

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ

УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ

Милена Б. Митровић

**ДРАМСКА КЊИЖЕВНОСТ
У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ**

докторска дисертација

Београд, 2022.

University of Belgrade
Teacher Education Faculty

Milena B. Mitrović

**DRAMA LITERATURE
IN CLASSROOM TEACHING**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2022

Ментор:

проф. др Зорана Опачић, редовни професор

Учитељски факултет Универзитета у Београду

Чланови комисије:

Датум одбране: _____

УДК:

ДРАМСКА КЊИЖЕВНОСТ У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ

САЖЕТАК

Предмет овог рада јесте драмска књижевност за децу у контексту наставе на млађем школском узрасту. Сврсисходност избора теме и истраживачког поступка произилази из специфичне природе драме за децу, њеног кретања у два различита књижевна система (драмском роду и књижевности за децу) и припадности различитим уметничким областима (књижевности и позоришту). Други разлози су недовољно књижевнотеоријског испитивања драме за децу и методичког осврта на целокупни драмски облик у разредној настави књижевности. Узимајући у обзир наведено, у раду смо описали књижевни и методички статус драме за децу. Основни циљ је да се прикаже поетика, место и значај који драма за децу има у науци и приступ овом књижевном облику у настави.

Најпре је разматран књижевнотеоријски аспект драме за децу са циљем да се понуди решење бројних недоумица. Као битне тачке издвојила су се питања: место драме за децу у генолошком систему, појам и границе драме за децу, њене специфичне одлике и типолошко одређење разноврсних драмских текстова. Након тога, даје се увид у историјски ток драме за децу и однос драме за децу и позоришта који умногоме одређује природу овог књижевног облика.

Други део рада посвећен је драмској књижевности за децу у методичком контексту. Разматра се њен статус у наставним програмима (од половине XX века до данас), као и методичка обрада у важећим читанкама. Из истраживања корпуса програма и уџбеника издвојили су се посебни задаци: кретање драмских појмова у наставним програмима, заступљеност драмских књижевних дела у прописаној лектури и књижевни и методички приступ драмским текстовима у читанкама. На основу увида у целокупни однос према драми за децу у настави, покушали смо да одговоримо на важна питања: које су то методичке радње које би обезбедиле целовиту интерпретацију драмског текста на часу и која би још драмска дела могла да буду део обавезне или допунске лектире.

Истраживање је показало место драме за децу у разредној настави, књижевне и методичке разлоге за такав статус. Проистекле су и могућности за побољшање наставе драмске књижевности за децу на млађем школском узрасту које се огледају, пре свега, у избору адекватних методичких радњи и типолошки разноврсних текстова за читање и тумачење.

Кључне речи: књижевност за децу, драмска књижевност, методика наставе књижевности, разредна настава, наставни програм, читанка.

Научна област:

Дидактичко-методичке науке

Ужа научна област:

Методика наставе српског језика и књижевности

UDC:

DRAMA LITERATURE IN CLASSROOM TEACHING

ABSTRACT

The subject matter of this paper is drama literature for children in the context of teaching a younger school age. The expediency of the topic choice and research procedure arises from the specific nature of children's drama, its movement in two different literary systems (drama genre and children's literature), and its belonging to different artistic fields (literature and theater). Insufficient literary theoretical examination of drama for children and methodical review of the entire drama form in the class teaching of literature are additional reasons. Considering the above-mentioned, in this paper we described the literary and methodical status of drama for children. The main aim is to display the poetics, place, and importance of children's drama in science and the approach to this literary form in teaching.

Firstly, the literary theoretical aspect of drama for children was discussed with the aim of offering a solution to numerous doubts. The following questions were singled out as important points: the place of children's drama in the genealogical system, the concept and boundaries of children's drama, its specific characteristics, and the typological determination of various dramatic texts. Consequently, insight is given into the historical course of children's drama and the relationship between children's drama and theater, which considerably determines the nature of this literary form.

The second part of the paper is devoted to drama literature for children in a methodological context. Its status in teaching programs is discussed (from the middle of the 20th century to the present day), as well as its methodical treatment in legitimate reading books. From the research of the corpus of programs and textbooks, particular tasks were distinguished: the movement of dramatic concepts in teaching programs, the representation of dramatic literary works in the prescribed reading, and the literary and methodical approach to dramatic texts in reading books. Based on the insight of the entire attitude in classes towards drama for children, we tried to answer important questions: what are the methodical actions that would ensure a complete interpretation of the dramatic text in class, and which drama pieces could be a part of mandatory or additional reading.

The research has shown the place of drama for children in classroom teaching, literary and methodical reasons for such status. There have also been opportunities to improve the teaching of drama literature for children of younger school age, which are reflected, first of all, in the selection of adequate methodical activities and typologically diverse texts for reading and interpretation.

Key words: literature for children, drama literature, literature teaching methodology, classroom teaching, curriculum, reading book.

Scientific field:

Didactic-methodological sciences

Scientific subfield: Methodology of teaching Serbian language and literature

САДРЖАЈ

| | |
|------------|---|
| УВОД | 1 |
|------------|---|

I ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ДРАМСКОЈ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ

| | |
|--|----|
| 1. ГЕНОЛОШКО ОДРЕЂЕЊЕ ДРАМЕ ЗА ДЕЦУ | 7 |
| 1.1. Драма за децу као вид драмског рода | 7 |
| 1.2. Појам и одређење драме за децу | 14 |
| 1.2.1. Одређење корпуса | 14 |
| 1.2.2. Терминолошко одређење | 17 |
| 1.2.3. Одлике драме за децу | 20 |
| 2. ТИПОЛОГИЈА ДРАМСКИХ ТЕКСТОВА ЗА ДЕЦУ | 28 |
| 3. ИСТОРИЈСКИ ТОК ДРАМЕ ЗА ДЕЦУ | 42 |
| 4. ДРАМА ЗА ДЕЦУ И ПОЗОРИШТЕ | 63 |

II МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП ДРАМСКОЈ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ

| | |
|--|-----|
| 1. ЗНАЧАЈ ОБРАДЕ ДРАМСКИХ ТЕКСТОВА У НАСТАВИ | 73 |
| 2. ДРАМСКА КЊИЖЕВНОСТ У ПРОГРАМИМА ЗА РАЗРЕДНУ НАСТАВУ | 76 |
| 2.1. Књижевнотеоријски појмови у наставним програмима | 76 |
| 2.1.1. Значај књижевних термина у разредној настави | 76 |
| 2.1.2. Драмски књижевнотеоријски појмови у програмима за разредну наставу од 1952. до 2006. године | 78 |
| 2.1.3. Драмски књижевнотеоријски појмови у важећим наставним програмима | 88 |
| 2.2. Лектира у наставним програмима | 94 |
| 2.2.1. Избор лектире | 94 |
| 2.2.2. Лектира у програмима за разредну наставу од 1952. до 2006. године | 96 |
| 2.2.3. Лектира у важећим наставним програмима | 105 |
| 3. ДРАМСКА КЊИЖЕВНОСТ У ЧИТАНКАМА | 108 |
| 3.1. Драмски књижевнотеоријски појмови у читанкама за разредну наставу | 111 |
| 3.2. Методичка обрада драмских текстова у читанкама | 129 |
| 3.3. Методичке могућности обраде одломка драмског текста | 143 |
| 3.4. Драмска књижевност у читанкама и стваралачке активности ученика | 152 |
| 4. МОГУЋНОСТИ УНАПРЕЂИВАЊА НАСТАВЕ ДРАМСКЕ КЊИЖЕВНОСТИ | 166 |
| 4.1. Читање драмског текста | 166 |
| 4.2. Методичке радње у обради драмског текста | 169 |
| 4.3. Предлози за нову лектуру | 176 |
| 4.4. Функционални начини за побољшање наставе драмске књижевности | 191 |
| КАКО КА ПОТПУНИЈОЈ НАСТАВИ ДРАМСКЕ КЊИЖЕВНОСТИ НА МЛАЂЕШКОЛСКОМ УЗРАСТУ: ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА | 194 |
| ИЗВОРИ И ЛИТЕРАТУРА | 202 |

УВОД

Драма за децу је књижевно поље вишеструких пресека, које фигурира у простору националне драмске књижевности и у оквиру српске књижевности за децу. Поред тога, овај вид драмског стваралаштва припада два аутономним областима: књижевности и позоришту. Таква позиција драме за децу доноси јој извесну привилегију због тога што асимилије разноврсне утврђене особености области са којима дели стваралачки простор. Такође, оваква сусретања различитих књижевно-уметничких система доводе до низа уврежених наслеђених ставова уз помоћ којих се на први поглед чини да је у драми за децу све јасно. Међутим, ситуација је сасвим обрнута. У тражењу или преиспитивању одговора на основна теоријска питања наилази се на непрецизности и нерешена проблемска места. Ако се усредсредимо само на појам *драме за децу*, уочава се проблемско место. Наиме, у литератури драма за децу може означавати посебан вид драмске књижевности, род у књижевности за децу и конкретан текст који млади читалац препознаје као свој. Ово је тек један разлог који указује на то да је у теоријском разматрању и дескрипцији драме за децу неопходна обазривост и позиционирање угла посматрања овог књижевног облика. Поливалентност драме за децу, њена недовољна термилошка и генолошка уређеност, извесна маргина у оквиру књижевности за децу, однос драме и драме за децу производе нерашчишћено стање или разилажење књижевнонаучне мисли. Односно, још увек се са сигурношћу не говори о природи драме за децу, њеним границама и механизмима по којима функционише драмски текст.

Испрва се чини да драмска дела имају одређена правила структуре и композиције. Међутим, разноврсни текстови показују да је врло тешко говорити о некаквом утврђеном облику драме за децу. Бројни су текстови који у драмском облику приказују широко тематско подручје, различите типове мотивације, збивања или форму дијалога итд. Сва ова споменута места у драми за децу указују на њену посебност. Једино са свешћу о оваквој позицији и статусу може се спровести књижевнотеоријско и књижевноисторијско посматрање драме за децу. Тачније, природу драмске књижевности треба разматрати у пресеку свих поменутих система како би се прецизирао њен статус, описала природа и утврдило постојање тенденција у њеном развоју.

Нерашчишћена питања из теорије драмске књижевности за децу се преносе и у разредну наставу. Драма за децу заузима важно место у настави млађешколског узраста. Заступљена је у школској лектури од првог разреда основне школе. Игровни карактер, доминантним хумором и необичним драмским ситуацијама ученици их радо читају. Без обзира на то што има истакнуто место у искуству ученика, недовољно студиозни теоријски приступ произвео је и недовољно промишљен, наизглед типски, приступ драмским текстовима у настави. Са друге стране, драмски текстови су вишеструко погодни за обраду у разредној настави што због своје уметничке стране, али и због развојних циљева који се њеном интерпретацијом постижу. Њима се најчешће приступа као педагошком разговору, у којима се кроз обично једну комичну ситуацију својствену деци наглашава васпитна *порука* или морална лекција. Обрада оваквих текстова обично се завршава сценским извођењем, те у други план одлазе специфична правила по којима функционише драмска књижевност, стилске посебности текста или његове типолошке особености. Битно се запоставља књижевна вредност драмског текста. Или, шире гледано, изоставља се естетско деловање текста, што није у складу са природом књижевности и циљевима наставе. Није

погрешно рећи да је књижевнотеоријски и методички приступ драми за децу обрнуто сразмеран статусу који она има код ученика млађег школског узраста.

Поред свега тога, до сада се није приступило изучавању целокупне драме за децу у контексту разредне наставе књижевности. У различитим монографијама и чланцима аутори су се освртали на поједине проблеме драмске књижевности, њене типичне жанрове или одређене сегменте наставе, и то најчешће старијих разреда основне школе. Полазна грађа проналази се у Селенићевом предговору *Антологије савремене српске драме* (1977) где је тек назначено постојање драмског облика за децу и њена посебност, затим у Крављанчевој *Антологији драме за децу* (2001), где је дата прва периодизација, у Млађеновићевим истраживањима природе драмске бајке и анализи конкретних дела, као и бројним другим појединачним текстовима или успутним сегментима теорије или историје књижевности за децу или позоришта за децу. Међутим, у њима су нека питања детаљно обрађена, а поједини проблеми, важни за разредну наставу књижевности, остали су недоречени.

Из тих разлога предмет овог истраживања јесте драмска књижевност за децу у контексту разредне наставе. Циљ је сагледати место и значај драмског дела за децу у разредној настави; особености и књижевноуметничке вредности овог књижевног облика; проучавање постојећих методичких приступа драмском тексту у разредној настави и изграђивање нових модела за методичку примену драмског текста у разредној настави. Полазна претпоставка јесте да драмска књижевност за децу у науци није још увек довољно истражена, као и то да у настави драма за децу није довољно искоришћена у погледу типолошки разноврсних текстова, њихових стилских особености и ширих културних вредности. Истраживање ће обухватити утврђивање особености овог књижевног облика, његове природе и типологије, као и маркирање типичних елемената због којих дело припада драми за децу. Такође, биће неопходно указати на конкретне драмске текстове које, најпре, треба читати и тумачити као било који други текст у настави. Методе истраживања које ће бити коришћене засниваће се и на методолошком плурализму. У приступу теми користиће се метода теоријске анализе садржаја. Анализа ће бити упоредно-аналитичког карактера, ослоњена на књижевнотеоријска и методичка истраживања. Све наведене етапе истраживања водиће формирању синтетичких закључака о природи, особеностима и типологији драме за децу. Сходно постављеном циљу, а како бисмо захватили сва важнија поља драме за децу, поделићемо рад у два дела у којима ће се решавати различити аспекти проблема.

У оквиру „Теоријског приступа драмској књижевности” разматраће се генолошко место драме за децу и указати на важност прецизирања позиције драме за децу у односу на надређене системе. Таквим оцртавањем контура доћи ће се до следећих важних питања истраживања: шта чини корпус драмских текстова за децу, могу ли се одредити границе, шта је драма за децу и које су њене одлике. Тачније, осветлиће се најдубља природа драмског текста (карактеристичне теме, типови мотивације, стилски и језички поступци). Сагледајући корпус текстова драмске књижевности, показаће се различити типови текстова којима располаже драмска књижевност. У разлиставању текстова у обзир ће се узети различити критеријуми: обим и сложеност драмске радње, тип мотивације, начин извођења, форма дијалога, број ликова и др. Свакако да драма за децу препознаје различите групе текстова који ће бити дефинисани и описани, а поједина дела ће бити и анализирана. Посебно место у раду обухватиће и књижевноисторијски процес који је условио нетипичан развојни ток драме за децу. Поћи ће се од дијахронијских прегледа које су дали Бранислав Крављанац у својој антологији и Миливоје Млађеновић (*У замку замки – драмски потенцијал поезије и прозе за децу*, 2017). Преиспитаћемо поетичке специфичности пет етапа развоја драме за децу, указаћемо на преломне тачке, значајне писце и дела који су мењали и усмеравали драмски колосек. Било који сегмент драме за децу, а нарочито поетичко-дијахронијска типологизација, нужно је разматрати у контексту позоришта које је у појединим

периодима имало битну улогу у развоју драме за децу (нарочито у периоду после Другог светског рата, када се и отвара више професионалних позоришта за млађу публику). Последњим поглављем теоријског дела рада расветлиће се однос драмске књижевности и позоришта, њихова међусобна условљеност, преплитање и утицај. Све чињенице и дилеме у овом питању су битне за разумевање драме и за успостављање кохерентности и конзистентности система, као и за отклањање могућих недоумица и замки које би урушиле систем драмске књижевности за децу.

У другом, методичком делу рада, показује се место драме за децу у разредној настави. Најпре ће то бити учињено кроз важност читања и тумачења драмских текстова, као и образовног, васпитног и функционалног значаја драме у настави. Како су школски програми први чиниоци и оријентираи наставе, показује се статус драмског дела у програмима од средине XX века до данашњих програма наставе и учења. Овај временски оквир је одабран јер би могао да пружи одговарајући и довољан увид у развојне промене и укаже на програмске линије развоја када је реч о драмским текстовима у разредној настави. Поред тога, од половине прошлог века (и неколико година раније) појачано је интересовање за васпитање и образовање ученика, те се на основу тога више пажње поклањало и планирању наставе и програмским садржајима. Такви погледи на основношколска документа су значајни јер указују на укупну заступљеност драмске књижевности у програмима, укључивање или искључивање одређених драмских аутора, везу између прописаних драмских текстова и књижевних појмова. Такође, анализом садржаја програма може се дознати однос према драмском делу у настави, динамика и квалитет промена програма у контексту драме за децу. Нови програми наставе и учења (усвојени од 2017. до 2019. године) битно мењају структуру и садржај курикулума. Њима се посебно истиче основни задатак наставе књижевности, а то је неговање и развијање читалачке и књижевне културе ученика, васпитавање укуса и развијање смисла за лепо. У контексту садашње кризе читања, програми мењају статус драмске књижевности. Због тога је посебно важно тумачити појмове, текстове из лектире и програмске напомене, како би се извео закључак о тренутном месту и тенденцијама драме за децу у разредној настави.

У следећем поглављу посветићемо се читанкама које су писане према важећим наставним програмима. Основни сегменти који ће бити обухваћени односе се на три дела методичке читаначке апаратуре: књижевне појмове, обраду текста и самосталне и стваралачке активности поводом текста. Тачније, главна питања овог дела рада биће: 1) који књижевни појмови се уче уз драмски текст и на који начин; 2) како се анализира текст у методичкој апаратури, односно, који методички приступ се користи и 3) које се стваралачке активности бирају након обраде драмског текста. Уз помоћ ових питања откриће се доминантни начини и механизми у читаначком приступу драмском тексту који се умногоме могу одразити и на конкретни наставни час и целокупну слику драме за децу у разредној настави. Поред тога, детектоваће се и могући проблеми у наставном приступу драмском тексту. У циљу одговора на тему, као и из књижевно-методичких разлога, креираће се низ различитих могућности које би могле унапредити разредну наставу драмске књижевности.

Очекује се да ће применом различитих сазнања разредна настава добити одговор на бројна нерашчишћена питања драмске књижевности. Из истраживања ће произаћи конкретни предлози драмских текстова, као могућа допуна постојећим програмским садржајима, разноврсне методичке радње у обради драме за децу, начини читања драмског текста и други функционални предлози за успешнији рад са ученицима у настави драмске књижевности. Циљ је да се, пре свега, методичка сазнања уграде у наставну праксу како би се понудио квалитетнији приступ драмској књижевности у разредној настави и да се освежавањем програмских садржаја скрене пажња на разноврсност драмског стваралаштва. Коначно, циљ истраживања јесте да се утврди слика о месту и значају драмске књижевности за децу у разредној настави.

I

**ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП
ДРАМСКОЈ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ**

1. ГЕНОЛОШКО ОДРЕЂЕЊЕ ДРАМЕ ЗА ДЕЦУ

Драма за децу је посебна књижевна целина, коју истовремено можемо посматрати и као саставни чинилац националне драмске књижевности и као важан род српске књижевности за децу. Међутим, како и сама књижевност (а самим тим и књижевност за децу) има проблема са основним појмовима, класификацијама, тако је овај покушај тежи и захтева обазривост. Неопходно је прецизирати терминологију, одредити суштинску разлику међу генолошким појмовима и утврдити место драме за децу у књижевном систему. Било којим редом да се постављају питања и којим год путем да кренемо (индуктивним или дедуктивним), одговори су отежавајући ако се има у виду да ово подручје теоријски није сагледано у пуној мери. Иако се драма за децу негује више од два века, још увек наилазимо на размимоилажења и недоумице на пољу терминологије, али и другим књижевнотеоријским питањима. Испитивање због тога захтева научну обазривост и поступност у покушају успостављања темеља на којима се гради(ла) и грана(ла) драмска књижевност за децу.

Сви књижевнотеоријски проблеми који се тичу драме за децу међусобно су увезани. На самом улазу у поље драме за децу важно је обележити чворна места која су одредила њен досадашњи статус. До њих ћемо доћи рашчлањивањем појма драма за децу. Једноставном анализом овог термина долазимо до два различита система која битно усмеравају проучавање природе и структуре драме за децу. Као што смо већ поменули, драма за децу је истовремено чинилац целокупног поља драмске књижевности (мислимо превасходно на национални књижевноисторијски лук) и развојног лука српске књижевности за децу. То поље пресека чини драмску књижевност за децу. Пажња ће бити посвећена покушају расветљавања места драме за децу унутар ова два система и њиховим међусобним везама. У првом кораку приступићемо посматрању драме за децу као виду драмског рода док други корак подразумева осврт на драму за децу у контексту система књижевности за децу. Управо та два надређена система (драмски род и књижевност за децу) кључна су за издвајање и осамостаљивање драме за децу. Односно, драма за децу (по)стоји и развија се у њиховом пресеку. Само таквим напоредним посматрањем овог књижевног поља моћи ћемо да установимо специфичности и особености драмске књижевности за децу. Намера нам је да пронађемо низ карактеристика које владају у многобројним текстовима и због којих текст припада драмској књижевности за децу.

1.1. Драма за децу као вид драмског рода

Споља гледано, чини се да је драмски род националне књижевности у значајној мери испитан и класификован, о чему сведочи обимна литература. Међутим, на који начин треба посматрати драмску књижевност за децу? Уколико јој приступамо из генолошке позиције, она свакако поседује својства рода. Поред тога, наилазимо на бројне упитне тачке. Проблеми у разрешењу места драме за децу у ширим системима настају из неколико разлога. Први је општекњижевни. Наиме, у науци о књижевности још увек има расправа о основним књижевним терминима:

Знаност о књижевности много се мучи са својим основним појмовима. Било да се ради о појмовима родова или епоха, или штовише о самом било како схваћеном појму књижевности – увијек ћемо тамо где се ти појмови употребљавају наићи на изјаве невољкости, па штовише и одређене беспомоћности (Шкроб 1985: 11).

Пре било које књижевне анализе дела тешкоће могу настати ако на уму имамо свест о важности терминологије и несређено стање у самој терминологији. Расправа о ширим генолошким појмовима (род), али и категоријама мањег обима (врста, жанр или тип), њиховом значењу и природи још увек траје. Док традиционална генологија сматра да су ови појмови јасно дефинисани и системи непроменљиви, модерна генолошка мисао тежи да укине границе, класификације и дефиниције. Односно, савремена генологија не ограничава број могућих врста, не прописује правила и предност даје „*дијахронијској* (дакле, развојној) над *синхронијским* (или систематском) димензијом проблема” (Јованов 2015: 6).

Цветан Тодоров разрешава проблем генолошке мреже појмова следећим ставом: „[...] можемо прихватити идеју да жанрови постоје на различитим нивоима општости и да садржај тог појма одређујемо са становишта које смо сами одабрали” (Тодоров 1987: 9). Не улазећи даље у проблематику књижевне генологије, важно је одредити принципе који би требало да олакшају разматрање конкретне места драме за децу у књижевном систему. Такође, важна је доследна употреба терминологије и класификације која има за циљ, пре свега, откривање битних одлика драмског дела за децу, процеса његовог стварања, издвајања и осамостаљивања у већим системима:

Однос дјела према групи којој припада (или од које се разликује) често је кључни елемент за његово разумевање, а читатељево очекивање, његова предоцба о подјели књижевности на скупине, у великој мјери управља његовим доживљајем, као што таква предоцба управља и знанственим проучавањем дјела. Потреба за заједничким именом за све продукте класификације тако није питање практичности нити класификаторске жеље да се баш свему нађе име; она је прије резултат увиђања неких битних одредница књижевног процеса (Павличић 1983: 13–14).

У књижевној традицији прихвата се идеја о три рода као темељним начинима постојања књижевних дела. Појам рода означава „оно што је опште у појединачном, или оно заједничко у скупу различитих објеката [...] и изнад њих је само појам књижевности” (Милутиновић 2009: 11). Сходно томе, драмски род представља највеће скупине по нечему сличних дела која су повезана заједничким обележјима. По традиционалној књижевној генолошкој класификацији драмски род „обично има фабуларни карактер и који се од епике и лирике разликује по језичком слоју, доминацији дијалога (систематизован низ исказа појединих ликова изражених кроз независан говор) као основне форме саопштавања” (Лејко 2015: 275).¹

Пошто смо прецизирали појмове род и драмски род, чини се да се лако и недвосмислено може успоставити хијерархија међу основним елементима у контексту драмске књижевности. Међутим, и у пољу драме постоји термилошки проблем. Он се односи на вишезначну употребу појма. Односно, на именовање различитих категорија истим појмом. Драма може значити један од три књижевна рода, али и „једну драмску врсту унутар драмске књижевности” која се разликује од трагедије и комедије (Солар 2012: 197). Дакле, називи постоје, појмови се преплићу, изједначавају, замењују и „на једној страни, истим се називом именују и веће и мање скупине

¹ Иако сваки од три рода има своју природу и одређење, у појединачном делу могуће је уочити црте својствене другим двама родовима. „Епика, лирика и драматика се ријетко могу наћи у чистом облику: оне се узајамно мешају, а критериј припадности појединачног дјела неке од родова засниват ће се редовито на оном елементу који превладава” (Павличић 1983: 36).

дјела (и оне опћенитије и оне посебније), а на другој се за исти ниво класификације појављују различити називи” (Павличић 1983: 15).

Ова врста проблема преноси се и на *драму за децу*. Наиме, појам може да означава посебан вид који се постепено издвајао у оквиру драмске књижевности. У исто време може да се односи на род у књижевности за децу, као и конкретан текст већег или мањег обима. То је сигурно један од могућих разлога њеног неразјашњеног књижевнотеоријског статуса. Тачније, одсуство терминологије или њена недоследна употреба доводе до проблема и забуне у проучавању њене природе. Излаз из ове проблемске ситуације је „доиста најбоље тражити у ковању нових термина, барем за дјела из домаће традиције” (Исто: 27). Или, једноставније у пажљивом и доследном коришћењу општеприхваћених термина и јасним границама између поља у којима се драма за децу креће.

Драма за децу развија се као део најширег књижевногенолошког појма драмског рода. Питање и овог односа није тако једноставно. Сусрећемо се са различитим проблемским местима које подручје драме за децу чине трусним. Покушаћемо да расветлимо и утврдимо њено место у већој скупини уметничких дела и везе по којима драма за децу припада том надређеном систему. Један од разлога који отежава расветљавање места драме за децу у драмском роду тиче се самог појма. Миливоје Млађеновић за термин *драма за децу* сматра да је привремен и неодговарајући иако та привременост траје дуго: „Неподесност термина драма за децу проистиче из његове недовољне обухватности, јер се опсегом значења те синтагме, на пример, не обухватају драмска дела за одрасле, а за чију су рецепцију деца припремљена. И обрнуто, инсистирањем на употреби термина „драма за децу”, искључују се остале „класе” читалаца-гледалаца, што је такође нелогично (Млађеновић 2005: 30). Међутим, и услед оправданог полемисања значењем термина драма за децу, другог нема.

Проблематика самог назива указује на још једну тешкоћу. Готово да нема, тачније, нисмо пронашли посебно издвајање и спецификовање места и значаја драме за децу (или сличних појмова) у књигама, речницима, теоријама књижевности или драме. Назнаке постојања и специфичну природу драме за децу дао је Слободан Селенић у предговору *Антологије савремене српске драме*:

Дужни смо да изнесемо још три напомене у вези с речју драма у наслову овог прегледа. Мада је и дечија драма део послератног драмског стваралаштва у нас, њоме се нећемо бавити уверени да она твори други књижевни ток, са својим законима и особеностима, и да је природан начин њеног верификовања и систематизовања независан од драмског стваралаштва које ми разматрамо (Селенић 1977: VIII).

Из ових узгредних напомена утврђено је њено постојање, назначене су специфичности драме за децу у погледу стварања и елемената, као и у погледу њеног историјског тока. Селенић препознаје специфичности драмске књижевности за децу. Такође, сматра је оделитим пољем драме, односно, издваја је као други (засебни) књижевни ток. Он опажа како драма за децу има сопствене особености и законитости. Коначно, увиђајући њену другост, он предлаже њено засебно изучавање. Иако је Селенићева напомена *diferentia specifica* драме за децу, којом се она издваја и дели у засебно књижевно поље, то, такође указује на његову невољност да је сматра интегралним делом српске драмске књижевности. Та другост коју јој приписује бар је у овом тексту експлицирана. У другим разматрањима националног књижевног лука драма за децу није чак ни споменута. Према томе, додатни проблем са којим се суочавамо приликом расветљавања овог поља тиче се њене крајње маргинализације из националног корпуса. У том погледу драма за децу добрим делом дели судбину целокупне књижевности за децу која је све до међуратне и

послератне књижевности смештана у другост. Међутим, чини се да драму за децу окива двострука другост или двострука невидљивост. Наиме, од друге половине прошлог века поезија и проза у великој мери су верификоване као пуноправни чинилац националног корпуса. Драма за децу не изучава се у довољној мери, осим часних изузетака, ни унутар науке о књижевности за децу, а камоли унутар театрологије. Тиме она бива двоструко сироче које се и дан-данас посматра као нека врста припремне драмске књижевности. Жиг непуноправне, примењене књижевности у њу је и даље, потпуно бесправно утиснут.

Антологија српске драме за децу Бранислава Крављанца из 2001. године покреће интензивније занимање за целовито сагледавање драмске књижевности за децу и успостављања њеног места у ширим системима. Можемо да претпоставимо могуће разлоге за ову књижевну ситуацију, тачније за прихватање Крављанчеве *Антологије* као чврстог темеља и иницијалног корака за појачано интересовање за драму за децу. Најпре, овој књизи је претходило дугогодишње ауторско занимање за драмско стваралаштво за децу.² Због тога се може рећи да је антологија резултат обимнијег књижевнонаучног рада. У погледу прикупљених текстова, ова антологија представља неку врсту новине у драмској књижевности за децу. До тада штампане збирке драмских дела углавном су се односиле на наставне потребе, односно, књиге лектира и збирке краћих текстова погодних за различите школске свечаности, као и појединачне књиге обимнијих драма за децу које су имале успеха у позоришном приказивању. Затим, на тренутак је прекинута проблемска ситуација у којој се драмска дела за децу ретко штампају, те је сигурно оваквим избором скренута пажња на поједине текстове и њихове ауторе, као и на поједина теоријска питања драмске књижевности за децу.

Аутор у предговору *Антологије* наглашава да је циљ оваквог избора „пружање што потпуније слике целине” (Крављанац 2001: 5). Иако се кроз ову збирку текстова дају одговори на нека важна књижевнотеоријска питања и један могући поглед на њен историјски развој, решење проблема односа драмског рода и драме за децу остаје недоречено. Чини се да се он подразумева без даљих разрада, а вероватно и због претходно поменутих вишеструких термилолошких проблема.

Било који књижевни облик који дуго траје, неминовно се мења у погледу структуре. Због тога је тешко говорити о било каквим чврстим књижевним правилима за стварање драме за децу. Ако узмемо у разматрање структурне елементе драме у контексту драмске књижевности за децу, добићемо низ битних закључака. Најпре се уочава динамична структура у тексту која није устаљена, већ у сталним менама и отворености ка другим књижевним структурама.

Структура се заснива на јединству дијалога и дидаскалија.³ Кроз драмске дијалоге и монологе приказују се ликови и радња, али и мотивишу драмски поступци. Монолози су ређи у драми за децу и обично се јављају када главни лик свесно остане сам у простору и преиспитује своје одлуке или планира одређене акције које су значајне за ток радње. Дидаскалије на различите

² Крављанац је писао различите научне текстове у којима је објединио књижевни и театарски поглед на одређену тему из драме за децу. Часопис *Детинство* је објављивао такве његове текстове, на пример: „Неки токови наше луткарске драматургије и њен садашњи тренутак” (1980), „Однос луткарства и неких уметности” (1982), „Позориште Стевана Пешића” (1982), „Поезија и проза у децем позоришту” (1986) и друге.

³ Андреј Инкрет у делу *Предмет и принцип драматургије* одређује функције дидаскалија: „1. идентификују лик који говори: казује име лица испред сваке реплике; 2. означавају психофизичку индивидуалност, статус и функцијску припадност лица (у самом списку *gramatis personae* или напореда са њим); 3. дају психолошку интонацију и друге важне модуларације у појединим дискурсима; 4. описује покрете, гестове, гримасе; 5. упућују на кретање глумца и њихове међусобне релације у простору; 6. описују простор, место и амбијент у којем тече драмска активност јунака; 7. наглашавају промену призора; 8. наглашавају промену у времену и 9. сугеришу на звукове и шумове који не проистичу из приказивања говора него у тај говор продиру споља (в. Јакшић Провчи 2001: 78–79).

начине утичу на текст. Понекад писци доносе прецизан опис сцене (*Бајка о цару и пастиру* Бошка Трифуновића, *Пепељуга* Војина Ђорђевића) или друштвену стварност у којој се збива радња (*Мува* Бранислава Нушића). У кратким драмским формама неретко се сусрећемо са одсуством описа сцене, скромнијим описима или напоменама да је сцена празна. Тиме се истиче фокусираност на лица, на оно што они говоре и ток радње. Због тога су битна сва додатна објашњења у текстовима која се најчешће односе на мимику, гестове и мизансцен:

Поред свог језичко-експресивног набоја, насталог из жеље да се »емоције« лица изразе у речи коју оно изговара, драмски говор постаје сложен и зато што увек мора да буде аутокарактеристичан за дато лице чиме се надокнађује скоро потпуно одсуство елемената приповедања у драми. У ту се сврху драмски језички материјал не служи се само тематским, већ и својим мимичким и гестовним знацима, садржаним у изговореној речи и допуњеним одговарајућим ауторовим напоменама (Балухати, 1981: 45).

И драма за децу не може постојати без драмске радње која се заснива на причи. Још у аристотеловској поставци драме⁴ прича (*mythos*) је била њен саставни део. Основна карактеристика драмске „приче“ јесте тежња ка завршености. У драми за децу она је најчешће сажета и згуснута, што одговара дејим рецептивним могућностима. Радњу граде ликови чији се карактери сликају кроз говор и поступке. Између радње и карактера постоји зависан однос. Важно питање у драмском тексту јесте развој карактера. Арчер истиче да ће комад „било да је то нека анегдота, нека ситуација или шта друго [...] бити мале вредности као уметничко дело све док карактери у врло раном тренутку не уђу у њега и услове његов развитака“ (Арчер 1977: 13). Драмски писци већ на почетку пописа лица могу скицирати и њихове карактере. Појачана информативност јасније осветљава ликове у драми и може утицати на ишчекивање тока догађаја. Ипак, чешће се проналази списак лица који осим узраста или везе са другим ликовима не указује на друге особености. Свакако, и такав поступак може изазвати занимање за дело јер се читањем драме поступно упознају и откривају различити карактери и процењују њихови поступци. Карактери у драми за децу су увек на одређени начин „сведени на изразиту карактерну црту, или на неки неумитни људски задатак, или на неку доминантну страст, или на неку типичну људску ману“ (Лешић 2008: 391) која се може пратити у радњи. Са друге стране, питање је може ли драма за децу опстати без карактера или треба ли увек да очекујемо развој карактера?⁵ У једноставнијим драмским текстовима који приказују краћу радњу нема довољно простора да се изгради карактер сваког лика. Због тога, „комад може да постоји без нечега што се може назвати карактер, али не без неке врсте акције. То је садржано у самој речи „драма“, што значи неко делање, не само казивање или постојање“ (Исто: 13).⁶

⁴ Историју развоја драмске књижевности прати развијена теоријска литература чије корене налазимо у Аристотеловој *Поетици* и различитим коментарима на њен садржај. Међутим, дуго је размишљање о драми било уоквирено темама и проблемима обрађеним кроз овај спис. Готово као правило су се сматрали аристотеловски композициони принципи који су „били подлога сваке технике драме и полазна тачка сваког оцењивања“ (Миочиновић 1981: 11).

Насупрот Аристотеловој поставци драме, у XX веку појава модерног епског театра Бертолта Брехта изменила је важне позоришне принципе. Наиме, Брехт не потенцира уживљавање гледалаца у оно што се приказује како би се изазвала катарза. Његова намера је да гледалац представе постане заинтересован за друштвене теме које се покрећу кроз драмску радњу или да се замисли над проблемима о којима се говори у драми (Брехт 1966: 59–71). Брехтови позоришни списи имали су јак утицај и на драмско стваралаштво.

⁵ Под развитаком карактера у драми не подразумевају се само промене, већ и откривање и одавање лика (в. Арчер 1977: 216).

⁶ Овај драмски постулат је наслеђен из аристотеловске поетике у којој је назначено да је најважнији део трагедије прича, тј. догађај, а не карактер: „Према томе, лица не делају зато да подражавају карактере, него ради делања узимају да приказују карактере. [...] Још без радње не би могло бити трагедије, а без карактера би“ (Аристотел 2002: 67).

У природи сваког драмског дела јесте питање *сукоба*. Многе драме за децу се окрећу конфликту као једном од основних структуралних елемената. Није реч само о сукобу ликова унутар драмске радње, већ се драмски сукоб може одвијати унутар једног лика који се двоуми између различитих тежњи или избора. Међутим, бројни књижевни примери доказују да сукоб није неопходан за развој драмске радње. Са становишта драме за децу, сукоби настају унутар различитих група, друштвених сталежа, карактера. Њиме се на тренутак нарушава одређена целина, а решењем сукоба најчешће се радња враћа у равнотежу.

Објашњење сукоба које наводи Арчер односи се на његове поједине особености које су блиске природи драме за децу: „Постоји варијанта теорије „конflikта”, која подвлачи реч препрека [...], а почива на закону: Ако нема препрека, нема драме. Иако далеко од тога да буде опште вредан, овај облик теорије има извесну практичну корисност” (Исто: 20). Уопштено речено, писац може питати себе: „Да ли има довољно препрека између мојих карактера и реализације њихових воља? Не постоји ништа узалудније него комад, у коме осећамо да нема стварних препрека за неизбежан 'happy end' [...]" (Исто: 20). Наиме, мноштво текстова и то углавном краће драмске форме, немају издвојен сукоб, већ је реч о тешкоћи са којом се суочава лик. Препреке могу да се односе на различите неспоразуме, забране, неочекиване задатке, случајне сусрете, непредвидиве догађаје итд.

По традиционалној подели композиција драмске радње се заснива на пет основних делова. Експозиција, заплет, кулминација, перипетија и расплет у драмским текстовима за децу различито су организовани. Извесна одступања од структуре су неминовна из два разлога. Најпре, драмски текст намењен деци треба да буде динамичан, са радњом која брзо тече ка свом завршетку, без дугих дијалога или епизода које би радњу учиниле дифузном. Због тога често нема простора за повезивање свих композиционих делова у јединствену целину. Оправдано је изостављање одређеног (али, не и ма ког) дела драмске структуре. Без обзира на књижевне промене које се дешавају, „одређени елементи и даље функционишу као основа драмског обрасца” (Јованов 2015: 8). Друго, одступање од класичне композиције драме условљено је типом текста. Краће драмске форме немају структуралне могућности за устаљену драмску композицију. О било ком тексту да је реч, заплет који покреће драмску радњу, заоштрава игру или представља проблем у тексту је неизоставан. За опстанак драмског текста нужно је постојање извесног заплета, сукоба или проблема. Њему претходи некакав увод или експозиција који брзо и успешно треба да уведу читаоца у радњу, а следи му расплет или разрешење драмског проблема. Можемо рећи да се у зависности од сложености текста или драмског облика, поред неизоставног заплета, граде и остали елементи.

Дакле, драма за децу има специфичну композицију. Постоје дела у којима је могуће издвојити и именовати све структуралне елементе драме. Реч је о обимнијим текстовима (драмским бајкама, комедијама или једночинкама). Тако компонована структура уочава се у текстовима *Наша деца* Бранислава Нушића, *Биберче* Љубише Ђокића, *Василиса Прекрасна* Миодрага Станисављевића, *Свемирски змај* Душана Ковачевића и другим делима. Преокрети, препреке, забуне, погрешке, жеље и намере лица, покретачки моменти саставни су део драмских радњи поменутих дела. С друге стране, постоје дела драмске књижевности за децу која су једноставније структуре, односно, у њиховој основи је заплет (другарски, љубавни или породични). Дијалози и поступци лица у таквим текстовима теже брзом разрешењу, без одлагања. Расплет, који читалац очекује, дат је прецизно, али и у отвореној форми, без јасних назнака ко је од драмских лица у праву или ко носи победу, а кога треба осудити. То је својствено краћим драмским текстовима који се заснивају на дечјој игри и школским и породичним ситуацијама. Стога бисмо могли рећи да је развој драмске радње одређен „унутрашњом концентрацијом приче” (Лешић 2002: 396), као и *типом текста* који увек носи и неке конвенције. Било како да је

организована драмска радња и у било ком обиму да су распоређени дијалози, у свакој анализи драмске композиције

треба се запитати како је писац дао експозицију и како је распоређивао, а то значи, дакле, питати за ликове и околности, заједно са предисторијом од које радња полази. Поред тога треба размотрити узбуђујуће моменте, насупрот којима се налазе успављујући momenti који као да задржавају или отклањају катастрофу. Треба испитати које су главне, а које споредне сцене, где се налазе кулминационе тачке, како се оне припремају и како су чиновни усклађени један са другим (Кајзер 1973: 208).

Ако имамо у виду различиту композициону слику драме за децу, логично је да следе и разноврсне могућности за распоред драмске грађе. У драмама за децу радња је издељена на чинове, сцене или појаве и слике. И у овом смислу нема строгог издвајања посебности драме за децу. Сусрећемо се са различитим организацијама текстова које одговарају његовој драмској структури. Сложенију драмску грађу писци распоређују кроз пролог, епилог, предигре, реч приповедача, хора или певача. Тако, на пример, Приповедач у драмској бајци *Биберче* Љубише Ђокића на почетку кратко уводи у радњу комада⁷, наговештава могући заплет и лица око којих се он гради, али говори и о којој врсти текста је реч, тј. шта читаоци могу очекивати у њему.⁸ Иако само приповедачево одређење типа текста не мора нужно бити прецизно, битно може утицати на мотивацију за читање и хоризонт очекивања младог читаоца. Још једна функција пролога може бити део процеса трансформације бајке у драму, тачније, функција пролога је да „повеже конце старе приче (бајке) и нове форме (драме), или да нађу начин да се разреши проблем времена и простора бајке у новоствореној форми” (Млађеновић 2009: 195). На крају дела Приповедач се поново оглашава и затвара причу позивајући читаоце да осуде лица, али и оцене драмског писца.⁹

По сложенијој структури издваја се текст *Бајка о цару и пастиру* Бошка Трифуновића. Састоји се од предигре, пролога, три чина и епилога. Предигром је дат стваран амбијент овог драмског текста. Сељаци у тренуцима забаве одлучују да одиграју бајку о цару и пастиру. Уочљиво је да текст има два плана. Први, реалистични, акумулира народне доскочице, шале, „духовите алузије, без заморних и досадних места” (Селимовић 1995: 6). Други је онај чудесни план. У њему је у дијалогској форми испричана прича о пастиру који, прелазећи различите препреке, цару носи лековите смокве. Ако посматрамо само главни драмски ток, уочавамо и овде улогу Прологуса, који обавештава о току догађаја. Кроз епилог се поново враћамо на ону „сеоску забаву” и „тако се логично затвара кружна композиција Трифуновићеве драме” (Млађеновић 2009: 198). Пролог има циљ да кратко уведе у радњу и заинтересује читаоца за њу. Њиме се прави извесни прелаз из оног реалистичног у чудесни свет, тј. у главни драмски ток.

⁷ Термин *комрад* такође означава драмски текст. Млађеновић истиче да се термин *комрад* „све ређе употребљава, јер између осталог, подразумева и органску структуру и старинску правилност у писању, од које се у савременој драми све више одступа” (Млађеновић 2022а: 13).

⁸ „ПРИПОВЕДАЧ: *Било је то некад, у давна времена. / Живела је тада једна добра жена / У колиби малој на ивици села. / Да добије сина то је жарко хтела. // [...] Зато ипак није живела у срећи: / желела је жарко да постане већи. / Пролазиле су тако године и дани. / Сва су деца расла ко крушке на грани / постали младићи. Ал' где судбе клете: / само је Биберче остао још дете. / Да ли је касније порастао већи? / Шта је са њим било? / То ће бајка рећи*” (Ђокић 1981: 15).

⁹ „ПРИПОВЕДАЧ: *И док тако овде ова славља трају, / ову нашу причу привели смо крају. / Сад је на вама да свако сам суди: / Овуда су прошли различити људи; / и не само људи, већ и она мора, / она страшна ала, од сваког зла гора. / Да л' је по заслуги свако своје стеко – / то препуштам вам. Можда мисли неко / да сам улепшао оне које волим? / Можда је и тако. Ал' једно вас молим: / нека се на мене не наљути нико. / Други пут ћу боље. А за сад – толико*” (Ђокић 1981: 49).

И у драми за децу јавља се и хор који најчешће својом песмом коментарише „догађаје и судбине главних јунака” (РКТ 1984: 248). Хорска певања се срећу у делима насталим на бајковном праузору. У Поповићевој *Пепељуги* појављују се певачке деонице које помажу у разумевању радње и позивају читаоце да размисле о поступцима ликова, односно, траже ангажовање читаоца. Хор се често оглашава у тренуцима када треба скренути пажњу на понашање неког лица, подсмехнути се нечијем говору или када треба појачати иронични тон целе сцене.¹⁰ И у друге две драмске бајке, *Црвенкапа* и *Снежана и седам патуљака*, Поповић је задржао такву структуру и доделио хору извесно место у драмској радњи. Поред осталих, хор може преузети и функцију пролога и епилога, као у драми *Успавана лепотица* Љубивоја Ршумовића. Аутори на различите начине организују хор и користе његове функције: „Ваља разликовати ситуације у драми када све личности у одређеној сцени певају или говоре истовремено текст, односно где се активне личности претварају у хор, од ситуација у којима су ликови који имају улогу хора независни од драмске радње” (Млађеновић 2009: 201–202). Који год начин да писци користе за укључивање хора у дело, његово присуство опонаша драму уопште.

Испитивањем специфичности драме за децу може се закључити да се она у знатној мери држи основних начела својствена драмском роду. Бројна су детерминишућа обележја драме за децу која су иманентна драмском роду. Међутим, можемо рећи да је драма за децу у погледу структуре, композиције, техничке уређености или било којих драмских конвенција флексибилна. Такође, стално је отворена за потенцијално придруживање нових драмских текстова за децу који би богатали структуру, мењали је и указали на евентуалне правце развоја.

1.2. Појам и одређење драме за децу

1.2.1. Одређење корпуса

Кроз сагледавање целокупне драме за децу могу се уочити три доминантне групе дела која чине корпус драмске књижевности. У **прву групу** дела спадају она која су наменски писана за децу публицу. Избор тема, ликова, језик и форма текста одговара рецепцијским могућностима младог читаоца.

У **другу групу** спадају дела која су првобитно писана за одрасле, а временом су их прихватила и деца читаоци. Или, то су дела која немају назначену намену. Друга група указује на стално кретање конкретних текстова и мењање облика драмске књижевности за децу. Критеријум намене у драмској књижевности за децу показује међусобно преплитање са драмском књижевношћу за одрасле. Постоје дела наменски писана за децу, али и она која су временом то постала. Бројни примери у целокупној књижевности за децу то и доказују.

Књижевна баштина показује да је реч о делима која децу прихватају и могу да прихватају, без обзира да ли су писана за њих или не. Наменски моменат уколико је и постојао и уколико за њега знамо, остаје у сфери пишчеве биографије, као спољна чињеница која, истина, помаже да се трага и да проучавалац лакше прилази овој материји, али која не значи њену суштину, која је за читаоца ирелевантна (Марковић 1971: 7).

¹⁰ У другим Поповићевим драмским бајкама хор чине лутке, цвеће, животиње и они могу певати и „обесмишљене деонице: *шљапа, шљапа, трапа, трапа, клапа, клапа, Црвенкапа*, или у *Снежани и седам патуљака: шума, шуми, чума, чуми, тама таме, њами, њами... тара, рара, чире, чаре, шум, шум, шум, чум, чум, чум, па по носу бум*” (Хамовић 2015: 121).

Дакле, и драмско подручје књижевности за децу није затворен систем. Део корпуса свакако јесу дела која су „по одређеним поетичким или тематским карактеристикама коресподентна свету детињства” (Опачић 2018: 27) и која нису била намењена младој публици, али су их деца кроз читалачко искуство прихватила. Често су дела након сценског приказивања прелазила у поље драмског стваралаштва за децу и постала њен саставни део.¹¹

Трећу групу текстова чине разноврсне адаптације. Прва драмска дела су и настајала различитим књижевним поступцима *адаптације* (посрбама, преводима и драматизацијама).¹² Захваљујући адаптацијама деца су прихватила многобројна дела из књижевности за одрасле. Нарочито у XIX веку када се школство проширило и када се повећао број књига, адаптације су се „све више наметале као нужност” (Вуковић 1996: 33).

Појам *адаптација* има више значења. Прво се односи на преиначавање дела из рода у којем је написано у други род. Дакле, наративни садржаји остају сачувани, а „дискурзивна структура доживљава темељно преобликовање нарочито ради пријелаза на потпуно другачији диспозитив исказивања” (Павис 2004: 21). Најчешће се роман адаптира за позорницу, филм или телевизију. Међутим, разноврсни примери показују да се прича, епска песма и поема такође успешно адаптирају за сценски приказ.¹³

Друго значење подразумева рад драматурга на тексту намењеном сценском извођењу:

Допуштени су сви могући захвати на тексту: краћење, преустројавање приче, стилско »омекшавање«, смањење броја ликова или мјеста радње, драмско сажимање које се усредоточује на неколико кључних момената драме, уметање текстова, монтажа и колаж страних елемената, модификација закључака, модификација фабуле у односу на дискурз режије (Исто: 21).

У овом смислу адаптација има велику слободу над драмским текстом. Може се чак променити смисао изворног текста или неког његовог дела. И, треће значење појма адаптације јесте превођење, тј. „превођење изворног текста се прилагођава новом контексту рецепције уз краћења и надопуне које се сматрају нужним за његову поновну процјену” (Исто: 21). Такође, адаптација је и превођење текста са страног језика уз прилагођавање културног и лексичког контекста језика адаптације. У посрбама, које су биле доминанте у почецима драме за децу оригинална дела се приближавају укусу публике и дечјем узрасту тако што се поједина места ублажавају или дидактичност јасније и јаче истиче.¹⁴ Свака адаптација је један нови стваралачки чин који

¹¹ Такви су, на пример, текстови: *Добродетељни дервиши или звекетуша капа* Јоакима Вујића, *Власт и Сумњиво лице* Бранислава Нушића, *Покондирена тиква и Лажа и Паралажа* Јована Стерије Поповића. Овај низ није коначан и указује на неколико „лица” драмске књижевности. Најпре, побројани текстови различитим књижевним алатима маркирају, стављају на процену и исмевају неку људску ману. Деци читаоцима је то блиско јер они могу са успехом да процењују поступке ликова у делу, просуђују о њиховим карактерима и реагују на различите облике хумора.

¹² И издвајање књижевности за децу као посебне уметничке целине је пролазило истим путем. Чак су и прве штампане књиге за децу преводи. Најчешће се преводе дела са мађарског и немачког језика. Милован Видаковић 1836. године преводи драмску игру *Благородни отрок* (1836) (в. Опачић 2011а: 14). „На развој књижевности за децу од пресудног је утицаја заснивање и развој школства у другој половини XIX века. Формирање обавезног школског система подстиче школске управитеље и педагоге на бригу о лектури погодној за образовање деце, из тог разлога почиње нагли развој књижевности за децу” (Исто: 16).

¹³ Навешћемо неке примере: романи Јасминке Петровић *Лето када сам научила да летим* и *О дугмету и срећи* су преобликовани у сценарио за филм. Ерићева поема *Торта на пет спратова* адаптирана је за позоришно извођење.

¹⁴ У *Невену* је објављено укупно деветнаест драмских текстова, од тога је Змај аутор две позоришне игре: *Несрећна Кафина* и *Невин грех*. *Несрећна Кафина* спада у ред најбољих драмских остварења у *Невену*; остала дела су неинвентивна и неоригинална – највише посрба и прерада већ објављених радова познатих писаца. Из мађарске књижевности узети су: *Ђачки излет*, *Златан кавез*, *Одисејев повратак* и *Ново село*. Позоришне игре из стране књижевности такође се уклапају у педагошко-поучну концепцију *Невена* (Милинковић 2014: 148).

резултира ново дело. Говорећи уопште о било ком књижевном делу за децу, а позивајући се на ставове Марка Сориана, Ново Вуковић је дао одређене критеријуме за успешно адаптиран текст.¹⁵ Наведени услови су дати доста формално. Тачније, могу бити сви остварени у делу, а да опет адаптација не буде успешна. Додали бисмо још један важан услов, а то је естетско-уметнички карактер новог драмског дела.

Једно битно питање јесте појам *драматизације*, тачније да ли је реч о синониму појма адаптација или посебном књижевном поступку. Павис каже да је драматизација „прилагодба неког епског или пјесничког текста и његово претварање у драмски текст или грађу за упрозорење” (Исто: 66). Оваквим одређењем можемо закључити да је један облик адаптације књижевног текста заправо драматизација. Ан Иберсфелд за адаптацију каже да „означава претварање једног непозоришног текста (романесконог или епског) у позоришни текст, где би били сачувани (или створени) дијалози, као и основни елементи приповести, који се преносе у дидаскалије, дијалог или монолог одређеног лица” (Иберсфелд 1996: 132). Миливоје Млађеновић (2005: 50–54) о појмовима драматизације, сценске адаптације, позоришне обраде говори да су то врло слични књижевни и драматуршки термини. Сва ова навођења воде ка закључку да је драматизација један могућ облик адаптације дела. Различити извори указују да је било доста успешних адаптација које нису штампане или сачуване у рукопису.

Долазимо до проблема са којим се суочава драма за децу. Бројни драмски текстови нису штампани. Ако бисмо разматрали могуће разлоге, сигурно да би један од њих био синкретичност овог књижевног облика. Она припада и књижевности и позоришту. Многи успели текстови су донекле доживели оцену публике (деце) једино извођењем на сцени. Нису штампани у целовитом облику, а многи драмски комади су чак и изгубљени.¹⁶ О томе данас сведоче једино сачувана документа из позоришта. Овакав третман драме за децу упућује на закључак да је њен статус маргинализован, а корпус текстова којим располаже знатно умањен.

Споменућемо неколико примера која решавају или могу решити проблем штампања драмског дела. Позориште „Бошко Буха” из Београда, поводом педесетогодишњице рада, 2001. године је објавило шеснаест појединачних драма које су са успехом игране на њиховој сцени (в. ПББ 2020: 24). Међу драмским ауторима нашли су се Душан Радовић, Добрица Ерић, Александар Поповић, Миодраг Станисављевић, Бошко Трифуновић, Милован Витезовић, Љубиша Ћокић, Стеван Пешић, Божидар Тимотијевић, Игор Бојовић, Стеван Копривица и Љубивоје Ршумовић, који је, уједно, и уредник јубиларних издања. О важности овог издавачког подухвата Феликс Пашић је говорио:

Подсетимо да су у борби за освајање достојног места међу тзв. великим театрима позоришта за децу имала сараднике, у првом реду, у писцима. [...] Није случајно да управо они постављају, међу осталима, основе за другачију комуникацију у Бухи, било да причају нове приче или изнова пишу старе бајке. [...] Драмско стваралаштво за децу најзад, ево, добија своју антологију, али антологију која није дефинитивна. Драж овог Бухиног подухвата у томе је што приступ антологији оставља отвореним. С једне стране, ових шеснаест књига стављају у корице тек део књижевног блага које се кроз године скупило под кровом Бухе и, као у излогу, показало на његовој сцени. С друге стране,

¹⁵ Вуковић наводи следеће услове: „1. адаптација мора бити јавна, видљива, уредно означена и (у предговору или поговору) принципијелно и методолошки објашњена; 2. адаптор мора бити руковођен педагошким, а не комерцијалним мотивом и 3. треба избегавати резимирања и редиговања, а ако се ипак нешто тако употрејеби, мора се означити о којим деловима се ради” (Вуковић 1996: 34).

¹⁶ Ево једног илустративног примера: „У српским позориштима за децу и другим позориштима која имају обавезу да изводе и представе за децу, у последњих шездесет година премијерно је изведено више од 600 драмских текстова домаћих писаца, а у облику књиге штампано је мање од стотину књижевно вредних текстова” (Млађеновић 2009: 33).

ове књиге, веровати је, зачињу једну библиотеку која ће, и наредним својим свескама, потврђивати уметничку аутономност драмског стваралаштва, без обзира на то да ли је оно за децу или за одрасле (Пашић 2002, према: ПББ 2020: 24).

Међутим, таква добра књижевно-позоришна пракса није настављена. Било би занимљиво видети нове изборе аутора и драмских дела поводом нових јубилеја. По сличном принципу, Позориште лутака „Пиноккио” поводом четрдесет година рада објавило је *Праизведбе 1999–2012* (в. Бојовић 2013). У књизи је сабрано осамнаест текстова десет различитих аутора (*Ружно паче, Црвенкапа, Бајке мог детињства, Љубав белог медведа и Краљевско ново одело* Игора Бојовића; *Девојка цара надмудрила и Ивица и Марица* Мирјане Ојданић; *Бајка о чешљу и виолини* Сенише Ковачевића; *Цврчак и мрав* Милене Деполо итд.). И Мало позориште „Душко Радовић” имало је спорадично неколико издања нпр: *Две обале: козја љубавна прича* Владимира Андрића (1997) и *Најлепша лутка: луткарко-глумачка комедија у осам слика* Душана Маричића (1997). Иако то није основни задатак позоришта за децу, штета је што немају редовнију издавачку делатност на коју млади читалац може рачунати.¹⁷

Један од примера јесте часопис *Драма* који издаје Удружење драмских писаца Србије. У часопису се објављују различити драмски текстови који нису имали сценско приказивање, као и преводи страних драма. По сличном уређивачком принципу могло би се читати и драмско стваралаштво за децу. Часопис *Сцена* повремено је објављивао драмске текстове за децу (пример *Ждралово перје* Мирослава Беловића, 1991, 4–5). Овакав третман драме за децу упућује на неопходност јачања везе књижевности и позоришта и, даље, школе и позоришта.

Поред наведених спорадичних примера добре књижевно-позоришне праксе, оно што се не доводи у питање јесте шта чини корпус текстова драмске књижевности за децу у садашњем тренутку.¹⁸ У наше разматрање ушли су аутори који стварају на српском језику и чија су драмска дела објављена у виду самосталних књига, антологија, збирки текстова или прилога у часописима. Овако формирана група текстова одређује границе онога што називамо драмским делом за децу у пољу српске књижевности за децу и младе. У исто време, ове границе су порозне и флуидне због тога што је овај књижевни облик веома жив, позориште и драма за одрасле могу утицати на корпус драмске књижевности за децу. Више аутономних уметничких подручја у сталном су контакту и међусобној условљености и зависности, те је нужна стална усредсређеност на централни појам шта је драма за децу, на преиспитивање корпуса и на померање граница – што, уосталом, и јесте природан процес.

1.2.2. Терминолошко одређење

Још један важан корак у спознавању и тумачењу природе драме за децу јесте наизглед опште питање *шта је драма за децу*. Било је различитих покушаја прецизирања одређења појмова драме за децу. Расуђивања о овој књижевној форми за децу често су наилазила на проблеме због различите позиције посматрања и бивало је често условљено различитим факторима.

¹⁷ И друга позоришта у Србији повремено објављују драмске текстове за децу (нпр. Народно позориште Сомбор, Позориште лутака Суботица и др.).

По питању штампања драмских дела позоришта за децу из Хрватске нуди пример добре праксе. Тако Позориште за децу и младе „Мала сцена” из Загреба поред уобичајених активности, у оквиру своје библиотеке редовно издаје текстове играних представа, као и монографије које се баве различитим теоријским питањима позоришта за децу.

¹⁸ Питање припадности дела националном корпусу књижевности за децу и младе увек је било сложено и условљено бројним факторима (в. Опачић 2018: 27).

Ако се осврнемо на појам драме и драмског текста из *Појмовника театра* (2004), уочавамо да и ту долази до тешкоћа у дефинисању. Павис за драму каже да је „опћенито назив за драмско пјесништво, односно драмски текст подијељен по улогама, чија радња се темељи на сукобу” (Павис 2004: 65). За дефинисање драмског текста истиче да је свака дефиниција дискутабилна јер „сувремена је тенденција драмског писма да се с пуним правом посеже за било којим текстом ради његова евентуална упризорења” (Исто: 77). Ово наводи на закључак да сваки текст, уз различите књижевне интервенције, може постати драмски. Свој став о проблему дефинисања појма даље каже: „Оно што се од 20. стољећа сматрало обиљежјем *драмског* – дијалози, сукоб и драмска ситуација, драмска особа – више није увјет без којег се неки текст не може предодредити или употријебити за сценско извођење” (Исто: 77). Како би ипак пружио одређење специфичног појма, навео је неколико критеријума који треба да одреде припадност текста драми. Један од критеријума је „главни текст, споредни текст”, односно, постојање текста који изговарају ликови и додатна пишчева упутства у виду дидаскалија. „Чак и када се чини да помоћног текста нема, његов траг понекад налазимо у вербалној кулиси или гестусу лика” (Исто: 77). Просторно-временске ознаке у дијалозима и монолозима, подела текста по улогама и објективност и фикционалност наводи као остале критеријуме за одређивање драмског текста. Мирјана Миочиновић је кроз одређење драме истакла њену главну карактеристику: „Драмски текст је специфична форма књижевног дискурса, специфична управо по томе што садржи нешто што би се могло назвати »текстуалном матрицом представљачког«, што ће рећи иманентну театаралност” (Миочиновић 1981: 40). Требало би додатно објаснити шта то драмски текст чини специфичном формом. Стајан даје једно опште одређење, тачније тематски оквир драмског дела: „Драма је скуп живих, променљивих односа у људској, друштвеној ситуацији” (Стајан 1981: 219). Реченица не доноси специфичне одлике драме, већ се односи на само један сегмент књижевног дела.

У теоријској литератури је било покушаја да се дефинише драмски текст за децу. Одређења су више имала за циљ постављања парадигме у проучавању овог књижевног облика и одређивању постулата које ће усмеравати испитивање стилске, структурне и тематске специфичности драмског дела. Свестан одређених мањкавости, Миливоје Млађеновић одређује драму за децу као „драмско-сценску структуру која је по свом језику и садржају приступачна, односно намењена деци различитог узраста” (Млађеновић 2009: 8). Слободан Ж. Марковић у расправи о драми за децу није у превеликој мери одредио њену есенцијалност. Пробао је да опише постојеће стање, односно драму за децу уопште. На крају, не установљава њено појмовно разрешење, уз образложење да се одговор може добити тек „рецепцијом драмских дела која читају, слушају, гледају и прихватају деца” (Марковић 2003б: 7). Дакле, то у извесном смислу јесте отвореност према драмским особеностима, мотивима, темама и структури, али је истовремено избегнут или изостављен синтетички закључак о границама и типичним одликама драме за децу. Поред свих теоријских тешкоћа у дефинисању појма, Марковић је одређује као „уметничко дело које својим драмским одликама – чиновима, сценама, дијалозима и монолозима доноси, по Станиславском, *пуну хармонију у оквиру једне уметничке целине*” (Марковић 2003а: 131). У овом одређењу неколико је битних места за разматрање. Најпре, да ли су чиновни, сцене, дијалози и монолози довољни за издвајање одлика (савременог) драмског текста? И, шта је хармонија драмског текста и на који начин се она постиже? Ово одређење је доста непрецизно у контексту књижевности за децу. Наведене особености су општа места драмског рода. Некада нису доминантна или издвојена у драми за децу. Сигурно да претходно издвојене специфичности ма ког драмског текста не морају нужно утицати на његов склад. Сматрамо да је много више књижевних разлога који доприносе јединствености дела и то не само оних који се односе на припадност текста драмском роду, већ и оних који су својствени самом писцу (тема, мотиви, језик, стил). Свако од одређења драме за децу, мање или више, могуће је допунити додатним описом. Или, свако дефинисање тражи додатно прецизирање.

Ако приступимо синтези свих претходно изнетих одређења и особености драме и књижевности за децу, можда можемо доћи до одговора на питање шта је то драма за децу. Драму за децу можемо одредити у *ужем* и *ширем* контексту. У *ужем контексту* је књижевни текст, и у исто време и сценско дело, које деца прихватају за читање или гледање. Специфичним је чини подељеност текста по улогама, смењивање дијалога, монолога и дидаскалија. Градивни елемент појма – за децу уједно и ближе одређује појам и отежава тачно и сажето одређење. Који текст је за децу? На основу чега можемо одредити да ли је драмски текст за децу или није? Најпре, сами аутори често стављају напомену коме је текст намењен, но неки примери показују да овај критеријум треба схватити условно.¹⁹ Садржајне упутнице књижевног дела за децу даје Петар Пијановић: „У таквим делима слика детињства и одрастања, треба да су примерене одређеном типу садржаја и сензибилитета, то јест могућности детета и младог читаоца уопште да свет приказан у језику разумеју и доживе” (Пијановић 2005: 5). Или, још прецизније:

Да се разумемо, наивна прича, као и наивна песма, често није ни једноставна ни једнозначна, већ је присуством дечјег аспекта – начином обликовања слике света у којој је дете делатни субјект, јунак, сведок или приповедач, тематски и приказивањем блиска младом читаоцу. Због тога што такав текст обично тематизује вишезначан свет и има своје „дупло дно”, он, не ретко, добро кореспондира и са младима и са одраслима (Исто: 12).

Дакле, драма за децу у *ужем* смислу је и књижевно и сценско дело коју делом драме чини структура и композиција текста, а делом књижевности за децу је чини садржај који млади читаоци могу доживети, разумети и тумачити. Да ли смо овим одређењем поставили границу драмских текстова за децу. Односно, јесмо ли одговорили на питање због чега је неки драмски текст за децу? Чини се да је ово тежак задатак. Његово разрешење нас упућује на разматрање дијахронијског и синхронијског тока драме за децу. У овом случају, за нас битнији је драмски ток у синхронијској равни, тј. у садашњем тренутку. Тај тренутак је динамичан, нестабилан и променљив. Нека дела припадају корпусу драмске књижевности за децу, док друга се крећу у простору између књижевности за децу и књижевности за одрасле.

Ширим погледом, драма за децу је целина која се састоји из различитих драмских текстова, мањег или већег обима, различитог типа структуре, композиције, теме и мотивације. Она обухвата „разуђени корпус текстова одређен рецепцијским својствима и могућностима младих читалаца” (Опачић 2018: 17). Укратко се може рећи да се драмска књижевност за децу заснива на неколико битних компоненти: 1) тематско-мотивски корпус чини део општег корпуса књижевности за децу; 2) фабула често почива на постојећим мотивима и сижеима усмене и писане књижевности; 3) прилагодљивост за сценско извођење.

Ова одређења се не одликују сажетошћу као било које друге дефиниције. Управо је можда тежња да се сажето одреди драма за децу и разлог непотпуних дефиниција. Кроз овај процес, уочавамо да непотпуност у дефинисању долази из природе драме за децу. Тачније, различити текстови који се листају на основу бројних критеријума, односно на основу било које стране уметничког дела намећу потребу прецизне класификације и ближег типолошког одређења сваког текста како би се дошло до целовитог одговора шта је драма за децу.

Дефинисање појма драма за децу је процес који захтева поступност корака, свеобухватност различитих проблема и прецизност у постављању формалних одлика. Било које одређење да се разматра, може се рећи да је тачно, али и непотпуно у исто време. Тачније, због ширине појма,

¹⁹ Књижевност за децу бележи примере дела која нису била намењена деци, а данас су део дечјег читалачког искуства. Најпознатији такви примери су *Гуливерова путовања* Џонатана Свифта и *Робинсон Крусо* Данијела Дефоа (в. Пијановић 2014: 11).

припадности различитим књижевним системима, али и двама аутономним уметничким подручјима, драму за децу је тешко сажето одредити.

1.2.3. Одлике драме за децу

Пошто смо одредили корпус драмских текстова и термилошку специфичност драме за децу, размотрићемо њене карактеристичне особине. Најпре ћемо поћи од критеријума којима се она може водити како би објаснила своју природу и структуру (в. Вуковић 1996: 18–28). Битно је применити *естетске критеријуме* у вредновању дела и ослободити се строге и искључиве педагогизације којој је драмска књижевност за децу подложна. Без обзира на то што се лако закључује да је педагогија имала важно место у настајању и развијању овог облика, драмска књижевност за децу не треба радикално да одбаци васпитни тон текста. Критеријум *реципијента (читаоца)* врло је важан у покушају одређивања било каквих правила у драми за децу. Међутим, треба имати у виду да дете као читалац мења своје афинитете према узрасту, али и под утицајима културолошких струјања.²⁰ Оно што драмски писац свесно пише за децу, одабрана публика не мора да прихвати. Свакако, опредељење да се пише за децу усмерава концепт дела и његову природу, али „релативна хетерогеност интересовања и интелектуалних и психолошких карактеристика у току детињства отежава претпостављање 'идеалног' дјечјег читаоца” (Исто: 20). С друге стране, оно што драмски писац пише за одрасле, може неким својим особеностима ући у сферу дечјег читалачког интересовања.²¹ Или, прецизније објашњење:

Кроз причу, помоћу истог књижевног дела, „мали човек” и одрастао човек ступају у блиску везу. Свако ту причу преводи на свој емотивни језик, свако у њој проналази себе и свој свет. У таквом, двостраном или вишестраном одгонетању истог текста, свако игра своју (читалачку) игру и у сопственом задовољству читања налази *своју* причу (Пијановић 2005: 15–16).

Све у свему, отвореност овог динамичног система допушта стално преиспитивање постојећег драмског књижевног корпуса, излагање из било каквих узрасних оквира, залажење у драму писану за одрасле, уплив нових комада, трансформације у погледу типова текстова и тема у драми за децу.

*Теме*²² драме за децу крећу се у свету детињства захватајући тренутке игре, школске згоде и породичне, свакодневне прилике. Различите драмске врсте показују листање тема од оних својствених искуству детета, до оних које треба да интригирају и дају одговоре на комплекснија питања живота и одрастања. Љубиша Ђокић, писац, али и проучавалац драме за децу, тврди да

²⁰ Рецепција ма ког књижевног дела условљена је различитим факторима који су променљиви кроз епохе: „дух времена, различите представе о детињству, родним, културним, националним и социјалним и свим другим особеностима, из чега проситиче и то да се исти текст у различитим контекстима може реципирати и као дело за млађу и за зрелу читалачку публику” (Опачић 2021: 5).

²¹ Са овом појавом сусрећу се и други текстови у књижевности за децу. „Цео тај процес рушења граница између света одраслих и деце – бежања, терања, одвођења и завођења деце у свет одраслих и одраслих у свет деце траје заправо близу два столећа у светској култури (уочљиво паралелан са развојем модерне технологије), а код нас се у последњих петнаестак година, управо од момента у којем постајемо индустријски, урбано, па и уметнички ажурни у праћењу развијеног света, изузетно интензифицира” (Стефановић 2009: 29).

²² Посебно је о теми у драмском делу писао Арчер: „Може ли тема, у својој апстрактној форми, бити прва клица неке драме? [...] Ако једна апстрактна тема не може бити препоручљиво полазиште, шта онда може бити? Неки карактер? Нека ситуација? Или нека фабула? За та питања било би апсолутно апсурдно поставити ма какав закон; штавише, у много случајева, писац је потпуно неспособан да каже у којој се форми клица комада појавила у његовој души” (Арчер 1977: 9, 12).

О питању тема у позоришним представама за децу, а тиме и у драмској књижевности за децу в. Беловић 1978.

„предмети драма које су намењене деци могу бити знатно богатији и разноврснији него што се то мисли и чини” (Ђокић 1991: 140). Дакле, не постоји тема за одрасле коју треба избегавати у драми за децу. Најчешће реалистичне ситуације доносе теме из школског и породичног окружења у краћим драмским формама. Постоје текстови засновани на чудесној и фантастичној мотивацији који фабулу народне и ауторске бајке преобликују у драмски дискурс. Свакако, целокупна драма за децу сусреће се са тенденцијом мењања, богаћења и усложњавања тематског оквира различитих текстова који јој припадају. Напоменућемо да сама тематика није пресудна у одређивању корпуса дела који припада драмском жанру. Драмска књижевност, као и књижевност за децу уопште, да би развојно деловала, треба да буде разноврсна и богата.²³

Поред тога, тематски оквир драме за децу обухвата и другу животну стварност у којој је померен систем вредности, промењене породичне околности и друштвене прилике. На пример, текст „Сироче” Милете Јакшића започиње монологом девојчице која нема мајку. Атмосфера је слична оној у Андерсеновој „Девојчици са шибицама” када у новогодишњој ноћи девојчица шета сама и боса. У драмском тексту, девојчица сама, промрзла, на Материце сусреће непознате људе који јој кратко и без разумевања, као по аутоматизму, говоре како јој није место на улици. Заплет започиње да се гради у сусрету девојчице са женом у црнини. Место њиховог случајног сусрета је потпуно неочекивано – гробље. Заједничка црта разговора је туга за изгубљеним блиским особама. Мотив смрти није дат директно, већ је контекстуализован. Разговор тече као да решења нема. Међутим, жена у црнини уз јаке хришћанске и моралне принципе доноси неочекивани обрт, односно усамљену девојчицу води својој кући. И ова нетипична тема у драмској књижевности за децу показује да ово поље књижевности за децу није ускраћено за текстове у којима су „снажно дати мотиви суровости, пролазности и смрти” (Јанићијевић 2017: 96).

Овај пример нас наводи на шире промишљање о не тако типичним темама у драми за децу. По питању теме смрти драмска књижевност за децу и позоришна уметност су прилично суздржане. Деца се на сваком кораку, у различитим варијацијама сусрећу са овим животним збивањем. На узрасту од треће, четврте године деца почињу да користе „одговарајући вокабулар, међутим, без јасног знања о његово значењу” (Шнајдер 2008: 27).²⁴ Свакако, долази до промене ставова о овој теми у књижевности за децу и сигурно ће се о њој још расправљати. „Чињеница јест да су се аутори последњих година тако спремно одазвали задатку да пишу о смрти као што обрађују теме што их педагогија означава као табуе које ваља срушити” (Исто: 27). У покушају да одговори на питање како позоришта за децу и младе поступају с табуизирањем смрти и како драмска књижевност за децу и младе обрађује ову тему, Шнајдер закључује:

Постоје комади, али нема њихових инсценација.

Смрт никако није „једна од тема”, јер ако казалиште за дјецу и младе себе жели схватити као казалишну умјетност, мора одустати од педагошко-дидактичких намјера. Казалиште за дјецу приповеда приче, приче у којима се глуми свијет, свијет који ваља живети. Казалиште за дјецу и младе не би при том требало заобићи егзистенцијална питања, казалишне представе за дјецу и младе о животу и смрти (Исто: 27, 32).²⁵

²³ „То се огледа у личностима и њиховим особинама, у појавама, збивањима, неочекиваним обртима, заплетима, поцепцима, завршецима, разгранатом току идеја, успостављању нових односа и аналогија, асоцирању појмова удаљених по значењу, њиховом комбиновању у нове целине, истицању широке скале могућности и алтернатива... Ако још идеје одступају од уобичајене, свакидашње логике и рутине и теку брзо, лако и глатко, онда ће пробудити интересовање деце и подстаћи њихову стваралачку машту, најдрагоценији потенцијал детињства и уобличено својство одраслог човека” (Каменов 2009: 117).

²⁴ Волфганг Шнајдер је описао поимање смрти код деце на узрасту од три године, па до почетка пубертета (Шнајдер 2008: 24–32).

²⁵ За позориште за децу значајна је књига Волфганга Шнајдера *Казалиште за дјецу (аспекти дискусије, утисци из Европе, модели за будућност)*. У њој, између осталог, аутор каже да је у позоришту за децу све допуштено, па и

Без обзира на то што се овде говори о позоришту, то се једнако односи и на драмску књижевност за децу. Тачније, тематски оквир драме за децу понекад је условљен позоришним потребама. Ово је још један пример међусобне условљености два аутономна уметничка система (књижевности и позоришта), што може утицати на кохерентност и конзистентност драме за децу.

Један од необичнијих елемената драмске форме за децу јесу карактеристична *субжанровска одређења у поднаслову дела*, као и именовање целина у тексту. Тако, на пример, Јован Јовановић Змај уз *Несрећну Кафину* дописује да је „жалосна игра”, Бошко Трифуновић уз *Бајку о цару и пастиру* пише да је „позоришна игра у три чина за омладину”, Игор Бојовић уз *Мачора у чизмама* пише „херојска комедија” (в. Крављанац 2001), а Душан Радовић уз *Капетан Џон Пиплфокс* додаје „гусарска игра” (Радовић 2008). По оваквим одређењима, и у делима за децу и за одрасле, препознатљив је Александар Поповић. Тако је *Пепељуга* одређена као „бајка за приказивање у три дела”, *Црвенкапа* је „дечја игра у три кришке”, а *Снежана и седам патуљака* је „повод за служење игре у три дела” (Поповић 1986). Тако Поповић, својствено његовом иронично-пародичном стилу и унутар чинова драмске бајке *Пепељуга* сцене издваја посебним духовитим насловима: „Пољуљана царевина”, „Кувана пилећа нога”, „Ко у лампи гас”, „Ко на ветру црвени мак” (Поповић, према: Крављанац 2001: 223). Ова особеност урушава природу класичног драмског облика и профилише је као својство драме за децу. Функција аутопоетичких додатака могла би бити и извесна мотивација за читање и наговештај тона текста који ће се рецепцијом дела проверити. Конкретно у Поповићевим драмским делима за децу насловима сцена потврђује се пародијски однос према стварности. Читаоци као да се изазивају на откривање различитих баналности и степена одступања од класичне фабуле бајке.

Ликови у драми су често онеобичени личним именима. То је и почетни корак њихове карактеризације и неретко само име већ сугерише понашање лика. Имена су обично језички замршена и смешна.²⁶ Управо такав један списак ликова има функцију да привуче читаоца делу, али и на одређен начин усмери на тон или могуће тачке заплета. У именима ликова се уочава пародичан и иронијски поступак, а свакако њихова основна функција јесте да се изазове комика. У кратким драмским формама ликови имају имена из свакодневног живота. То потпуно одговара и тематском плану ових текстова. Поред имена је обично тачно назначено ког су узраста ликови.²⁷ Овакво издвајање узраста може изазвати извесна ограничења у рецепцији дела. Свакако, треба их схватити условно и са извесним отклоном од било каквих узрасних мерила.

Иако је *хумор* саставни део теоријске приче о одликама целокупне књижевности за децу, у драми он заузима битно место и иманентан је њеној природи. На почетку је потребно напоменути одређене тешкоће када се говори о овој особености драмског текста. На први поглед, појмови комично, смешно, духовито означавају исто. У њиховом поимању и дистинкцији наилази

„ганућиви призори напуштене дјече, гротеска и ужас, опасност и насиље или неизбјежност смрти, само под једним уветом: да буду плодовима драматуршке, глумачке или режијске инвентивности која ће првенствено славити казалиште као храм у којему се стјечу искуства која се другдје напросто не могу доживјети, ма колико се она доимала подударнима са стварношћу” (в. Фелдман 2002: 101).

²⁶ Навешћемо део ликова из драмског текста *Царев заточник* Миодрага Станисављевића: ЦАР ПТРПТИСЛАВ VI, ПРИНЦЕЗА ЈЕВДОКИЈА, његова кћи [...] БАН ЧЕКРКЧЕЛЕНКОВИЋ, ЈАНКО ОД ТУЛУМИНЕ, ВОЈВОДА УЗЕНГИ-БЕНГИЋ, јунаци, БАБА ПОЛЕКСИЈА, ЈОВАН, њен унук, витез на назови-белцу, МИТАР ПЈЕВАЦ, ратар, СТАНИПАНИСЛАВ, царев гласник, НАЈСТАРИЈИ ЦАРСКИ ПАМЕТАР... (Станисављевић 2006: 18).

Најчешће је онеобичавање имена ликова заступљено у драмским бајкама. О различитим начинима именовања ликова и њиховим значењима в. Млађеновић 2009: 209–211.

²⁷ Нпр. у драмском тексту *Разбибриге* Дејана Алексића учествују ученици петог и четвртог разреда (Алексић, према: Ђуричковић, 2002: 138) или у тексту *Хајде да се играмо* Мирјане Стефановић у драмској игри учествује девојчица од десет година и дечак од дванаест година (Исто: 114).

се на више проблема. Најпре, у литератури се често користе различити појмови за означавање исте појаве. Дакле, терминологија није прецизно поставила систем појмова и њихових значења. Друго, сви покушаји разграничења ових појмова у теорији књижевности имају обележје условности, недоследности у дефинисању и истицању разлика у значењу појмова сличних феномена.²⁸

Различити облици комике лако су уочљиви у драми за децу. Она се најчешће гради на неком недостатку „духовног или моралног карактера: емоција, стања морала, осећања, воље и интелектуалних активности” (Проп 1984: 155–156). Углавном, људске мане (тврдицлук, хвалисавост, глупост, похотљивост, себичност) и понашање ликова су предмет поигравања драмских писаца. Јован Љуштановић проширује подручје које може бити предмет смеха:

Смешно се показује као “слабост” не људи већ очекиване смисаоности. То значи да свако “изневерено напето очекивање”, без обзира да ли је оно настало због “слабости” људи, или на пример због “слабости” великих система смисла – идеологије, мита, религије, историје – субјекту може бити разлог за смех. То у знатној мери омогућава да, под одређеним условима, “предмет смеха” буде – цео свет (Љуштановић 2004: 16).

Схватајући досетку као једну заокружену комуникациону ситуацију, али и мање језичке форме Фројд је истицао да „пре сваке досетке постоји нешто што можемо означити као *игру* или *шалу*. Игра се – останимо при том имену – јавља у детета када учи да употреби реч и да повезује мисли” (Фројд 1969: 131). Оваквим полазиштем истиче се да је смех повезан са детињством и дечјом игром. Игра има когнитивну улогу у развоју деце пошто ствара задовољство, радост и смех. Управо на начелу игре писци граде смех у драмским текстовима за децу.

Један од могућих начина за постизање хумора јесте говор ликова, тачније погрешна употреба речи, окретање значења или коришћење речи које се због гласовног склопа теже изговарају. На пример, у тексту Гвида Тартаље „ФИ-ФО-ФУ” три другара се сусрећу након дужег времена. Уобичајени разговор се компликује када један од њих не може да се сети назива свог хобија. Чак и када се најзад уз помоћ другара сети да је реч о филателији, комика се појачава уз погрешан изговор (фитајелија, Филадельфија):

ДРУГИ ДЕЧАК: Ја се бавим фи... фи... Да, фи... фи... Ех, увек заборавим како се то зове. Ја сам вам фи... фи...

ТРЕЋИ ДЕЧАК: Да ниси фискултурник?

ДРУГИ ДЕЧАК: Какав фискултурник! То не бих заборавио.

ПРВИ ДЕЧАК: Да ниси неки филмски човек?... Филмофил, љубитељ филмова?

ДРУГИ ДЕЧАК: Ма, није то.

ТРЕЋИ ДЕЧАК: Можда физичар?

ПРВИ ДЕЧАК: Или филозоф?

ДРУГИ ДЕЧАК: Нисам, нисам... Него фи... фи... (Тартаља 1974: 22–26).

Драмска књижевност за децу располаже различитим облицима комике – иронија, пародија, сатира, сарказам, апсурд. Најчешће ликови који нису свесни места у друштву и својих несавршености, прецењују своје могућности буду предмет подсмеха. Специфични дијалози у драмској бајци *Пепељуга* Александра Поповића производе комику засновану на језику лица који је у складу са њиховим карактерима, али и радњом у сценама. Дакле, можемо рећи да се у сложенијим драмским структурама комика гради на пољу дијалога, карактеру и драмској ситуацији. Поповић преузима чудесну основу бајке и актуализује је кроз савремени простор и

²⁸ О значењима различитих појмова који се крећу у пољу теорије смеха в. код Перишић, 2012.

време у којем су односи међу ликовима поремећени. Готово сви ликови из *Пепељуге* имају мање или више комичне карактере. Пепина је привидно образована девојка, пренаглашено истицана од своје мајке, али и очуха, који по аутоматизму, говори: „али Пепина пре него Роза”. Друга сестра Роза је незаинтересована, остали за њу мисле да је неинтелигентна, када дође до речи, често говори оно што је изван очекиване мајчине замисли:

ПРИНЦ: Па и ја сам, тата, жалостан што ниједна девојка у граду не може да обуче бајну ципелу...
ГЕНЕРАЛ: А можда може госпођица Роза, што њу заобилазите?
РОЗА: Не генерале!... Не и не!... Ја ципелицу нисам изгубила и нећу да падам у несвест од бола само бадава, квит!... (Поповић, према: Крављанац 2001: 257).

Слика двора у Поповићевој драми посебно је комична. Изгледа да сваког тренутка може да се сруши јер се „патос држи на штруфнама, у средини је стари мадрац са тавана као појачање”, ту су и „партфиши и мотке за подупирање конопца за сушење веша” (Исто: 224). Таква слика сврстава двор у атракцију првог реда. Овим се не завршава поигравање драмског писца са комичним моментима. Пред сам почетак бала принц „држи кажипрст на напрелој водоводној цеви, да вода одозго не би прокуљала у салон” (Исто: 257). Кроз ове и бројне друге комичне ситуације уочава се пишчева намера: „Поповић разоткрива неколико друштвених мана: корумпираност, извештаченост, помодарство. Његови ликови су носиоци типизираних људских недостатака, похлепни су, сујетни, лакоми” (Хамовић 2015: 121).

Значајно је поменути да се у савременим драмским текстовима остварује *интертекстуалност* која се најчешће „у основном смислу односи на литерарне алузије и на цитате из литерарних и нелитерарних текстова” (Вилки 2013: 205). Аутори се свесно позивају на добро познате приче и користе их као основу за стварање заплета. Навешћемо два примера.²⁹ Први пример из текста „Хајде да се играмо” Мирјане Стефановић. Брат и сестра кроз игру наставника и ученика причају о једнини и множини глагола расти. У жељи да истакне значај множине, брат наводи као пример добро познату народну причу „Седам прUTOва”:

Вера: Молим, наставнице, ја сам само измењала глагол у три прва лица једнине.
Мића: А множину си заборавила. Као да не знаш да је множина најважнија, као да никад ниси чула за ону причу о прутима који се сваки засебно могу лако преломити, али кад су заједно...
Вера: ... не могу. Кад су заједно они су много јачи. Молим, наставнице, ја сам хтела и у множину, али сте ме Ви прекинули (Стефановић, према: Бошкан Танурџић 2001: 177).

У нешто комплекснијем тексту „Делија Пантелија” Љубише Ђокића аутор користи причу Лава Толстоја „Два друга” и на њеном садржају гради заплете у драмској радњи. Најпре се поиграва причом:

Борко: Лав Толстој.
Мирко: (*Не разумевајући.*) Лаф је, нема шта, лепо је то написао (Ђокић, према: Бошкан Танурџић 2001: 171).

Затим, дечаци разговарају о причи одговарајући на питања за свој домаћи задатак. И на крају, фабула Толстојеве приче ће им послужити као идеја да се нашале са својим другом Пантом, који касни на договорени сусрет. Дакле, познату причу стављају у реалан и игровни контекст. Тема (другарство, пожртвованост, храброст) преноси се на план игре и неочекивано се издвајају

²⁹ Поред наведених, постоје и други текстови који покрећу интертекстуалне везе. На пример, Душан Радовић се у драмском тексту „Искушење” позива на песму „Наслеђе” Милана Ракића (Радовић 2009: 31–35).

карактери лица. У овом случају Панта је поверовао у игру, а и показао се као друг који је спреман да се жртвује за друге.

Тек два издвојена примера показују једну заједничку карактеристику и издвајају је као особеност краћих драмских форми. У оба наведена примера, реч је о игри унутар драмског текста. Можемо рећи да текстови започињу свакодневним дијалогом, затим се преносе на план игре, а на крају опет следи враћање уобичајеним свакодневним активностима ликова (најчешће везаним за школу и породицу).

По истом принципу компонован је и текст Александра Поповића „Позив за игру”. Милица и тата започињу игру. Имају различите улоге: најпре мадамозел Милица и маје Шарло, потом и жута птица и шкрти берберин. Њихову игру у једном моменту прихвата и мама као мадам Модо (Поповић, према: Бошкан Танурџић 2001: 190–197). Тиме наизглед једноставна драмска структура добија на сложености (у погледу лица, карактера и структуре заплета) и динамичности (у току драмске радње).

Драмској књижевности за децу углавном се приписује дидактичност као иманентно обележје. Често се маркирају добри и лоши поступци ликова и поента на крају текста. Акцентовањем поучног тона, књижевне вредности текста најчешће буду запостављене. „Дидактичност као ознака књижевности за децу израз је тежње да се поруке, језгровите формуле животног искуства и мудрости изрекну у књижевној форми” (Млађеновић 2009: 220). Да разјаснимо, није спорна поучност драмског текста, већ начин на који се она исказује у тексту. И када нису директно истакнути педагошки слојеви, вредан драмски текст васпитава.

Одлика драмске књижевности за децу јесте и *богатство у језичком и стилском обликовању текстова* и оно се само на први поглед чини скромније. Најпре је то резултат поетике самог аутора, као и природе драмског дела за децу и његових изражајних могућности. На пример, у драмској бајци *Витез Страх* Љубише Ђокића, која представља други наставак приче о Биберчету, два лица користе жаргон. Након изгнанства, Страх се на превару враћа у Биберчетово краљевство. Долази са скривеним намерама да на суров начин преузме круну и богатство. У тој намери, да би прекрио свој далеко познат лош карактер користи необичан језик у разговору са Кесорезом, Биберчетовим слугом. Међутим, то није све. Страх често у говору греша и појачава комичност ситуације. Овакав начин говора је карактеристичан за младе, па се може рећи да се и уз помоћ језичког слоја дело приближава имплицитном читаоцу:

СТРАХ: Јава-овој, штово савам среве-ћаван!

ГОЛЮТРБ: Ма, питај га ко је, враг нека га носи!

КЕСОРЕЗ: То нема да бринеш... Је ли, ти, бре: ко си?

(*Страх показује да не разуме; Кесорез се лупи по челу.*)

Ково сиви?

СТРАХ: (*Показује прстом на себе.*)

Јава?

КЕСОРЕЗ: Тиви.

СТРАХ: Тово јеве дуву-гава приви-чава. Мово-гуву ливи дава севе мава-лово оводмово- ривим ава пово-слева свева ћуву да вам иви-сриви-чавам.

КЕСОРЕЗ: (*Поправља га.*)

... дава вавам иви-сприви-чавам. (Ђокић 1981: 116)

Комад Миодрага Станисављевића *Царев заточник*, изграђен по нешто измењеном обрасцу бајке, доказује да је језик књижевног дела важан естетски критеријум за његово вредновање. Заправо, аутор „користи моћ језика којом се постиже већи степен иновативности у већ виђеном мотивском и уметничком моделу” (Млађеновић 2009: 162). Драмска лица се служе и речима које

припадају народној лексици, али и онима које се користе у свакодневном говору. Тако, на пример, у првој слици Цар и Принцеза разговарају о њеној удаји:

ЦАР

Зато што су јунаци
мргодни и незгодни,
врлетни и неспретни,
изјелице и испичутуре,
и, све у свему, тј. ђутуре:
без културе.

ПРИНЦЕЗА

Ах, напротив!
Кад видим неког јунака
како костреси веђе, суче брке,
баца околу погледе мрке,
дође ми из затрке
да га пољубим (Станисављевић 2006: 23).

Специфичан језички израз није додељен конкретном лицу, већ се сви у драмском делу служе различитим и разноврсним речником. Чак и када се користе аугментативи за опис цина, за ког се очекује да је неустрашив и непобедив, писац ублажава ту слику суровости неочекиваним духовитим (прецизније, гротескним) обртом у опису:

ГЛАСНИК

Ал овај је опака грдосија.
Прави пустахија и џумбуслија,
прави галамција и одаламција.
Коња напаја преко реда
и све изазовно гледа.
Свуд тражи гужву и кавгу
одушка за преголему снагу
А где гужве нема – сам је ствара.

[...]

ГЛАСНИК

У рукама носи копљетину,
О пасу велику сабљетину,
и топуз бодљаст ко чичак,
а у зубима неки цвет,
чини ми се различак (Исто: 24).

Језичке игре које се појављују у тексту уносе динамику. Лица говоре модернијим речником које иду у прилог комичном тону целог дела: „нехотице или свесно добро си ме тресно”, „напросто пошандрцам при самом помену срца”, „ваше дичне оклопнике што носе смешне шклопоције” (Исто: 52, 54, 55).³⁰

³⁰ И друге Станисављевићеве драме богате су разноврсним језичким и стилским решењима. Тако, на пример, у драмском тексту *Немушти језик* доминира оноματοпеја. Кроз цео текст користи се ово стилско средство „употребом гласовних скупова, имитирају се звуци животиње, али на такав начин да се обликују артикулисане речи” (Млађеновић 2009: 161). Звукови оглашавања животиња повезани су са садржајем који изговарају. Тако, на пример Гуска изговара: „Ма какав ГАзда. Погледај ГА! Целог / живота остаће слуГА. / Зову ГА бедни ГАшо. / Није се у животу снашо” (Станисављевић 2006: 24).

Љубивоје Ршумовић често посеже за жаргонским изразима. У *Црвенкапи*, на пример: „добро, бре, мама, нисам ћакнута“; „Е сад сам стварно ко рис љут! Попује ми, ко некој блеси!“; „Умукни већ једном, Пупо глупа! И мени се ужасно клинка њупа!“; „Струже Бака ко парна стругара“ (Ршумовић 2019: 21, 27, 46). У *Успаваној лепотици* народне умотворине су комично преобликоване за потребе драмске бајке: „Ко се први смеје – последњи не зна где је!“, „Променићеш име, али ћуд никако!“ (Ршумовић 2019: 206, 207). Тек неколико споменутих примера довољно говоре да језичко-стилски слој драмске бајке, његова функција и иновативност може бити засебно изучаван.

Освртом на издвојене особености драме за децу није излистан њен целокупан књижевни потенцијал. Запрво, циљ и није био да се укаже на све стваралачке одлике и могућности драме за децу. То до краја није изводљиво јер је драма за децу систем који непрестано мења своје границе, корпус текстова и структуру. Намера нам је била да се издвајањем важнијих карактеристика истакне њена специфична природа и још важније успостави и протумачи сложен однос који драма за децу има са драмским родом, и са књижевношћу за децу.

2. ТИПОЛОГИЈА ДРАМСКИХ ТЕКСТОВА ЗА ДЕЦУ

Када се говори о било ком аспекту драмске књижевности за децу (попут општих одлика или историјског развоја) неосетно се залази у причу и о класификацији драме за децу. То у себе укључује потребу за пописивањем типова драмских текстова. Када је реч о обимнијим драмским делима која су улазила у разматрање историјског развоја драме за децу, чини се да су ствари јасније. Међутим, драмску књижевност за децу чини и велики број кратких текстова које имају одлике драме и који врло рано постају део искуства деце и најмлађих читаоца. Такви текстови често нису улазили у битнија теоријска разматрања. Мноштво написаних текстова, бројни аутори, дуга традиција стварања разноврсних текстова, намена текста школским потребама, различите уметничке вредности, недефинисана динамика објављивања ових текстова – могу бити неки од разлога за заобилажење књижевнотеоријског одређења и анализе. Због свеукупне и што потпуније слике драмске књижевности за децу, важно је одговорити на питање какви све заправо текстови постоје, по којим критеријумима се могу разврстати, које су њихове одлике, могу ли се прецизирати често незнатне суштинске разлике и ко су значајни писци кратких драмских форми.

Важност и актуелност овог питања проистиче пре свега из саме књижевности и природе драмске књижевности за децу. Али, питање је готово подједнако битно за методику (разредне) наставе књижевности. Наиме, бројним критеријумима разврставања, описом врста и интерпретацијом конкретних текстова који представљају парадигме омогућује се прецизније спознавање целокупне драме за децу. Такође, могу се обезбедити различити приступи тексту и њиховој теоријској и методичкој интерпретацији. Уколико се сваком драмском тексту приступа на исти начин без обзира на тип мотивације, број лица, дужину дела, тематски оквир у делу, онда настава књижевности трпи, а драмска књижевност се поједностављује. Истоветним приступом тексту драма за децу се своди на неколико формалних обележја.

Литература о драми за децу разликује и препознје видове драмске књижевности за децу. Проучаваоци драмског дела, у зависности од почетне терминологије, говоре о типологији текстова, поджанровима или врстама. Чињеница је да се драма за децу разликује по типу мотивације, по обиму и сложености драмске радње, по броју лица, форми дијалога, начину извођења и тако редом. Сви набројани критеријуми показују се не само као чиниоци диференцијације, већ и као битни елементи књижевне структуре. Врло често они се међусобно додирују, прожимају и прелазе један у други. Свакако, типологизација текстова није нормативна у пуном смислу речи, већ је стално отворена за нове облике. Сви текстови, било ком типу да припадају, садрже неку особеност због које припадају драмском роду. Такође, садрже и неку особину која није карактеристична за остале типове текстова, „а та особина мора бити важна, то јест мора утјецати на поетичку позицију такве скупине, односно на начин примања и разумијевања представника такве скупине” (Павличић 1983: 20).

Важност класификације драмске књижевности за децу „истовремено је и питање дефиниције драме за децу. Оно у ствари претходи свим другим питањима” (Млађеновић 2009: 48). Тешко је одговорити на питање који је то образац стварања унутар овог књижевног система. Или, који тип текста доминира у драмској књижевности за децу? У овом сегменту постоје извесне потешкоће. Најпре, аутори уз драмске текстове у својим аутопоетичким одређењима или поднасловима често наводе и микро-жанр. Томе у прилог говори неколико примера: Јасминка

Петровић у поднаслову збирке *Јесте ли ви жаба* (2013) текстове одређује као **драмске игре**; у наслову збирке драмских текстова *Игрокази за школске и остале приредбе* Дејана Алексића издваја се појам **игроказ** (2010); Драган Лукић шаљивим насловом *Нудим скечеве за зечеве* (1973) сугерише на доминантан тип текста у драмској књижевности; Душан Радовић насловом *Тужабаба и још девет једночинки* именује све текстове као **једночинке** (1963). Иако неминовно усмеравају читалачку пажњу или очекивања, треба их схватити условно, као део стваралачке слободе или обрасца писања. Други, већи проблем, јавља се у различитим теоријским одређењима краћих драмских форми. Наилазили смо на другачије именоване и поимање појединих типова драмских текстова за децу. Најчешћи примери јесу појмови *скеч*, *једночинка*, *игроказ*, *драмолет*, *драмска игра*. Један пример који показује неразјашњено типолошко поље драме за децу јесу текстови из Радовићеве збирке *Тужабаба и још девет једночинки*. Текстови су одређени као **једночинке** (Ковачевић 2012: 11–32), али поједини и као **драмске игре и скечеве** (Млађеновић 2017б: 103; Животић 2003: 19–22). Реч је о различитим критеријумима поделе текста. Свакако је дилема које су разлике између драмске игре и скеча. У литератури нисмо пронашли конкретан одговор на ово питање. Сви именовани типови текстова с једне стране су веома распрострањени у драмској књижевности за децу, а са друге стране и терминолошки неодређени. У чему је њихова сличност и разлика? Ово питање још једном потврђује изазове драмске књижевности, а то су терминолошки проблеми и неопходност што јасније поделе. Пре самог типолошког описа текстова треба напоменути да „од претеране обазривости нема превише користи пошто ни једна подела не зна за сасвим чисте облике због чега је и свака типологија помало конструкција” (Пијановић 2005: 30). Ипак, определили смо се да, користећи се различитим критеријумима, покушамо да успоставимо неку врсту типологије драмске књижевности за децу. При навођењу критеријума поделе драмских текстова поћи ћемо од спољних обележја текста, а затим ћемо се осврнути на критеријуме који се односе на структуру текста. Појмовно ћемо одредити и описати поједине типове текстова и дати одговарајући књижевни пример и његову анализу. Циљ оваког поступка је прецизнија систематизација разноврсних текстова драмске књижевности за децу и указивање на текстове различите композиције и тематско-мотивског плана.

По **обиму и сложености радње** можемо разликовати дела у којима се драмска радња развија у *мањој целини од чина*, драмска дела у *једном чину – једночинке* и у *више чинова*. Можемо рећи да број чинова утиче на обим и сложеност радње. Тиме ћемо добити могуће разграничење: дела која су написана у једном чину и мање јесу мањег обима, тј. кратке (сажете) драмске форме, а текстови у више чинова су дуже драмске форме. У краћим драмским формама обично је радња приказана у једном или више призора или сцена које су тематски обједињене. Такви текстови су многобројни у драмској књижевности за децу (на пример „Зна он унапред” Гвида Тартаље, „Проналазач” Драгана Лукића, „Претеривање” Јованке Јоргачевић итд.). У *Речнику књижевних термина* за једночинке се наводи да прате основне законитости које владају драмом уопште. „По правилу се одричу разгранате интриге, бројности карактера [...], драмска радња се исказује у малобројним ситуацијама, често и у једној, те у начелу делује као згуснути одломак разуђеније радње, чије дејство у позоришту појачава мимика, гест и друга средства сценског изражавања” (РКТ 297–298). Једночинка се од драме у више чинова не разликује

само квантитативно, него и квалитативно: начином развоја радње и – што је с тим у тесној вези – природом момента напетости. [...] Једночинка је део драме који се уздигао до целине. То значи да једночинка дели с драмом полазну тачку, ситуацију, али не и радњу, у којој одлуке *dramatis personae* непрестано мењају почетни положај и иду у сусрет крајњој тачки, разрешењу (Сонди 1995: 81).

Управо због тих особености (динамична радња, малобројност карактера и једноставније сценско упризорење, брзо разрешење напете ситуације) чине једночинку делом драмске књижевности за децу (нпр: *Плава боја снијега* Григора Витеза, *Новогодишња бајка* Љубише Ђокића).

Ако као критеријум поделе драме за децу узмемо **тип мотивације**, проистиче подела на *фантастичну, чудесну, реалистичну* и *алегоричну* драму за децу. У овом моменту основно питање јесте одређење појмова фантастично и чудесно. Они су често били у фокусу проучавања и имали су различита књижевнотеоријска разматрања. Цветан Тодоров говори да се до разлике међу овим појмовима долази постављањем питања: да ли је оно што се догађа истина, да ли је оно што окружује ликове могуће или не? Дакле, у обзир се узима реакција лика и читаоца на натприродне појаве у књижевном делу као пресудна у одређивању појма фантастичног. „Посматрач се мора одлучити за једно од два могућа решења: или је реч о заблуди чула, производу маште, те закони света остају онакви какви су, или се то доиста збило, догађај је саставни део стварности, али тада овим светом управљају закони коју су нама непознати” (Тодоров 1987: 29). У промишљању фантастичног у делу, важно је да читалац заузме одређени став према тексту. Тачније,

фантастично траје само онолико колико и неодлучност заједничка читаоцу и лику, на којима је да одлуче да ли оно што опажају потиче или не потиче од »стварности« каква она јесте према општем мишљењу. На крају приче читалац, па и сам лик, ипак доносе одлуку, опредељују се за једно или друго решење, и тиме излазе из фантастичног. Ако читалац прихвати да закони стварности остају нетакнути и да пружају објашњење описаних појава, кажемо да дело припада једном другом жанру – чудном. Ако, напротив одлучи да се морају прихватити нови закони природе којима би та појава могла бити објашњена, улазимо у жанр чудесног (Исто: 46).

Фантастично сваког тренутка може нестати. Чудесно је својствено делима у којима се натприродно прихвата као стварно, као друга реалност, док је у случају фантастичног увек присутна дилема да ли је то могуће. Питање фантастичног у први план истиче рецепцију, односно питање како ће читалац разумети необичност у делу.

На другој страни, Зоран Мишић објашњава да је чудесно „све што необичношћу свога облика изазива чуђење”, а фантастика је „она која себе представља као сушту стварност, која у потпуности преузима улогу реалности” (Мишић 1996: 271–272). Из ових ставова се закључује да је фантастично све што је натприродно у књижевности. Ново Вуковић се такође бавио тумачењем ових појмова и закључује да: „Двије најизразитије категорије имагинације – фантастично и чудесно – све више се јављају у међусобном преплитању, у некој врсти симбиозе, која [...] у књижевности за дјецу скоро да има значење правила” (Вуковић 2018: 20).

Ако узмемо у обзир да се многа драмска дела за децу заснивају на познатој фабули бајке и да „жанр бајке везујемо превасходно за чудесно” (Опачић 2011в: 13) у чију се истинитост збивања не сумња, онда можемо рећи да у драмској књижевности за децу има већи број текстова са чудесном тематском подлогом. Постоје бројни драмски текстови у којима су испреплетани чудесно и фантастично или стварно и фантастично. Примери таквих текстова су драмске бајке Александра Поповића, Стевана Пешића, Миодрага Станисављевића итд.

Елементи фантастичног и чудесног свакако постоје у драмском делу. Природа драмске књижевности за децу убрзано разграђује фантастичне призоре у чудесне или чак реалне: „Елементи фантастике и чудесног опстају у драми али, по правилу, њихово присуство превасходно је условљено особеностима театралношћу, иманентном сценичношћу, као и могућностима сценске реализације” (Млађеновић 2009: 212). Рекли бисмо да у драми за децу која се чита и гледа није исти однос према чудесном и фантастичном. Нарочито у позоришној представи, због сцене, костима, музике и покрета, границе за дете нису јасно изражене.

Сасвим је јасно шта подразумевају драмски текстови засновани на реалистичној мотивацији. Доста је таквих текстова међу кратким драмским формама („Где је Нушићева улица” Душана Радовића, „Стара слика на зиду” Драгана Лукића, „Дан школе” Дејана Алексића), али и драмама у више чинова (*Сумњиво лице* Бранислава Нушића, *Покондирена тиква* Јована Стерије Поповића). У алегоричним драмским текстовима најчешће су ликови животиње које се сусрећу са разноврсним проблемима (нпр. „Суђење” Лазе Лазића, „Шума живот значи” Тода Николетића). Било да су мањег или већег обима у њима се препознаје стварни свет. Читањем се открива пренесени смисао, тј. димензија свакодневице која упућује на откривање човекове природе.

По **форми дијалога** драма за децу може бити драма у *стиху*, *прози* или *комбинацији прозе и стиха*. Оправдано је питање зашто се драмски писци пишући за децу одлучују за стих. Најпре је то најстарији вид писања драме. Такође, један од одговора може бити што је поетски облик, нарочито онај у којем је рима доминантна, добар начин да се текст прилагоди деци. Бројни примери драмске књижевности показују да има дела искључиво писаних у стиху. Најчешће су драмске бајке писане у стиху³¹ (нпр. *Немушти језик* Миодрага Станисављевића, *Ивица и Марица* и *Ружно паче* Дејана Алексића) или у комбинацији прозе и стиха (нпр. *Мачор у чизмама* Игора Бојовића, *Црвенкапа* Александра Поповића).

Присуство поезије се уочава и у краћим драмским текстовима, на пример „Поклон за маме” Војислава Станојчића и „Врабац тужибабац” Бранка Стевановића. Занимљиво је споменути дијалошку форму распоређену у стиху у тексту Десанке Максимовић „Сестре без брата”. На први поглед се чини да је реч о песми. Међутим, ако узмемо у обзир да „о драми можемо говорити уколико, унутар посебног простора, носиоци улога приказују неко збивање” (Кајзер 1973: 432), без дилеме је реч о драмском тексту писаном у стиху. Ауторка на почетку издваја лица која учествују у радњи: Три сестре, Борић, Голуб, Месец и Вила. Дијалог одговара једној строфи, те се чини да је реч о песми која има осам строфа. Писана је у духу народне поезије са лако уочљивим мотивом (љубав сестара према брату), персонификовање и антропоморфизација биљака и натприродних бића и сталним епитетима датим у инверзном облику („борић вिति”, „голуб бели”, „месече сјајни”).

Према **броју лица**, драмски текст може бити организован као *монодрама* и *драма са више лица*. Чини се да су прилично јасна значења ових појмова. Монодрама је „драма једног лица” и може се сматрати „неком врстом драмског еквивалента унутрашњег монолога” (ЈМСД 2009: 116–117). У њеном теоријском одређењу на првом месту се истиче њен позоришни карактер: „У уобичајеном смислу, то је казалишни комад с једним ликом, или барем са само једним глумцем (који може играти више улога). У средишту комада налази се фигура особе чије се интимне мотивације, субјективност или лиричност проучавају” (Павис 2004: 227). Монолог обично означава застој у току радње, припрема, коментарише или сажима одређене догађаје. Од појаве монодраме, драма се постепено отвара за личну и друштвену проблематику. У овој књижевној форми монолог има два облика: или тражи саговорника или постаје затворен за сваки вид комуникације.

Примећује се да у драмској књижевности за децу није толико заступљена драмска радња у којој учествује само једно лице. Овај вид драме се чини запостављен.³² За то постоји више разлога. Први јесте процес драмског стварања. Много је лакше драмску грађу распоредити кроз дијалог

³¹ Драма у стиху је наслеђе из грчке, а касније и из класичне драме. Питер Брук у књизи *Празан простор* наводи: „Шекспир даје очигледан сигнал: грубо је у прози, а остало у стиху... Шекспиру је стих потребан јер он покушава да каже више, да споји више значења” (Брук 1995: 101).

³² Монодрама је до наших сцена доспела посредством немачке књижевности. Једна од првих била је посрба *Мила Косте Трифковића* која је први пут изведена на сцени Српског народног позоришта у Новом Саду 27. јануара 1871. године (в. Радоњић 2020: 139).

два и више лица. Друго, није једноставно одредити припадност књижевног текста монодрами. Тешко је одредити да ли збивања имају превагу над причом. Наиме, текст монодраме у структури често подсећа на причу, а сам карактер драмског се може уочити тумачењем текста или гледањем на сцени. Ради прецизнијег објашњења послужимо се монодрамама из књиге *Зауставите планету и друге монодраме за децу* Оливере Јелкић. Одређени текстови из ове збирке садрже дидаскалије које указују на изглед лика, начин говора драмског текста, начин уласка на сцену или понашање лика током трајања радње. Оне су издвојене у загради као у сваком другом драмском тексту. Током текста, често се публика позива на реаговање и учествовање у драмској радњи. Хор, различити звукови из природе и други позоришни алати појачавају драмски утисак и утичу на убедљивост монолога који изговара лик. Теме су најчешће везане за догађаје из детињства и крећу се од оних типичних (игре, школске згоде) до социјалних тема (одрастање без родитељског старања, тешкоће у развоју детета, детињство у маргинализованим групама). С друге стране, постоје текстови који немају уочљива драмска обележја и подсећају на приче. У том случају тешко је направити линију раздвајања између текста монодраме и приче.

Кратко ћемо се осврнути на текст Бранка Стевановића „Врабац тужибабац”, који је један пример монодраме за децу. Уз сам наслов аутор у свом поетичком кључу додатно одређује текст као говоранцијско-сценску игарију. Иако ово не мора да има никакве значењске везе са садржајем текста, можемо рећи да оно духовито одражава појам монодраме. Наиме, реч је о говору једног врапца који је намењен сцени и игровног и духовитог је карактера. На почетку, као и у другим драмским текстовима, истакнуто је лице и краћа дидаскалија која упућује на изглед врапца. Јунак ове драме се обраћа деци у публици и прича им хвалисаву причу о томе како је он тужибаба. Како би се постигла динамика, мотивација за читање и гледање, врапчев монолог је испрекидан песмама и телефонским позивима од којих први има функцију заплета, а други расплета драмске радње. Публика се позива на реаговање бројним врапчевим (реторичким) питањима „Где сам оно стао?; Шта ради онај у последњем реду? Ништа?! Свашта, како – ништа? Чачка нос!; Важи?” (Стевановић, према: Ђуричковић 2013: 101–104). Дакле, у овом тексту лако су уочљиви елементи драмске структуре и композиције. Свакако, и читање текста и његово сценско упризорење донело би целокупни доживљај монодраме, односно, за разумевање природе појединих облика драме за децу неопходна је рецепција дела и као књижевног и као позоришног.

Према **типу збивања**, драма за децу може бити *комедија*, *драма у ужем смислу*, *драмска бајка* и *драмска басна*. У овом тренутку нећемо се детаљно освртати на одређења комедије и драме у ужем смислу и њихова даља разврставања. Драмска књижевност за децу ове облике потпуно преузима из драме за одрасле. Одређене комедије и драме (у ужем смислу), писане за одрасле, млади читаоци најчешће прихватају као своју лектуру.³³

*Драмска бајка*³⁴ заузима важно, доминантно место у целокупној драмској књижевности за децу. Чини се да појам није тешко одредити и да не носи за собом двосмислености и терминолошка разилажења. Комбиновањем елемената драме и бајке настаје драмска бајка коју деца радо читају и гледају. Под појмом се подразумева драмско дело које користи фабуларно-мотивацијски склоп бајке. У драмској бајци народна или ауторска бајка се моделује уз коришћење драмске форме. Овај драмски облик се може даље гранати „према приступу обради материјала бајке: доследно поштовање сижеа, одступање од сижеа, временско и просторно одређивање збивања новонастале форме итд.” (Млађеновић 2009: 48). Према начину обраде грађе драмска бајка може бити „иронична, комична и романтична драмска бајка” (Крављанац 2001: 13). Неке од

³³ По типу збивања, драмски облик препознаје и трагедију. Међутим, у драми за децу нисмо наишли на текстове који одговарају својствима овог књижевног облика. Постоје драме са мотивом смрти, осећањима сете и меланхолије и извесном патњом јунака, али они свакако не припадају трагедијама.

³⁴ О драмској бајци више у: Млађеновић 2009.

најуспелијих драмских бајки написали су Александар Поповић, Љубиша Ђокић, Миодраг Станисављевић и други.

Слично као и са драмском бајком, појам *драмске басне* односи се на дело које користи фабуларно-мотивацијски склоп басне. У овом случају готово да нема примера драматизоване басне која је штампана као књига за читање. Углавном аутори пишу кратке драмске текстове које не следе познате баснолике предлошке. Ипак, у позориштима се редовно приказују представе рађене по текстовима познатих басни (нпр. *Цврчак и мрав* Милене Деполо, Позориште „Пинокио”, *Корњача и зец* Давида Алића, Позориште лутака Ниш и друге). Овим се може претпоставити да драмске басне, било писане по мотивима познатих басни или не, постоје у корпусу драмског дела за децу. Свакако, недостаје њихова свеобухватна књижевна оцена и рецепција код младих читалаца.

Посебна група у драмској књижевности за децу јесу текстови који обрађују различите *историјске теме*. Реч је о типу текста *са елементима историјске драме*. Теме ових текстова везане су за одређени догађај из прошлости, историјску личност или је реч о драматизацијама епских песама са историјском тематиком. Ликови су углавном знамените српске личности, они који су имали пресудне улоге у нашој култури и историји. Језик у потпуности одговара језику времена у којем је јунак живео. Приказани догађаји подразумевају враћање у прошлост, а понекад доносе и суочавање прошлости и садашњости. Можемо претпоставити да су одређени драмски текстови са елементима историје настајали у част одређених историјских јубилеја.³⁵ Рецепција ових драма има велики образовни и васпитни значај код деце. Поред Нушићевог текста *Растко Немањић*, Милован Витезовић је написао драму *Принц Растко – монах Сава*. Доста обимнији и сложенији Витезовићев текст (у односу на Нушићев) приказује живот Растка Немањића до тренутка замонашења. У драмском тексту *Мали Радојица и Краљевић Марко* Стевана Копривице³⁶ сједињени су различити мотиви из епске поезије, као и делови неколико песама из циклуса песама о Марку Краљевићу и хајдучког циклуса. У овој динамичној витешкој игри ликови се потпуно служе језиком народне епике. Значај ових драмских текстова, а и других са сличном тематиком, било да се само читају или гледају је вишеструк у контексту српске културе и образовања.

По *начину извођења* или *медију* у којем се појављује може бити *позоришна представа*, *ТВ драма*, *на филму*, *луткарска драма*, *радио-драма*, *мјузикл*, *опера*, *фестивалски* и *карневалски драмски облици* (в. Млађеновић 2009: 56). Често се карактер ових дела не може дознати читањем, већ се специфичност уочава извођењем на одређеној сцени. Са друге стране, драмски текстови се адаптирају како би се прилагодили телевизији, филму, луткарском позоришту или мјузиклу. Односно, не мора драмски текст наменски бити писан за одређени медиј, већ се драматуршком обрадом може њима прилагодити. Нешто детаљније ћемо се осврнути на *луткарски текст*, *радио-драму*, *оперу* и *мјузикл*.

Како бисмо дошли до неких основних обележја драмског текста писаног за луткарску сцену, морамо се осврнути на луткарско позориште и специфичности лутке као глумца.³⁷ Лутка

³⁵ Драма за одрасле бележи бројне примере текстова који су настајали у част обележавања историјских јубилеја. Претпостављамо да су по сличном моделу и писани поједини драмски текстови са елементима историје и у књижевности за децу. Конкретно за Витезовићев текст *Бајка о Вуку и Србима* Слободан Стојановић је 1987. године написао: „Толико о овој бајци, да се не затури у овој празничној Вуковој години. Међу даровима за Вуков 200. рођендан не знам хоће ли бити лепшег, дај Боже!” (Стојановић 2015: 289). Иначе, Витезовићево дело *Бајка о Вуку и Србима* сједињује елементе бајке и историје и приказује живот Вука Стефановића Карацића као дечака и момка.

³⁶ Драма је штампана као једанаеста књига по реду у оквиру јубиларних издања позоришта „Бошко Буха” 2001. године, у којој су објављивани драмски текстови одиграних представа. Ова представа, по тексту Стевана Копривице, први пут је изведена 17. марта 1990. године.

³⁷ О историји, теорији и естетици луткарског театра в. код Јурковски, 2007; Млађеновић 2022а: 148–166.

је увек била присутна у култури, али као глумац, појавила се у XVII веку (в. Јурковски 2007: 88). Она у суштини представља „синтезу *homo ludensa* и *homo creatora*” (Теодореску 2011: 231) и повезана је са децом и дечјом игром:

Упечатљива је њихова способност уживљавања, као што је изражен и њихов напор да стварају, што се јасно види по томе како се играју. Деца не желе само да открију свет, она желе да га изнова створе. Она имају способност да се трансформишу у оно што су видела и у исто време да трансформишу све око себе у оно што желе. Њихова моћ имагинације је непобедива и неодољива. Све ово чини театар идеалном и савршеном уметношћу за игру (Исто: 232).

Када се говори о луткарском позоришту, уметности или луткарском тексту, увек је разматрање основних појмова и питања усмерено и на њену највернију публику, децу. Уосталом, луткарски театар има важну улогу у култури детета. Ово позориште је условљено лутком и њеним специфичним особеностима: ликовном линијом, димензијама и техничким могућностима (Милчински 1980: 25). О сличностима и разликама са глумачким театром пише Хенрик Јурковски:

У односу на глумачко позориште сличност се састојала у томе што се лутка као и глумац отелотворавала у сценски лик. Била је позоришни субјект. Међутим, видели су и разлике. Најважнија се састојала у томе да је лутка као артефакт поседовала другачија својства и израженије могућности од глумца. Била је детерминисана материјалом, конструкцијом и техником манипулације. Та детерминисаност није третирана као ограничење већ је подизана на ниво естетске вредности која је називана „лутковитошћу” (Јурковски 2007: 179).

У свом сценском наступу лутка не може у потпуности реаговати као човек иако оне представљају његову метафору. Ана Миловановић ближе одређује лутку као

сваки објект који, анимиран од стране глумца луткара, представља неки сценски лик. Њена сценска функција је особина која је разликује од свих осталих врста лутака. Под синтагмом „сваки објект” подразумевамо како лутке које су креирали уметници, тако и предмете из свакодневног живота и из природе у којима је уметничко око луткара (креатора, редитеља и глумца) открило елементе неког лика (Миловановић 2015: 83).

Неки теоретичари су сматрали да је театрална изражајност лутке чак већа од изражајности глумца. Док, с друге стране, постоје драмски ликови које лутка не може да дочара због својих ограничења. За разлику од глумца који никада не може да поништи своју конкретну људску појаву на сцени, лутка представља човека уопште. Глумац и лутка се најчешће поистовећују. Али, иако имају готово идентичан задатак да нам пренесу и прикажу драмски текст, њихове могућности нису исте. „За лутку је карактеристично да не постоји никакав психолошки развитак њеног лика, она не може дуго да „мисли”, нити може да субјективно преживљава” (Исто: 84). Глумац може да има реакције. Лутка се једино анимирањем претвара у сценски лик. За лутку је важан покрет и речи које допуњују њен лик.

Узимајући у обзир специфичности лутке и луткарског позоришта, можемо рећи да је драмски текст намењен овом позоришту такође посебан. Главна тачка око које се граде уочљиве разлике јесу ликови. Они су једноставни у текстовима за луткарско позориште, без психолошке карактеризације, мимике и јасно дефинисаних покрета. Писац треба да има на уму изражајне вредности лутке, да сигнализира посебна позоришна својства ликовна-лутки и да на тим специфичностима формира драмски ток. Јасно је да је читалачка пажња усмерена на драмску радњу. Дакле, „у неким случајевима нарација је основни елемент представе. Уметник не скрива

чињеницу да је приказивање догађаја једноставно приповест, на шта често указује и њен текст” (Јурковски 2007: 255).

Аутор првог луткарског текста *Несрећна Кафина* објављеног у часопису *Невен* 1881. године је Јован Јовановић Змај.³⁸ У наслову се сугерише тон текста и основно осећање које није тако често у драмском стваралаштву за децу. Аутор наслов допуњује описом – *жалосна игра*. Овај моменат доноси иронични призвук јер се не очекује да дечја игра, а нарочито она која се изводи са луткама, буде тужног тона. Ово одређење у поднаслову треба схватити и као упутство на догађаје у луткарској игри – не треба их схватити дословно, већ као игру „што представља део једне шире херменеутичке стратегије коју је Змај уносио у стварању за децу” (Радикић 2003: 25).

Драмску радњу граде четири лика. У змајевском маниру, комад је писан у стиху са доминантном римом, али и дозом ироничног коментара на тадашње театарске призоре.³⁹ Јасно се издваја експозиција, заплет и епилог. Разбојник Козодер покушава да освоји Кафину, ћерку краља Ритибима на острву Лулупунији. Већ на плану ономастике и топонимије доносе се игровни елементи и нека мистификација. Лична имена не садрже никаква значења. Више представљају гласовну игру или пародију којом се деградира хијерархија међу ликовима и збивања своде на ниво дечје игре. Радња почиње полетно сходно догађају који предстоји. Краљ се радује што своју ћерку удаје за принца Зодокера. Овај мотив, удаја краљеве ћерке, чест је у бајкама и очекивано испресецан бројним препрекама. Дакле, у драмском делу бајковита уводна слика брзо бива прекинута на директан начин, без икаквог одлагања драмске радње. Ту настаје и први заплет ове игре. Краљ чита писмо и открива лажне Козодерове намере. У истом ритму, са брзим смењивањем дијалога, одвија се даља радња. На самом крају дела, када долази до сукоба Козодера и краља, открива се главна специфичност овог комада. У тренутку када је све спремно да се крв пролива, да се старцу живот угаси, да се прободу нитков, што представља у књижевном смислу врхунац радње, а у тематско-мотивском смислу неочекиване (не и немогуће) слике у драмским делима, Козодер каже:

Ево, ту сам, пржибабо стара!
Нек се ђорда с ђордом разговара!
Јер ја донде нећу имат мира
Док не срубим
Гвожђем грубим
Ту главурду твоју од кромпира (Јовановић, према: Крављанац 2001: 66).

Од овог тренутка радња се разрешава и води ка самом крају и кључном делу ове драмске игре у којој се на одређени, гротескни начин ублажава суровост и открива идентитет текста. Или, трагично претвара у смешно:

³⁸ Податак скреће пажњу на његово драмско деловање (као уредник и као писац) у часопису. Змај је био свестан да млади читаоци воле динамичне драмске игре. Објављивао је текстове различите тематике, забавног или васпитног карактера, као и неуједначених уметничких вредности. Претпостављамо да је Змајева идеја била да мотивише децу за читање драмских текстова, али, можда чак и више, да развије љубав према позоришту и драмском стваралаштву у школи. Наравно, кроз таква дела преносио је васпитне лекције и моралне поруке које су ишле у прилог просвећивању деце и омладине.

³⁹ „*Несрећна Кафина* Јована Јовановића Змаја један од најстаријих сачуваних, а још увек позоришно живих драмских комада за децу. У питању је кратак текст за лутка-игру, која се не заснива на класичној бајци, већ на оригиналном и духовитом коментару на ондашње позориште у коме је преовлађивала патетична романтичарска глума и мелодрама као жанр” (Миливојевић Мађарев 2018: 88).

КООЗОДЕР (*врати се и говори публици*):
У оном жару, у оној страсти
Смео сам с ума још нешто каз' ти,
Утехе ради, рад вашег мира –
Ми смо, кô што знате –
Глумци од кромпира.
Ми нисмо слике живе ни праве;
Ако сам слагô – ево вам главе!
(скине своју главу и баца је пред публику) (Исто: 68).

Овакво вођење драмске радње између трагедије и пародије представља кључни уметнички квалитет текста:

Реч је о једном изнијансираном поступку који чини да се пародично не јавља у огољеном виду већ дискретно из другог плана, у назнакама и наговештајима. Тако се онај невидљиви, рекло би се, „корозивни учинак” пародирања остварује доминантно у језичком плетиву које песник изванредно вешто разастире између узвишеног и баналног” (Радикић 2003: 26).

Иако је још уз наслов текста наведено да је реч о луткарској игри, читалац усмерен на збивања може занемарити ту специфичност текста и изненадити се завршним дијалогом, односно, одахнути над напетом сценом у којој Козодер прети принцезином оцу. У предговору *Антологије српске драме за децу* Крављанац наводи да је овај текст и данас веома свеж и модеран. Један од могућих разлога за то, поред фабуле дела, може бити и тип драмског текста. Припадност луткарском стваралаштву и специфичности које лутка носи у позоришту одређују њену актуелност, али и извесне принципе у сценском извођењу.⁴⁰ Поред Змаја, за луткарско позориште писали су Стеван Пешић, Игор Бојовић итд.

Без обзира на то што чини важан део драмске књижевности за децу, *радио-драма* није добила прецизно књижевнотеоријско одређење. Најједноставније речено, радио-драма је тип драмског текста који се преноси путем радија. Радио као медиј, као и телевизија и филм, пружа могућност за различита експериментисања када се ради о драмском делу.⁴¹ Али, са друге стране, и изразиту обазривост. При писању радио-драме треба имати на уму посебност овог медија, односно, предности и недостатке за доживљавање укупног драмског текста. До изражаја у овом типу драмског дела долазе различити звучни ефекти, музика и сам драмски ток и композиција. Звук у радио-драми „ствара дојам који треба омогућити замишљање позорнице, те бројни звучни ефекти и шумови који прате говор глумца, морају бити тако изабрани и организовани да снажно делују на машту слушатеља” (Солар 2012: 214). Важну улогу преузима спикер који је приповедач, посматрач и извештач драмске ситуације. Сценски простор и костими постају мање важни, односно, све оно што може бити део визуелног доживљаја није пресудно у радио-драми. Једна од предности драме која се чита на радију јесте место драмске радње. Могуће је сваки простор

⁴⁰ Овај луткарски комад у *Невену* прати Змајев текст који доноси правила драмске игре и основе луткарског позоришта.

⁴¹ Павис у *Појмовнику театра* пише о радију и позоришту, као и телевизији и позоришту (Павис 2004: 304–306; 380–382). Оба медија су важна јер пружају могућност да већи део публике види или чује драмско дело. Са друге стране, и радио и телевизија имају своје специфичности, драматургију и типове драма. Тако радио-драма може бити: „преношење уживо из казалишта, драматизирано читање у студију, драмска радио-драма, епска радио-драма, унутрашњи монолог, колаж гласова, шумова и гласбе” (Павис 2004: 305).

Стајен говори да је телевизија најмање поштован од свих драмских медија, јер његова својства показују највећу ускост. Он још пати од недостатка оних преимућства која имају позориште, филм и радио. Њему су ускраћени физичка непосредност и сложеност живе слике на позорници, муњевита брзина монтираних кадрова у филму и продорност чисто звучних ефеката на радију” (Стајан 1970: 239).

представити у радио-драми. Радња се не одиграва на сцени као у позоришту где се ствара илузија о месту збивања, већ је то простор у свести слушаоца. Због тога је у радио-драмама могуће оно што се у другим типовима текстова не може остварити.

Ако се узме у обзир специфичност медија и драме, може се сигурно рећи да „радио не трпи испразне приче и расплинуте садржаје, захтева богатство језика и маште, спретност у вођењу фабуле и атрактивне дијалоге” (Поповић 1981: 4). Због тога је у радио-драми важна радња која треба да заинтересује слушаоце. У процесу стварања целокупне књижевности за децу, ма колико овај тип текста био занемарен, „не можемо му порицати естетичку и културну вредност, које су не само недовољно осветљене него и занемарене” (Исто: 3).

Душан Радовић написао је радио-драму за децу *Капетан Џон Пиплфокс*.⁴² Текст је настао на подлози народне бајке и мита о гусарима. Преобликовањем традиционалних мотива и изменом уобичајеног, очекиваног тока створио је савремени драмски текст. У уводу драмске радње Спикер упознаје слушаоце или читаоце са главним ликом капетаном Џоном Пиплфоксом и његовом необичном судбином. Заплет започиње када Спикер саопштава да се у Кинеском мору појавило седмоглаво чудовиште, које потапа енглеске бродове. Преломни тренутак у драми јесте суочавање Капетана и седмоглавог чудовишта. Након тога, све иде ка расплету. Расплет сугерира да су „моћ и терор мистификације, да за обрачун са злом није потребна ни велика снага, ни велика мудрост, да зло егзистира захваљујући људском страху од њега” (Јовановић 2006: 332). У епилогу драме изокренут је модел бајке. Уместо женидбе ћерком начелника адмиралитета, капетан бира доколицу и повлачи се у свој свет: „Не ожени се, дакле, већ укрца храбру посаду на јахту од јапанског дрвета, и крете на пут... Сунчали су се и пецали рибе, а када би плуснула киша, повлачили би се у салоне и решавали укрштене речи. Када се појавио после неколико минута, посада се заклела на верност „најхрабријем од храбрих да ће га следити до смрти” (Радовић 2008: 47).

Посебно је важан Спикер ове радио-драме. Његова улога је вишеструка. Он је приповедач догађаја и извештач узбудљиве борбе. Посматра драмске ситуације, запажа, али и сугерише на одређена збивања, особине ликова и уздиже лик капетана. У сталној је комуникацији са публиком. На основу његових речи, слушаоци се често налазе у дилеми, несигурни у победу капетана, затечени понашањем гусара, у простору апсурда и нонсенса. Заправо, то је његов задатак, да код слушаоца изазове упитаност, зачуђеност, али и уверљивост драмске авантуре главног лика који се жртвује за опште добро.

У контексту радио-драме, занимљиво је споменути двобој који је један од главних догађаја у тексту. Наиме, борба капетана Џона Пиплфокса и чудовишта из Кинеског мора не заснива се на физичкој борби, коју је и теже предочити путем радија, већ на борбу речима. Управо тај моменат нам указује да драмски писац у организацији драмске радње мора да има на уму и могућности медија којем је текст намењен.

За овај тип драмског текста врло су битни одређени звучни ефекти који треба да појачају драмску напетост или сугеришу надолазећи заплет. Тако се након читања поруке из боце чује музика језе и страха, крик галеба се чује у ситуацијама када су гусари уплашени, у тренутку када

⁴² Пре збирке песама *Поштована децо* (1954), Радовић је објавио прво целовито дело – радио-драму *Капетан Џон Пиплфокс* (1953). Поред ове, написао је радио-драму *Како су постале ружне речи, Прича о изгубљеној труби и За мале слушаоце радија у Јапану* (Радовић 2006: 580–585; 587–588; 590–591). Душан Радовић аутор је и четири сценарија за телевизијске серије за децу: *На слово на слово, Градић Веселајак, Добро дошли, Девојчица с телефоном* (Радовић 664–692; 692–704; 704–708; 708–709).

У књижевности за децу „користећи медије као пречице до дечје свести, Радовић шири просторе дечје књижевности разумевајући и поштујући сензибилитет публике којој се обраћа” (Јаћимовић 2008: 68).

се појављује седмоглаво чудовиште чује се хујање ветра, тресак и музика. Глас Спикера, такође, врло сугестивно показује став према лику или ситуацији. „Дирљиво”, „са олакшањем”, „с уздахом”, „без наде” (Радовић 2008) говори током ове радио-драме.

Поред познатог прозног стваралаштва за децу, Гроздана Олујић је написала и радио-драму *Дуле Абисинац* (2022).⁴³ Главни лик је Дуле из Срнетичке улице у Београду који има „мало тамнију кожу” и „оцене све саме јединице и двојке” (Олујић 2022: 250). Због мајчиног сталног осуђивања и тврдње „да је он најгори на свету и да никада ништа од њега неће бити” (Исто: 250), као и притиска од школских обавеза, у сну решава да побегне од куће. Најпре радња започиње на тавану које је важно место маштања у делима за децу. Затим, трагајући за свемирским бродом Будавара, Дуле и његова другарица Биса путују пределима џунгле, па у Индију и на крају стижу на Северни пол. У овој радио-драми музика има значајну улогу јер дочарава специфичност земље у којој путују ликови. Занимљива су и језичко-стилска решења у драми: „Ликови радио-драме „Дуле Абисинац” делују животно уверљиво отуд што у свом говору врло учестало користе поздраве, кратке фразе карактеристичне за источњачка филозофска, религијска и животна уверења” (Млађеновић 2022б: 338).

Мјузикл је „облик музичке драме и музичке позоришне представе обликован почетком XX века” (Островски 2015: 965). Кроз мјузикл повезани су различити уметнички облици (опера, балет, кабаре) са музиком. Нагласак музичког позоришта је најчешће на заједништву: сви учесници заједно певају и плешу. Често се смењују основни драмски елементи говора и песме и плеса. „Односи песме, плеса и текста – начини на који се ови елементи сукобљавају и коегзистирају у наступу – осликавају укорењени наративни фокус музичког позоришта на удруживање ликова у заједницу, као и врсте заједница које формирају” (Тамзен 2015: 372). За разлику од мјузикла где има изражених драмских момената, пре свега, разговора, у опери се цела драмска радња преноси кроз певање и музику. И мјузикл и опера превазилазе подручје књижевности и позоришта и бивају део и других уметности (музичке, пре свега). Са становишта књижевности за децу, мјузикл и опера су важни јер су управо значајна дела драме за децу била приказана у овим облицима. Као мјузикл је била приказана представа *На слово на слово*⁴⁴ Душана Радовића у Позоришту на Теразијама. Адаптацијом Владимира Андрића драмски телевизијски серијал је претворен у други облик приказивања. Други мјузикл који ћемо споменути јесте *Мала школа рокенрола*⁴⁵ Љубивоја Ршумовића. И овај текст примарно није намењен музичком позоришту, већ је адаптацијом основног текста прилагођен за мјузикл.⁴⁶

Када је реч о *опери*, значајно је споменути текст Десанке Максимовић *Дечја соба*. Занимљиво је прокоментарисати ову књижевну ситуацију. Десанка Максимовић је написала позоришни комад за децу *Дечја соба* 1940. године, које је Родино позориште објавило у свесци број 18. Са истим називом објављена је и прича 1942. године.⁴⁷ Реч је о различитим књижевним

⁴³ Овај драмски текст за децу објављен је у књизи *Бубна она* у којој је сабрано још једанаест радијских и једна телевизијска драма за одрасле истог писца. Радио-игра за децу „Дуле Абисинац” први пут је изведена 1. маја 1969. године у режији Радослава Лазића (в. Олујић 2022).

⁴⁴ Мјузикл у режији Даријана Михајловића је премијерно изведен 17. априла 2010. у Позоришту на Теразијама. (Интернет извор: <https://www.rts.rs/page/stories/ci/story/8/kultura/629511/na-slovo-na-slovo-u-pozoristu-.html> Приступљено: 2. августа 2022.)

⁴⁵ Мјузикл у режији Јагоша Марковића је премијерно изведен 10. марта 2017. у Малом позоришту Душко Радовић. Још увек је на репертоару. (Интернет извор: <http://www.malopozoriste.co.rs/predstave/mala-skola-rokenrola> Приступљено: 2. августа 2022.)

⁴⁶ О мјузиклима *Чудне љубави* Маје Пелевић и *Пипи, дуга чарана* Милене Богавац в. код Млађеновић 2017а: 50.

⁴⁷ Подаци су преузети из књиге *Проза за децу, целокупна дела Десанке Максимовић*, том 7, приредили Слободан Ж. Марковић и Зорица Ивковић Савић (Максимовић 2012).

облицима који имају исти сиже. У позоришном комаду радњу граде мама, отац, њихово четворо деце (две девојчице и два дечака), патуљци који нису хтели јести и патуљци који нису хтели спавати. У две слике патуљци васпитавају размажену децу која су најпре избирљива у јелу, а касније не желе да спавају. Мамине и татине бриге због непослушне деце успевају да реше патуљци причама о својим искуствима. Деца након прича постају послушна, а родитељи безбрижни.

Дечја соба је прва дечја опера која је у класичној оперској форми написана у Србији. Изведена је 20. и 26. фебруара 1941. године. Оперу је компоновао Миленко Живковић.⁴⁸ Најпогоднији начин да се увиде везе између драмског дела и опере јесте њихово паралелно проучавање. Такође, једна од особености драмског дела јесте да се различитим књижевним и сценским средствима један исти текст може прилагођавати различитим начинима приказивања. Уз мање или веће интервенције може се прилагођавати различитим сценама.

Према **узрасту**, драма за децу може бити *предшколска*, *основношколска* и *омладинска*. Било каква подела која подразумева узраст детета или читалачке афинитете није кохерентна. Све границе унутар детињства су склоне померању у зависности од друштвених и историјских околности. Ова врста подела драмског стваралаштва није стабилна и више служи за систематизацију бројних текстова и могуће усмеравање читалаца и проучавања драмског дела. До ове поделе смо дошло користећи се читалачким афинитетима у разним фазама детињства које је образложио Ново Вуковић (Вуковић 1996: 37–41) и поделом узраста деце гледалаца позоришне представе коју наводи Смиља Кусар Пупавац (Кусар Пупавац 1991: 126–131).⁴⁹ *Предшколска* драма обухвата дела која се читају деци у периоду од треће до шесте године. Ако у обзир узмемо да на овом узрасту дете највише воли „бајку, краће приче о једноставним догађајима у кругу породице, шаљиве и ритмичне дјечје песме и сл.” (Вуковић 1996: 39), онда се чини да је лако одабрати драмске текстове који би били погодни за читање у предшколском узрасту. Познате фабуле класичних бајки измењене у драмском обрасцу биле би могући предлози. Треба почети од оних који дословно прате сиже бајковитог предлошка, као, на пример, *Снежана и седам патуљака* Војина Ђорђевића.⁵⁰ Бројни текстови мање сложености нуде различите могућности за увођење детета у свет драмске књижевности (нпр. „Чија је шоља” Душан Радовић, „Цар и скитница” Лаза Лазић, „Кућни љубимац” Јасминка Петровић, „Ветар ми однео панталоне” Мошо Одаловић и различити текстови Владимира Андрића, Драгана Лукића, Гвида Тартаље и Јованке

⁴⁸ Подаци су преузети са сајта Малог позоришта Душко Радовић. (Интернет извор: <http://www.malopozoriste.co.rs/predstave/dechja-soba> Приступљено: 2. августа 2022.)

⁴⁹ Вуковић издваја четири фазе: предшколску (1–7), школску (7–11), претпубертетску (11–14) и адолесцентски период (14–17). Кусар Пупавац дечју публику позоришних представа дели такође у четири групе: у првој групи су деца од три до шест година, другу од шест до девет, трећу од девет до једанаест, а четврту од једанаест до четрнаест година.

⁵⁰ Ђорђевићева *Снежана и седам патуљака* писана је уз доследно поштовање сижеа бајке браће Грим. Главна драмска прича је фокусирана на мотиве директно преузете из бајке. Извесна одступања у току радње не нарушавају добро познату фабулу. У овој драмској верзији патуљци имају лична имена (Буца, Дурко, Мишко, Шиља, Ћоса, Муца и Шврћа). Духовити су у међусобним препиркама и представљању Снежани, али и сложни када треба да је прихвате у свом дому и у одлуци да треба заувек остати код њих. *Снежана и седам патуљака* писана је у стиху и то римованом дванаестерцу. Драма има романтични тон.

Маћехине намере су исте. Горда, опседнута лепотом и заљубљена у свој лик, жели да буде најлепша у краљевству, а на том путу стоји природна Снежанина лепота. С обзиром на дијалоге у делу, још више се појачава слика карактера два поларизована лика: маћехе и Снежане. После низа догађаја на двору и у шуми, Снежана започиње нови живот са патуљцима. Сазнања да њена наредба није извршена, маћеха креће да се „обрачуна” са Снежаном. Долази једном код ње и успева да јој подвали отровну јабуку. Уместо принца, Снежану из несвести буди витез, који је води на свој двор задивљен њеном лепотом. Срећни крај је заокружен етичком димензијом често присутном у драми за децу: „То речима другим рекло би се сада: Ко другоме јаму копа сам у њу пада!” (Ђорђевић 1974: 73). И без ње, млади читалац лако може препознати истине које дело носи са собом.

Јоргачевић). У предшколском узрасту дете се први пут сусреће и са светом позоришта.⁵¹ Само позориште може усмерити и утицати на избор драмских дела за читање јер уз представе које се изводе, често је назначен и узраст детета којем је намењена. Питање узраста и овде треба схватати условно, тј. као усмеравајућу категорију, а не као обавезујућу.

Школска драма намењена је узрасту ученика основне школе, од шесте до четрнаесте године. Дела које улазе у ову категорију су доста одређена школским програмима, као и позоришним репертоарима. *Омладинска драма* се односи на дела која се читају на узрасту од четрнаесте до осамнаесте године. У овој групи углавном се читају дела која припадају драмској књижевности за одрасле. Изборе дела која се сврставају у једну од категорија не треба схватати као апсолутно релевантне. Они могу послужити као општа оријентација при избору. Неупитно је да што је дете старије то је „сваки избор у великој мери дубоко индивидуалан” (Вуковић 1996: 41).

Карактеристични жанрови у драмској књижевности за децу, да се вратимо на појмове споменуте на почетку поглавља, јесу: *драмска игра (игроказ), скеч, драмска бајка, комедија и драма у ужем смислу*. У овом моменту пажња ће бити усмерена на појмовно разграничавање драмске игре и скеча. За драмску игру нема јасног и прецизног одређења. Оно што није спорно јесте да она представља мању књижевну целину од скеча. У драмској књижевности за децу ова врста текста се спомиње и именује, али се не дефинише и не одређују се њене карактеристике. Важно је правити и разлику између драмске игре у књижевности која има функцију текста и драмске игре у позоришту која има функцију вежбања одређених глумачких техника. Из тих разлога било би добро као синоним драмској игри користити *игроказ*. У овим текстовима учествује мањи број ликова деце. Имају тек основне драмске елементе. Углавном подсећају на драматизоване приче у једној слици, реалистичне мотивације са догађајима из живота детета који не морају бити духовити, или на кратке ситуационе игре које подсећају на разговоре из стварног живота (разговор у продавници, код доктора, на улици итд.). Хумор, дакле, није увек основа драмске игре. Пре би се могло рећи да су ови мали драмски текстови углавном дидактички обојени. Дијалози су изграђени од кратких недвосмислених реченица. Уколико има дидактика, односе се само на кретање лица. Готово да нема издвајања карактерних особина. Ликови у тексту добијају подједнак простор. Тачније, не може се прецизно издвојити главни лик. Најчешће теме око којих се гради драмска радња јесу игра и школа. Не постоји изражен сукоб, већ се углавном ради о неком дечјем проблему, неспоразуму, намери ликова да постигну неку замисао или непланираном току догађаја. Неки од конкретних примера драмских игара јесу текстови: „Змај” Дејана Алексића, „Бон-тон”, „Горе-доле” и „Пријатељи” Владимира Андрића. У тексту „Пријатељи” кратку радњу граде два друга који својим поступцима доказују да су „најбољи пријатељи у околини” (Андрић 1974: 57). Међу њима нема сукоба, неспоразума и напетих ситуација. Они необичним поступцима доказују једно другом пријатељство. Обојица имају подједнак простор у дијалогу и нису издвојене њихове карактерне особине. Динамика је током целог текста готово иста и чини се као да је крај дошао нагло.

При одређењу појма *скеч* и издвајања његових основних карактеристика послужићемо се различитим одређењима. Опште значење термина јесте скица, нацрт, схема и не мора се строго тицати само драмске књижевности. У *Речнику књижевних родова и врста* на почетку се истиче да скеч означава „на брзину направљен цртеж, скицу приче, позоришни скеч или кратак описни есеј, дакле, мале форме уметничког стваралаштва” (Островски 2015: 1014). У даљем опису ове

⁵¹ „Премда је драмски текст у основи вербалан и једномодалан, када се о њему размишља у предшколском контексту, мора се имати на уму да деца по правилу не ступају у контакт са драмским текстом, већ са његовом изведбом на позорници” (Вукомановић Ратегорац 2021: 238).

врсте наводи се да су то „сличице из живота [...] реалистички сагледаног становништва, хумористичне, понекад помало сатиричне и сентименталне” (Исто: 1014). *Речник књижевних термина* истиче да је у скечу „тежиште дела на догађају, обично анегдоти, а ликови се јављају искључиво као носиоци радње без претензија да израсту у карактере” (РКТ 1986: 734). Са становишта књижевности за децу „скеч је кратко драмско дело засновано на анегдоти, досетки или најчешће смешном догађају. Скеч има мали број ликова, једну или више слика, краћи дијалог. У овим играцима исказују се дечје нарави или карикирају мане” (Опачић 2008: 95). И, навешћемо још један нешто детаљнији опис скеча за децу:

Заплет и расплет су непосредни, а порука скеча недвосмислена и односи се на конкретне људске вредности: другарство, љубав и пажња према немоћнима, марљивост, радозналост, храброст, несебичност и слично. Иако преовлађују комични елементи (комика неспоразума, исмевање глупости, досетка или виц, може се у понеком скечу наћи и тужна нота (Животић 2003: 19).

Из издвојених карактеристика могу се донети одређени закључци, али и теоријске недоумице. Заједничко свим дефиницијама је да скеч обично доноси комичне сцене из свакодневног живота. Посебно је збуњујућа подела скеча по жанру на комедију, драму и трагедију (РКТ 1985: 734). Чини се да уноси додатне књижевнотеоријске проблеме у генолошко поље драме за децу. Било би прецизније рећи да скеч може имати елементе комедије, драме (у ужем смислу) или трагедије. Све у свему, синтезом издвојених карактеристика можемо рећи да је скеч у контексту драме за децу краћа и једноставна драмска форма до једног чина са углавном израженим комичним ефектом. У скечу дијалог најчешће граде ликови деце. У развој драмске ситуације често се укључују и родитељи или учитељи. Теме скечева су из свакодневног живота детета: анегдоте, досетке, смешни догађаји, а врло су ретки догађаји са елементима трагичног. Скечеве су писали Душан Радовић, Гвидо Тартаља, Александар Поповић, Јованка Јоргачевић и други.

Различити критеријуми класификације драме за децу и њени различити карактеристични жанрови представљају један од начина да се „саберу” сви текстови овог књижевног облика или да се можда поново актуелизују поједини текстови и аутори. Разноврсност драмских облика показује неколико карактеристика. Најпре, ради се о обимном корпусу текстова који завређују посебно истраживање и књижевну анализу. Затим, и код овог књижевнотеоријског питања показује се неопходност осврта на аутономну позоришну уметност.

3. ИСТОРИЈСКИ ТОК ДРАМЕ ЗА ДЕЦУ

Почеци драмског облика за децу упућују на закључак да се он нешто спорије издвајао и тиме, вероватно, имао мање обимно књижевно стварање, и самим тим био мање истраживан.⁵² Историја драмске књижевности за децу као саставни део шире целине – књижевности за децу и младе – није имала уобичајени ток у односу на друге књижевне облике. Због тога је тешко пронаћи парадигме одређених књижевних праваца у драмском стваралаштву. Немогуће је раслојавати ово поље на књижевне правце или стилске формације. Односно, говорити о драми за децу у реализму, романтизму или препознати у делима писаца из XIX века обележја ових праваца. Заправо, чини се да је тај истраживачки посао једино могућ у појединим делима која су писана за одрасле, а млађи читаоци прихватили као своју лектуру. Писци ретко следе одређене књижевне правце, што не значи да су апсолутно изоловани од епохе у којој стварају. Ипак, могуће је уочити одлике појединих стилских покрета у конкретним драмским текстовима. Ово се пре свега односи на стваралаштво писаца од половине XX века, па до данас. Тако на пример, Душан Радовић драмску радњу у делу *Капетан Џон Пиплфокс* заснива на бројним апсурдним ситуацијама, а то је једно од обележја модерне књижевности.⁵³ У појединим драмским текстовима писци користе постмодернистичке црте попут интертекстуалности, везе са мас-медијима, пародија на фабулу класичних прича, примена парадокса, нонсенса и гротеске, укључивање читаоца у игру итд.

Донекле се и чини да је то један од ретких уметничких облика који у себе није потпуно генерисао књижевна и друштвена збивања. Такође, драма за децу је имала специфичнији пут који се логично, у појединим периодима, укрштао са путем позоришне уметности. Кључне тачке у развоју драме за децу везују се за појаву конкретних писаца, односно њихових дела који су својим стваралаштвом скренули књижевну или позоришну пажњу. Та дела или аутори не морају нужно значити обрт у стварању, већ могу да представљају само освежење у погледу тема, ликова, типу заплета или неког другог сегмента драмске структуре.

Мањи број теоретичара се у појединим студијама и научним текстовима освртао на развојне периоде и ток драме за децу у пољу књижевности за децу и тиме утицао на њено утемељење.⁵⁴ То нас још једном упућује на закључак да драма за децу у основним теоријским

⁵² То је у супротности са различитим сазнањима о драмској књижевности уопште, њеном синкретичном карактеру и присутности у искуству детета од најранијег узраста. Један од доказа за то је текст Лазе Костића „Народно глумовање”, који упућује на постојање усменокњижевне драме. Чланак је објављен 1893. у *Гласнику Земаљског музеја Босне и Херцеговине* (в. Кекез 1998: 155). Бројна истраживања и прилози који су уследили након објављеног чланка скренули су књижевнотеоријску пажњу на драмско усмено стваралаштво. На тај начин се потврдило постојање сценско-драмског израза у народу. Бројни сакупљени извори показују сличност са „драмским стваралаштвом писане књижевности: дидакалијама, сценографији, костимографији, драмском тексту, глумцу и редатељу” (Исто: 154). Из овог навођења можемо претпоставити да су и деца била искуствено упозната са природом драмског стваралаштва. Ипак, на њено коначно издвајање, осамостаљивање и конкретна дела у српској драмској књижевности чекало се до краја XVIII века када се школство интензивније развија и тиме појачава брига за децу и децу културу.

⁵³ „Модерно у књижевном делу Душана Радовића не огледа се толико у избору нових тема и мотива, мада ни ту његов допринос није занемарљив, колико у модерном приступу темама и мотивима, перспективи сагледавања, начину изградње и обликовања структуре уметничког текста” (Јовановић 2001: 20).

⁵⁴ Спорадично, али битно, допринос у проучавању овог књижевног облика дали су Слободан Ж. Марковић, Тихомир Петровић, Ново Вуковић, Љубиша Ђокић и други.

питањима дуго није завређивала потпуни истраживачки осврт. У извесном смислу таква ситуација се коси са динамиком стварања у позоришној уметности:

Развијен аматерски и професионални позоришни живот за децу, бројне луткарске сцене, богати радио и телевизијски драмски програми, низ добрих филмова за младе и друго говоре да је драма за децу у свим својим жанровима данас ипак врло присутна и да по својој бројности и разноврсности представља значајну литерарну област (Марковић 2003а: 130).

Међутим, често се за саму позоришну изведбу или након ње оригинални текст мења и прилагођава како би био пријемчивији одабраној публици. Или, након завршеног сценског приказа, текстови остају као документ у позоришном дневнику, али не и као део драмског књижевног корпуса доступног ширем кругу читалаца. Та условљеност и међузависност са позориштем и свим драматуршким алатима у извесном смислу годи драмској књижевности за децу, али јој и не иде на руку. Један од главних разлога за празнине у проучавању драме за децу и сва друга питања која проистичу из њене природе (развој, разврставање, оцена) јесте тај што је често изостајало штампање драмских дела. У овом тренутку долазимо до важног места која одређује динамику проучавања овог књижевног облика. Иако је драмско дело, било кроз књижевност или позориште, веома распрострањено, пажња ће овом приликом бити посвећена драмским делима која су објављена у посебним књигама било да су писана за извођење на сцени или која су писана само за читање.⁵⁵

Кроз овај историјски преглед биће истакнути поједини драмски писци и њихова дела, као и битни моменти у историји позоришта који су утицали на стварање за децу. Управо преплитање књижевности и позоришта за децу доноси разноврсне текстове по облицима, темама и компоновању драмских елемената. Осврнућемо се на садржаје, драмске структуре и особине појединих дела која стоје на битним местима у развојном току драмске књижевности за децу.

Периодизације драме за децу нису вршене често. Драмска књижевност за децу развила је неки вид сопствене периодизације. Њу треба условно схватати. Не као коначну периодизацију, већ као један могућ приступ овом књижевнотеоријском питању. Учинило нам се сврсисходно да историјски развој драме поделимо у веће временске одреднице, тј. по вековима – од XIX до почетка XXI века. Циљ таквог приказа тока драме за децу јесте лакше књижевно сналажење у једном дијахронијском смислу. И оваква класификација је порозна и могуће је њено даље раслојавање, па и парадоксална сусретања и временска прекорачења дела и писаца.

Драмска књижевност за децу крајем XVIII века наговестила је своје издвајање кроз школско позориште. Писци Јоаким Вујић⁵⁶, Јован Стерија Поповић, Јован Јовановић Змај и Коста Трифковић стварају у XIX веку. Ово је време када се драма за децу као посебна целина постепено издваја кроз преводе, прераде и посрбе. У дечјим часописима више пажње се поклања драмском облику кроз објављивање краћих драмских текстова. Важни догађаји се збивају у Народном позоришту где се изводе програми за децу, те се и наменски пишу текстови за ту прилику.

У XX веку јавља се већи број значајних драмских писаца за децу. Најпре Бранислав Нушић са својим књижевним и позоришним радом. Две су битне чињенице у драмском току у овом

Битне чињенице за различите историјске периоде развоја драмске књижевности за децу доносе се у часопису *Сцена*. Са театролошког становишта бројним краћим прилозима, и то нарочито од првог броја из 2016. године у часопису се истражује драмско писање за децу.

⁵⁵ Обимнија драмска дела за децу су углавном штампана у виду књиге након успешних сценских извођења. Мање је одштампаних драма које чекају своје позоришно упризорење.

⁵⁶ Јоаким Вујић започиње књижевно-театарски рад крајем XVIII века, али драмске текстове објављује од почетка XIX века.

периоду. Прва се односи на друштвене прилике, односно, развој драме за децу био је испресецан ратом. То је свакако успорило и изменило драмско стваралаштво за децу. Друга важна чињеница јесте отварање првих професионалних позоришта за децу („Рода”, „Бошко Буха”, „Душко Радовић”), што је интензивирало писање драмских текстова и скренуло пажњу на позоришну уметност. Посебно је важан послератни период, тј. педесете и шездесете године ХХ века⁵⁷ када пишу Душан Радовић и Александар Поповић. Поред поменутих, драмске текстове стварају Љубиша Токић, Бошко Трифуновић, Десанка Максимовић, Миодраг Станисављевић, Стеван Пешић, Драган Лукић, Владимир Андрић и др. Поред реалистичних драмских текстова Бранислава Нушића, доминантна је драмска бајка. Овај тип текста рачуна на искуство публике, читалаца или гледалаца. Писци се слободно крећу у простору бајке и моделују познате фабуле у драмски облик. Током ХХИ века пишу писци који су започели књижевно стварање крајем претходног периода. Ту су Љубивоје Ршумовић, Игор Бојовић, Дејан Алексић, Јасминка Петровић и други.

Бранислав Крављанац и Миливоје Млађеновић су се прецизније и потпуније бавили историјским токовима у драмској књижевности за децу. Први преглед и попис развоја драме за децу приказао је Бранислав Крављанац у предговору *Антологији српске драме за децу* (2001). У четири развојна периода разврстао је ауторе, њихова дела и истакао поетичке специфичности. Поменута *Антологија* садржи једанаест драмских комада који су поређани у хронолошком реду по писцима. Реч је о различитим типовима текстова, приказаним у другачијим формама, без раздвајања луткарских и драмских текстова јер они ипак „имају основна полазишта идентична” (Крављанац 2001: 5). На овакву периодизацију Миливоје Млађеновић оправдано каже:

Врлина Крављанчевог приступа корпусу драмских дела за децу садржана је у томе што се он није претерано обазирао на посебност драме за децу. [...] Крављанац је бирајући драмске и луткарске текстове тежио ка томе да оформи слику целине развоја српске драмске књижевности, њеног континуитета, жанровске и формалне разлике (Млађеновић 2017б: 13).

Ослањајући се на четири раздобља издвојена у *Антологији*, Млађеновић додаје и пети који захвата драмско стваралаштво прве деценије ХХИ века. Овај последњи период, који и данас траје, карактеришу постмодернистичке црте: „језичка игра, заиграност, иронизација, пародија класичне књижевности и баштине; хиперболичност, цитатност (интертекстуалност); везе с масовном културом” (Исто: 19). Вредност овог новог, допуњеног погледа и прегледа драмског стваралаштва за децу огледа се у ширини тема, аутора и драмских облика који су обухваћени пописом. Издвојени су писци који стварају искључиво за позориште, пописани су текстови који су савременошћу, хумором и драмским поступком били позоришно интересантни, другачији и успешни. Односно, аутор је свеобухватним освртом на драму за децу захватио њено присуство и у позоришту и у књижевности. Тачније, сва дела која су на било који начин имала јавну, критичку процену.

Драмска књижевност за децу у литератури се први пут спомиње почетком ХИХ века. Овај податак намеће потребу за сагледавањем друштвеног контекста у којем се први пут јављају драмска дела. Наиме, то је „епоха великих друштвених прелома, бујица и вртоглавог напретка, култа књиге. То је доба демократизације образовања и школства, тежња за енциклопедијским знањем и сепарација детета” (Петровић 2008: 72). Оно што је можда и очекивано, а то је да се драмско стваралаштво покренуло кроз позориште:

⁵⁷ Од половине ХХ века долази и до „пуног развоја театрологије, историје и теорије драме” (Пешикан Љуштановић 2017: 29), што се свакако у некој мери одразило и на драмски облик за децу.

Појава школског позоришта на народном језику, у коме се, у улози глумаца и приказивача, поред школске омладине и њихових учитеља помагача, појављују млади чиновници и фабричка младеж (представе су игране у школској учионици, по завршеном „ексамену”, под каквим дрветом на које се наишло приликом мајалеса, или пак под ведрим небом), покреће драмски жанр. Дечја периодика, осим оригиналних текстова са јуначким мотивима, доноси преведене или посрбљене веселе игре и једночинке. Змај је посебно неговао драмски род у *Јавору* и *Невену*” (Петровић 2008: 72).

Могли бисмо рећи да су учитељи који су подстицали позоришне активности и часописи који су промовисали драмске текстове утицали на издвајање и заснивање драме за децу.⁵⁸

Почетак српског драмског стваралаштва за децу и **први период** у њеном развоју везује се за писца Јоакима Вујића. Реч је о крају XVIII и првој половини XIX века када је централна књижевна и културна фигура био Доситеј Обрадовић, а образовање и васпитање младих нараштаја била главна тема. Вујићева драма *Добродетељни дервиш или Звекетуша капа* (1983)⁵⁹ првобитно није била намењена дечјој публици, али временом је то постала. Ово је тек један пример драмског дела за које се може рећи да спада у књижевност са *дуплим дном* у којој „читалац сасвим различите интелектуалне зрелости и културе читања налази право читалачко задовољство” (Пијановић 2014: 11). Или, можемо рећи да дело припада „граничној” књижевности и да се обраћа и млађима и одраслима.

Уз књижевно стваралаштво Јоакима Вујића иду и одређена питања. Једно се тиче оригиналности. Слободан Ж. Марковић пише да драмско дело Јоакима Вујића није намењено деци и „представљају прераде и посрбе немачких комада” (в. Млађеновић 2017б: 13). Драгоцене историјске податке о пореклу овог дела даје Божидар Ковачек:

Аутори који су до сада писали о овој драми, или је успутно помињали, слажу се са ноторним фактором да драма није изворна Вујићева, што он и сам потврђује стављајући уз наслов напомену да је дело преведено с мађарског. Први озбиљни истраживач Вујићевог дела, Павле Поповић, сврстао је ову драму међу „шаљиве игре”, али јој није нашао изворник, мада је сугерисао да је порекло ове драме по својој прилици италијанско” (Ковачек 1988: 107).

Драмски текст *Добродетељни дервиш (Доброћудни младић)* Јоакима Вујића на уводној страници садржи краће обавештење: „Једна волшебна игра у три дејствија преведена с мађарског језика на наш славеносерпски Јоакимом Вујићем славеносерпским списатељем” (Вујић, према: Крављанац 2001: 19). Волшебне игре су биле доминантни жанр у театру XVIII века. Трочинска структура ове драмске бајке или „акционог комада”, како наводи Крављанац тече узбудљиво са низом напетих, наизглед нерешивих, ситуација, чудесних перипетија и срећног краја. Основни проблем у делу је љубав Софрана, сина тошканског фиршта и Семониде, кћи једног великог волшебника. Пјетро,⁶⁰ претварајући се да је други лик, смишљено води свог сина Софрана ка увиђању и спознавању истине о Семонидиној љубави и игри, али и ка спознавању себе самог.

⁵⁸ Почетак драме за децу пролазио је кроз исти процес осамостаљивања као и други родови књижевности за децу (в. Опачић 2011а: 11–22).

⁵⁹ Драмски текст написан је крајем XVIII века на немачком језику, а штампан и приказан у Бечу 1793. године. Аутор је Емануел Шиканедер. Вујић је српски превод сачинио према мађарском преводу. Иако не постоје прецизни подаци, претпоставља се да је превод Јоакима Вујића настао 1825. или почетком 1826. године. Вујићево дело – превод и прерада поново је скренуло пажњу 1983. године када је штампано и истргнуто из заборављања (в. Ковачек 1988: 107–111).

Важно је напоменути да ће уз драмско дело бити навођена година објављивања књиге. У случају када дела нису штампана, стављаћемо годину премијерног извођења позоришне представе. Те временске одреднице су битни оријентир у развоју драме за децу.

⁶⁰ Једна од Вујићевих књижевних интервенција на оригиналном тексту при преводу је била додељивање имена кнезу – Пјетроу и рибаревој жени – Фаустина.

Попут правог заштитника отац има решење за сваки заплет у који улази син. Поред њих, појављује се лице Мандолина, сиромашног, наивног и духовитог рибара и његове похлепне, себичне жене Фаустине. Разговори између мужа и жене, нарочито на почетку, изазивају комичан ефекат. Он је потлачен, под жениним надзором која никада није задовољна оним што он чини. Читањем драме може се рећи да лик Мандолина није оправдано уведен у четвртој слици првог чина. Чини се да је наивно решено ово драмско место, као да нема оправдања за његово присуство у овом тренутку.⁶¹ Вероватно се у позоришној изведби овај моменат одређеним драматуршким алатом може боље оправдати и решити.

У два сегмента дела јасно се уочава намера аутора да текст прилагоди позоришној публици. Први јесте музика и други, који је можда битнији, народни језик. Текст садржи доста народних израза који су намењени широком кругу читалаца: „гавран гаврану неће ископати очи”, „на псу рана, на псу и зарасла”, „са женама и мачкама није се добро шалити”, „јаму коју си ти другом копала, сама си у њу упала” (Исто: 26, 28, 34, 44).

Удео бајколиког света и поступка у овом драмском тексту је лако уочљив. Због разних чудесних догађаја које лица прихватају без икакве необичности, ово дело чини пријемчивим детету. Ако би се учиниле одређене веће интервенције у језику и нешто мање у драмској радњи, направио би се одличан предлог за позоришну представу где има комике, ироније, персифлаже, обрта, заплета, бајке и срећног краја. Оправдање за бајколики свет у драмском тексту Јоакима Вујића дао је Божидар Ковачек. Он наводи да је праизвор овог текста италијанска прича и да припада „великој породици такозваних лутајућих мотива, од којих је добрим делом саткан светски фонд бајки” (Ковачек 1988: 109). Тако, на пример, Пјетро говори свом сину: „Видиш ли ти тамо гроб твог родитеља? Ево, на, узми овај кључ отиди тамо и отвори му гроб, и тамо ћеш наћи велико скровиште и благо које ти је твој родитељ пређе своје смрти оставио” (Исто: 21). Или, Пјетро говори Мандолину:

Ево, видиш ли овај кључ? Овај кључ може отворити ова врата, која су на оном торњу. Тако, ти ћеш отворити она врата и проћи ћеш кроз један дугачки тавни свод, после ћеш ући у један мањи подрум. Тамо мораћеш прекорачити преко једне троглавне змије. [...] Најпосле ући ћеш у један велики подрум и тамо наћи ћеш једну страшну от 12 глава аждају, која седи на једној каци пуној дуката, из које ноката мораћеш отимати благо. Пак кад га отнеш и натраг поћеш, то за живу главу да се натраг не обазиреш, јербо ће те она страшна аждаја свега искршити и искидати. Паметствуј добро шта ти кажем (Исто: 25).

Као у познатој бајковној структури, низање препрека на крају доводе до успостављања равнотеже и победе правде и пожртвованости. Пјетро три пута помаже Софрану да победи и надмудри Семониду и на самом крају, у виду поенте, каже: „Но сада, децо моја, да благодаримо Богу кој је нас из овога великог зла избавио” (Исто: 45). Због узбудљивости, простора за смех, чудесних збивања и напетих ситуација овај текст се приближио дечјој публици.

Први период развоја драмске књижевности за децу бележи још два значајна имена: Јована Стерију Поповића са текстом *Волшебни магарац* (1842) и Јована Јовановића Змаја са *Несрећном Кафином* (1881). И Стеријин текст није првобитно писан за децу, али временом је то постао. Овакви примери нису усамљени у целокупној књижевности за децу. Деца читаоци или гледаоци прихватали су одређена дела. Тиме се постепено драма за децу одвајала и формирала специфичне

⁶¹ Оваквих момената има још у делу. Као оправдање за оваква зачуђујућа драмска места, Ковачек наводи да је „Вујић у својој преради, кратећи нарочито други и трећи чин у односу на штампани Серелемхиђијев текст, ублажавао 'чаробњачки' елемент, свестан да то тражи технички далеко опремљенију сцену но што је то могао да пружи тадашњи зачетак српског позоришног живота” (Ковачек 1988: 109).

облике, тематске оквири и језичко-стилске склопове. Конкретна дела су добијала двоструку адресу⁶² – дете читалац/гледалац и одрасли читалац/гледалац.

Дело Косте Трифковића није се издвојило као битнија тачка у историјском развоју драмске књижевности за децу.⁶³ Без обзира на то, скренућемо пажњу на неколико књижевно-театарских чињеница у његовом стваралаштву. Његова дела објављивана су у периоду од 1871. до 1894. године. Због тога, али и зато што пише различите драмске адаптације, можемо рећи да његово дело спада у позну етапу првог периода. Пише драмске текстове у тренутку када је потреба за њима била веома изражена. Тада су ти комади представљали извесно „освежење у поплави туђинских дела која су суверено владала на нашим позорницама – као преводи или невеште посрбе” (Милинчевић 1987: 5). Стварао је под познатим утицајем Молијеровог дела и за потребе Српског народног позоришта у Новом Саду. Писао је и мање или више успеле посрбе, али и драму са сентименталном тематиком насталу под утицајем живота и дела српског просветитеља (*Младост Доситеја Обрадовића*, 1894). У комедијама, које често имају форму водвиља, приказивао је различите нарави, аутентичну атмосферу једног времена у Војводини, са смехом који је увек весео и благо ироничан. Кроз бројне реалистичне и интригантне ситуације упознају се размажене девојке, расејани учитељи, несигурни адвокати, политички радници и њихове умишљене жене, односно, разнолики представници варошког живота XIX века. Углавном су радње смештене у средине у којој ликови живе и све оно што превазилази то место, остаје мимо њих. Завршеци драмске радње су нагли и изненадни и увек се успоставља одређена хармонија која је (разним неспоразумима или сукобима) била нарушена. Иако је писао сажете комаде, најчешће у форми једног чина, његова лица често изговарају дуге садржајне монологе.

Трифковић непосредно указује и на различите проблеме и свакодневна људска преиспитивања. Тако се у делу *Школски надзорник* (1872) опомиње духовна укалупљеност просветних институција и старинских учитеља. Савета, ћерка сеоског учитеља Петровића, у љубави је са узорним младим, још увек беспосленим, учитељем Станком. Учитељ Петровић је доминантан лик, на речима јак док се не јави проблем. Ову особеност наговештава његова жена Ката: „Лармите, вичете и једите се, а кад дође до дела, а ви шмут, па нос у фитрол!” (Трифковић 1987: 87). Долазак новог просветног инспектора Поповића у школу интензивира радњу и покреће неколико „обавеза”. Учитељ Петровић узрујано припрема говор, тачније, користи онај који је пре десет година говорио пред тадашњим владиком. Жељом да себе и свој рад представи у најбољем светлу производи комичне сцене и доноси праву слику друштвене стварности:

ПЕТРОВИЋ (*који је међутим дошао к себи*): Школски надзорник! Тако изненада!... Нисам се ни приправио... Треба да држим говор, а нисам га саставио!... Онда сам и децу распустио... Време је жетви... Како да га дочекам?... Не знам ни где ми је глава!... Сав сам се ознојио... Али, жено... Зар ви не знате да је дошао школски надзорник?! (*Седи уморен.*)

СТАНКО: Још није дошао, тек долази!

ПЕТРОВИЋ (*скочи*): Та то је оно тек што долази... А ја нисам приправан са говором... Како да га поздравим?... Како да га дочекам?... Жено, та шта стојиш?... Зар ниси чула?... Школски надзорник!... (*Хода горе-доле.*)

КАТА: Ето ти га на!... Сав се збунио... А мало час се разметао како ће он ово, па оно! (Исто: 91).

Сплетом околности, Савета у искреном разговору са новим надзорником решава напету драмску ситуацију обезбедивши повишицу свом оцу, Станку коначно запослење, а тиме и своју скору удају и познати Трифковићев срећан крај. Рецепција овог или неког другог комада омогућила би

⁶² Термин *двострука адреса* преузет из: Опачић 2011б: 117.

⁶³ Заправо, аутори на чије се периодизације драме за децу позивамо (Крављанац 2001; Млађеновић 2017б) не издвајају дело Косте Трифковића у контексту књижевности за децу.

увођење у једноставнију драмску структуру. Поред тога, донела би и ангажовано читање које усмерава на друштвене проблеме и стилске поступке којим писац ствара различите карактере, средину и менталитете. Ово би били тек неки разлози због којих би неко од драмских дела Косте Трифковића требало ставити пред децју (прецизније младу) публику и испитати њихову рецепцију.

**

Други период развоја драмске књижевности за децу почиње делом Бранислава Нушића. Прецизније, Нушић прва дела за децу пише почетком XX века. У временском оквиру од приближно четрдесет година на писање драмских текстова за децу утицај је имала позоришна сцена. Прво стално позориште за децу почиње са радом 1905. године, те је било очекивано појачано интересовање за драму и писање драмских текстова. „Мало позориште”, које су основали Бранислав Нушић и Михаило Сретеновић⁶⁴, радило је кратко, у прекидима, испресецано различитим приликама. Без обзира на све околности, позориште је оставило траг на драмско књижевно стваралаштво.

Нушићева најпознатија једночинка *Наша деца I* објављена је и први пут изведена 1903. године у Новом Саду. Посебност овог комада је што „деца поигравају односе између одраслих особа онако како их они виде и разумеју. Комад је написан тако да би деца могла да играју децу, деца за одрасле, па и одрасли за децу” (Миливојевић Мађарев 2018: 88). Нушић касније пише и подједнако успешне комаде *Наша деца II* (1931) и *Наша деца III* (1931).

Поред наведених, у књизи *Мале сцене* (1938) сакупљено је још тринаест Нушићевих различито одређених краћих дела. Аутор је сваки текст додатно прецизирао: хумореска у једном чину, шала у једном чину, сцена, цртица, комад, фарса. Текстови су најчешће дати у једном чину, а врло ретко у форми једне сцене. Заједничка карактеристика им је сажетост драмске радње. „Нушићеве *мале сцене, хумореске и шале*, најчешће су конструисане на принципу комичке инверзије, стављањем јунака у неку за њега неодговарајућу ситуацију, која истовремено хуморно осветљава и лик и положај у којем се он неочекивано нашао” (Лешић 1989: 210). Уз ова дела, у Нушићевом стваралаштву за децу издваја се текст *Један слободан школски час* (1935) и помало заборављено дело *Растко Немањић* (1906).

Заједничка црта свих текстова из *Малих сцена* је да приказују свакодневне догађаје детета или неког старијег члана грађанске породице. Применом познатих комедиографских алата Нушић ставља на видело људско незнање, некултуру, похлепу, лаж, себичлук. Читалачкој осуди и смеху излаже наивне преваре, сплетке и свађе између мужа и жене. „Већина ових *малих сцена* остварена је средствима вербалног хумора – комичним у ријечима (одуговлачењем, »разговором глувих«, понављањем, говорним каламбурима, комичним преиначавањем ријечи и сл.)” (Исто: 210). И обично, решењем напете ситуације или конфликта унутар неке породице, у којој су готово увек присутни рођаци, срески писари или кућне помоћнице, ликови се враћају на место које им припада. Сцене доносе широки распон нарави и карактера, а тиме и праву слику колективног и индивидуалног менталитета тог доба. Сасвим је оправдано поставити питање о пријемчивости сваког текста детету као претпостављеном субјекту. У текстовима радњу граде ликови деце различитог (и најчешће тачно наведеног) узраста или одрасли. Проблеми које окупирају јунаке су

⁶⁴ Драмско стваралаштво Михаила Сретеновића било је доминантно у тадашњем сценском приказивању. Милинковић у *Историји српске књижевности за децу* издваја Михаила Сретеновића као Змајевог сапутника са бајковитим драмским комадима: *Галебова стена* (1902), *Цар Ђура* (1931), *Пепељуга* (1933) и др. (Милинковић 2014: 165). О мотиву Пепељуге у истоименој драми Михаила Сретеновића в. код Игњатов Поповић, 2022а.

због тога другачији. Осим што драмске ситуације сликају нарав деце, неретко дају и једну ширу слику односа у породици или у околини.

Ако се за тренутак осврнемо на историјски ток драмског стваралаштва до појаве Бранислава Нушића, уочава се да је он донео једну реалистичну слику живота и остаје јој веран у текстовима за децу.⁶⁵ *Наша деца I*, *Наша деца II* и *Наша деца III* су једночинке у чијој радњи учествују деца различитог узраста. Сасвим је логично да су и проблеми који су у текстовима покренути различити и својствени одређеном узрасту. У првом драмском тексту *Наша деца I* учествују деца Зорица и Пера од шест и седам година. Започињу своју игру мужа и жене опонашајући навике и говорне исказе својих родитеља. Одмах на почетку открива се и Нушићев став према бајковитом наслеђу и игри: „... Их, та Марија, не уме ништа да се игра, не уме да прича! Прича нам све неке страшне приче о змају како је украо девојку, о змијском цару, и све тако нешто. Хвала Богу те је дошао онај поднаредник, што увек долази кад мама и тата нису код куће. Сад ће Марија читав сат седети с њим у башти, а ми можемо до миле воље играти. Ено их на клупи; мора бити Марија њему прича приче о змају како је украо девојку и о змијском цару. Ако, нек он слуша те страшне приче, па нек сања после, а ми ћемо играти...” (Нушић 1938: 12). Из тог прерушавања у одрасле произилази смех. Ток игре се повремено прекида када ликови имају извесне „проблеме” у радњи или како би Зорица дала савете за понашање током игре:

ЗОРИЦА: Ти шетај, па, као тата кад ти досади, узми шешир и пођи од куће, а ја ћу да те питам куда ћеш, а ти ћеш да ми кажеш неку гадну реч, а ја ћу да паднем у несвест. Зато сам и спремила стакло с мирисом. Хајде сад!” (Исто: 24).

ЗОРИЦА: Боже, Перо, зар ниси могао да упамтиш где сам метла, него кад је најлепше место у игри а ти поквариш! Немој да заборавиш после да отвориш прозоре.

ПЕРА: Нећу заборавити. Хајде, падни опет у несвест (Исто: 26).

Смењивање дијалога на пољу игре и дијалога реалности производи комику. Али, та игра у драмском тексту има посебну функцију: „дечја наивност је смешна по себи, али је и изванредан инструмент пародирања образаца понашања из света одраслих” (Љуштановић 2004: 65). Радња, а тиме и игра, завршава се неочекивано. Долази отац, а деца убрзано сакупљају ствари. Занимљиво је прокоментарисати тренутак у којем се завршава радња. Долазак одраслог прекида тренутке напетости у игри и успоставља почетну равнотежу. Прекинута радња као да је нагло завршена без простора за додатне реплике. Уосталом, такви су драмски текстови намењени дечјој публици: сажети, са неочекиваним/недореченим завршецима.

У делу *Један слободан школски час* девојчице школског узраста започињу разговор када им је вероучитељ отказао час. Уместо игре, за коју немају времена, разговарају о школи, обавезама, тешкоћама и жељама за будуће занимање. Иако делује да је радња спора и да нема узбуђујућих тренутака, драмског заплета, има простора за смех и препознатљиве Нушићеве поступке. Хумор произилази из погрешно изговорених речи и имитације одраслих током разговора девојчица. „Један слободан школски час садржи и оне типичне, препознатљиве одлике Нушићеве комике регистроване у његовим комедијама за одрасле читаоце и гледаоце. То је пре свега слика паланачког менталитета, зависти, охолости, оговарања, ситних пакости итд.” (Млађеновић 2017б: 125–126).

⁶⁵ Поред реалистичних драмских текстова, Нушић је написао и дело *Пепељуга*. Млађеновић наводи податак да је Нушићева *Пепељуга* засигурно била извођена у Српском народном позоришту у Новом Саду. Нажалост, текст је изгубљен (Млађеновић 2017б: 124). Било би драгоцено читати тај текст који је настао преобликовањем бајке, а писан од стране комедиографа

Значајни тренутак другог раздобља јесте оснивање „Родиног позоришта”, опет под снажним утицајем Бранислава Нушића. За три године постојања дечјег позоришта (1938–1941)⁶⁶ као аутор истицао се Живојин Вукадиновић са драмском бајком *Пепељуга* (1939). Он означава крај овог другог периода развоја драмске књижевности за децу које је било прекинуто ратом. „Живојин Вукадиновић је *Пепељугу* – комедију у стиховима у три чина с прологом и два интермеца написао за трећу сезону Повлашћеног позоришта за децу и омладину „Рода”, која је почела 1. октобра 1939. Његова комедија настала је преобликовањем познате бајке у облик драме. Међутим, приметно је да се аутор „не ослања у потпуности ни на фабулу бајке Шарла Пероа, нити ону Браће Грим, али ни на верзију Вука Стефановића Караџића, већ користи одређене мотиве који имају асоцијативну функцију” (Игњатов Поповић 2021: 84). Из пописа дела и аутора који су били део репертоара Родиног позоришта може се закључити да је ово раздобље донело већи број написаних текстова и најавило време појачаног интересовања за драмско стваралаштво.⁶⁷

Бранислав Нушић је стекао име великог писца као комедиограф, са вештином уверљивог приказивања друштвених нарави и критиком колективног и индивидуалног менталитета и друштвене свести грађанске Србије. Његово драмско дело за децу, иако представља рубне тачке његовог стваралаштва, веома је битно у развоју целокупне драмске књижевности за децу:

Сценске игре и хумореске занимљивих мотива и смешних слика, којима се не може умањити пријемчивост и осетљивост, у основи су без потребне књижевне снаге и сугестивности. Ликови су ведри, но површне психологије [...] Упркос свему, Нушић је учинио корак напред у развоју драме за децу као уметности говорне речи. Нушићеви јунаци су жељни авантура, склони експесу и безазленим неваљалствима. И када су починитељи престапа, носиоци поруга и порока, не изазивају читаочев отпор и осуду (Петровић 2008: 215).

Трећи период развоја драмске књижевности подразумева период од завршетка Другог светског рата. Због интензивнијег стварања, али и извесних поетичких новина у драмској књижевности овај период је подељен у три фазе. Прва обухвата период од 1944. до 1954. и Драгутина Добричанина (драма *Све, све али занат*, 1953).⁶⁸ Инспирација за писање драмског текста потекла је од истоимене народне приче.

Народне приче су ретко привлачиле пажњу драмских писаца. Дуго времена су остајале по страни. Углавном су народне песме, које су тематски бројније и разноврсније, имале више драмског преобликовања. Тако су настале драме (за одрасле читаоце) *Бановић Страхиња* Борислава Михајловића (1963), *Омер и Мерима* Мирослава Беловића (1970) и Стевана Пешића, *Хасанагиница* Љубомира Симовића (1974). Међутим, у народним причама налазе се „озбиљни драмски потенцијал који се нуде за сценску обраду” (Ђокић 1991: 123). Оне су маштовите, пуне народних мудрости и слика колективног духа, често духовите. У структури је увек забележен сукоб и борба два завађена света, а епилог увек доноси важне животне поуке. Драгутин Добричанин је за драму *Све, све али занат* узео само главни мотив, језгро приче, а све остало је оригинална надградња, тако да се може говорити о потпуно аутономном делу (Исто: 125). Користећи добро познати наративни ток, Добричанин је створио оригинално и комично дело са

⁶⁶ Позориште је основано октобра 1937. године, а прва представа је изведена је 23. 1. 1938. године. У периоду до 1941. године одиграно је укупно стотину дванаест представа (в. Вукадиновић 1996).

⁶⁷ У позоришном репертоару били су заступљени Бранислав Нушић, Јован Јовановић Змај, Јован Стерија Поповић, Гвидо Тартаља, Даница Бандић Телечки, Милица Јанковић, Десанка Максимовић и др. (Вукадиновић 1996).

⁶⁸ О драмском делу Драгутина Добричанина в. Чолић Биљановски 1995: 50–54.

занимљивим карактерима у којима су до апсурда приказане људске особине (лењост, прецизност, педантерија, помодарство итд.).⁶⁹

У првој фази није било других значајнијих стваралаца, нити битнијих промена које би утицале на структуру и теме у драмским делима за децу. Ова развојна фаза се подудара са током развоја драме за одрасле. То је било време које „није поговало стваралачком размаху литературе” (Селенић 1977: IX). Писало се по идеолошки укалупљеном диктату, са политички ангажованим темама и са идеализованом сликом стварности. Просто, драма за децу се није сналазила у таквим друштвено наметнутим оквирима. Такве теме нису својствене драмском стваралаштву за децу. Чини се да је то период залета за другу развојну фазу која је донела први модерно писан драмски текст за децу. На развој драме за децу, тачније подстицај за стварање драмских дела за децу, утиче оснивање позоришта „Бошко Буха” (1950) и „Душко Радовић” (1948)⁷⁰, али и других, широм некадашње Југославије.

Друга фаза (трећег периода) обухвата период од 1954. до 1966. године. Богатији је по броју нових аутора и уметничкој вредности написаних драмских текстова. Доминантан је рад писца и драматурга Љубише Ђокића. Најпознатији је по делима: *Биберче* (1954), *Грдило* (1963), *Витез Страх* (1966), *До последњег шаха* (1966), *Бајка о времену* (1981) сабраних у књизи *Позоришне бајке* (1981), као и другима *У цара Тројана козје уши* (1954), *Оловни новчић* (1962), *У оазу Тарапани* (1968) итд.⁷¹ Година 1954. може се узети „као време почетка наше модерне драме за децу, а њихов аутор Љубиша Ђокић као зачетник такве оријентације” (Крављанац 2001: 12). Један од разлога томе јесте ослобађање драмског текста од обавезног поучног тона. То нужно не значе да оваквих слојева у текстовима нема, већ нису јасно истакнути, а у појединим делима су потиснути над чудесно-драмским оквирима. Или, у контексту театра „наше позоришне представе за децу [ослобођене су, М. М.] псеудоромантичарских шаблона, дидактике и заслађености” (Беловић 1996: 112).

Препознатљиво је Ђокићево полазиште које се огледа у народном стваралаштву. О томе је и сам говорио:

У народној приповеци (коју покаткад само треба ослободити од понеког анахронизма) налази се такво језичко благо, тако занимљиво фабулирање, живо смењивање маштовитих слика, таква животност и вера у победу добра, да је то прави рудник, још увек недовољно некоришћен и неистражен, у који и даље треба силазити и износити на светло позорнице сва његова блага (Ђокић 1991: 126).

Кроз дело, постепено се мање или више одваја од овог полазишта и гради оригиналан драмски свет пун преокрета и покренутих животних питања. Као књижевни архетип најчешће користи бајку: „Према фолклору и аутентичном народном стваралаштву Ђокић има активан став, гради

⁶⁹ Својевремено за програм позоришне представе аутор је писао како је дошло до преобликовања народне приче, као и које су интервенције на предлошку уследиле (в. Чолић Биљановски 1995: 52).

⁷⁰ Мало позориште „Душко Радовић” првобитно је основано као Позориште лутака НР Србије. Име Душана Радовића носи након пишчеве смрти 1984. године.

⁷¹ Ђокић је написао једну временом заборављену драму за децу *Два дана из рата*. Пошто се по теми и типу мотивације битно разликује од осталих његових дела по којима је познатији, кратко ћемо се осврнути на њу. Реч је о тексту у два чина са мноштвом ликова (двадесет и девет мушких и два женска). Главна драмска радња се односи на борбу пионира против немачких окупатора у једном граду. Уверљиво се преноси атмосфера живота и деловања омладине тог доба. Комад доноси бројне родољубиве дијалоге, али и слојеве хумора нарочито у разговору у којем учествује Немац. Вероватно је текст драме служио као пригодан предлог за васпитање некадашње омладине у духу патриотизма и борбе за слободу. Данас су оваква дела готово заборављена. Свакако, показују да ни стваралаштво драмске књижевности за децу није лишено друштвених и политичких утицаја и тема.

нову, бајковиту основу људских судбина и снова. Ђокић у својим делима инсистира на вези с народним стваралаштвом, а потом на тој подлози гради драму модерне архитектонике” (Млађеновић 2017б: 14). У овом моделу приче аутор је пронашао јасну и узбудљиву радњу и драматичан сукоб заснован на лако препознатљивом судару добра и зла.⁷² Најпознатија је његова драма о Биберчету. Пошто је истоимена позоришна представа имала велики успех код дечје публике, али и била награђивана на Стеријиним позорју⁷³, настале су и две нове драмске бајке: *Грдило* и *Витез Страх*. Тиме је формирана трилогија која прати живот и различита искушења и неприлике Биберчета и његове жене Дивне.

Осврнућемо се на два Ђокићева дела *До последњег шаха* и *Оловни новчић*. Шаховска табла је необично место радње у драмској бајци *До последњег шаха*. Први и последњи приказ су реалистични и представљају почетак и крај игре. Два дечака седе за столом и ређају шаховске фигуре за почетак партије или пакују их у кутију и пружају један другом руку на крају. Аутор кроз дело преплиће двоструку игру: једну која подразумева правила шаховске игре у кретању фигура и другу, измишљену, драмску у којој лица са личним именима ступају у разне вербалне сукобе, духовите дијалогне и замке. У радњи учествују црне и беле фигуре. На челу црних фигура је краљ Каро-Кан са краљицом Ремином, а беле фигуре предводи краљ Гамбитус са краљицом Ана-Лизом. Већ прва сцена на шаховском пољу доноси заплет. Гамбитус објављује рат краљевству Каро-Кана. Разлог је бесмислен:

ГАМБИТУС: »Драги суседе, честитам ти рођендан и вруће желим да ове године положиш испит за пету категорију. Његово велемајсторство Каро-Кан.« На ово не могу чак ни да се насмејем: ха-ха-ха! Спомине ми пету категорију а не зна да сам још приликом рођења добио мајсторску титулу! [...] Само да вам кажем још нешто... Овако даље не иде. Ми те увреде нећемо да трпимо [...] Зато, са овог места, свечано објављујем да крећемо сместа у напад против црног краља (Ђокић 1982: 143–144).

Већ на самом почетку у дело је уткан благо ироничан однос према друштвеним појавама. Створена је добра мотивација за праћење радње. И краљ Каро-Кан духовито реагује на сазнање да му се спрема напад Гамбитуса са којим већ дуже време има „киселе односе”:

КАРО-КАН: (*Нервозно шета по свом пољу.*) ... И тако кажеш да је Гамбитус већ кренуо у напад а да нас није известио редовним дипломатским путем?

МАТ: Да, господару.

КАРО-КАН: (*Шета даље.*) Нечувено! ... Тај бели краљ је обичан простак. Не зна ни најосновнији ред. Понаша се горе од мог последњег пиона!... Када се то десило? (Исто: 145).

Кроз речи Каро-Кана биће суптилно дат и основни тон ове борбе. Покретачким говором свом народу он сам себе проглашава за „најглавнијег заповедника свих оружаних снага” и каже: „Ја волим живу, борбену игру, пуну духовитих комбинација и жртава. Зато ће свако имати прилику

⁷² У контексту жанровских оквира драмске књижевности за децу занимљиво је прокоментарисати став Миомира Милинковића да „драма за децу ван сцене постоји само формално, а суштински, њен живот и њена рецепција започињу и трају на позорници” и „најпопуларније позоришне игре за децу не дугују толико славу жанру коме припадају, колико бајковитости своје тематске структуре” (Милинковић 2003: 30). Један од могућих одговара био би: „Признавање овог става порекло би смисао генологије и сав значај класификације књижевних родова и врста, као и напор утврђивања промена у процесу преобликовања бајке у драмску форму. Тада не би било говора о драми уопште, него увек само о бајци” (Млађеновић 2009: 115). Без обзира на то што се књижевни родови често преливају и не јављају у чистом облику, остаје сасвим оправдано да се одређеном делу одреди припадност жанру и врсти.

⁷³ Прво учешће једне дечје представе на Стеријиним позорју у званичној конкуренцији је било управо Ђокићево *Биберче* (в. Беловић 1996: 112).

да покаже своју храброст и вештину. И ако неко падне у томе боју, слава му, пао је за свог краља и за своје добро. Bravo!” (Исто: 146). Ово је још једно од бројних места у делу којим се приказује бесмисао одређених људских одлука, дела и речи.

Ово Ђокићево дело писано је у прозном облику. Чини се да дијалог са кратким реченицама преноси ритам узбудљиве борбе шаховских фигура. Радња доноси бројне заплете, неочекиване догађаје и обрте у току борбене шаховске партије. Лица (фигуре) покушавају да изборе победу за свог краља. У игри осмишљавају различита изненађења, интриге, окршаје, решавају проблеме преговорима. Радња је напета и читалац је у неизвесности ко ће однети победу. Потпуно неочекивано за драмски текст, ова борба се завршава ремијем и добровољним руковањем краљева: „Неријешен исход партије, битка до голих краљева, расплињавање силних и ратоборних амбиција ништа – све је то изузетна симболизација бесмислености људских трвења и ратних сукоба. Тако је створена једна бајковита драма у којој патетика, иронија и хумор чине један ефектан преплет” (Вуковић 1982: 71).

Преплитање традиционалног слоја (кроз угледање на бајку, њену тематику и структуру) и савременог доминира у делу *Оловни новчић*. Ово дело писано је према народној причи „Права се мука не да сакрити”. У драмској бајци постоје извесне структуралне сличности са делом *Бајка о времену*. Почетак и крај одговарају садашњем или блиском садашњем тренутку. У тим сликама покрећу се теме пролазности и болести блиских људи. Такође, изражен је и социјални контекст, односно, сиромаштво и борба за једноставан и миран живот. Радња почиње разговором девојчице Пчелице и њеног Деде, који још увек обавља тешке бродске послове код газде Грабежа. Пчелица, свесна свих тешкоћа кроз које пролазе, учествује у различитим пословима са деком. Поред тога, разуме његов лични терет и покушава да му помогне:

ПЧЕЛИЦА: Слободно пусти! (Деда пушта канап и бreme, које је пчелица хтела да придржи, пада.)

ДЕДА: Ала си сила!

ПЧЕЛИЦА: Ово је тешко стотину кила.

ДЕДА: За то је снага потребна већа.

То једва носе моја плећа.

ПЧЕЛИЦА: За тебе тежак то је рад.

Ти више, деко, ниси млад.

Види како ти лије зној”

Напусти службу, деко мој!

ДЕДА: Знам да ми снага полако слаби,
ал’ шта би после? (Ђокић 1989: 87)

У наизглед нерешивој ситуацији, Пчелица пуна оптимизма и животне радости измишља како ће се извући из ове ситуације. Низом чудних околности, са различитим бајковитим препрекама на крају ће бити богати. И овде су потпуно јасно постављени карактери ликова у чијим поступцима се лако уочава који припадају добром, а који су зли. Чини се да у појединим моментима мотивација за драмске ситуације није довољно оправдана. Тачније, да се нека лица у сценама појављују одједном без ваљаних разлога. У односу на друга Ђокићева дела, у овом нема речи приповедача, пролога и епилога. Радња је распоређена у три чина. Ликови својим личним именима умногоме говоре и о карактерима: Грабеж, дедин газда је у сталној жудњи за новцем, Паралун је богаташ из оближњег Мишиграда, а његов ризничар је Пазикес итд.

Целокупни драмски рад Љубише Ђокића важан је због тога што је стварао и у књижевности кроз писање драмских текстова и у позоришту као професор драматургије. Али, успевао је и да сједини ова два уметничка подручја кроз извесна методичка упутства за драмски

рад у школи. Такође, поред добро познатих драмских бајки, писао је кратке драмске текстове за децу школског и предшколског узраста: скечеве, игроказе и луткарске текстове. Ђокићев допринос драмској књижевности за децу је велики:

Комичним обртима и хуморним ефектима, разговетним говором и једноставно изграђеним репликама, издиференцираношћу ликова и типизацијом карактера, оригиналношћу акција јунака и преображајем њиховог делања, аутентичном поезијом као и естетским и моралним вредностима, драме Љубише Ђокића делују књижевно богати и јесу велики допринос у овој области, колико у драмској тако и у књижевности за децу у целини (Млађеновић 2009: 126).

У другој развојној фази пише и Војин Ђорђевић (*Биберче* 1958, *Магарац* 1972, *Мачак у чизмама* 1951, *Никад више магарац* 1959, *Снежана и седам патуљака* 1951). Такође, и Бошко Трифуновић пише своје најпознатије драмско дело за децу *Бајка о цару и пастуру* (1958).⁷⁴ Сасвим очигледно бајка остаје доминантан праизвор за стварање драмских текстова. Овакве тенденције у писању довеле су до гранања драмске бајке у три правца: романтична, комична и иронична драмска бајка.

Последња, трећа фаза овог плодног периода траје од 1966. до 1994. У њој се издвајају дело Александра Поповића и модерни луткарски текстови Драгана Лукића *Звезда Фифи* (1966), Душана Радовића *На слово, на слово* (1969) и Стевана Пешића *Чудесни виноград* (1985).

Свакако, један од највећих доприноса развоју драмске књижевности за децу донео је Александар Поповић. Писац познатих драмских дела за одрасле читаоце, подједнако успешно опробао се и у писању за децу (*Пепељуга* 1966, *Црвенкапа* 1968, *Снежана и седам патуљака* 1969, *Јарац живодарац* 1985, *Шкрти берберин* 1988. и др.).⁷⁵ Поповић наставља да се интересује за бајку која је као драмска категорија већ доживела различита преобликовања и заокрете. То је:

логичан пут, јер бајке чувају архетипске моделе људског понашања, погодне су да метафоричним и симболичним језиком проговоре о препознатљивим животним искуствима, а *сукоб* у бајци (као сукоб добра и зла) срећно је послужио као основ за градњу најбитније категорије драмског текста (Пешић Хамовић 2003: 47).

Полазиште за његова три најуспешнија драмска дела из књиге *Три светлице с позорнице* (Поповић 1986) су традиционалне бајке (*Црвенкапа*, *Снежана и седам патуљака* и *Пепељуга*).⁷⁶ Од њих преузима основу и не удаљава се од општих идеја класичне бајке: чудесни мотиви, ликови који уз помоћ помагача савлађују препреке и успостављају поремећену равнотежу и доказују да добро, правда и поштење увек бивају награђени. Млађеновић прецизније пише о ономе што је исто код класичних бајки и драмских бајки Александра Поповића: „У *Црвенкапи* је то савлађивање психолошких проблема одрастања и оспособљавања за напуштање зависности детињства, док се *Снежана и седам патуљака* и *Пепељуга* баве превазилажењем нарцистичких разочарења и супарништвом са сестрама, односно маћехом” (2005: 55).

Већ у поднасловима драмских бајки истиче се онеобичавање дела. Тако је *Црвенкапа* „дечја игра у три кришке која се догађа без престанка”, а *Снежана и седам патуљака* „повод за служење игре у три дела, а догађа се овде-онде, данас-сутра” (Поповић 1986: 5, 7, 43, 45).

⁷⁴ Бајка је написана 1958. године и исте године је била праизведба у позоришту „Бошко Буха”, где се представа непрекидно играла тридесет и две године (Трифуновић 1995: 5).

⁷⁵ Поред писања дужих драмских дела, рад Александра Поповића обухвата и кратке драмске форме у виду скечева и игроказа који су веома дуго део читалачког искуства деце млађег школског узраста.

⁷⁶ Поповић је по наруџбини Позоришта „Бошко Буха” написао три поменуте драмске бајке (ПББ 2020: 86).

Пепељуга једино нема такво иронично-пародично одређење, већ једноставно стоји да је то „бајка за приказивање у три дела” (Исто: 93). Наведене допуне указују на намеру аутора да просторним и временским одређењем обезбеди непрестано трајање, живост и актуелност драмске радње – ништа није коначно, завршено и увек и свуда се може понављати. У распореду драмске грађе приступљено је класичној подели на чинове и сцене, али су они онеобичени насловима. Они се делом односе на тематику целине, елипсични су или језички звучни (нпр. у *Црвенкапи* су три целине насловљене: Престоница Клапа-клапа, Ровац у фраку, Медењак за прса; у делу *Снежана и седам патуљака*: Квиз, Гриз, Шиз). Овај моменат такође упућује и на пародирање драмске структуре. Поред тога, наслови подсећају на игру и могу утицати и на мотивацију за читање дела.

Феномен игре⁷⁷ искоришћен је и у непосредним обраћањима публици. Млади читаоци или гледаоци су саговорници или сарадници у драмској радњи. Спонтано, а вешто се позивају да реагују на одређену ситуацију, да процене и коментаришу поступак лица у делу и да се сами играју. Оваквим металепсама⁷⁸ „претпостављени читаоци се доводе у активнију улогу тумача”, стављају се у „супериорнију позицију упућених”, постиже се утисак аутентичности и „истинитост” приче (Мекалум 2013: 218, 226). „Упадице”, које свесно скрећу пажњу публике, дешавају се повремено и одмерено, током битних момената драмске радње. Тако се у тренутку када Ловац (на аутограме) ухвати Снежану како би је одвео у шуму, она обраћа деци:

СНЕЖАНА: Чекај, ловче, причекај, молим те... да питам, бар децу смем ли да пођем са тобом? (*Гледаоцима.*) Децо, смем ли да пођем с ловцем у најдубљу мрачну шуму?!

ЛОВАЦ: Ето, чујеш, Снежанице, деца ти вичу: »Смеш, смеш!«

СНЕЖАНА: А мени се учинило да деца вичу »Не смеш, не смеш!« (*Гледаоцима.*) Децо, како сте рекли?! (Поповић 1986: 56).

Поповић тежи принципу „композиционе кружности” (в. Миочиновић 1975: 97). Њиме жели да се испољи непрекидну могућност понављања комада и непрестане игре. Један од доказа кружне композиције дела уочава се у драмској бајци *Пепељуга*, која је започета и завршена на исти начин – сном о лепшем и лагоднијем животу:

Само кад би једном било
Оно што се у сну снило,
Нешто лепо – немогуће:
Ко кад горе изнад куће
Месечина тихо трупће... (Исто: 95).

Само кад би једном било
Оно што се у сну снило... (Исто, 1986: 164).

Сценски простор у све три драмске бајке је иновирани. Читаве сцене се крећу: метла и шерпа се претварају у инструменте или „све у латентном стању, да се клати, помера, вије, накреће и пада” код *Пепељуге*; биљке и животиње плешу и певају у *Црвенкапи*. Тиме се постиже живост и игровност радње, а такво виђење сцене „у потпуном је складу са фарсично-пародијском линијом Поповићевих драма” (Пешић Хамовић 2003: 48). Још један разлог за такву сценску организацију и динамику јесте природа предлошка, тј. бајке. Тачније, у свету бајке је све могуће.

⁷⁷ О феномену игре у Поповићевим драмским делима за децу писали су Миочиновић (1975: 95–123) и Ристановић (2003: 37–42).

⁷⁸ О појму *металепса* и другим начинима експериментисања текстом у књижевности за децу в. Мекалум 2013: 217–237.

У оваквом сценском приказу очигледна је улога хора и балета. Ово је важна категорија која одликује Поповићево стваралаштво.⁷⁹

Два најмање цењена драмска елемента, музичка композиција и позоришни апарат, на нов начин схваћени, постају веома важни, али уистину прави инструмент Поповићевог изражавања, првородан, неумерен у својој експанзивности на естетичкој територији драме, јесте језик који наметљиво, дрско преузима готово све драмске прерогативе под своју контролу (Селенић 1977: LIX).

Хор најчешће пева различите брзалице, разбрајалице или ређалице. У њима се уочава образац из народне књижевности и потпуно се уклапају у феномен игре и веселог сценског простора. На пример, у делу *Снежана и седам патуљака* приказе играју и певају у сцени када ловац и Снежана корачају „до најмрачнијег шумског мрака”.

Радња драмских бајки очигледно указује да је смештена у садашњем времену и то у урбанијим просторима. Црвенкапа баки носи „две кутије сардине, три арго супице, кутију напозитанки, сто грама карамела и четири флашице кока-коле” (Поповић 1986: 28). У драмској бајци *Снежана и седам патуљака* приказује се сцена избора за мис. Маћеха Снежани нуди разне козметичке препарате из немачког увоза, а (уместо огледала) телевизор пита ко је најлепши у краљевству. Пепељугин отац чита илустровани магазин док маћеха са ћеркама „шпарта од робне куће до модног магазина, од модног магазина до комисиона” (Исто: 101). Осавремењеним мотивима из урбаног света драмска структура постаје приступачнија његовом сензибилитету. Поред тога, указује се на доминантни хумор, иронију и пародију у Поповићевим делима.

У све три драмске бајке јављају се нови ликови са личним именима, бројне комичне ситуације и мотиви. Поред основног бајковног сукоба добра и зла, у драмама се директно или у прикривеној форми приказује и однос доброг укуса и малограђанштине, племенитости и примитивизма, природног и извештаченог понашања, образовања и невоспитања. То су уједно и важнији „проблеми” око којих се граде ироничне, фарсичне, гротескне ситуације⁸⁰ и драмске приче.

Ако би требало да систематизујемо најупечатљивије књижевне поступке које Поповић користи у три драмске бајке како бисмо добили одговор на питање шта се то све мења у односу на коришћен праузор, укратко бисмо могли издвојити следеће: нове ликове и сцене које неретко показују друштвене и људске мане и извештачености; психологизацију ликова која се огледа у важној промени, сазревању или преображају (нпр. Пепељугин отац се мења, постаје брижан и пун љубави према Пепељуги; Иванка, Црвенкапина другарица, постаје свесна важности образовања); игра која се манифестује у насловима, улози хора, укључивање публике; комика која је често дата у ефектном ироничном или пародичном облику, а произилази из говора ликова или њихових ставова и мишљења или неспоразума; осавремењивање одређених сцена, коришћење елемената масовне културе (радио, телевизија); пародија јавног медијског дискурса и критика конзумеризма.⁸¹

⁷⁹ У Аристотеловом распореду шест делова драме музичка композиција и позоришни апарат су били на последњем месту, после приче, карактера, мисли и говора. Поповић се у својим драмским бајкама прилично игра са распоредом грађе и истиче важност наизглед споредних драмских компоненти. У развијенијим драмама за децу, (савремени) хор је чест и обично завршава радњу.

⁸⁰ О гротески у драми за децу в. код Млађеновић и Сацаков 2022.

⁸¹ Љиљана Пешикан Љуштановић пишући о Поповићевој драми за одрасле истакла је оно што је својствено и драмским бајкама за децу: „Тако у његове драме улази тешко разлучива мешавина традиционалних усмених форми са својеврсним урбаним фолклором српске паланке и велеградске периферије и сегментима масовне културе

Драмске бајке Александра Поповића имају изражене етичке вредности, односно, доносе спознају да добро носи победу, поштење и правичност се награђују, а нарушена равнотежа се поново успоставља. Поред тога, Поповић „опомиње да је детињство срећно доба, али да није лишено бриге, туге, стрепње или нелагодности. На тај начин његове бајке постају ангажоване, актуелне и тичу се једнако дечјег света и света одраслих” (в. Млађеновић 2005: 99). Особена драмска грађа Поповића чини врло препознатљивим и важним у историјском развоју драме за децу, али и уопште у књижевности за децу.

Стеван Пешић је поред *Чудесног винограда* написао више од двадесет драмских текстова (*Гуска на месецу* 1971, *Крилата крава* 1971, *Весела кућа* 1972, *Град са зечијим ушима* 1974, *Једне ноћи у Новом Саду* 1976, *Ловачка прича* 1979, *Браћа Грим* 1980, *Петар са репом дугиних боја* 1987, *Птице* 1988, *Ескимска бајка или подвала снегу* 1991. итд.). Из његовог стваралаштва наглашена је приврженост бајкама у којима доминирају елементи фантастичног и специфичности луткарског позоришта о којем је аутор и сам говорио:

То је идеално позориште у коме се све може догодити. Пред нашим очима догађају се чуда, преображаји: од света постаје лептир, од лептира камен, од камена човек. А шта ту тек човек може бити! Он је земља, птица, дуга, Месец. Ту је све што постоји живо. [...] У овом театру су сва бића и појаве равноправни. [...] Ту човек лети, дрвеће хода, а расковник, трава која отвара врата природе, у нашим је рукама (Пешић и Лазич 1991: 153).

Управо такав један бајковит свет живи у свим његовим делима. Инспирацију је проналазио у нашој народној прози⁸² и у народним пословицама. У радњама у којима се све опире логици често се подразумева путовање⁸³ као главни драмски ток. На пример, у драмској бајци *Крилата крава* дечак црта чаробном кредом на тараби различите ликове и они постају живи. Приликом оживљавања ликови добијају људске особине, али и бројне фантастичне. Тако дечак, Петар и Крилата крава одлазе, односно лете у Париз. Момак и Гуска лете на Месец како би спасили Кинеску принцезу у делу *Гуска на месецу*. Приповедач у *Чудном чуду* на почетку најављује причу о једном свом путовању. Ова путовања се на различите начине развијају, крећу навише или наниже и представљају „метафору живота”:

Сваки од Пешићевих комада просторно може бити означен, условно речено, двома координатама, од којих је хоризонтална – Земља или земаљско збивање (као метафора свакодневице, обичног или реалног) и вертикална – Небо (симбол узлета у нове могућности и стремљења у нови смисао, затим откривање новог смисла и проналажење идеалних вредности) (Живановић 2003: 55).

Ова етапа развоја драмске књижевности за децу издваја се и по текстовима Миодрага Станисављевића (*Василиса Прекрасна* 1972, *Прича о царевој заточнику* 1985, *И ми трку за коња имамо* 1987)⁸⁴, Љубивоја Ршумовића (*Шума која хода* 1972, *Успавана лепотица* 1990, *У цара*

посредованим преко позоришта, филма, радија, штампе, али и усменим путем” (Пешикан Љуштановић 2005: 15). Уп. Јакшић Провчи 2003.

⁸² Пешићево *Чудно чудо* засновано је на народној причи „Лаж за опкладу”; народне бајке „Змија младожења” и „Чардак ни на небу ни на земљи” биле су подлога за догађаје у делу *Гуска на месецу* (в. Крављанац 1985: 7).

⁸³ Позната је Пешићева опчињеност путовањима. Управо након једног великог путовања по Авганистану, Пакистану, Ирану, Непалу, Индији и Шри Ланки настало је дело за одрасле читаоце (*Катманду*).

⁸⁴ Фабулативну подлогу за своја дела преузимао је из „Вукове збирке *Српске народне приповјетке (Немушти језик)*, руских народних бајки (*Василиса Прекрасна*), бајки Шарла Пероа (*Зачарана принцеза*), из великог броја мотива које налази код Чајкановића, у књизи Слободана Зечевића *Митска бића из српских предања* и у *Српском митолошком речнику (И ми трку за коња имамо)* и из народних јуначких песама у којима се и сусреће с мотивом »царевог заточника« (*Прича о царевој заточнику*)” (Миочиновић 2006: 9).

Тројана козје уши 1998. итд.), Божидара Тимотијевића (*Вилингора пуна разговора* 1976, *Деда Мраз и његов Бла-бла визор* 1979, *Велика пљачка у циркусу* 1987), Владимира Андрића (*Ана воли Милована* 1981, *Музикант и принцеза* 1984, *Ко се шуња иза жбуња* 1991, *Пустоловина змаја Огњена* 1991), Милована Витезовића (*Бајка о Вуку и Србима* 1987, *Принц Растко – монах Сава* 1992) и других.⁸⁵

Четврти период временски траје најкраће, од 1994. године (од смрти Стевана Пешића) до краја XX века. Забележено је неколико позоришних писаца: Бранко Милићевић, Мирјана Ојданић и Жељко Хубач. Најзначајнија дела драмске књижевности за децу започиње да пише Игор Бојовић (*Женидба краља Вукашина* 1988, *Лепотица и звер* 1993, *Мачор у чизмама* 1994, *Пепељуга, Љубав белог медведа, Баш Челик* 1993, *Црвенкапа, Ружно паче* 2005). По насловима се закључује да је инспирисан народном и уметничком бајком и епском поезијом. Постоје дела чији наслови не упућују на тачно одређену бајку, али су по том обрасцу написана (*Шаргор* 2000, *Свемиронична бајка* 2005, *Бајка о цару и славују* 1998). Аутор понекад наводи које приче су послужиле као стваралачка инспирација: уз дело *Љубав белог медведа* пише „љубавничка прича по мотивима норвешке бајке *Источно од сунца, западно од месеца* (Бојовић 2011: 49). За драмску бајку *Баш Челик* полазни модели су биле бајке „Баш Челик”, „Чудотворни мач” и друге приче.

Са познатим предлошцима Бојовић поступа иновативно. Најпре, оставља оне архетипске ситуације које исказују универзалне истине. Дакле, задржава се значењски ниво бајки. Затим, користи савремене мотиве и поступке и прилагођава их младом гледаоцу или читаоцу.

Читањем драмских бајки чини се да је у радњи све другачије и ново. Међутим, препознају се и ишчитавају она места која су иманентна вредностима бајковитих прича. То су пре свега савладавање различитих животних препрека, непосустајање пред проблемима, ма какви они били, победа мудрости и знања и љубав као основни животни принцип. Ликови речима и делима поступају истичући поменуте вредности. На пример, принцеза Јефимија говори које то вредности треба да поседује њен будући муж у делу *Баш Челик*: „Не хајем за злато, / за срце још мање, / већ код мене пролазе / само ум и знање!”⁸⁶

Ликови у Бојовићевим делима су актуелизовани и приближавају се савременој публици. То се чини на више начина. Најпре, у неком делу већ у попису лица, пре почетка драмске радње,

Текст *Зачарана принцеза* по питању жанра више одговара поеми са израженим драмским елементима. Писана је у стиху и подељена на девет делова означене римским бројевима. Нема дидаскалија, ни издвојеног говора ликова. Претпостављамо да је смештена у књизи *Драме* јер је по начину обликовања радње коришћен је образац сличан оном у другим драмским делима: бајка као инспирација, посебан свет маште и стварности, оживљавање фиктивног света, јунак који треба да реши задатак, загонетне ситуације, необичан језик. Поред тога, чини се да би било врло лако ову књижевну форму преобликовати за позоришну сцену.

⁸⁵ У трећој фази послератног периода драмске текстове пишу: Србољуб Станковић, Ксенија Стојановић, Мирослав Настасијевић, Мирослав Беловић, Радивој Шајтинац, Радослав Павелкић. Тачан попис аутора и дела в. Млађеновић 2017: 135–144.

Млађеновић доноси веома значајан попис српских драмских писаца и њихових дела за децу. Наводи годину премијере представе и професионална позоришта у којима су дела играна. То још једном указује на многобројније представе за децу у односу на број штампаних и објављених драмских текстова. Овај попис, који обухвата дуг временски период (од 1921. до 2015. године), доноси драгоцене податке који могу битно усмерити и мотивисати на истраживање у области драмске књижевности за децу (Млађеновић 2017б: 15–18, 135–144).

⁸⁶ Текст драмске бајке *Баш Челик* Игора Бојовића преузет је са интернет странице: www.rastko.rs/drama/savremena/iboj_bascelik.html, приступљено: 24. априла 2022.

истакнуте су њихове особине и то углавном у пародијско-ироничном тону. У *Мачору у чизмама*⁸⁷ неки од ликова су: Млинар Жил, ко од брашна седа глава која мисли и кад спава; Мачор Ле Фјодор, што воли да преде па бива препреден; Тодор, најмлађи млинарев син, тек осредње глуп, вредан и фин... (Крављанац 2001: 335). Често су ликови грађени тако да познају позоришне околности: Црвенкапа од луткара захтева другачији крај представе, не жели онај свима познат; Цар у *Мачору у чизмама* тражи другачију причу од оне коју је скоро гледао у позоришту. Уобичајена поларизација на позитивне и негативне ликове није присутна, али је заступљена иронија и пародија њихових особина или поступака. Осавремењени ликови из Бојовићевих драмских дела добро познају класичне бајке. Кад год се учини да драмска бајка иде познатим током, приступа се променама. Црвенкапа када први пут сретне вука Вују у шуми пита:

ЦРВЕНКАПА: А да ти ниси можда онај опаки вук што једе Црвенкапе и баке, девојчице и дечаке?

ВУК: О, сачувај Боже,

Шта деци на ум

Припасти може! (Бојовић 2011: 18).

Још успешније се то чини у *Бајци о цару и славују*. У трећој сцени ликови Грнчар и Керина Зверина трагају за славујем који ће песмом спасти цара од неспавања. Наилазе на кућу Шумске принцезе која их асоцира на бајку о Ивици и Марици. Таман када драмски текст заличи на познато и већ виђено, долази до бројних обрта и поигравања са оним традиционалним у књижевности. Поред тога, духовито одговара на питање зашто мења фабулу бајке:

ГРНЧАР: Гле кућица од марципана с кровом све од чоколаде! Ал ће пријатељи да се сладе!

(*Грнчар крене да одломи парче крова. Керина скочи на њега.*)

КЕРИНА ЗВЕРИНА: Не, господару! Вештица ће грозна из куће изаћи! Свашта ће нас снаћи! Нећемо умаћи!

ГРНЧАР: Вештица?! Шта ти сада на ум пада?

КЕРИНА ЗВЕРИНА: О, мој господару, зар ниси чуо за причу о Ивици и Марици и опак кој старици?

ГРНЧАР: Не мешај мотиве, ми смо у Кини! (*Конспиративно.*) Нешто ћу ти рећи критичари ће нас због тога на фронтле исећи! Е баш ћу да загризем па шта буде да буде!

Наведени примери показују да Бојовићеве драмске бајке одликују и интертекстуалне везе које подразумевају „чврсте претпоставке о претходно прочитаним бајкама” (Вилки 2013: 208). Поред тога, примарни текст који је „измештен” у нови контекст, „по дефиницији мора да буде пародија и изврнута верзија” (Исто: 209). Овакав поступак Мекалум одређује као метафикцију и експериментисање текстом и истиче његов потенцијал: „Укључивањем читалаца у препознавање текстуалног смисла, метафикција може имплицитно да их подучава литерарним и културним кодовима и конвенцијама, као и специфичним стратегијама интерпретације” (Мекалум 2013: 219).

У драмским бајкама се не воде оне очекиване физичке борбе које треба да покажу ко је бољи јунак или ко ће лакше савладати препреку. Уместо тога, аутор у сценама формира борбу знањем и умом. У *Баи Челику* два просца (пастир Небојша и војвода Огњило) долазе пред Принцезу Јефимију. Она јасно наглашава да код ње пролазе само ум и знање и да је никакви поклони не интересују. Како би одабрала оног ког ће волети поставља им три питања: Шта је

⁸⁷ У самом наслову уочава се одступања од матрице: „... именица мачак замењена је колоквијалним изразом мачор, који асоцира на искуство, мушку привлачност, зрелост. Та измена је потврдиће се, сасвим функционална и мотивисана, јер означава померање рода, жанра и стилско устројство у иронијско-пародијском смеру” (Млађеновић 2009: 183).

најлепше на свету? Најјаче на свету? Најоштрије на свету? Овим жели да провери потенцијалне удвараче (функција XII 1, Проп 1982: 47). Ликови се у овом драмском такмичењу боре речима, а побеђује Небојша (функција XVIII, Исто: 59), који је дао мудрије одговоре, једноставне и тачне: Најлепша је слобода, најоштрија истина, а најјача је љубав.

Још једна од Бојовићевих интервенција у писању драмског дела које настаје на бајковитом предлошку јесте уношење особина драмских врста карактеристичних у драми за одрасле читаоце. Преплитање драмских врста односи се обично на поједине сцене у драмској бајци. У *Црвенкапи* лица су готово иста као у Гримој истоименој бајци: Црвенкапа, мама, ловац, бака, а додат је гавран. Поред познатог сижеа бајке, Бојовић уводи елементе водвиља. Наиме, мама и ловац су у љубави. Црвенкапа одлази баки да однесе колаче да би мама и ловац имали романтичну вечеру, плесали танго и говорили Шекспирове сонете.

Драмски текстови Игора Бојовића доносе елементе масовне и потрошачке културе (рекламе, речи рок песме), интертекстуалност, цитатност, иронију, персифлажу, гротеску (в. Опачић 2003). Чини се да писац непогрешиво има осећај за то што данас деца воле и ту своју вештину комбинује са бајковитом грађом која обезбеђује динамичну драмску радњу.

Последњи, **пети период**, који и даље траје, има постмодернистичка обележја: „језичка игра, заиграност, иронизација, пародија класичне књижевности и баштине; хиперболичност; цитатност (интертекстуалност); везе с масовном културом” (Млађеновић 2017б: 19). Ове особености појединачно се могу наћи и код писаца из претходног периода. И даље се тежи бајци и стварају се текстови са учесталом римом. Млађеновић пише о овом периоду са становишта позоришта. Разлог за то је и даље много већи број позоришних представа, а мањи број објављених дела. Често се популарни романи или романи из наставних програма адаптирају за позориште. Шири се регистар мотива са досад табуисаним и то најчешће у омладинској драми. Новине се огледају у заинтересованости за друштвене појаве, природне феномене и културне обрасце:

Тако настају „проблемске” ангажоване драме за децу. [...] Дrame за децу овог модела тематизују најчешће урбану породицу и њено функционисање са свим њеним проблемима (олабављеним везама, материјални положај, склад, топлина, љубав, али нарушавање тог склада, развод итд.) (Исто: 22).

Нови писци који пишу за позоришну сцену су: Маја Пелевић, Милена Дeполо, Бранко Милићевић, Александар Јанковић, Милена Богавац, Сташа Копривица, Мирјана Ојданић, Жељко Хубач, Синиша Ковачевић. Драмске текстове и даље пишу Игор Бојовић и Љубивоје Ршумовић.

Дејан Алексић пише две драмске бајке: *Ивица и Марица* (2016) и *Ружно паче* (2016).⁸⁸ Обе су настале на основу познатих бајковитих прича. Ни у овом постмодернистичком периоду није се одустало од познатог и успешног обрасца претварања једног жанра у други. Дело *Ивица и Марица* написано је римованим стиховима. Поред Ивице и Марице, и вештице која има лично име – Стравка, ту су нови ликови: Чворак, Чворкица, Лисац, Твор и две Стравкине сестре Језа и Гроза. Имена вештица су сушта супротност њиховом понашању и карактеру. Оне својим коментарима и доскочицама, погрешним разумевањем речи граде комику, на пример:

⁸⁸ Драмске бајке су објављене 2016, а праизведба оба текста је била у Краљевачком позоришту: *Ружно паче* у сезони 2008/09, а *Ивица и Марица* 2015/16. (в. Алексић 2016: 142).

ЈЕЗА: Али на Грозиној метли
Пошто је модел матор,
Цркo је карбуратор (Алексић 2016: 48).
ЈЕЗА: Стварно си памети плитке –
Па правићемо напитке.
ГРОЗА: Тако је – на притке.
А кога ћемо на притке?
ЈЕЗА: Нећемо никог на притке;
Правићемо напитке (Исто: 51).

Поред фабуле која је измењена, Алексић уноси бројне модерне елементе у драмску бајку. Језик којим лица говоре је врло близак данашњем детету. Без изузетка ликови користе жаргон („Чворак постаје ћале!”, „Ма какви скупо, брате. / Све може на рате.”, „Мала је права жишка, / Храбрости има вишка”), мудре изразе („Живот зна да буде кркљанац, / Уживај док си још жуманац.”). Писац експериментише текстом и користећи металепсе шали се на сопствени рачун. Чини се као да је прекинут ток текста неочекиваним коментаром вештице Стравке, која је за Лисца помислила да је Марица:

СТРАВКА: У то да си лисац,
Можда ти поверује
Дејан Алексић, писац;
Ал' мени побећи нећеш,
Па види шта ћеш и где ћеш (Исто: 66–67).

Аутор користи једну од три основне категорије интертекстуалности (в. Вилки 2013: 208) и упућује на предложак дела, тачније на наслеђе из класичне бајке. Тиме се рачуна на читалачко искуство деце и она се стављају у позицију упућених:

ЛИСАЦ: Тај стари добри клише:
Потрче на слаткише,
А тамо... шта да се каже...
ТВОР: Зла вештица их смаже (Алексић 2016: 29).

Један корак који је важан за савремену књижевност и драмско стваралаштво јесте и организација ASSITEJ SRBIJA. Настала је са циљем да подстакне и подржи развој позоришта за децу и младе. Окупљајући позоришта, фестивале и писце који стварају за децу формира се нова библиотека драмских текстова, за сада само у електронском формату.⁸⁹

*

Поглед на ток драме за децу показује да је она прошла кроз различите етапе. У ужем смислу њени почети су синхронизовани са развојем школства, појачаном бригом о детету и појавом драмских превода. У ширем, драмски облик у различитим варијантама је сигурно био део дечјег искуства много раније.

⁸⁹ Организација је основана 1965. године, али је услед различитих друштвених збивања имала прекиде у раду. У прикупљеним драмским текстовима преовладавају савремени аутори, пре свега драматурзи (Милена Богавац, Милена Демоло, Маја Пелевић и др.). Од школских писаца уврштене су две радио-драме Душана Радовића и *Ма шта ми рече* Љубивоја Ршумовића. Програм организације и библиотека са драмским текстовима доступан је на сајту: <http://www.assitejsrbija.org.rs/>. Приступљено: 22. фебруара 2022.

Наведени књижевни примери истичу особеност, иновативност и естетику овог књижевног облика. Такође, драма за децу потврђује специфичне процесе који утичу на њен статус и место у књижевности за децу. Различити драмски обрасци и ауторска експериментисања мотивима, формом и језиком довела су до богатог и разноврсног раслојавања. Очигледно је да преовладавају текстови натприродне мотивације у више чинова, настали на предлошцима класичних бајки. Ако имамо на уму колико су деца заинтересована за читање и за гледање бајки на сцени, за чудесно и фантастично, али и разумевање свих архетипских вредности бајке, сасвим је очекивана потреба и инспирација за њено писање и драмско играње сужеом, фабулом и ликовима. Сложенији текстови чисто реалистичне мотивације нису чести. Углавном су такви текстови из поља књижевности за одрасле подељени и у књижевности за децу. Корпус ових текстова се све више увећава захваљујући постмодернистичким тенденцијама у драми за децу.

Кратке драмске форме су подједнако важан део у изучавању драме за децу. Њихово термилошко прецизирање је битан предуслов за разумевање текста, као и за увођење будућих читалаца драме и гледалаца позоришних представа у природу овог облика. Подручје драме за децу је и даље осетљиво јер се непрестано преламају књижевне и позоришне прилике. Свакако, остаје проблем који драмска дела за децу чини мање видљивим (нека дела „нестају” са престанком позоришног приказивања, многа се не штампају, већ се само театарски обрађују). Без обзира на то, драма за децу представља вредан део и књижевности и позоришта.

4. ДРАМА ЗА ДЕЦУ И ПОЗОРИШТЕ

Чињеница да се драмски текстови за децу пишу за читање и за извођење, односно да су условљени позоришним постављањем и реализацијом додатно компликује истраживање ове области. Због тога је важно увести и ову варијаблу у координатни систем драме за децу. Готово да нема расправе о драмској књижевности за децу без разматрања места и улоге позоришта у формирању целовите слике овог система. Аутори бројних теорија књижевности често истичу, и то на самом почетку, везу драме и позоришта као њену битну одлику (Живковић 2001: 135–136; Томашевски 1972: 231–232; Батушић и Шварцов 1998; Солар 2012: 197–201). Наглашава се и напор да се драмски текст и позоришна представа не схватају превише „круто“, тј. као потпуно зависне јединице јер:

Драмско је књижевно дјело, додуше, увијек у неком односу према изведби на позорници, али се његова вредност, рецимо прије свега, не исцрпљује у казалишној представи. Оно се може читати или слушати као било које књижевно дјело, као еп, роман или лирска пјесма на примјер. Многа вриједна драмска књижевна дјела тешко је или чак немогуће извести на позорници због тзв. техничких разлога, тј. физичких законитости које мора поштовати изведба, док их дјело може занемарити. С друге стране, опет, многи типови казалишних представа не морају одлучно овисити о вриједности књижевног текста на темељу којег се изводи представа (Солар 2012: 197).

Овим ставом је умногоме одређено и прецизирано место драмског текста у контексту књижевне и позоришне уметности. Драмска књижевност, било за децу, било за одрасле и позориште не треба да имају искључив однос, већ узајамно треба да се допуњују и обликују.⁹⁰

Пишући о елементима драме, Стајан је равноправно давао простора и књижевности и позоришту сматрајући да „свађе између супарничких идеја око тога шта је позориште, а шта књижевност, сметају нам да разумемо драму” (Стајан 1970: 6). Овај став је даље разлагао и покушао дати одговор на питање како разумети драму:

Рејмонд Вилијемс (Raymond Williams) је недавно тврдио да позоришни комад може да буде и књижевност и позориште, и то »не да једно постоји на штету другог«. [...] Измирити књижевност и позориште не значи направити компромис и изгубити понешто од оба, већ би се пре могло рећи да је то схватање шта је драмски дијалог и коју улогу он има, зашто речи написане у књизи нису исте по дејству као речи изговорене у позорници (Исто: 7).

Моменат међусобног преплитања једна је од предности целокупног драмског рода. Позорница пружа драми специфичност коју немају остали родови. Управо та намена драмског текста одређује његову природу и форму, и то у зависности од природе и форме самог позоришта за које је стварана. Али, суштина драме се не своди искључиво и једино на припадање позоришној уметности.

Отвара се питање преимућства сугестивне снаге позоришне представе у односу на књижевни текст. Свакако је очекивано да ће широка лепеза сценских алатки утицати на доживљај приказаног, али не треба занемарити чињеницу да само дело, тачније драмски текст треба да буде

⁹⁰ О односима драмског текста и позоришне представе в. Млађеновић 2022а: 43–45.

већински носилац уметничке вредности. Ово нас води до битне разлике између читања драмског текста и гледања позоришне представе. Реч је о два различита приступа тексту и његовим уметничким дометима: „Прилике за читање и прилике за представу су потпуно различите. Допунска упутства потекла из игре, редитељевог тумачења и конкретизоване радње, не добијамо приликом читања другачије до у сасвим непотпуним или оскудним дидаскалијама” (Томашевски 1972: 234). Слично пише и у *Појмовнику театра*: „Да би се анализирао текст, битно је знати чита ли се као књижевно дјело или се присуствује његовом упризорењу. У посљедњем случају, текст је изговорен и упризорио; његово тумачење већ је обојено његовим сценским исказивањем” (Павис 2004: 78). Отуда је сасвим јасно да се књижевност и позориште допуњују у проучавању целокупног драмског стваралаштва (за децу). Преплитање је уочљиво и на пољу основних теоријских појмова. Сваки од ова два система располаже својим терминолошким речником који је донекле исти. Често се одговори на драмска књижевна питања траже у позоришту и обрнуто. Осим тога, и драмска књижевност и позориште подразумевају познавање и специфичних појмова који су иманентни природи књижевне или позоришне уметности.

Није идентичан однос према истом тексту у књижевности и у позоришту. Једном објављен књижевни текст постаје непроменљиви предлог за многобројна читања и тумачења. То је сасвим јасно. Са драмским текстом у позоришту дозвољене су различите игре и редитељске интервенције како би се направило дело које ће се што више приближити претпостављеној публици. Због тога се приступа поступцима адаптације, сажимања радње, драматизацијама епских књижевних форми, прилагођавања сцени и њеним могућностима. Све то утиче на коначну позоришну представу, али често и мења полазни драмски текст. Милија Николић је у својим методичким разматрањима драмске књижевности однос текста и позоришта сажето објаснио:

Имамо у виду да је позоришна изведба само *једна* сценска интерпретација драмског дела, док је сам његов текст објективна основа за низ могућих, па самим тим и *различитих* сценских интерпретација. [...] Позоришна реализација не открива све литерарне вредности драмског текста, већ презентира само један њихов примењени вид који је битно условљен редитељевог концепцијом и глумачким остварењима (Николић 2006: 552).

Слика односа књижевности и театра не може бити целовита без узимања у обзир позоришних прилика за књижевно стварање. Шта-више, није спорно да је размах и узлет овог облика у књижевности за децу узрокован српским позоришним приликама. Отварањем позоришта за децу⁹¹ и позоришта за одрасле која негују репертоар намењен деци довело је до динамичнијег стварања различитих драмских текстова. Историјске чињенице, извори и сведочења пружају увид у књижевни и позоришни ток драме за децу. У том односу треба тражити одређене одговоре који се тичу дијахронијског тока драмске књижевности за децу. Такође, из књижевне и позоришне међузависности извиру поетичке интервенције које су нијансирале драму за децу стварајући разуђено поље текстова различите мотивације, драмског тока и форме. С тога је неопходно извесно залажење у позоришну уметност, њену историју и законитости како би се објасниле и протумачиле неке књижевне појаве и доминантност одређених драмских подврста.

Историја српског позоришта⁹² у свом развојном току забележила је место школског позоришта заснованог на школској драми. Оно је постојало од 1736. до 1811. године. Настало је као последица тадашњих прилика у којој су се нашли Срби у Аустрији после Велике сеобе народа.

⁹¹ И позориште за децу се првобитно суочавало са проблемом назива: „У почетку се позориште *за децу* брка са *дечјим* позориштем које развој драмске игре приказује слободном формом изражавања која се остварује покретом личности или групе” (Ростањо 1991: 120).

⁹² В. код Марјановић 2005.

Кроз петнаестак комада обухваћени су сви важнији облици западноевропске драме: побожна игра, моралитет, дијалог. Сходно времену у којем настаје, јасно се може закључити о којим се темама могло говорити у то време. Прва школска представа *Трагикомедија*⁹³ Козачинског изведена је у Сремским Карловцима 1734. године: „Основна мисао дела била је сасвим у духу века просвећености: негдашњу славу Србима не могу да врате успеси на бојном пољу него посвећеност и наука” (Марјановић 2005: 156). И после Козачинског који се 1738. године враћа у Русију, Сремски Карловци су остали место позоришних збивања. „Представе се одржавају приликом завршних полугодишњих или годишњих испита, а припремају их учитељи са ђацима школе”⁹⁴ (Исто: 161). Све до четрдесетих година XIX века школска позоришта су имала важну улогу у образовању ученика и у позоришту уопште. Током трајања уочавају се два периода. У првом су „позоришта била под руководством учитеља, чисто ђачка позоришта” (Миловановић 2002: 12), а други период почиње појавом Јоакима Вујића који „одваја ђачка позоришта од школе и школске управе” (Миловановић 2012: 12). Школско позориште је појачало интерес за позоришну уметност. Иако би сасвим логичан утицај био и на свеукупан развој драмске књижевности, ипак „о његовој уметничкој вредности или о дужем утицају на развој драме и позоришта не може бити речи, пошто оно, строго узевши, више спада у историју педагогије него у историју књижевности” (Кићовић 1952: 124, према: Млађеновић 2009: 17).

Прво Повлашћено позориште за децу и омладину „Рода” постојало је од 1937. године. Заслуге припадају Браниславу Нушићу, који је идеју, уређивачку визију за репертоар и име за позориште пренео на њене осниваче: Гиту Предић Нушић, Софију Вукадиновић, Миливоја Предића и Живојина Вукадиновића. Освртом на позоришне представе које су биле део репертоара запажа се да су најчешће приказивана *Наша деца* Бранислава Нушића и *Пепељуга* Живојина Вукадиновића. Поред поменутих аутора била су заступљена дела других писаца за децу: Јован Стерија Поповић (*Волшебни магарац*), Јован Јовановић Змај (*Несрећна Кафина*, *Шаран*, *Невин грех*, *Јабуре*), Гвидо Тартаља, Десанка Максимовић (Вукадиновић 1996: 36). Из целокупног трајања „Родиного” позоришта, које је било испрекидано ратом, али и политичким неприликама, издвојићемо два значајнија момента. Први се односи на стварање текстова за позориште. Бранислав Нушић и Живојин Вукадиновић „писали су и сами разне скичеве, монологе, дијалоге, рапорте и песме, најчешће не назначавајући своје ауторство. Уместо имена писаца на плакатима „Родиного” позоришта често стоји – *Написала Рода*” (Исто: 22). У томе је свакако један од проблема драмске књижевности за децу јер многа дела (вероватно вредна пажње) нису била у фокусу проучавања и остала су ван корпуса драмске књижевности за децу. Другу важну чињеницу је дао Живојин Вукадиновић у једном интервјуу за *Време*: „Наша дечја литература добила је у последње време и неколико већих драмских дела, захваљујући углавном раду дечјих позоришта у Београду и Загребу, која су још пре неколико година била скоро без домаћег репертоара” (в. Вукадиновић 1996: 81). Неоспорно је драмска књижевност за децу кроз историју бивала на добитку са интензивним радом позоришта и њиховим добро планираним и организованим репертоаром.

⁹³ У драмском комаду појављује се мноштво ликова: цар Душан, краљ Вукашин Мрњавчевић, цар Урош, царица Јелена, Арсеније III Чарнојевић. „Остали представљају персонификације човекових порока и врлина (Гнев-Јарост, Милост, Сласлољубије, Славољубије, Завист, Совјет Благ, Вражда, Отчајније), неки су алегорије из *Библије* и античке митологије (Фарисеј, цариник Митар, Богатиј, Лазар убогиј, Марс, Белона, Палада), а један је персонификација отачаства (Србија). Пред крај комада појављују се ликови који су оличење *школа* (Аналогија, Инфама, Граматика, Синтакса, Поезис и Реторика)” (Марјановић 2005: 156).

О драмском делу Козачинског и његовом утицају на позоришни живот опширно је писао и Петар Волк у књизи *Писци националног театра* (Волк 1995: 47–62).

⁹⁴ Нешто слично се припрема и изводи и у данашњима школама широм Србије.

Међутим, мање се говори о представама за децу на сцени Народног позоришта у Београду. О томе, али и о стварању текстова, па чак и о типовима драмских текстова, битне податке даје Јован Љуштановић у тексту „Прве представе за децу у Народног позоришту у Београду”:⁹⁵

Док је оснивање националног театра било један од најнаглашенијих задатака културне политике, дотле се посебна култура за децу рађала тихо, више по страни. Њен настанак био је више последица споре, поступне и тешко уочљиве сепарације детета – претварање „детињства” у аутономни антрополошки и социјални статус – него експлицитно формулисан циљ културне политике (Љуштановић 2021: 69).

Под утицајем динамичнијег развоја школа и школског система и промењен однос према породици и деци долази и до другачијег односа према театру за децу. Народно позориште узима у своје интересовање дечју публику 1879. године у време када је Јован Јовановић Змај био драматург. У почетку су се представе давале само уочи празника Светог Саве. Репертоар се, сасвим очекивано, односио на сцене историјског карактера: „Већ на првој светосавској представи за основце 1879, наговештен је репертоарски профил ових особених годишњих позоришних збивања. Приказани су: једночинка *Ноћ уочи Нове године* Родериха Бенедикса, и ’неке слике’ из *Маркове сабље* Јована Ђорђевића” (Исто: 71). Ни један од два комада нису били намењени деци. „Ово ’спуштање ’ текстова и, уопште, уметничких дела за одрасле, намерно, или, спонтано – свеједно, један је од најчешћих поступака и процеса у настанку културе за децу” (Исто: 72). У поступку преобликовања бирају се и драмски обликују само одређене сцене. Тада, када је заснован репертоар за децу Народног позоришта, издвајани су делови текстова намењени одраслима који су „својеврстан репетиториј кључних момената националне историје и које треба да допринесу патриотском (и династичком) васпитању подмлатка” (Исто: 72). Када се уобличио репертоар, уместо *Ноћи уочи Нове године* појавила се „шала у једном чину” *Стара и нова школа*. Текст није сачуван, али је препричан у *Српским новинама*. На основу остављених иницијала претпоставља се да су аутори текста Милован Глишић и Милорад Поповић Шапчанин. Интересантно је још што се игра и представа *Милош у Латинима* Милорада Поповића Шапчанина. Текст је настао по познатој епској песми. Кроз ове наслове, закључује се да су доминантне теме из српске историје и да се инсистирало на образовној и васпитној функцији која извире из драмске радње. Дакле, историјска драма, тачније, њени различити облици били су доминантни у искуству тадашњих гледалаца и са њом је започињало њихово позоришно искуство. Љуштановић о овој врсти драме говори:

Иако су уметничке вредности, без обзира на разлике и изузетке, целом овом жанру у приличној мери оспорене, треба рећи да се он показао као сложена интертекстуална и интермедиијална синтеза у којој се међусобно прожимају и контаминирају не само елементи народне песме и предања, већ и актуелни историјски и идеолошки обрасци из српске националне и грађанске свести XIX века (Исто: 75–76).

Данас поједини називи представа указују да историјске драме за децу има врло мало у позоришним репертоарима. У креирању репертоара позоришта „Душко Радовић” учева се присуство и враћање у фокус пажње овог драмског облика за децу. Представама *Срце у јунака Краљевића Марка* (Југ Радивојевић) и *Прича о Светом Сави* (Братислав Петковић) приказују се две значајне историјске личности.⁹⁶ У првој представи реч је о стилизацији lika Марка Краљевића на основу епских народних песама и стављања његовог дела у савремени контекст

⁹⁵ Текст је припремљен поводом обележавања 125 година Народног позоришта у Београду.

⁹⁶ Интернет извор: <http://www.malopozoriste.co.rs/predstave/scena-za-decu> Приступљено: 22. јула 2022.

близак гледаоцима. Друга представа доноси сцене из живота Светог Саве. Било којим поступком да су аутори обликовали драмски текст, вишеструке су његове образовне и васпитне вредности. Изузев тога, готово да се историјска драма за децу не спомиње у историјском току драмске књижевности, као ни у сачињеним антологијама драмских текстова. Отворено је питање о утицају друштвених прилика на позоришта за децу. Ратови, немаштине, политичка струјања су најчешће доводили до затварања позоришта за децу, а тиме и до стављања у „фиоку” и текстова и инспирације за писање. С друге стране, у исто време, такве прилике су појачавале значај позоришта, потребе за васпитањем и образовањем путем позоришта, вредности игре и хумора у њему.

Поред споменутих позоришта за децу, која имају битно место у заснивању овог облика театра, важно је навести и друга широм Србије. У Новом Саду се 1931. године отвара Позориште лутака. Од 1968. године преименовано је у Позориште младих и представе се играју на Сцени за децу и Драмској сцени. И Суботица има дугу позоришну традицију намењену деци. Од 1934. године постоји Луткарско позориште, а представе се изводе на српском и мађарском језику. У Нишу је 1951. године започело са радом Позориште лутака, у Крагујевцу од 1994. године постоји Позориште за децу. Шабачко народно позориште, Народно позориште „Тоша Јовановић” из Зрењанина, Народно позориште „Стерија” из Вршца, Народно позориште „Бора Станковић” из Врања поред вечерње сцене, редовно изводе представе и за децу итд.⁹⁷ Сигурно је да постоји мноштво ђачких глумачких дружина и неформалних позоришта за децу које богате театарску сцену, утичу на стварање различитих драмских облика, па, чак, можда и много више, на отварање професионалних позоришта за децу. Можемо претпоставити да ће се број позоришта за децу увећавати. Свакако, набројана позоришта показују њихову нимало занемарљиву распрострањеност. Различити позоришни фестивали за децу давали су значајан допринос развоју драмских дела и њихових аутора. Нарочито су се издвајали међународни фестивал у Шибенику, који траје од 1950, у Котору од 1991, у Суботици од 1994. и Београду *ТИБА* фестивал, који је трајао од 2002. до 2012. године. Нису мање важни ни они који су усмерени само на национално драмско стваралаштво, као на пример: у Јагодини *Фестивал дечијих и омладинских представа* од 2009, у Београду *Звездариште* од 2005. године или на један облик драмског облика: *Луткеф* у Београду, *Фестивал монодраме за децу* у Новом Саду итд.

Извођењем на сцени, драмски текст добија на уверљивости, истинитости, доноси богате чулне доживљаје, доприноси да се текст сматра као нешто што се одиграва испред нас, живо и динамично. Сви позоришни алати, али и простор, доприносе очигледности драмских ситуација. Такве погодности драмског текста књижевност за децу треба да користи. Рецепција драмског дела у његовом сценском облику може у одређеној мери утицати на стварање нових текстова, њихову тематику и подврсту. И данас је бајка врло честа у сценском представљању.⁹⁸ Љубиша Ђокић даје

⁹⁷ Интернет извори: <https://pozoristemladih.co.rs/>, <http://www.suteatarzadecu.rs/>, <https://www.nispuppets.org.rs/sr-rs/>, <http://www.pozoristezadecu.com/>, <https://sabackopozoriste.rs/>, <https://www.tosajovanovic.org.rs/>, <https://www.npsterija.rs/>, <https://www.pozoriste-vranje.rs/>. Приступљено: 22. јула 2022.

⁹⁸ Увидом у изведене представе у три позоришта за децу („Бошко Буха”, „Душко Радовић” и „Пиноккио”) у летњој сезони 2021/22. године, као и краћим описима представа које су доступне на интернет страницама, уочавају се специфичности и драмских текстова. Свесни смо да овај временски период не мора значити трајну слику позоришта за децу, али очигледно се намеће неколико закључака. Прво, јасно је да драмска бајка и даље има важну улогу у искуству публике. Са маркетиншког становишта, позоришна бајка уврштена у репертоар позоришта за децу економски је промишљен потез јер гарантује веће интерсовање публике. Или, може се рећи да су то комади који деца (нај)радије гледају. Овде долази и до извесног разилажења у ставовима драмских стваралаца и позоришне стварности (репертоара). Уз изузетке, позоришта још увек треба да се отварају за разноврсне драмске облике. Уочава се да је на сценама заступљена драматизација популарних романа за децу *Хајду* Јохане Шпири и *Алиса у Земљи чуда* Луиса Керола. Овај моменат сигурно усмерава пажњу и на однос школе и позоришта. Одабрани романи су део ученичке лектире. Позориште сигурно ослушкује и школске прилике. Уочава се поступак драматизација дела за одрасле, тј.

прецизно објашњење за такву прилику, али и могуће последице „бајковног” позоришног репертоара намењеног деци:

Када је реч о нашем позоришту окренутом дечјој публици, може се слободно рећи да у њему готово апсолутно превладава бајка, уз изузетке драматизација неких класичних романа за децу. Ово не мора да изненађује када се зна да бајка у себи садржи све претпоставке за занимљиву представу: има јасну и узбудљиву радњу, сукоб је драматичан и заснован на лако препознатљивом сукобу добра и зла, ликови се одмах идентификују, а све је саздано нежним поетским ткањем. Па, ипак, свођење драме намењене деци искључиво на бајку веома је једнострано. Не само зато што њене извођаче, сталним играњем у истој врсти, нагони на шаблон, него пре свега зато што је спектар интересовања дечје публике далеко шири. Већ смо истакли да је немогуће утврдити ту непостојећу границу преко које, наводно, деца не могу (или чак не смеју!) да прелазе (Ђокић 1991: 141).

Важно и комплексно питање у односу позоришне и књижевне уметности јесте место и улога школе и целокупног образовног система. Однос школа–позориште обележен је и као један од могућих проблема позоришта за децу.

Трећи проблем јесу *двосмислени ставови школе* које је она у односу на позориште имала, а који подразумевају позоришта као инструменте за пропагирање моралних и образовних циљева, с једне стране, или пак учења и тражења решења, с друге. Речју, често је потребно позориште у подређеном положају које опскрбљује школу образовним, поучним и забавним текстовима (Млађеновић 2009: 28–29).

Наведени став, који је прецизан и методички усмеравајући, указује на могуће проблеме између два важна система. Позоришни репертоари за децу показују да се ученицима често нуде дела из лектире која могу погледати у сценском извођењу. Чини се да тиме позориште рачуна на сигуран одзив публике, а ученици често на брже и лакше усвајање фабуле дела које треба да прочитају. Неће у свим случајевима ово бити штетно за наставу књижевности. Уколико се дело најпре чита и тумачи у школским условима, а затим гледа у позоришту и коментарише одгледано, остварује се тек један начин поступног тока у односу школе и позоришта. Чини се сасвим логично да би додатно програмско упутство могло да усмери школу ка позоришту. Такође, и конкретна двосмерна комуникација ове две установе дала би важне смернице уз помоћ којих би сви учесници бити на добитку. Међутим, када се говори о овом питању, остају видљиве неједнаке могућности школа за коришћење позоришта за децу.

прилагођавање дела светских и домаћих писаца рецепцијским могућностима деце. Односно, популаризује се драмско дело светске књижевности (*Сан летње ноћи*, Вилијам Шекспир). Деца гледаоци имају могућност да се сусретну са различитим представљачким формама – опера и мјузикл (*Дечја соба* и *Мала школа рокенрола*). Обе представе односе се на сценски прилагођене текстове два писца за децу Десанке Максимовић и Љубивоја Ршумовића, који су познати по писању текстова других књижевних форми (проза и поезија). У репертоарима је мањи број аутора који припадају важним моментима и историјском развоју драмске књижевности за децу. Појављују се дела Игора Бојовића, Александра Поповића и Љубивоја Ршумовића. Чини се да је у позоришном раду уобичајеније драматизовати текст него узети већ постојећи драмски текст и сценски га уобличити. Било које дело да је узето као предлог будуће драме важно је да „драма која рачуна на одзив дечје публике мора да буде добро структурирана, јасне и занимљиво вођене фабуле, маштовито и јасно писана, с много духа, натопљена поезијом” (Ђокић 1991: 141).

Поред поменутих представа, изведене су и: *Аладинова чаробна лампа*, *Пепељуга*, *Чардак ни на небу ни на земљи*, *Мачор у чизмама*, *Снежана и седам патуљака* у позоришту „Бошко Буха”, *Вук и седам јарића*, *Пинокио*, *Три прасета*, *Чудна шума* у позоришту „Пинокио”, *Срце у јунака Краљевића Марка*, *Прича о Светом Сави*, *Бајка о чаробном камену*, *Скоро свако може да падне, (осим чапље)!* у позоришту „Душко Радовић”. (Интернет странице позоришта за децу чије су изведене представе узете у разматрање: <http://www.malopozoriste.co.rs/predstave/scena-za-decu>, www.buha.rs/repertoar, www.pinokio.rs/srl/repertoar. Приступљено: 22. јула 2022.)

Аристотел каже да је подражавање „човеку урођено од детињства” (Аристотел 2002: 61) и да је то начин на који се стичу прва сазнања. И у садашњем, савременом контексту овај однос дете–позориште није упитан. Често се истиче да деца воле позориште и као гледаоци, али и као учесници у стваралачком процесу.⁹⁹ Разлог томе јесу сличности између позоришне и дечје игре:

Позориште је игра, чак и онда када су на сцени *Хамлет* и *Три сестре*. Али оно је још више игра када га повезујемо са децом, са њиховом склоношћу ка фантазији, када се лате своје лутке као живог бића и с њом тако комуницирају, или када свој креветац сматрају космичким бродом који лети међу звездама (Панчев 2011: 276).

Позориште има још једну очигледну особину сличну дечјој игри: „Увек је могуће кренути испочетка. [...] У театру, друга шанса увек постоји” (Брук 1995: 162). Тако и деца изнова могу понављати игре или њене делове. У раном детињству своја опажања деца изразе кроз игру и покрет, а то је оно што је део позоришта. „Кад дете гледа позоришну представу пред његовим очима се – спонтано и само од себе, развија, у суштини, управо оно што се збивало у дечјој психи посредством дечје игре: претварање својих чулних опажања у покрет или акцију” (Мисаиловић 1989: 173). Позориште од детета захтева већу ангажованост и управо то једну позоришну представу и чини привлачном дечјој публици: „гледалац у позоришту тешко да размишља о односу између краља и просјака пре него што га осети у гласу, покрету, костиму и физичком односу између њих. [...] Изучавати драму значи изучавати како позорница приморава своју публику да се укључи у њене актуелне процесе” (Стајан 1981: 217). Поред свега, гледајући позоришну представу деца испољавају и развијају различите облике социјалног саосећања, доживљаја, просуђивања и процењивања, критички размишљају (било да износе утиске или их држе за себе).¹⁰⁰ Оно што Брехт говори о театру за одрасле, може се рећи и за театар за децу: да треба да забави, поучи и одушеви, да служи истини, човечности и лепоти (према: Брехт 1966: 287).

Започета прича о драмској књижевности за децу и позоришту показује јаку везу, тачније утицај који је заснован на међусобном допуњавању. Позоришне прилике и потребе, или афинитети доносе појачано стварање драмских текстова за децу. Та двосмерна кретања треба користити нарочито када се најпре прочитано дело гледа у сценском облику. Лепа је то прилика за стварање драмских текстова за децу. Нарочито ако се има на уму да:

деца бурно реагују на добро вођену радњу, како не подносе застој и празнине на сцени, како уживају у маштовитој сценографији и костимографији. Знам како се страсно опредељују за добро, како током представе постају снажна противурадња злу. Знам како осећају феномен смешног, било да он извире из карактера или ситуације. Знам како се заносе игром, како воле да буду понети, како им је жао кад се игра заврши (Беловић 1991: 165).

У односу књижевности и позоришта занимљиво је поменути једну специфичност. Постоје дела која су прву „проверу” имала у позоришту, па касније као штампана. Јасно је да ово међусобно допуњавање значајно богати корпус текстова којима располаже драмска књижевност за децу. Такође, драмска дела за рецепцију користе два пута. Један се односи на објављивање

⁹⁹ О томе су писали бројни аутори, в. Устинов 1980; Млађеновић 2009: 24–31; Мисаиловић 1989; Мисаиловић 1991; Виготски 2005: 71–74. Такође, значајни су и зборници научних радова *Позориште за децу – уметнички феномен*, који излази у оквиру Међународног фестивала позоришта за децу из Суботице.

¹⁰⁰ Везу позоришта и дечје игре истакао је и Љуштановић 2021: 101–111.

књига и читање, а други на сценско приказивање и гледање. Та два пута се некада укрштају, а некада потпуно раздвајају.

Кроз осврт на прилике у позоришту за децу било је речи о обимнијим драмским делима. Мали драмски текстови (драмске игре и скечеве) нису у позоришном искуству детета, већ углавном само у школском. Све у свему, драмска књижевност за децу због своје двојачке природе има само предности, а једна од (нај)важнијих је да из драмске књижевности (или шире гледано из књижевности уопште) дете улази у позориште и из позоришта дете улази у свет књижевности. Ипак, „у основи доброг позоришта увек је добар драмски текст, добра књижевност” (Вуксановић 2017: 9).

II

МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП ДРАМСКОЈ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ

1. ЗНАЧАЈ ОБРАДЕ ДРАМСКИХ ТЕКСТОВА У НАСТАВИ

Вредност обраде драмских текстова огледа се, пре свега, у његовим књижевним и позоришним карактеристикама. Тако опште формулисана вредност може се даље разлагати на саставне елементе. Елементи могу бити општег карактера, односно, део наставе књижевности, а могу се тицати само драмског дела за децу. Узимајући у обзир природу дела и наставни процес, можемо доћи до вишеструког и конкретнијег значаја драмске књижевности. Односно, до различитих естетских образовних, васпитних и практичних вредности обраде драмског текста у настави.

У најширем смислу вредност драмског дела иста је као и код сваког другог књижевног дела у настави. Дакле, дело треба да утиче на естетско васпитање ученика, тачније да развије и негује љубав према књижевности, развија читалачке навике, формира књижевни укус, подстиче машту, оснажује језички и књижевни сензибилитет (в. Николић 2006: 19). Поред тога, значај наставног читања драмских текстова јесте спознавање човека и живота: „Драмска уметност нас припрема, нарочито када нас тера да разматрамо и да схватимо одређене ситуације са туђег становишта, да разумемо животну драматику кроз коју често пролазимо а да на њу и не обраћамо пажњу” (Сурио 1982: 61). Драмско дело актуелизује различита питања, гради и преноси етичке системе вредности и подстиче емпатију код деце. Читајући драмско дело може се спознати све оно што чини живот: успони, падови, радости, туге, победе, порази, препреке, преокрети. Поред тога, вредност драмског текста јесте и сам облик, структура, језик и особени израз књижевног дела који се приказује у типолошки потпуно различитим текстовима. Тачније, склад између теме и њеног драмског обликовања доприноси естетским вредностима драмског дела. Такође, кроз читање драме открива се лепота језика и његове стилске могућности.

Тумачење текстова који су типолошки различити, издвајање њихових карактеристика, разноврсна књижевна поређења чине део образовних вредности драмског дела. Драмски текстови у разредној настави пружају могућности за поредбену анализу народне или ауторске бајке и драмског текста насталог на бајковитом предлошку, за откривање функције бројних фразеолошких израза, за уочавање и интерпретацију различитих сценских алата који се уочавају у тексту. Кроз драмски облик ученици се боље упознају са историјом позоришта, теоријским појмовима и техникама позоришне уметности. Упознају се и са значајним личностима српског позоришта и културе и тиме граде и негују национални идентитет.

Могућности за васпитање драмским текстовима су обимне. У драмским сукобима је изражена поларизација ликова и врло је лако одредити се, образложити и вредновати нечије понашање, поступке и речи. Тумачење драмског дела пружа могућност ученику

да изгради своје погледе на етичко вредновање међуљудских односа, да критичким сагледавањем људских трајних животних одређења или тренутних преокупација открива општељудске моралне вредности које ће уграђивати у свој етички кодекс, на супрот морално неприхватљивим или изнуђеним, краткотрајним погледима и поступцима које треба уважавати само као драматуршку нужност (Вучковић 1994: 14).

За ученике је важно да препознају и критички тумаче супротности основних етичких категорија које су често изражене у драмама: добро-зло, истина-лаж, правда-неправда, одлучност-колебљивост, упорност-одустајање, искреност-неискреност. Драмски текстови обично ученика стављају у улогу судије који треба да процени туђе поступке и животне вредности, али и да промисли о сопственим. Тиме је веза између драмског текста и стварног живота чвршћа. Бројност разноликих животних препрека у драмама указује на то да је могуће остварити циљ, да труд није узалудан, а да се истрајност и доброта награђују. Ако узмемо у обзир да су бројне краће драмске форме за децу реалистичне, закључујемо да драмски ток решавања сукоба или драмског проблема може утицати и на решавање конфликта међу ученицима. Уз узрочно-последично сагледавање везе између дела и речи ликова у тексту, ученици неминовно размишљају и расуђују о сопственим поступцима. Такође, читајући о ситуацијама у којима се налазе драмски ликови, упознају различите емоције, и позитивне и негативне. Замишљајући себе у драмским ситуацијама, о могућим решењима проблема, постепено граде понашање које би требало да се креће у смеру добробити свих ликова у тексту. Дакле, детаљним тумачењем поступака ликова у делу, гради се морало расуђивање, критички приступ стварности, понашање које је пожељно, емпатија и спремност на реаговање и помоћ у стварним животним ситуацијама. Укратко, уче се дијалогу са другима, уче како да слушају другог, како да се опходе у комуникацији, посебно у директном разговору.

Ако свему реченом додамо и други чинилац драмске уметности, тј. прилагођеност текста сценском извођењу, чини се да је онда значај обраде драмских текстова удвостручен. Било да се ради о извођењу драмског текста на школској позорници или организованом гледању представе у позоришту, граде се трајне навике и потреба за сценском уметношћу. Наставна обрада драмског текста поступно може приближити ученику свет позоришта.

Драма и позориште, показало се, помажу у јачању самопоуздања и самопоштовања, подстичу извлачење сопствених снага у проналажење начина да се боље комуницира, изражава, делује... и, што је посебно важно, драма и позориште нуде специфична разјашњења, осветљавање, разумевање и превладавање различитих ситуација, покрећу мотивацију и откривају креативне изазове који воде ка избору и који могу да подстакну налажење и очување смисла чак и у најтежим околностима... (Белански-Ристић 2008: 38).

Читав процес увођења и приближавања позоришне уметности ученику је дуготрајан и започиње са обрадом првог драмског текста. Учитељ од првог разреда учи дете позоришним терминима и најчешћим сценским алатима. Уколико се текст изводи на школској сцени, ученик постепено јача самопоуздање, самопоштовање, боље се изражава и лакше комуницира са другима. Учитељ образује и васпитава, али и припрема и охрабрује будућег гледаоца позоришних представа за одрасле.

Један од задатака школе треба да буде увођење ученика у гледање представе. Само посматрање позоришних представа јесте посебна и комплексна активност. Стајан каже да је то уметност која захтева учествовање у једном креативном чину и вештине тумачења на сцени:

Гледање позоришног комада није, као што се често сматра, пасивна радња: то је жива и плодотворна делатност. Гледање представе је чин који слично правом читању романа или комплетном чину слушања музике, захтева од нас да дозовемо у помоћ највише способности тананог осећања и интелектуалног поштења које поседујемо (Стајан 1970: 240).

Позориште се данас обично тиче свакодневног живота детета, говори о различитим темама (љубави, браку, разводу, смрти, вршњачком насиљу, различитости), поставља питања, подстиче на размишљање, суочава са дилемама, учи интроспекцији и емпатији. Односно, позориште треба јасно да сагледава стварност. Међутим, како би позориште остваривало своју пуну функцију, веза са школом мора да буде чвршћа и наставним програмом загарантована. Уз све то мора бити осмишљена културна политика за децу. Кроз читав процес читања и тумачења драмског текста, који подразумева различите сазнајне, васпитне и практичне активности, настава књижевности и позориште имају двосмерну комуникацију. Важно је да кроз читање драмског текста ученици улазе у свет позоришне уметности, упознају природу и принципе функционисања.

У разматрању значаја обраде драмских текстова у настави постоји још неколико важних чинилаца који обликују систем: наставни програми, читанке, настава књижевности, личност учитеља и ученика. Поједини елементи биће разрађени у наредним поглављима.

2. ДРАМСКА КЊИЖЕВНОСТ У ПРОГРАМИМА ЗА РАЗРЕДНУ НАСТАВУ

2.1. Књижевнотеоријски појмови у наставним програмима

2.1.1. Значај књижевних термина у разредној настави

Неодвојиви део наставе књижевности у млађим разредима основне школе јесте и учење базичних књижевнотеоријских појмова и њихово разумевање у контексту књижевног текста. Иако се на први поглед чини мање неопходно познавање књижевне терминологије на овом узрасту, свакако је методички оправдано учење у тренутку када се ученици уводе у свет књижевности и када се упућују ка естетским вредностима текстова из лектире. О питањима наставе теорије књижевности, значају познавања књижевних термина и оправдањима за њихово учење и разумевање, проговарали су бројни теоретичари књижевности и методичари наставе у својим радовима. Кључно питање које извире из свих радова на ову тему јесте може ли се водити разговор о књижевности без познавања теоријских појмова. Или, формулисано у ужем, тј. методичком смислу, може ли се водити успешан разговор о прочитаном тексту на часу без разумевања књижевнотеоријских појмова?

Најпре је Богдан Поповић у свом тексту „О васпитању укуса” као једну од особина које чине човека од укуса¹⁰¹ навео „познавање и разумевање књижевних техничких термина, знање метрике, знање поезике и реторике” (Поповић 2001а: 25). Овај теоретичар књижевности, али и методичар наставе свој став, са дубљим освртом на књижевну терминологију у настави, детаљније образлаже у другом битном есеју за ову тему – „Теорија *реда-по-ред*”:

Термини су неопходни, и неопходно је знати их добро. Они бележе научне појмове. [...] Међутим, познавање, или боље, разумевање тих термина чини више од половине поезике и реторике, и велики део разумевања књижевних дела. Технички термини [...] казују естетичке особине и врлине књижевних дела, и онај који зна те термине, или, као што сам рекао да је боље, који их разуме, тај ће разумети, умети опазити, умети оценити књижевне особине који технички термини бележе (Поповић 2001а: 70).

Аутор је истакао везу између познавања појмова и разумевања књижевног текста. Када је реч о познавању појмова, прави значајну разлику између познавања и разумевања појма. За књижевност и наставу књижевности корисније је разумевање самог појма. Богдан Поповић готово да је закорачио у поље методике наставе књижевности дајући основне смернице које се односе на учење књижевнотеоријских појмова на часу. Навешћемо најбитније. Прва се односи на принцип поступности и систематичности у познавању, учењу и разумевању књижевних термина: „делић по делић, за правилно схватање појмова и начела у науци о књижевности и уметности” (Поповић 2001б: 76). Друга смерница се односи на „потребно опширније доказивање, већи број примера и

¹⁰¹ Богдан Поповић у овом есеју истиче и тумачи особине доброг укуса, конкретније књижевног укуса и изједначава појам *човек од укуса* са појмом *добар књижевни судија* (Поповић 2001а: 21–48).

изведених примена” (Исто: 76). И трећа битна смерница јесте да претерана употреба термина и инсистирање на њима не треба да гуше естетику текста и интерпретацију књижевног дела.

Наслањајући се донекле на Поповићеве ставове, Иво Тартаља даље потврђује важност познавања књижевних термина за тумачење текста следећим речима:

Приликом увођења у књижевност прва материја за наставу у виду предавања било би према Богдану Поповићу објашњавање стручних термина, утврђивање књижевних појмова. Можда овај књижевни естетичар претерује кад истиче неопходност познавања књижевних термина и појмова за јасно запажање естетичких особина књижевних дела и уживање у овима, али је свакако тачно да се без поузданог владања терминологијом озбиљан разговор о књижевности не може водити. Савладавање једног техничког термина, међутим, изискује примере којима се живо илуструје оно што се њиме жели именовати (Тартаља 1984: 80).

Тартаља посебно скреће пажњу на адекватне примере, односно, књижевне текстове који илуструју одређени књижевнотеоријски појам. Последњом реченицом истиче се један од могућих критеријума за избор текстова лектире у наставном програму или критеријум којим учитељи могу да се воде у свом раду при одабиру додатних књижевних текстова за читање.¹⁰²

Често је настава теорије књижевности била означена као апстрактна због низа дефиниција које нису толико битне за разумевање књижевног дела, а још мање битне за изграђивање љубави према књижевности. Одговор на овакве ставове читамо у следећим речима Мирослава Бекера:

врло је вјероватно да ћемо у природи (а у нашем случају у књижевности) више уживати ако јој приступимо с разумјевањем. [...] Свакако ће наша реакција на књижевно дјело бити дубља ако је артикулирана, ако та реакција може садржати и рационално објашњење зашто неко дјело можемо сматрати оваквим а не онаквим. А могућност за такву артикулирану реакцију пружа нам управо теорија књижевности (Бекер 1984: 93).

Дефинисање или препознавање књижевног појма само по себи није *циљ наставе књижевности*. Откривање њихове функције и разумевање њиховог значења у самом делу води најпре ка потпунијем доживљају дела, а затим и ка целовитом тумачењу. Питање међусобног утицаја теорије књижевности и наставе књижевности донекле је разрешено у тексту Александра Јовановића „Противуречности наставе књижевности”:

Теорија не би представљала скуп самосталних чињеница и дефиниција и не би било довољно препознати одређену стилску фигуру, врсту стиха: било би неопходно испитивање њихове улоге у самом делу, чиме би читаочев доживљај битно био потпунији. На тај начин, уместо односа надређености или подређености, између књижевне праксе и теорије био би успостављен, бар у настави књижевности, однос међусобне зависности и допуне (Јовановић 1984: 17).

Конкретно на часу, чак и у најранијем узрасту, анализа књижевног текста изискује елементарна књижевна знања. Због тога се „увођење у књижевност заснива на анализи низа конкретних књижевних творевина да би се уочавањем њихових карактеристика сазнавале опште законитости на којима се заснива књижевна уметност, и да би се та сазнања означила одговарајућим појмовима” (Илић 2006: 477). Књижевнотеоријска знања се проширују и допуњују, а битно је да се већ усвојени појмови адекватно употребљавају у настави. За разумевање и

¹⁰² Новије истраживање спроведено међу учитељима разредне наставе је показало да су у одабиру додатних књижевних текстова за читање и рад на часу важни они који „могу послужити као допуна одређеног књижевнотеоријског појма у настави” (Јанићијевић, Марковић и Митровић 2018: 83–103).

примену књижевних појмова неопходан је већи број примера књижевних текстова у којима је одређени појам илустрован. Јер без познавања појмова немогуће је тумачење текстова сложенијих структура у старијим разредима.

Систематизацијом наведених ставова долазимо до одговора на питање са почетка. Учење, препознавање и разумевање књижевних термина и њихове функције неопходни су за комплетнији разговор о књижевности, бољи доживљај и реакцију на дело. Или, другачије речено, „познавање теорије књижевности чини темељ разумевању и тумачењу књижевног дела” (Милатовић, 2013: 269). Посредством теорије књижевности објашњавају се „форма дела, уметнички чин и фактори који условљавају естетско допадање, односно естетско деловање на читаочев разум и емоције, као и начин њиховог преношења” (Петровић 2011: 328).

Неоспорно је место теорије књижевности у разредној настави српског језика. Имајући у виду млађи школски узраст, који нам је у фокусу пажње, врло су важне методичке стратегије у увођењу ученика у широко поље књижевнотеоријских појмова и „методичко вођење ученика ка значајним књижевним својствима текста” (Јанићијевић 2016: 14). Садржаје из теорије књижевности и начине њихове методичке конкретизације у настави могуће је пратити у наставним програмима, у одељку где су прописани појмови које треба усвојити и у упутствима за остваривање програма. Такође, учење књижевнотеоријских појмова могуће је пратити и у читанкама у чијим се методичким апаратурама низом питања подстиче разговор о појмовима или којим се дефинишу и обнављају одређени термини.

Проучавање теоријских појмова који припадају драмској књижевности у програмима и читанкама значајно је из више разлога. Ишчитавањем програма можемо пратити:

1. статус, кретање и промене појмова из драмске књижевности;
2. вертикално усложњавање појмова по разредима, или прецизније, поступак ширења мреже појмова из разреда у разред;¹⁰³
3. везу између прописаних појмова и текстова и
4. однос наставе књижевности и наставе позоришта и њихово неизоставно преплитање.

Свака од ових тачака биће са посебном пажњом размотрена. Анализом методичке апаратуре у читанкама могуће је уочити „неспоразуме” између програмских појмова и њихове интерпретације или методичка „решења” за ефикасно увођење ученика у комплексни свет драме. Рекли бисмо да је оваква анализа садржаја и изазов због тога што припадање драме и књижевној и театарској публици често захтева искорак у наставу културе изражавања. У пољу културе говора позориште и разговор о њему, сценско извођење текста, читање по улогама и друге активности заступљене су од првог разреда основне школе. Дакле, наредне целине посвећене су расветљавању места драмске књижевности у школским програмима и уџбеницима за наставу књижевности.

2.1.2. Драмски књижевнотеоријски појмови у програмима за разредну наставу од 1952. до 2006. године

Један од циљева обраде драмских текстова у разредној настави јесте мрежа појмова која се формира на основу читања и тумачења. Књижевнотеоријски појмови који припадају драмском роду у специфичном су положају у односу на појмове других књижевних родова. Драмски род у

¹⁰³ Сигуран пут ширења мреже појмова у настави књижевности би био онај по којем се градиво шири по концентричним круговима. То би значило да „је градиво из претходног разреда (круга) обрађено и познато, те да га ваља само обнављати, проширивати и на њега ослањати ново градиво из наредног већег круга (текућег разреда)” (Николић 2006: 115).

својој структури има елементе и епике и лирике, али „они овде добијају нов квалитет и нову функцију, из чега и произилази специфичност драмског књижевног рода” (Илић 2006: 429). Двојака природа драмског текста дозвољава обележавање појма у контексту наставе књижевности и у контексту позоришне уметности. Неки од појмова уско су везани за функционална знања ученика и могуће их је разумети тек одгледаном представом или сценским извођењем драмског текста.

Тумачењем драмског текста за децу поступно се усвајају програмом одређени појмови које можемо разврстати у више група. Прву групу чине појмови којима ће се посветити посебна пажња у овом раду. То су појмови који се везују за драмски род, као нпр. *драмски јунак, сукоб, дијалог*. У другу групу спадају појмови који у програму припадају роду епике, а могу бити и у вези са драмском књижевношћу (елементи фабуле – *увод, заплет, расплет, односи међу ликовима, повезаност догађаја с местом, временом и ликовима; изглед; говорна карактеризација књижевног лика*).¹⁰⁴ Они ће бити разматрани и у оквиру дидактичко-методичких апаратура у читанкама. Трећу групу чине појмови који примарно припадају театру. Они у програму не морају бити наведени у посебном одељку, а ученици их најбоље могу усвојити и кроз наставу говорне културе. У такве појмове спадају *позорница, глумац, сценски простор* и сл.

Ако бисмо се осврнули искључиво на конкретно прописане драмске појмове у програмима наставе српског језика, имали бисмо врло сведену слику места драмске књижевности у школским програмима. Разматрање статуса драмских појмова у наставним програмима изискује и шири поглед. О целокупној драми у настави може се дознати у циљевима, образовним задацима и исходима који су део програма наставе и учења, садржајима културе говора и бројним дидактичко-методичким упутствима за остваривање програма. Због тога ће поступак у овом делу обухватити попис и анализу:

1. драмских појмова у наставним програмима;
2. елемената драме у језичкој култури;
3. драмске књижевности у циљевима, задацима и/или исходима учења и
4. упутстава за дидактичко-методичко остваривање програма драмске књижевности.

Ради систематичнијег прегледа књижевнотеоријских појмова проучаване наставне програме поделићемо у две целине: прву чини десет претходно важећих програма усвојених у периоду од 1952. до 2006. године, а у другој целини су анализирана четири нова програма наставе и учења усвојена од 2017. године, који данас важе у основним школама.¹⁰⁵

Врло је шаренолика слика драмских појмова у првој издвојеној групи програма. Посматрајући целину уочавамо да се битно мењала структура документа, садржај лектире, књижевних и језичких појмова, али и уопште однос према настави матерњег језика. **Програм из 1952.** године састоји се само из низа упутстава и сведених садржаја које ученици треба да усвоје, без конкретно прописаних текстова, појмова и задатака уско оријентисаних на наставу српског језика и књижевности. Од другог разреда, поред рецитовања, планирана је и драматизација (НП 1952: 15). Појам драматизације није строго везан за драмску књижевност. Различитим стилским поступцима прозни текст се обликује у форму погодну за сценско приказивање. Заступљеност драматизације у настави педесетих година прошлог века вероватно је био резултат рада на

¹⁰⁴ Одмах бисмо разрешили једну терминолошку дилему. Појмови *драмски јунак, драмски лик, лица* везују се искључиво за род драме. Међутим, бројни теоретичари књижевности као синониме узимају појмове *лик, књижевни лик и јунак* (Лешић 2008: 390–392; Солар 2012: 197–216; Томашевски 1972: 231–255). Сви наведени појмови ће се узимати у обзир при разматрању њихове заступљености у програму.

¹⁰⁵ Рад је обухватио анализу четрнаест наставних програма подељених у две целине: 1) из 1952, 1959, 1963, 1976, 1984/1985, 1990, 1991, 2004, 2005 и 2006. године и 2) из 2017, 2018. и два програма из 2019. године. Потпуни библиографски подаци дати су у списку извора.

бројним обавезним школским, пионирским приредбама.¹⁰⁶ Иако драматизован текст вероватно примарно није био предмет књижевне анализе, његова организација, улоге и константност дијалога имају везу са структуром драмског текста. На овај начин ученици су се интуитивно, кроз стваралачки процес, само извођењем или посматрањем, уводили у свет драме. У читанкама за основну школу из периода од 1952. године, па до следећег усвојеног програма (1959), нема методичке апаратуре уз текст (Станојевић 1953, 1956а, 1956б, 1957а, 1957б; Џинић и Михајловић 1955; Карић 1956; Витез и Цвитан 1958; Загорчић и Поповић 1958; Цвитан и Јурман 1958).¹⁰⁷ Због тога се не могу сагледати појмови о којима се говорило на часу, али и било које друге назнаке методичке организације часа у контексту драмске књижевности. С обзиром на то да се у појединим читанкама налазио и драмски текст (Витез и Цвитан 1958), можемо претпоставити да је било заступљено и усвајање одређених драмских појмова.

У програму из 1959. године, који се структурално није променио, од другог разреда уводи се читање по улогама, препоручује се коришћење „позоришта и других приредби намењених деци” и препричавање „онога што су гледали у дечјим позориштима” (НП 1959: 122). У осталим разредима млађег школског узраста програм се не проширује у овом сегменту, већ остаје потпуно исти. Садржај програма показује да су се ученици најпре сусретали са драмским текстом кроз позоришну уметност, а годинама касније кроз књижевност. Како није било прописане или препоручене лектире, отворено је питање који текстови су читани по улогама.¹⁰⁸

Појава позоришта у настави млађешколског узраста у програму из 1959. поклапа се са значајним тренутком у развоју драме за децу. У то време пишу се први модерни драмски текстови за децу¹⁰⁹ (Крављанац 2001: 5–18) и отварају се професионална позоришта за децу широм земље. Није сувишно закључити да је развој драмске књижевности у настави био условљен друштвено-културним кретањима и стваралаштвом у позоришту за децу. Из више разлога је вредна његова

¹⁰⁶ Бранко Ћопић је у једном интервјуу посведочио о драмским текстовима, драматизацији и позоришту у ратној и послератној Србији. Иако се посредно не осврће на школу и наставу, износи различите друштвене околности које су вероватно у одређеном облику утицале и на школску праксу. У то време често се писало по наруџбини: „А да, у рату сам ја био међу првима који су писали за партизанске позорнице. То се свиђало сеоској омладини, па сам често касније добијао поруџбине. Пишу ми, рецимо овако: »Драги друже Бранко, пошаљи нам једну пјесму за рецитовање, једну пјесму за певање (то су били они рапорти или врапци) и један комад у коме ће бити мушких и женских...« [...] Дакле, то су биле врло популарне ствари код сеоске омладине и код актива сеоске омладине. Петнаестак сам имао тих скечева... неки су чак били и у два чина, три... и тако” (Ћопић, према: Пашић 1976: 5).

О драматизацији која је тада била више заступљена од самог писања драмских текстова каже: „Неколико мојих књига је драматизовано, са мање или више успеха. Ја ту, углавном, никада нисам сарађивао. [...] Ту доста треба радити, а мени никако није ишло у главу да нешто што сам написао – неки роман или приповјетку или низ приповједака – да сада идем преточавати у једну другу форму, то ми је изгледало, некако, као губљење времена: разбијати једну форму па правити другу. А знам да би било врло корисно, јер сам запажао и неспретне дијалоге, понегдје, понегдје; као цјелина, то ми је изгледало да није онако како бих ја начинио, већ ми се чинило да бих ја сам могао да направим боље. Онда сам покушао и сам, и написао сам једну комедију која је наишла, богами, на прилично велики отпор, комедију *Одумирање међед*” (Ћопић, према: Пашић 1976: 6).

¹⁰⁷ У наставним програмима, у којима нису били конкретно издвајани теоријски појмови, учинило нам се сврсисходно да се осврнемо и на читанке које су се тада користиле. Поред оних намењених за учење на простору Србије, коришћене су, у овом случају, и читанке са простора Хрватске и Босне и Херцеговине. Издајани су карактеристични примери који су могли утицати на извесне програмске и читаначке промене у контексту наставе драмске књижевности. Тадашње читанке садржале су велики број текстова. У појединим има преко стотину књижевних и некњижевних текстова. Али, ретки су били текстови драме за децу.

¹⁰⁸ Драгоцено је било прегледати доступну *Читанку за трећи разред основне школе* штампану 1960. године (Блаженчић 1960). Уџбеник се користио на простору Хрватске, а текстови су били штампани и ћириличким и латиничким писмом без илустрација и методичке апаратуре. На 283 стране били су заступљени српски *школски писци* (Десанка Максимовић, Мира Алечковић, Јован Јовановић Змај, Војислав Илић, Момчило Тешић, Бранко Ћопић и др.), али се не налази ниједан драмски текст за читање.

¹⁰⁹ Реч је о текстовима Љубише Ђокића и Бошка Трифуновића.

заступљеност у школском програму. Неисцрпна дискусија се може водити о утицају позоришне уметности на интелектуални, естетски, емоционални, морални и социјални развој ученика. Формирање одређених културних навика, подстицање на уметничко промишљање, развијање емпатије и осећаја за лепо у уметности треба да буду део циљева наставе позоришта на млађем школском узрасту. Али, с друге стране, треба бити методички опрезан и избегавати стављање позоришних представа искључиво у функцију васпитних лекција о понашању лица на сцени и просуђивања о њиховим поступцима или о понашању младих гледалаца у позоришној сали. Читанке из овог периода (од 1959. до 1963) још увек немају разрађену методичку апаратуру после текста, те нису назначени појмови који се усвајају (Блажевић 1960; Загорчић и Поповић 1962; Карић 1962а, 1962б).

Иако се у **програму из 1963.** године први пут уводи конкретно драмско дело за читање и обраду на часу (*Тужабаба и још девет једночинки* Душана Радовића, НП 1963: 350), нема битних промена у односу на претходни програм. Настављено је инсистирање на читању по улогама и препричавању одгледаних позоришних представа. У сведеним упутствима, које програм даје учитељима, а у ком настава књижевности није посебно издвојена, назире се теоријски појмови и њихова неопходност за рад на часу. Тачније, у четвртој разреду се инсистира на „уочавању главних личности, тока радње и лепих описа” (Исто: 343). Поред тога што је реч о непрецизној употреби термина личност, издвојени појмови се нису везивали за род драме јер није било прописаног драмског текста за читање у овом разреду, већ само у другом.

Без обзира на све непрецизности наставног програма, аутори уџбеника су и тада препознавали могућности слободног избора текстова у читанкама. Тако се у читанци за трећи разред из 1973. и 1975. године (Ристовић 1973: 27–29; 1975: 27–29) налази драмски текст Гвида Тартаље „Грамофонска плоча”, који није задат програмом. После кратког описа сцене, започиње разговор продавца грамофонских плоча и баке. Текст доноси неколико дидаскалија и заплет пошто бака тражи плочу са причом о Црвенкапи која не постоји у продавници. Решење заплета је дато у виду продавчевог савета:

Продавац: Ех мајко, такве плоче, на жалост немамо. Нису још направили. Мораћете ви зато и даље свом праунучету да причате причу сами, како знате. А ако зна, можда се оно не би задовољило тиме да слуша плочу. Можда оно хоће да му баш ви причате.

Бака: Не знам. Покушала бих. Али ако немате, онда ништа. У здравље! (Одлази.)

Продавац: У здравље... И да причате, мајко, ту причу још много, много година (Ристовић 1975: 29).

Сви наведени елементи су довољни да се ученици упознају са основним особеностима драмског текста. У врло скромној методичкој апаратури аутор користи појам драмски текст. Аутор у читанци из 1975. године, поред Тарталиног текста, додаје још један драмски текст „Радна навика” Јованке Јоргачевић (Ристовић 1975: 156–159). Очекивано је да се даље шири знање о природи драмског текста. Међутим, аутор уџбеника у овој краткој апаратури испод текста инсистира на карактерним цртама ликова и читању по улогама.¹¹⁰ Аутори читанки су врло мало одступали од

¹¹⁰ Сличан поступак (у организацији методичке апаратуре) пронашли смо у читанци за први разред која се користила на подручју Хрватске (Цвитан 1974). После драмског текста „Црвенкапа”, који је преведен са чешког језика, без навођења писца, дати су задаци који се односе на препричавање, попис предмета неопходних за сценско извођење и цртање (Исто: 57).

Поред наведених читанки, прегледане су и следеће читанке из овог временског периода: Ристовић 1970; Симовић 1973; Цинић и Михајловић 1974.

програмског оквира када је реч о књижевним појмовима и њиховом разумевању. Тамо где је било ванпрограмских драмских текстова, није било посебног осврта на теоријске појмове.

Избор разноликих текстова и именовање појма без програмске задатости су важни у настави књижевности, подједнако и за ауторе уџбеника и за учитеље. На тај начин се надокнађују евентуални проблеми у настави и ученици се потпуно уводе у широко поље књижевних врста и терминологије која се за њих везује. Оно што се прописаним програмом не обухвати, остаје да читанка, као и сам процес наставе књижевности надокнаде.

Проширивање лектире драмским текстовима за децу настављено је у **програму из 1976.** године (НП 1976), али и даље без конкретно издвојених појмова за усвајање из драмског или било ког другог рода. Међутим, можемо рећи да је овим програмом активније настављена „прича” о настави теорије књижевности. У оквиру одељка „Читање и обрада текста”, који се сада први пут појављује као део програма, у првом разреду се налази „читање дијалога, читање и извођење у виду игре по улогама, уочавање главних личности, њихових поступака и особина, запажање основних емоционалних стања (радосно, тужно, смешно), препознавање приче, песме, бајке, загонетке” (Исто: 282). У другом разреду понавља се појам дијалог и читање по улогама. Проширују се елементи структуре књижевног дела: „уочавање хронолошког реда догађаја и узрочно-последичних веза; запажање карактеристичних детаља и њихове међусобне повезаности у описивању средине, лица и догађаја; уочавање појединих личности и заузимања ставова према њиховим поступцима” (Исто: 283). С обзиром на то да школска лектира није била прописана у прва два разреда, а у домаћој није било дела драмске књижевности, могло би се закључити да су се ученици несистематично упознавали са основним одликама драмског текста (дијалог, лица, смешно). Та несистематичност се огледа у томе што су се ученици сусретали са појмовима иманентним драмском тексту, али су их везивали за текстове другог рода. Није погрешно рећи да су најпре упознавали одређене драмске књижевне термине, а касније њихово функционисање у драмском тексту. Односно, полазило се од апстрактности, па се касније ишло ка конкретном, што за наставу и учење у било ком узрасту није добро решење, а нарочито не код најмлађих ученика.

У трећем разреду, када се у наставним програмима до тада први пут прописују и дела за рад на часу, поред читања по подељеним улогама, спомињали су се ликови и порука дела. Поред тога, у оквиру функционалних појмова¹¹¹ нижу се различите књижевне врсте међу којима нема драмског текста иако је било предвиђено његово читање у оквиру школске и домаће лектире (Исто: 284–285). У четвртном разреду није било читања по улогама, а појављује се дијалог у оквиру функционалних појмова (Исто: 286). Прилично је нејасна слика драмских појмова у овом програму. Иако је очигледан помак што се овог књижевног облика тиче, на тренутке се чини да је невешто коришћен термин књижевни лик. Аутори програма наводе личност, лик, лица и потпуно је нејасно да ли они представљају синониме у тексту или је реч о појмовима који су својствени текстовима различитог рода. Може се извести закључак и о непостојању посебног критеријума за прописивање књижевних термина. Они нису строго пратили драмске текстове из лектире, а нису пратили ни принципе усложњавања градива по концентричним круговима из

¹¹¹ У програму из 1976. године у широко поље функционалних појмова били су укључени и књижевни и некњижевни термини. Тек програмима за разредну наставу из 2005. и 2006. године појмови су прецизно били раздвојени на књижевне и функционалне појмове. У најновијим програмима функционалних појмова нема. Милица Николић под функционалним појмовима подрумева она „појмовна подручја на којима је ученички речник доста сиромашан и у знатнијем заостајању за њиховим умним способностима и интелектуалним потребама. Посебно се настоји да се ученички речник појачано богати лексиком која означава *осећања и душевна стања, карактерне особине, мисаоне операције, релације и односе, књижевне појмове и уметничке квалитете*” (Николић 2006: 702). Детаљнији осврт на функционалне појмове и оправдања за њихово изостављање из самог наставног програма за српски језик или укључивање у програме различитих предмета дат је у: Јанићијевић 2016: 47–59.

разреда у разред. Могло би се рећи да су драмски појмови прописивани ван природе задатих текстова.

Освртом на читанке из овог периода (Вајнахт 1977; Ристовић 1977; Букша и Антош 1978; Ђорђевић и Вукадиновић 1978) уочава се ипак одређени помак у усвајању књижевних појмова. У читанци за трећи разред у обимнијој методичкој апаратури, уз текст „А зашто он вежба” Душана Радовића, сугерише се шалвистост текста, дијалог и дефинише појам *игроказ*:

Читаво штиво је разговор. Врло је мало напомена изван разговора, јер је овај приказ намијењен приказивању на позорници. Штиво је, према томе, игроказ. У овоме су игроказу само два глумца. Позорница може бити на било којем мјесту у вашем разреду или дворишту ваше школе. Од прибора потребне су само двије марке (било које, јер се то издалека не види) (Букша и Антош 1978: 24).

Уз исти драмски текст, у другој читанци, дефинише се појам *позоришни комад*: „Овај текст није штампан како се штампају приповјетке или пјесме. Овако се штампају књижевни текстови који се првенствено приказују на позорници и зову се **позоришни комади** – позоришне игре (Чекрлија и Газибара 1983: 96)”. Наведени примери доказују да се и настава драмске књижевности суочавала са термилошким проблемима. Исти драмски текст је означен на различите начине и оба су тачна. Разлика је у пољу из ког се текст посматра: у првом одређењу текст је више дефинисан из угла књижевности, а у другом је то учињено из угла позоришта.

Програм из 1984/1985. године по први пут доноси и пописане појмове у сваком разреду. Наводе се и функционални и књижевни појмови засебно, али су још увек недовољно прецизно раздвојени.¹¹² Од драмских појмова били су прописани: у другом разреду – дијалог; у трећем – говор лица и драмски текст (НП 1984/1985: 158, 160). Уз програмом задате текстове („Кесе и тер” Александра Поповића у другом разреду и избор драмских текстова *На позорници* у трећем) могли су се усвојити прописани појмови. Напоменућемо да је било прописаних појмова који су очигледно били везани за прозу, а могу се разумети или обновити и на примеру драмског текста у зависности од његове природе (први разред: догађај, низ догађаја, место и време радње; лик – изглед; други разред: редослед догађаја, главни и споредни ликови; трећи разред: однос међу ликовима; четврти разред: хронолошки редослед догађаја). Овај програм је детаљнији у односу на претходне и подељен је по наставним областима, уз прописане садржаје. Због тога, разговори о одгледаним позоришним представама и њихово препричавање било је планирано од првог разреда у делу који се односи на „Културу изражавања”. Од четвртог разреда, ова област наставе је била обогаћена посебном целином „Филмском и сценском културом” која је подразумевала усвајање важнијих позоришних појмова „сценска слика, приказ, чин, сценска музика”¹¹³ (Исто: 162). Раздвајање књижевних од позоришних термина у програму методички је једино логично. Драмски текст је на један начин предмет интересовања у настави књижевности, а на сасвим други у настави позоришта или настави говорне културе. Међусобно преплитање наставних подручја и термина није спорно, штавише, врло је функционално и подстицајно на часу. Уз одговарајућу методичку пажњу и приступ у тумачењу текста могу се избећи многобројна поједностављивања,

¹¹² И други књижевни појмови су нашли место у одељку где су прописани функционални. На пример: „Подстицање ученика да схватају и усвајају функционалне појмове: приповедање, описивање, машта, дијалог, лик, јунак; главно, споредно; утисак, расположење, интересовање [...]” (НП 1984/1985: 161).

¹¹³ Наведени појмови су у програму означени као део позоришног речника. Термини слика, приказ и чин припадају и књижевности и театру са истим значењем (РКТ 1985: 104, 700–701; Павис 2004: 44, 352–353; Здравковић 2007: 173). Из оправданог разлога појмови чин и приказ нису били прописани као књижевни појмови јер у тадашњој лектури *На позорници* није било текстова организованих по чиновима, а самим тим нема ни приказа (Меденица 1988). Али, примећујемо да је мањи бој текстова (четири од укупно двадесет и девет) био написан по сликама, те је овај појам сигурно био део и књижевног искуства ученика.

изједначавање значења појмова или превласт наставе позоришне уметности над наставом књижевности.

Када је реч о приступу тексту, овај наставни програм истиче низ врло битних методичких упутстава. У одељку „Рад на тексту” посебно се сугерише опрез наставника и неоправданост примене унапред припремљених формула у тумачењу књижевног текста:

Природа књижевне уметности опире се шаблонским и техницистичким поступцима, не трпи догму и захтева егзактну, али и врло прилагодљиву и стваралачку методологију. Наставник ће увек имати на уму да не може постојати неки универзални и затворени систем књижевне анализе који би важио за свако књижевно дело. Пошто је књижевно дело оригинална аутономна и непоновљива творевина, то се и при обради сваког дела методички поступци увек поново организују и прилагођавају према природи текста и његовим појединостима (Исто: 176).

За обраду драмских текстова у основној школи и постизање одговарајућих образовних циљева посебно је битно целовито књижевнотеоријско тумачење. Чини се да ниједан други књижевни облик у разредној настави књижевности не подлеже многобројним поједностављивањима као што је то случај код драмских текстова. Неретко се њима приступа само као сценским играма где је циљ извести текст по улогама пред одељењем без нарочитог осврта на његову структуру, начин организовања драмске радње и њене елементе без којих текст не би могао да функционише као драмски.

Имајући у виду проблеме у настави књижевности, програм из 1984/1985. године је прописао основне смернице за анализу и тумачење текста различите врсте:

У дијалошком тексту и управном говору указује се на условљеност говорне ситуације, откривају се осећања, жеље и намере личности, усмерава се пажња на понашање учесника у разговору на начин говорења, значење реченица, на исказане и прећутане садржаје, на склад или несклад између речи, мисли и дела¹¹⁴ (Исто: 177).

Аутори тадашњег програма су били свесни могућих наставних замки и различитог тумачења програмом прописаног текста. Са посебним освртом у оквиру одељка „Филмска и сценска култура” истакли су везу наставе позоришта и наставе књижевности стављајући разумевање текста и његове природе у основни задатак наставе:

Захтеви да ученици на часовима матерњег језика упознају филмску и сценску уметност потичу од уверења да су књижевна дела (драма, односно филмски сценарио) у основи сваке позоришне (телевизијске) представе и снимљеног филма па је природно да те облике уметничког изражавања ученици упознају проучавајући књижевност. Поред тога специфичности филмске и позоришне уметности као синтетичких уметности које имају сопствене законитости и самостална средства изражавања у оквиру наставе језика и књижевности траже посебан третман.

Да би ученици доживели и разумели позоришну представу они пре свега треба да упознају драмски текст који се приказује на сцени а затим да прате и уочавају цео поступак којим је драма претворена у сценску представу (Исто: 182).

Програм из 1990. године, који је обухватио само наставу за први разред основне школе, задаје један драмски текст за читање и обраду на часу. Појам драмски текст није постојао иако је било планирано препознавање других књижевних термина: песме, приче, бајке, питалице, загонетке и пословице (НП 1990: 5). Структура драмског текста није сложенија у односу на остале

¹¹⁴ Исто упутство постоји у наставном програму из 1991. године (НП 1991: 18).

прописане књижевне врсте. Чак је у односу на организацију текста врло лако уочити да је реч о драмском тексту. Сасвим би било одговарајуће увођење појма драмски текст и у првом разреду када се ученици кроз читање и анализу упознају са њим, а у старијим разредима обнављати појам уз умерено додавање нових појмова из драмске књижевности. У одељку „Рад на тексту” наводи се „уочавање просторних и временских односа (где, када), уочавање главних ликова, њихових поступака и особина”. Пажљивим читањем, уочава се да овај програм прописује нивое учења књижевних појмова: најпре само кроз препознавање одређених термина, онда уочавање, а на крају и појмове које треба усвојити (догађај, место и време радње; лик – изглед). Програм посебно издваја „Читање” и истиче као један од задатака читање дијалога, читање и извођење по улогама (у виду игре). У настави културе изражавања било је планирано усмено препричавање позоришних представа као једна од вежби за развијање говорног израза ученика.

За други, трећи и четврти разред основне школе усвојен је **програм 1991. године**. Специфичност целине програма из 1990. и 1991. јесте што се први пут у сва четири разреда читају драмски текстови. Из тог разлога је посебно интересно посматрати распоред књижевних појмова у овим програмима у вези са драмом. У другом разреду инсистира се на читању и извођењу текста по улогама. За наставни рад на тексту издваја се као битно уочавање хронологије догађаја и запажање карактеристичних детаља у описивању лица. За драмске текстове који имају једноставнију структуру лако је испратити хронологију догађаја, а за запажање карактеристичних понашања или скривених намера код драмских ликова дидаскалије су посебно битне. При обради књижевних дела усвајали су се дијалог, главни и споредни ликови (НП 1991: 4). И даље се, изгледа по аутоматизму, усмено препричавала одгледана позоришна представа у настави културе изражавања. Трећи разред наставља читање по улогама без икаквог усложњавања. У раду на тексту инсистирало се на запажању и образлагању ситуација и поступака ликова, узрока, последица, откривање и тумачење намера, мисли и схватања појединих књижевних ликова и процењивање њихових поступака и понашања. При обради књижевног дела усвајали су се појмови „однос међу ликовима; говор лица и пишчев говор и драмски текст”¹¹⁵ (Исто: 7). Можемо се запитати због чега су аутори програма тек у трећем разреду увели појам драмски текст који је заступљен у списку лектире још од првог разреда, као и у различитим областима наставе српског језика. Тачније, зашто прописани појам не прати задату лектуру? Један од могућих одговора би био због жеље да се настава растерети појмовног и књижевнотеоријског знања и да се ученицима драмски текстови учине пријемчивим на нивоу самог садржаја. Остаје недоумица да ли је таква одлука из данашње перспективе оправдана. У четвртом разреду читање се усклађује с врстом и природом текста (лирски, епски, драмски...). Рад на тексту је подразумевао: „уочавање тока радње, главних ликова и основних порука; 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” (Исто: 10). Први пут се у програму назире и елементи драмске радње, односно, сукоб и решење сукоба. Од књижевних термина прописани су: „дијалог, лик, јунак, хронолошки редослед догађаја” (Исто: 10). Препричавање садржине позоришних представа и даље је остало у програму без нових сложенијих захтева.¹¹⁶ Упутства за остваривање програма не доносе никакве нарочите новине. Неки делови текста су чак остали непромењени. Све у свему, за драмске појмове могли бисмо рећи да су били бојажљиво усложњавани. Да ли је разлог томе тематско-мотивски склоп драмских

¹¹⁵ У програму за трећи разред из 1991. године поново долази до преплитања функционалних и књижевних појмова. Тако се међу функционалним појмовима налазе: „песма, прича, басна, бајка, приповедач, писац [...]” (НП 1991: 7).

¹¹⁶ Овај програм изоставља филмску и сценску културу која је била уведена у претходном програму, али уз напомену да се садржаји ове области обрађују у оквиру „Културе изражавања”: „Раније предвиђени часови за обраду ове области распоређени су на Књижевност или на Културу изражавања” (НП 1991: 23).

текстова, који на први поглед делује једноставно и који је ометао ауторе тадашњег програма да се упусте у брижљивији одабир термина? Или је у фокусу пажње била проза која је по бројности далеко доминантнија од драмске књижевности? С друге стране, још једно питање је посебно занимљиво: Због чега се не усложњавају захтеви када је реч о препричавању одгледаних позоришних представа?

Програми који су претходили последњој реформи из 2004, 2005. и 2006. године¹¹⁷ учврстили су и место драмских текстова у лектири и књижевнотеоријских појмова који се везују за род драме. Овај програм је у погледу организације доста другачији од претходних и оно што је важније има јасну, доследну структуру у сва четири разреда. Циљеви и задаци наставе који отварају програм сваког разреда скрећу пажњу на бројна тежишта у целокупној настави српског језика. У првом разреду један од прописаних задатака за предмет српски језик је и „усвајање основних теоријских и функционалних појмова из позоришне и филмске уметности; упознавање, развијање, чување и поштовање властитог националног и културног идентитета на делима српске књижевности, позоришне и филмске уметности, као и других уметничких остварења”¹¹⁸ (НП 2004: 3). Очигледно је врло доминантна позоришна уметност у постављеним општим задацима, али не постоји никаква даља разрада са конкретним садржајима или смерницама у овом сегменту. Међу књижевнотеоријским појмовима, који су сада прецизно подељени на лирику, епику и драму као и целокупна лектира нашли су се: „Драмска игра. Драмска радња (на нивоу препознавања)” (Исто: 4). Поред појмова, видимо да је програм подразумевао и ниво учења. Међутим, изгледа као да је недоследно одређиван ниво учења јер се не зна тачно на који појам се дати ниво односи: да ли се ниво препознавања у наведеном примеру односи само на појам драмске радње или и на драмску игру? Одељак „Језичка култура” је посебно занимљива јер се први и једини пут препричавају луткарске позоришне представе. У другом разреду од појмова се прописују: „Драмски јунак, драмска радња, драмски сукоб, дијалог; позорница, глумац – на нивоу препознавања” (Исто: 5). Из овог пописа појмова може се поставити питање да ли су позорница и глумац и књижевни појмови или је реч искључиво о позоришним терминима. У *Речнику књижевних термина* постоје детаљна објашњења за појмове позорница и глумац, а они су део и позоришног речничког фонда (РКТ 1985: 223, 591–592; Иберсфелд 1996: 141–142; Павис 2004: 118; Здравковић 2007: 22, 34, 149). Без обзира на то што се ови појмови проналазе у обе области, сасвим би оправдано било да је издвојена посебна група у којој би били само позоришни појмови. Ако имамо у виду да се тек одгледаном представом или организованим сценским извођењем могу усвојити позоришни термини, онда је потпуно сувишно њихово место у овом корпусу књижевних појмова. У настави језичке културе другог разреда било је планирано препричавање позоришних представа, али без икаквог додатног усмерења за учитеље.

У трећем разреду били су предвиђени: „Радња у драми. Развој драмског сукоба. Драмски лик и глумац. Сценски простор – на нивоу препознавања и спонтаног увођења у свет драмске/сценске уметности” (НП 2005: 4). Појмови глумац и сценски простор могу се разумети тек вођеним разговором након одгледане представе или пажљивијег сценског извођења на часу. Није спорна њихова поновна заступљеност у програму, већ њихово мешање са књижевним појмовима. Постоје два решења. Једно врло корисно би било прописивање позоришних и филмских термина. Друго решење, које би следило прво, биле би смернице о реализацији и наставе драмске књижевности и наставе позоришта. У оквиру одељка „Читање” било је предвиђено читање драмског и драматизованог текста по улогама ради учења напамет и сценског импровизовања. Програм за четврти разред прописује: „Ликови у драмском делу. Ремарке (дидаскалије). Драмска радња – начин развијања радње. Драмски текстови за децу” (НП 2006: 6).

¹¹⁷ Школске 2020/2021. настава у четвртном разреду реализовала се по програму из 2006. године.

¹¹⁸ Издвојени задаци наставе су исти и у осталим разредима млађег школског узраста (НП 2004, 2005, 2006).

У „Начинима остваривања програма” нема битних методичких упутстава која би била значајна за драмске текстове или би макар разрешили недоумице између усвајања књижевних и позоришних термина.

Ови наставни програми су добри предлошци за анализу кретања драмских појмова по разредима. Најпре се запажа несразмеран број појмова: у првом разреду су била прописана два појма, у другом чак шест, у трећем четири и у четвртном разреду планирана су по четири драмска појма. У једном моменту се чини да су аутори пажљиво планирали појмове имајући у виду стечено знање у претходном разреду. Ипак, остале су дилеме шта су под одређеним појмом подразумевали. Два су карактеристична примера из програма. У првом разреду налази се појам *драмска радња*. Исти појам се понавља у другом разреду, у трећем се јавља појам *радња у драми*, а у четвртном *драмска радња – начин развијања радње*. Очигледно је у прва три разреда реч о истом појму без икаквог додатног објашњења. Можда су аутори програма имали на уму да се мења ниво учења или су били ослоњени на умешност аутора уџбеника и учитеља да самоиницијативно проширују појам узимајући у обзир природу драмског текста. Претпостављамо да би појам драмске радње у трећем разреду могао да обухвата основне елементе драмске радње попут заплета и расплета. Други пример се односи на појам *драмски јунак* у другом разреду, *драмски лик* и *глумац* у трећем и *ликови у драмском делу* у четвртном разреду. Овде се више уочава поступност у прописивању појмова у другом и трећем разреду, али ипак уз одређене непрецизности. Драмски јунак је главни лик о којем је реч у тексту, око којег се развија драмска радња или због којег избија сукоб. Значењски не мора бити исто што и драмски лик који у тексту може бити споредни и не мора битно утицати на динамику текста. Питање је шта се хтело постићи појмовима драмски лик и глумац у другом разреду. То иначе нису синоними у настави књижевности. Други појам не припада настави књижевности, већ настави позоришта и филма. Њихова веза и међузависност је битнија за наставу позоришта јер драмски текст може да се чита и обради на часу без познавања појма глумац, а на другој страни, глумац „не може да постоји” без драмског лика или јунака. Однос међу овим појмовима може се усвојити двосмерним посматрањем (и анализом књижевног текста и гледањем сценског извођења истог текста). Појам ликови у драмском делу би било корисно проширити говорном карактеризацијом. Занимљиво је осврнути се још на појам драмски текст за децу који се усвајао тек у четвртном разреду. Питање је како су ови текстови жанровски одређивани у млађим разредима.

Из свега наведеног закључујемо да није пожељно ограничавање наставе драмске књижевности, а и књижевности уопште искључиво на записано у програмима наставе и учења. У прилог овом ставу говори Милија Николић:

Методички видици су увек шири од текућег стања у настави, тако да омогућавају *предвиђање* и благовремено подешавање околности за бољу наставну сутрашњицу. [...] Зато је методика у односу на текуће школске програме, норме и прописе, *натпрограмска дисциплина* [...] Наставник је у свом непосредном раду *увек на стваралачком почетку*, који му омогућава да интегрише и обогати најбоља наставна искуства из прошлости и садашњости, те да тако учини и користан помак ка будућности (Николић 2006: 10).

Неопходно је методичко промишљање и аутора уџбеника и учитеља. Они би требало увек да иду корак, два испред важећег програма. Такође, методичка искуства учитеља су важна за стварање нових приступа и садржаја програма наставе и учења.

2.1.3. Драмски књижевнотеоријски појмови у важећим наставним програмима

Нови школски програми, засновани на исходима учења, битно мењају ранију програмску структуру.¹¹⁹ Иако је школска лектира сада подељена на поезију, прозу, драмске текстове и популарне и информативне текстове, уочава се да књижевни појмови нису строго подељени по родовима. Неминовно је прво питање због чега су аутори програма, поред поезије и прозе, одустали од издвајања и именовања рода драма. У теорији књижевности је у обе прихваћене поделе на три књижевна рода (лирика, епика и драма или поезија, проза и драма) заступљен исти појам за обележавање дела драмске књижевности. Са друге стране, „свака подјела на родове, колико год свеобухватна и еластична била, сусреће се са чињеницом да постоји низ књижевних врста које се крећу на интерферентном подручју између двају, па чак и трију родова” (Павличић 1983: 33). Без обзира на то што је овај књижевнотеоријски став тачан и бројна дела књижевности за децу то и потврђују, он сигурно није одговор на одсуство појма драма у списку лектире. У школским програмима у разредној настави изабрана су дела која неупитно припадају само драмском роду. Ова ситуација упућује на потврду да се драма за децу суочава са непрецизном терминологијом. Односно, неразрешена питања драмске књижевности са теоријског поља прелазе и на методичко. Један од могућих разлога за неименовање драме у списку лектире је одсуство самог појма драма који треба усвојити.¹²⁰ Други разлог је одсуство целовите драме у списку лектире у прва три разреда основне школе. Без обзира на то, кратке драмске форме су свакако део шире целине – драме за децу. Још једно питање које извире из овакве структуре програма је због чега се одустало од поделе и књижевних појмова на оне који припадају поезији, прози и драми. Или, због чега је одбачена подела књижевних појмова по родовима из претходно важећих програма. Одговор лежи у природи самог рода јер неке појмове прозе и поезије можемо препознати у драмским делима за децу.¹²¹ Овако програмско решење, тј. неразврставање књижевних појмова на родове је оправдано и систематично за целокупну разредну наставу књижевности.

За први разред нови програм прописује: „драмски текст за децу, догађај; место и време збивања; књижевни лик – основне особине и поступци” (НП 2017б: 4). У оквиру „Језичке културе”, тачније у подобласти говорење планирано је: „Драмски, драматизовани текстови, сценска импровизација. Сценско извођење текста (драмско и луткарско)” (Исто: 5). У „Упутствима за дидактичко-методичко остваривање програма” учитељи се усмеравају на начин организације наставе теорије књижевности. Дају се категорије знања (уочавање разлика и основне карактеристике) уз напомену да треба избегавати дефинисање појмова у првом разреду:

Ученик треба да уочи формалну различитост поезије, прозе и драмског текста (разликовање стиха од прозног и драмског текста писаног по улогама) и њихове основне генолошке карактеристике (нпр. одсуство фабуле у лирском делу, ритмичност стихова или низање догађаја у епском и драмском

¹¹⁹ Исходи образовања представљају једно од обележја нових програма наставе и учења. „Образовање је, пре те промене, било дефинисано примарно преко образовних циљева и наставних програма који су били засновани на садржајима. Нови модел је померио фокус на исходе образовања, тј. знања, вештине, ставове и вредности које ученик треба да научи и развије кроз учешће у образовном процесу” (Бауцал 2013: 8).

Нови програми су покренули низ питања од избора текстова у школској и домаћој лектури, њихове васпитне вредности и нарушавања родне равноправности одређивање исхода образовања.

¹²⁰ На неоправдано одсуство основног термина драма у разредној настави сугерисано је и пре нових програма наставе и учења: „Прва допуна се односи на недостатак основног термина *драма*...” (Јанићијевић 2016: 285).

¹²¹ Једна од особености драме је та што она у својој структури носи елементе и епике и лирике, али „они овде добијају нов квалитет и нову функцију, из чега и произилази специфичност драмског књижевног рода” (Илић 2006: 429).

делу), али не на нивоу дефинисања генолошких појмова. Ученик треба да разликује песму (и шaljиву песму – по тону певања) од приче (басне) и драмског текста, али без увођења дефиниција књижевнотеоријских појмова. Детаљније термилошко одређивање уводи се поступно у старијим разредима. (Исто: 6).

Приликом обраде драмских текстова за децу ученици се мотивишу на читав низ стваралачких активности које настају поводом дела (сценски наступ, драмска игра, луткарска игра, драмски дијалог, гледање децје позоришне представе, снимање и коментарисање драматизованог одломка). Притом ученици усвајају и правила понашања у позоришту у оквиру васпитног деловања школе (Исто: 6 –7).

Последње наведено упутство из програма истиче стваралаштво подстакнуто књижевним текстом. Овакав начин рада је својствен драмским текстовима и одговара узрасту млађих разреда, односно ученичким интересовањима. Међутим, треба бити опрезан и у програмском усмерењу, а касније у наставном раду. Неопходно је имати меру и не повећавати број стваралачких активности на уштрб разумевања и обраде драмског текста.

У исходима учења за други разред очекује се да ученик: „разликује књижевне врсте: песму, причу, бајку, басну и драмски текст; одреди главни догађај, време и место дешавања у прочитаном тексту; одреди редослед догађаја у тексту; [...] изводи драмске текстове” (НП 2018б: 49). Од појмова се прописују: тема, место и време збивања, редослед догађаја; главни и споредни лик (изглед, основне особине и поступци); лица у драмском тексту (Исто: 49). У оквиру „Језичке културе” наводи се: „План за препричавање кратких текстова (лирских, епских, драмских) састављен од уопштених питања. Сценско приказивање драмског/драматизованог текста” (Исто: 50). У „Упутствима за дидактичко-методичко остваривање програма” и даље се не инсистира на дефинисању појмова, већ се истиче важност уочавања њихове улоге у књижевноуметничком тексту.

Посебно је занимљиво у овом моменту укрстити исходе учења и књижевне појмове који се могу односити на наставу драмске књижевности. Најпре, исходи учења су само основне смернице у учењу појмова.¹²² Могу умногоме усмерити наставне поступке, али они нису готова решења за рад на часу. Ако би се дати исходи строго схватили као формуле које су применљиве на сваки књижевни текст, добили бисмо једнострану приступ обради дела на часу или бисмо насилно издвајали нпр. место и време радње и тамо где то није битно за разумевање и тумачење текста. Понуђене исходе учитељ би требало да прилагоди и прошири узимајући у обзир, пре свега, природу текста, прописане појмове које треба усвојити, као и претходна знања ученика из наставе књижевности. Такав методички поступак би требало да буде заступљен у обради сваког књижевног текста.

Програм у трећем разреду од појмова прописује: дијалог и драмску радњу (НП 2019: 7). Исходи су формулисани нешто детаљније, те би ученик требало да: „разликује књижевне врсте: лирску и епску песму, причу, басну, бајку, роман и драмски текст; одреди тему, место и време дешавања у прочитаном тексту; [...] представи главне особине јунака; [...] покаже примере дијалога у песми, причи и драмском тексту; уочи хумор у књижевном тексту; [...] изводи драмске текстове” (НП 2019: 7). У оквиру „Језичке културе” постоји сценско извођење драмског/драматизованог текста. Сугерише се и неопходност функционалног повезивања

¹²² „У настави књижевности општи и мерљиви исходи дати у наставним програмима (који траже даљу разраду од стране учитеља и наставника за сваки час) могу нам бити од делимичне користи. Они се у овом облику могу формулисати само на теоријском нивоу, на нивоу упознавања ученика са жанром, књижевним родом, теоријским појмовима, књижевним правцима, подацима о ауторима. Када је реч о самим књижевним делима потребни су нам посебни исходи који чувају свест о јединствености сваког књижевног текста, јер не постоји универзални тип романтичарске песме или поеме за децу или ауторске бајке” (Јанићијевић 2020: 256).

текстова из лектире. Издвојићемо само један пример: свет детињства је приказан у драмским текстовима „А зашто он вежба” Душана Радовића и „Лед се топи” Александра Поповића, као и у роману *Хајди* Јохане Шпири и историјској бајци Светлане Велмар Јанковић „Златно јагње” (в. НП 2019: 8). Наведени примери илуструју врло битно својство књижевне уметности, а то је да исте теме и мотиви припадају различитим писцима, временима и да на другачије начине могу бити приказани у жанровски различитим делима. Очигледно је да су аутори програма имали циљ да ученике поступно увуку у природу књижевности и њено разумевање. У одељку „Остваривање наставе и учења” дате су смернице за стваралачки рад ученика:

Приликом обраде лирских, епских и драмских текстова за децу ученици се мотивишу на читав низ стваралачких активности које настају поводом дела (изражајно рецитовање лирске песме, читање прозног текста интерпретативно, сценски наступ – извођење драмског текста, драмска игра, драмски дијалози, гледање дечје позоришне представе, снимање и коментарисање драматизованих одломака) (Исто: 9).

Изнети предлози се проширују у односу на претходне разреде. Вероватно је циљ да се разноврсним избором избегне истоветни стваралачки приступ. Међутим, остаје питање хоће ли учитељи искористити могућности разноликог стваралачког рада подстакнутог анализом драмског текста или ће се одредити за једноставна и већ проверена решења у настави.

Једини прописани појам у програму за четврти разред из 2019. године који се односи на драмску књижевност јесте сукоб драмских лица (Исто: 3). Исходи дају више слободе у коришћењу термина. Упућују на појмове са којима су се ученици сусретали у претходним разредима на часовима српског језика. Тако се у четвртом разреду очекује да ће ученик умети да:

разликује књижевне врсте: шаљиву народну песму, басну и причу о животињама, приповетку, роман за децу и драмски текст; одреди тему, редослед догађаја, време и место дешавања у прочитаном тексту; [...] разликује описивање, приповедање (у 1. и 3. лицу) и дијалог у књижевном делу; преприча текст из различитих улога/перспектива; уочи основни тон књижевног текста (ведар, тужан, шаљив); уочи супротстављеност лица у драмском тексту; [...] изводи драмске текстове; (Исто: 2).

Из издвојених исхода може се препознати већи број појмова који су илустровани у текстовима драмске књижевности: драмски текст за децу, дијалог, шаљив тон књижевног текста, супротстављеност лица у драмском тексту, односно, сукоб лица. Ипак, остаје нејасно због чега су аутори одустали од ширег пописа конкретних појмова овог рода у програму. Поред већ споменутог појма сукоб, добро би било да ученици могу за препознају заплет и разумеју основне одлике драма за децу и друго.

Као и у претходном програму дати су могући примери функционалног груписања и повезивања књижевних текстова по сродности. Овога пута, поред теме одрастања у различитим временима и културама, истиче се хумор као критеријум груписања који је неодвојиви део драмских текстова за децу (драмски текст Дејана Алексића „Слава”, шаљива народна песма „Женидба врапца Подунавца”, народна прича „Мејед, свиња и лисица” итд.). Стваралаштво подстакнуто књижевним делом се постепено усложњава новим предлозима: „сценски наступ – извођење драмског текста, драмска игра, драмски дијалози, гледање дечје позоришне представе и филмова за децу, снимање и коментарисање драматизованих одломака” (Исто: 5). Посебно бисмо се осврнули на још једно битно програмско усмерење у четвртом разреду: први пут се у настави српског језика скреће пажња на међусобно прожимање наставе књижевности и наставе позоришта и филма:

Књижевна дела која су доживела позоришно извођење или екранизацију могу послужити за компаративну анализу и уочавање разлике између књижевне и позоришне/филмске (адаптиране, измењене) фабуле и сценског израза (народна бајка *Пепељуга* и Поповићева драма *Пепељуга*, екранизација бајке *Ружно Паче*, романа *Леси се враћа кући*, *Аутобиографије*, *Пити Дуга Чарана*), чиме ученици упознају природу различитих медија и развијају своју медијску писменост. Путем упоредне анализе филма и књижевног дела, ученици ће увидети да је филм независно уметничко остварење, као и да је књижевни текст инспиративан предлог за ново, оригинално уметничко дело (Исто: 5).

Не само да се сугерише прожимање наставних области, већ се истичу битни методички поступци за рад на часу. Неопходна је упоредна анализа различитих уметничких дела и уочавање њихових битних одлика и техника којима се служе аутори како би створили ново дело. Одличан пример у четвртој разреди јесте народна бајка „Пепељуга” и драма за децу Александра Поповића са истим називом. Поповићева „Пепељуга” прво је објављена као књижевно дело настало преобликовањем класичне бајке, а затим је изведена на сцени позоришта за децу. Упоредна анализа три различита дела истог назива би била методички изазов са бројним исходима и у настави књижевности, настави позоришта и говорне културе. Штета што аутори програма нису отишли корак даље и формирали корпус позоришних термина који би се могли разумети и усвојити у четвртој разреди основне школе.

Већ наведени закључци не умањују потребу за сажетим издвајањем основних запажања по тачкама према којима се првобитно приступило проучавању драмских појмова у програмима наставе и учења.

Драмски појмови у наставним програмима нису поступно увођени. Годинама су се у програмима појмови својствени драми односили искључиво на прозу. Чак и када су се драмски текстови читали на часовима није било посебног осврта на термине који су иманентни овом књижевном облику. Први пут се уводи појам драмски текст у програму из 1984/1985. У програмима из 2004/2005/2006. године драмски појмови су заступљени у сва четири разреда. Мањи број појмова прописују нови програми из 2017/2018/2019. године, али уз поштовање принципа поступности. Иако се у односу на претходни програм број текстова у лектури повећава тек пет појмова се усваја у млађим разредима основне школе: драмски текст за децу → лица у драмском тексту → дијалог, драмска радња → сукоб драмских лица.

Драмски појмови су бројни и у програмској целини која се односи на језичку културу. Чини се да су драмски текстови најпре нашли место у настави културе говора, па тек онда у настави књижевности. Дуго година су се читали текстови по улогама, усмено препричавале одгледане позоришне представе, сценски изводили драмски и драматизовани текстови. Овом подручју наставе се тек последњим програмом приступило систематично, са поступним усложњавањем захтева из разреда у разред и набројаним могућностима за коришћење драмског текста у настави говорне културе. Сасвим оправдано би било у области наставе језичке културе додати и наставу позоришта и филма и у складу са тим прописати одговарајуће активности, појмове и упутства за остваривање програма.

Драмска књижевност у *циљевима*, *задацима* и/или *исходима* учења је заступљена тек програмима усвојеним после двехиљадитих година. Наведени исходи у новим програмима наставе и учења дају више слободе у употреби теоријских појмова и раду на њиховом разумевању. Драгоцено је да дају слободу у реализацији исхода поштујући природу драмског текста који се

интерпретира на часу. Овим се, донекле, оправдава мањи број прописаних термина за усвајање у сваком разреду. Очекује се да ће ученици боље разумети структуру драмског текста ако учитељ има на уму и исходе који се могу остварити, а не само прописане појмове.

У Упутствима за дидактичко-методичко остваривање програма читале су се или се читају важне методичке смернице за наставу драмске књижевности. Бројни проблеми наставе били су препознати програмом, али су често остала недовољно разрађена решења превазилажења проблема попут једностраног приступа тексту. Најновији програми коначно доносе објашњење везе између наставе драмске књижевности, позоришта и културе изражавања.

На крају овог дела рада предложићемо драмске појмове у млађим разредима основне школе. Имајући у виду текстове из лектире у последњим усвојеним програмима, књижевнотеоријски појмови би могли бити распоређени на следећи начин:

- први разред – драмски текст за децу, лица у драмском тексту;
- други разред – драмска радња, дијалог, дидаскалије;
- трећи разред – елементи драмске радње, хумор, сцена/појава, скеч;
- четврти разред – заплет, чин, једночинка и драмска бајка.

За овакав распоред термина у разредној настави драмске књижевности постоје одређени методички критеријуми. Најпре, из драме за децу и природе прописаних текстова неопходно је упознавање са основним обележјима драмског текста (драмска радња и лица у драмском тексту). Затим и проширити знања карактеристичним законитостима драме (дијалог, дидаскалије, елементи драмске радње и хумор) и њеном специфичном организацијом (чин, сцена/појава). И на крају започети упознавање широког типолошког поља драмских текстова у настави књижевности са три основна појма (скеч, једночинка и драмска бајка). Један могући методички пут за учење теоријских појмова можемо пронаћи у књизи *Књижевност као систем* Клаудија Гиљена:

Велика је погрешка један термин сматрати једноставним спојем извесног звука с извесним појмом. Тако га дефинисати значило би одвојити га од система чији је део; то би значило веровати да се може поћи од термина и изградити систем њиховим збрајањем, јер, напротив, треба поћи од свега заједно да би се анализом дошло до елемената које он [систем] садржи (Гиљен 1982: 336).¹²³

Примењено на поље наставе књижевности то би значило да је текст полазиште у учењу појмова. Његовом методичком интерпретацијом и рашчлањивањем долази се до градивних елемената текста, односно, књижевнотеоријских појмова. Овде се тај процес учења појмова не завршава. Важно је тумачити и каква је улога појмова у целини из које су произашли. Тачније, треба их поново сабрати и посматрати како утичу на књижевну форму. С друге стране, књижевни текст не служи само да илуструје одређени књижевнотеоријски појам.

Можемо се запитати у којој мери су овакви распореди књижевнотеоријских појмова у наставним програмима чврсти и како би они требало да функционишу? Принципи поступности и систематичности битни су у одабиру књижевних термина, као и у процесу њиховог усвајања. Појмове треба пажљиво сврставати у систем драме за децу, али и сугерисати да је реч о отвореном систему који је подложен доградњи, као и систему који тежи да „апсорбује промене и асимилиује нове” (Исто: 341). Битно је распоред драмских појмова по разредима схватити као отворен и флексибилан. Више као усмеравајући, а мање као обавезујући. Учители током тумачења текста треба да уведе и нове појмове који нису строго одређени програмом. Односно, током рада на

¹²³ У издвојеном цитату Гиљену је послужила идеја Фердинанда де Сосира из његове *Опште лингвистике* по којем је језик систем.

тексту задатак учитеља треба да буде и промишљање о природи драмске књижевности за децу и препознавање оних драмских места која би била погодна за излагање из програмског оквира и проширивање знања о драми. Дакле, и настава теорије драмске књижевности је процес. Појмовима који су усвојени треба се враћати, проширивати знања о наученом појму и анализирати њихово функционисање у тексту. Врло је важно да се постепеним усложњавањем и ширењем појмова по разредима оствари још један задатак, а то је лакши и логичнији прелаз на предметну наставу књижевности.

2.2. Лектира у наставним програмима

2.2.1. Избор лектире

Оно што је неупитно када се говори о лектири¹²⁴ јесу циљеви који се њеним читањем постижу: „достићи одређену разину књижевног образовања, развити културу читања, стваралачке способности ученика, књижевни укус, омогућити богатији, садржајнији и суптилнији духовни живот, изградити цјеловит свијет у којем духовне вриједности, што их пружа књижевност и умјетност уопће, заузимају истакнуто мјесто” (Росандић 1986: 81). Засигурно је да су бројне промене школских програма и образовних политика изнова покретале различита питања школске лектире. Једно важно питање је избор дела у обавезној наставној лектири.

Избор текстова у лектири, било да је реч о поезији, прози или драми, није једноставан задатак. Чак је озбиљнији и тежи него што се на први поглед и чини. Росандић говори да се избор дела за читање темељи на „одабиру репрезентативних дела различитих врста из националне и књижевности других народа која чине темеље свјетске културе, дјела антологијске вредности која су примјерена доживљајно-спознајној могућности детета” (Исто: 81). Издвојена су два основна критеријума за избор дела за читање: тематска и жанровска разноврсност уз посебан осврт и „бригу” на број страница које ученици могу прочитати.¹²⁵ Још једно од могућих питања које се неминовно покреће јесте однос традиционалних и савремених дела у лектири јер чињеница је „да се у наставним програмима више уважавају традиционална дела лектире, што, нажалост, не одговара интересовањима нових генерација ученика” (Мркаљ 2016: 79). То је само један разлог због ког наставне програме, конкретно прописана дела за читање, треба освежавати новим темама и књижевним облицима.

И данас су остале дилеме у вези са избором књижевних текстова за читање у основној школи, а „методичка литература се веома ретко бави стручним претпоставкама и начелима на којима се заснива програм и бирају дела и писци” (Јовановић 2015: 71). Из тих разлога, али и различитих некњижевних или нестручних деловања са стране, сведоци смо бројних „осуда” на избор дела које ученици читају. Оправдано је питати се по којим критеријумима се бирају књижевна дела у програму.

Ако занемаримо ванкњижевне разлоге, најлогичнији одговор јесте да их бирамо на основу два неразлучиво прожета аспекта: њихове уметничке вредности и улоге која је књижевности намењена у образовању. Први нас води ка канону националне књижевности, до списка дела која представљају срж традиције, до онога што вреди да се сачува и пренесе на следећу генерацију (Јовановић 2015: 71).

¹²⁴ „Лектира (франц. lecture – читање, штиво) подразумева текстове различитог садржаја који се читају из забаве или ради учења” (Хамовић 2014: 350). Прецизно одређење лектире даје и Слободан Ж. Марковић који истиче да је „појам лектире, или штива, настајао заједно са развојем и учвршћењем школе као институције и усмеравањем њене друштвене функције. [...] У лектиру спадају и дела са историјском и научно фантастичном садржином писана у књижевној форми, и низ написа из других области који се граниче са књижевношћу, али који у својој суштини немају литерарну вредност, који нису уметност” (Марковић 1980: 140).

Када говоримо о делима за обраду у настави, лектира је „избор дела из националног и светског књижевног канона, направљен сходно узрасту ученика” (Јанићијевић, Марковић и Митровић 2015: 316).

¹²⁵ Занимљиво је приметити да Росандић већ тада говори о *кризи читања* уз навођење података који то и илуструју (Росандић 1986: 81–82). О овом проблему в. и код Шаранчић-Чутура: 2009.

Овим краћим одговором на значајно и увек актуелно методичко питање долазимо до два важна начела за којима ћемо трагати у драмским текстовима у наставним програмима: уметничка вредност текста и његова улога у образовању ученика у млађим разредима основне школе.

У наставним програмима целокупна лектира је подељена на школску, домаћу и допунску лектуру. Школска лектира подразумева списак дела обично разврстаних по књижевним родовима који се обавезно обрађују (читају и тумаче) на часу током једне школске године. Реч је о мање обимним делима поезије, прозе, драме, научнопопуларним и информативним текстовима. Домаћа лектира обухвата обимнија књижевна дела која захтевају читање код куће, а интерпретацију у настави. Допунска лектира односи се на списак књижевних дела која су прописани програмом, уз посебне напомене да учитељ бира одређени број конкретних текстова које ће ученици читати. У различитим наставним програмима дела лектире су на различите начине била распоређивана. Било да се у наставним програмима користи само појам лектира или са неком атрибутивном одредницом (попут школска и домаћа лектира), она је важан, обавезни садржај у настави књижевности.

Драмски текстови у програмима српског језика за разредну наставу заузимају значајно место. Они су део лектире, тачније драмског рода, од првог разреда, исто као и дела лирике и епике. Неоспоран је њихов, пре свега, сазнајни значај, а затим и васпитни и практични:

У свакој *драмској врсти*, као што је то, уосталом, случај и са лирским и епским делима, може се спознати на особен начин приказана слика одређене животне стварности, карактеристичне животне ситуације у којима се људи крећу, сукобљавају, теже ка остварењу неког животног циља, доживљавају успоне и падове, радости и туге, успехе и разочарења, победе и поразе, величину славе и горчину понижења. Другим речима, ученик доживљава читав један микрокосмос човековог живота, временски и просторно препознатљивог а истодобно општељудског, значењски безграничног, који се приказује непосредно пред његовим очима, оствареног разноврсним уметничким поступцима и различитим изражајним средствима (Вучковић 1994: 11).

Ученици радо читају дела драмске књижевности још у почетној настави књижевности најчешће због игровне драмске ситуације, једноставније структуре и шаљивог, неретко и ироничног тона. Текстови често преносе несташлуке из ђачког живота. Ученицима је у настави врло лако да се поистовете са јунацима, да реше драмски сукоб или да мане драмских лица и бесмислене ситуације „кажњавају” смехом. Још један од могућих разлога због којег су ученици заинтересовани за читање драмских текстова јесте његово преплитање са позоришном уметношћу, односно, могућност извођења текста на сцени.¹²⁶ Управо због такве природе ученици у разредној настави радо прихватају играње са драмским текстовима. Веза између уметности и игре је веома изражена у различитим врстама драмске књижевности које се читају, обрађују, а најзад и сценски изводе у настави.

За целовиту слику и одређивање прецизнијег места драмских текстова у разредној настави књижевности драгоцено је сагледати кретање овог књижевног облика у програмима Српског језика са освртом у прошлост, а посебно у садашњим реформисаним програмима наставе и учења, као и тематско-мотивску структуру текстова који су се читали раније, или се данас читају. На узорку који су чинили сви програми за предмет Српски језик од педесетих година XX века до данашњих реформисаних програма приказаћемо заступљеност дела драмске књижевности у

¹²⁶ Теоретичари књижевности Рене Велек и Остин Ворен истицали су ту двојаку страну драмског облика: „Песме и романи данас већином читамо у себи. Но драма је, као код Хелена, још мешовита уметност, у основи књижевна, без сумње, али уметност која обухвата и »спектакл« – користећи се глумчевом и редитељевом вештином, занатима костимографа и електричара” (Велек и Ворен 1974: 275).

програмима, тачније у прописаној лектури било школској или домаћој. Анализом претходних и важњих школских програма могу се сагледати различита питања: Који су разлози за сведеније укључивање драмских текстова у програм обавезне лектуре? Који су изазови у одабиру текстова драмске књижевности за читање у млађим разредима данас? Да ли је и због чега драмска књижевност у разредној настави ускраћена за разноликост? Да ли је могуће дознати посебне критеријуме по којима се бирају драмски текстови за читање и анализу? Због свега наведеног, потребна је и потпуно оправдана истраживачка пажња ка овом књижевном роду.

2.2.2. Лектира у програмима за разредну наставу од 1952. до 2006. године

По питању лектуре концепција и садржај школских програма битно су се мењали кроз време. Било је периода без прописаних дела за читање, без јасно одређеног разреда у којем се дато дело чита, са поделом на школску и домаћу лектуру, а затим је ова подела укинута. Тада се знатно смањио број дела које ученици читају. Новим наставним програмима ситуација се знатно мења.

Први пут се књига драмских текстова појављује у списку лектуре у **програму из 1963. године**.¹²⁷ Реч је о збирки драмских текстова Душана Радовића *Тужабаба и још девет једночинки* (1955).¹²⁸ Тада лектира у програму није подељена по разредима, већ је дата свеукупно и односи се на цео млађи школски узраст. Занимљиво је поменути да иако програм није прецизирао разред у којем се ова лектира чита, у књизи је назначено да је намењена за други разред основне школе. Књига у којој је Радовић сабрао своје текстове садржи кратке драмске форме са духовитим ситуацијама у којима најчешће учествују два лица. Како је навео приређивач целокупног Радовићевог дела Мирослав Максимовић, у књизи *Баи свашта*, аутор је ове једночинке писао у „најранијој фази свога рада у којима није могао, очигледно, да у пуној мери користи књижевне алате које је већ брусио у раним песмама и радио-драми *Капетан Џон Пилфокс*” (Радовић 2006: 1094). У наслову књиге Радовић је све текстове већ означио као *једночинке*. То је термилошки сасвим прецизно јер такве текстове карактеришу малобројне ситуације, без разгранатих заплета и промене карактера, са појачаном мимиком и гестовима додељених лицима (РКТ 1985: 297–298). Неки аутори који су се бавили овим делом Радовићевог стваралаштва појам једночинке изједначавају са појмом *кратке сцене* (Шаранчић-Чутура 2008; Лакићевић 2009). Термилошки синоними нису спорни, али само говоре о потреби за темељнијим пописом и систематизацијом суштинских одлика драмских врста у књижевности за децу.

Специфичност сабраних текстова *Тужабаба и још девет једночинки* огледа се у њиховом „минималистичком духу и редуковању кључних драмских елемената” (Шаранчић-Чутура 2008: 134). У пет драмских текстова учествују по два лица, у четири текста су присутна три лица, док у само једном тексту драмску радњу гради више од три лица. Сцене су кратке, скромне и без претераног декора. „Таква тенденција јесте својство које одговара, бар једним делом, поетичком устројству једночинке као особеног жанра, али знатно више поетици Душана Радовића” (Исто: 134–135). Било где да се одвија драмска радња, довољна је катедра са столицом у школи, нешто намештаја у кући или само једна клацкалица у парку како би се креирала интензивна ситуација.

¹²⁷ У првом наставном програму после Другог светског рата из 1952. нема прописаних дела за читање, предлога конкретних аутора, као ни било какве друге напомене у вези са лектиром. Програм из 1959. године доноси списак дела за читање само у старијим разредима основне школе (НП 1952; НП 1959).

¹²⁸ Радовић је ове текстове писао по наруџбини, што није било необично за то време. Без обзира на ту чињеницу, „на њима се не види траг те изнуђености” (Марковић, 2003: 68).

Нема изненађујућег места радње. То су средине које окружују дете: школа, парк и кућа (кухиња или радна соба). Таква организација драмског текста није случајност, јер се неминовно пажња читаоца усмерава на поступке лица, њихову невербалну комуникацију (често доминантну) и дијалог. Лако се уочавају Радовићеве тежње „да се на сцени покаже дете какво јесте, без глуматања”, да покаже своју пргавост, духовитост, инаћење, исечак своје природе и своје свакодневице, своје постојање без великих ’сензација’, геста, афектација, неспретне драматике и извештачење емоционалности” (Исто: 136–137). Теме су реалистичне и углавном проналажене у дечјим играма, досеткама и сликама из школског живота.

Душан Радовић у драмским текстовима приказује сензибилитет детета у две равни: дијалогом и дидаскалијама. Први ниво припада дијалогу који воде лица, а други се односи на бројне дидаскалије које оправдавају поступке јунака, сликају њихове психофизичке карактеристике и употпуњују или динамизују радњу у тексту. Обе споменуте равни (и дијалог и дидаскалије) иманентна су обележја драмског облика, те су овакви текстови у лектури добар потенцијал и за увођење ученика у природу драмске књижевности. Дијалог је врло сажет. Лица изговарају кратке реченице, често их понављају, чиме се појачава ефекат напетости или духовитости, а понекад и апсурдност драмске ситуације. Лексика одговара речнику детета у тренуцима када се нађе пред учитељем, а нема урађен домаћи задатак („Чији је изговор”) или на клацкалицу у свађи са вршњацима („Клацкалица”). Иако се у литератури истиче да дидаскалије „имају помоћну улогу да саопште уметничку замисао глумцима и редитељима, и стога су већином, изложене простим, обичним језиком” (Томашевски 1972: 233), у овим једночинкама оне имају важну улогу у разумевању текста. У објашњењима писца у заградама назначене су различите особине, покрети и стања које у посебном тренутку обележавају драмско лице. Само у целовитом читању и тумачењу дијалога и дидаскалија може се доживети и тумачити Радовићево драмско стваралаштво.

Збирку отвара текст „Тужибаба”. Овде је важно за тренутак изаћи из хронолошког праћења наставних програма и осврнути се на нови програм наставе и учења из 2017. године. Текст „Тужибаба” део је школске лектуре за први разред, те с тога можемо рећи да се није прекинула нека врста традиције у настави драмске књижевности. Иако је текст писан педесетих година ХХ века, приказује једно опште место у школској пракси, односно, слика карактере ученика које имају све генерације. За увођење ученика у природу драме, али и поезику писца чија ће се бројна друга литерарна остварења читати у оквиру лектуре, овај текст је добар избор. Свакако превазилази домен васпитно-забавног текста управо због тога што се не бави „упризоравањем морално-педагошких начела, у огољеној и наивној драмској форми” (Млађеновић 2008: 178). Такође, врло је важно да дело у комуникацијском смислу речи води добар и интензиван дијалог са ученицима на овом узрасту.¹²⁹ Због свега тога, сасвим је оправдано место Радовићевог драмског дела и у садашњој разредној настави књижевности.

Једна уобичајена школска ситуација у којој се двојица ученика учитељици жале једно на друго завршава се без експлицитно датог решења драмског сукоба. Реченице у дијалозима су сажете, поједностављена је драмска радња. Због тога, посебну пажњу треба усмерити на дидаскалије. Драмски писац додељујући специфично понашање и карактерне црте лицима („исмева га шапато”, „уморно”, „кези се надмоћно”, „избезумљено скаче са места”, „радознало” – Радовић 1963: 5–7) убрзава радњу, усложњава наизглед једноставну сцену и покреће разговор

¹²⁹ У радио-емисији, која је за тему имала школску лектуру и критеријуме одабира дела за читање, Александар Јерков је говорио да нема ремек-дела светске књижевности која су превазиђена. Превазиђена могу бити само у комуникацијском смислу речи, тј. да данас то дело не комуницира довољно добро и интензивно са читаоцима одређеног узраста и положаја. (<https://www.rts.rs/page/radio/ci/story/28/radio-beograd-2/4033817/skolska-lektira.html>; Приступљено: 16. јула 2020.)

поводом текста. Из тих разлога није добро у настави књижевности овакав текст и њему сличне механички сводити на сценско извођење којем претходи разговор о прихватљивом понашању. Битније је оспособљавати ученике да дидаскалије посматрају као део драмског текста и интегрални чинилац интерпретације на часу. У Радовићевој књизи једночинки је и текст „А зашто он вежба”, који је у претходном програму (НП 2005) и у недавно усвојеном (НПа 2019) за трећи разред. Ово је један од примера који показује да је избор драмских текстова за децу у настави пролазио кроз минималне промене. Један од разлога за такав однос према драмској књижевности у програмима свакако лежи у чињеници да се овај сегмент стваралаштва за децу развијао спорије. Школски писци су често имали уметнички успешнија остварења других књижевних врста која су чинила део обавезног читалачког искуства ученика.

Текст „Тужибаба” доноси социјалистичке друштвене конвенције и „етикецију”. Наиме, ликови Тужибаба и Дечак увек се обраћају учитељици на исти начин: „Молим, *другарице*, он ми је узео гуму! [...] Молим, *другарице*, он ми каже да сам ја тужибаба! [...] Молим, *другарице*, он каже да сам ја – ништа!” (Радовић 1963: 5–7, курзив М. М.). Овакво понављање речи ионако краћег текста лако се уочава. Занимљив је то моменат за разговор на часу, нарочито сада када ученици читају бројна различито идеолошки обојена дела јер „читалачка публика поседује неки вредносни систем, који у мањој или већој мери може утицати на начин рецепције. Читаоци могу да прихвате вредности сугерисане у тексту, могу да их игноришу или једноставно не прихвате, а могу да их преиспитују” (Опачић 2015: 22). С друге стране, имајући на уму Радовићеве стилске вештине и модерност коју уноси у целокупну књижевност за децу, овакво понављање има благо ироничан тон. У свим данашњим важећим читанкама, поступком адаптације, реч *другарица* из оригиналног текста, замењена је речју учитељица.

У осталих девет текстова збирке („Сад га не дирај”, „Маза”, „Ко је медвед”, „Где је Нушићева улица”, „Чији је изговор”, „Клацкалица”, „Зубобоља”, „А зашто он вежба” и „Чија је шоља”) драмска лица – деца улазе у различите незгоде због неуратеног домаћег задатка, одбијања послушности, ситних лажи, препирке током игре. Од читалаца или публике се очекује „да ужива у препознавању властите природе, да се, ако се смеје, смеје сопственим манама и особинама” (Шаранчић-Чутура 2008: 137). Ликови само покушавају да реше сукоб („Чија је шоља”, „Зубобоља”), а неретко се не даје решење конфликта у тексту, односно не назире се крај ситуације („Клацкалица”, „Сад га не дирај”). Овај моменат је специфичан за Радовићево драмско дело које често добија кружну композицију, те „крај добија улогу почетка” (Шаранчић-Чутура, 2008: 137). У наставној интерпретацији овакве форме могу бити подстицајне за разговор о особеностима и могућностима драмског текста.

Нарочито подстицајни за књижевну и методичку интерпретацију су текстови „Сад га не дирај” и „Где је Нушићева улица”. Осврнућемо се на први текст у којем је аутор одредио узраст ликова: „*На сцени је 11-годишњи дечак или девојчица. [...] Улази са стране 13-годишњи дечак или девојчица и прво радознано посматра, затим пита* (Радовић 1963: 8). Главни проблем у тексту настаје око учења епске песме напамет. Узраст другог разреда, када се и читају драмски текстови, још увек није довољно упознат са народном епиком. Текст почиње речима епске песме „Марко Краљевић и Муса Кесеџија”. Њу изговара Јован, али то чини и кроз цео драмски текст. Ово својеврсно позивање на народну књижевност је једна од одлика Радовићевог стваралаштва. Такође, пишчево „играње” подтекстом у методичком смислу „може се ставити у службу мотивисања ученика и буђења њихове радозналости за читање дела [...] која се по тематици и сензибилитету не поклапају увек са њиховим интересовањима” (Мићић 2009: 80–81).

Посебност овог текста огледа се у апсурдној ситуацији и карактерима драмских лица. Јован који се са муком присећа стихова песме, изговарајући их без додатних реченица и развијања

дијалога, градацијски мења расположења. Пишчеве напомене у загради утичу на драмску напетост. Јован најпре рецитије стихове градацијски мењајући расположење: „без прекида”, „нервозније”, „љутито”, „плачно”, „све плачније”, „с очајањем” и на крају „кроз највећи плач” (Радовић 1963: 8–11). Друго драмско лице, које покушава да ступи у дијалог са Јованом, „иде за њим”, „покушава да га задржи”, „уноси му се у лице”, „иде за њим” (Исто: 8–11). Колико је битно осврнути се на драмски проблем у овом тексту, толико је битно протумачити развијање драмске радње која постаје све напетија, али и упознати ученике са различитим начинима експериментисања књижевним текстом.¹³⁰

Ученик се лако може заинтересовати за читање свих Радовићевих текстова из збирке *Тужабаба и још девет једночинки* јер су сцене кратке и динамичне, духовите, блиске њиховом искуству. Говорне ситуације су прилагођене могућностима детета и морају се ценити као добар темељ за увођење ученика у свет драмске књижевности. Дијалог се брзо смењује. Доминирају кратке реченице које се прекидају са три тачке. И у погледу језика књижевног дела може се организовати тумачење ових драмских текстова. Милош Ковачевић закључује да је у Радовићевим драмским текстовима приметна лексичка и синтаксичка црта дечјег језика:

У драмама је заступљен само лексички фонд дјечијег језика, употребљавају се искључиво ријечи карактеристичне за дјечији говор, дјечији узраст; по правилу ријечи са конкретним значењем. Готово да нема апстрактних ријечи, нема ни термилошке лексике, једном ријечју: нема лексике несвојствене узрасном добу дјецe чији се говор у дијалозима преноси.

Реченица у драмама за дјецу је (раз)говорна. То, у ствари, најчешће и није реченица оформљена као граматичка јединица, него исказ: језичка јединица којом се преноси саопштење без граматичких ознака реченичности (без предиката). Та реченица – исказ по правилу је кратка („никад не прелази десет ријечи”) и најчешће у себи садржи обиљежје „говорног карактера” (Ковачевић 2012: 17).

Иако је реч о разредној настави књижевности, када су дела за читање једноставнија, „књижевни језик никако није само референцијалан. Он је и израженији, јер преноси расположење и став говорника или писаца. Он не само што исказује и изражава то што саопштава већ жели да утиче и на став читаоца, да га убеђује у нешто и, коначно, да мења његова мишљења” (Велек и Ворен 1974: 41). Често се текст завршава у неочекиваном тренутку, тачније без јасно датог решења драмског сукоба, што је подстицајно за разговор поводом прочитаног. Сваки текст који чини Радовићеву збирку слика однос лица који су увек „јединство супротности и стреме своје укидању” (Сонди 1995: 80).

Да се вратимо на садржај наставног **програма из 1963.** године. Посебност избора дела за обраду на часу и за домаћу лектуру у овом програму огледа се и у томе што су учитељи могли да бирају и друга дела ван понуђеног списка: „Наводећи следећи избор дела за обраду на часовима и за домаћу лектуру, напомиње се да је наставнику остављена слобода ужег избора било од ових било од других дела, при чему треба водити рачуна како о узрасту ученика тако и о педагошко-естетској вредности изабраних текстова” (НП 1963: 350). Издвојено упутство нам указује да је читање и обрада драмског текста на часу зависила од избора учитеља и аутора уџбеника. У пет

¹³⁰ Сличан драмски поступак Радовић је употребио у тексту „Искушење” (Радовић 2009: 31–35). Дечак Славко рецитије песму „Наслеђе” Милана Ракића док му пажњу скреће корпа пуна јабука. Покушавајући да не прекида своје учење, а са намером да дође до јабука које су му се баш у том тренутку пријеле, разговора са мајком. Драмски текст је сложенији у погледу дијалога и дидаскалија. Због тога би могао да се нађе у школској лектури. Ученици би најпре могли да тумаче драмске елементе, развијање карактеристичног дијалога и функцију понављања одређених реплика. За наставну интерпретацију је занимљиво што родољубива песма Милана Ракића може бити повод за разговор – не у смислу тумачења песме, већ разумевања песме у подтексту једног савременијег књижевног текста.

прегледаних читанки, које су писане по овом наставном програму, налазе се два драмска текста: „Грамофонска плоча” Гвида Тартаље (Ристовић 1970, 1973) и „Црвенкапа” непознатог чешког аутора (Цвитан 1974).

На овом месту осврнућемо се на две битне чињенице за драмску књижевност у разредној настави. Прва је објављивање приређене лектире *На позорници* 1966. године. Откуд књига лектире ако није издвојена у наставном програму из 1963. године? Ова збирка текстова вероватно је настала из тежње да се ученицима млађих разреда основне школе понуде конкретни драмски текстови и учитељима олакша књижевни избор, али и отклоне извесне програмске празнине када је реч о драмској књижевности. Поред овога, важније оправдање проналазимо у подацима из „Упутства о растерећењу и осавремењивању наставе у основној школи” из 1974. године:

Шири избор дела и писаца за школску и домаћу лектуру за рад у основним школама, препоручен од Стручног савета за матерњи језик при Заводу за основно образовање и образовање наставника још од школске 1966/67. године, био је 1971. године на јавној дискусији уз Предлог коригованог наставног плана и програма. Тај се шири избор дела и писаца препоручује и уз ова упутства, са малим изменама и допунама које се односе на растерећивање и осавремењивање лектире (Упутство 1974: 74).

Дакле, поред надређеног програмског оквира, постојало је стручно тело које се бавило даљом конкретизацијом програма кроз шири одабир књижевних дела и њиховим распоредом по разредима. Претпостављамо да је тако и настала збирка драмских текстова *На позорници*, која је сваке школске године имала нова издања.

Друга битна чињеница је у вези са претходном. У Упутству су била одређена дела које обавезно треба обрадити у сваком разреду и дела која се „наставнику препоручују да од њих сам направи ужи избор за обраду на часовима, односно да их ученицима препоручи за домаћу лектуру” (Исто: 74). Нигде није наведено драмско дело Душана Радовића које је било у програму из 1963. године. Новина је била могућност избора драмских текстова *На позорници*¹³¹ у трећем разреду. Ове промене нам показују да је драмски текст дуго тражио своје место у обавезном програму наставе књижевности у разредној настави.

Наставни програм из 1976. године у трећем разреду доноси текст „Грамофонска плоча” Гвида Тартаље као обавезни, који треба да се чита и обрађује на часу. Овај текст се већ налазио у читанци. То нас наводи на закључак да су нека дела најпре имала неку врсту провере рецепције, па тек онда постајала део обавезног школског програма. У оквиру домаће лектире исто у трећем разреду било је прописано читање драмских текстова сабраних у књизи *На позорници*. Програм је тада ове текстове именовоао као „позоришне комаде” (НП 1976: 285) док у самој књизи лектире не постоји такво одређење. За два битна момента – дато програмско одређење и сам наслов лектире – можемо рећи да представљају *наставну замку* у којој се текст обрађује на часу као позоришни комад, са вероватним нагласком на сценском извођењу и игри, а не као књижевно дело који треба анализирати као и сваки други текст. Ово су разлози који могу наставу књижевности, на узрасту када ученици треба да заволе књигу и читање, увести у шаблон. С друге стране, како драмско стваралаштво за децу нема дугу традицију попут других родова у књижевности за децу или стабилан књижевноисторијски континуитет, тако нема ни чврсто

¹³¹ У књизи лектире *На позорници* (1966) увршћен је један драмски текст („А зашто он вежба”) из Радовићеве збирке *Тужабаба и још девет једночинки*. Каснија издања лектире поред овог имала су још два текста Душана Радовића: „Она је мала” и „Хоће и он” (*На позорници* 1988).

утемељен систем врста и подврста које се значајно повећавају управо у XX веку.¹³² Приређивач је у ову књигу лектире уврстио различите драмске текстове по тематици, мотивацији, композицији, структури дијалога и именовао их је истим именом (позоришни комади). Штета је што у поговору или предговору, који су иначе карактеристични за овакве и сличне школске збирке, није дато књижевнотеоријско образложење или методичко усмерење о разноликости драмских врста и критеријумима избора дела у лектири.¹³³ Иако садржи одређену меру задатости, овакве и сличне књиге лектира пружају одређену слободу у погледу броја текстова који се читају на часу, редослед њиховог тумачења, одабир приступа у тумачењу и уопште целокупне организације часова обраде. Такође, дају могућности учитељу за самосталан одабир текста који није нашао место у лектири, а драгоцен је за остваривање различитих образовних циљева. Неоспорно је да од књижевног и методичког знања, а затим и педагошких вештина учитеља зависи успешност обраде овакве лектире на часу.

У књизи *На позорници*¹³⁴ сабрани су текстови по избору Зоре Меденице. Најчешће су реалистичне мотивације у једној или више слика српских писаца (Душана Радовића, Гвида Тартаље, Драгана Лукића, Александра Поповића, Драгана Алексића, Јованке Јоргачевић, Добрице Ерића, Мирка Петровића, Боре Ољачића, Војислава Станојчића и Бранка Ловренског) и писаца из бивших југословенских република (Видое Подгорец, Леополд Суходолчан, Владимир Букач). Пошто је наш циљ развој драме за децу на простору Србије, осврнућемо се само на текстове српских писаца из ове књиге лектире. Најпре се запажа заступљеност познатих аутора, али и данас ирелевантних. У овом издању лектире налазе се текстови који су и део садашње ученичке лектире или су били до последње реформе наставних програма (2017): „Чик, да погодите због чега су се посвађала два златна брата” Добрице Ерића, „Никад два добра” Јованке Јоргачевић, „Стара слика на зиду” Драгана Лукића, „Лед се топи” Александра Поповића, „А зашто он вежба” Душана Радовића, „Зна он унапред” Гвида Тартаље, „Суђење” Лазе Лазића. Из тих разлога значај ових књига је још већи јер представљају битну грађу за одабир текстова у новим наставним програмима.

Збирка садржи типолошки и тематски различите текстове. Та различитост је значајна у образовном смислу јер води ученике у дубље спознавање и тумачење самог књижевног текста и драме. На пример, у тексту „Чик, да погодите због чега су се посвађала два златна брата” Добрице Ерића учествује већи број лица у драмској ситуацији. Радња је смештена у сеоској средини. Ерић је у овом драмском тексту остао доследан својим поетским принципима, па се у мноштву римованих реченица или песмама препознају мотиви природе и села: „ПЕСНИК: Смем да се закунем у клас пшенице и у све булке и меденице! Па та причица, као птичица већ седам дана кружи по Грузи” (Ерић, према: Меденица 1988: 43). У приказивању дечје игре, доминира

¹³² „Ваља имати на уму да се у двадесетом веку значајније повећава број подврста појединих жанрова и да стога драмски писци избегавају ближе одређење жанра користећи општи назив ‘позоришни комади’ или властитом инвенцијом комбинују и ‘измишљају’ називе (‘херојска комедија’, ‘антихеројска драма’ итд.)” (Млађеновић 2008: 179).

¹³³ Бројна новија издања збирки драмских текстова доносе краће књижевне „расправе” о драмској књижевности за децу. Тиме потенцијално расветљавају овај књижевни облик, његове особености и врсте, али и разрешавају методичке недоумице у њиховим тумачењима у настави.

¹³⁴ Увидом у садржаје лектире *На позорници* запажамо да се он није битније мењао у издањима из 1976, 1979, 1984, 1988. Занимљиво је напоменути да се први пут лектира *На позорници* (по избору Зоре Меденице) у издању Младог поколења појавила 1966. године. Тада је то био избор драмских текстова само српских писаца, уз напомену приређивача да ће у наредном издању бити увршћени и писци из тадашњих југословенских република. Ако имамо на уму да програм у то време није прописивао читање драмских текстова, на основу штампаних издања лектире можемо наслутити шта се ипак читало.

метафора Сунца и Месеца „чиме се исказује присна песникова повезаност са природом” (Грујић 2021:41).

У погледу драмског дела необична је улога певача. То је нешто ново у драмским текстовима из лектире. Обично се глас Певача чује у моменту када Песник, који има улогу сличну свезнајућем приповедачу, треба да открије или исприча ток драмског заплета. Речи које изговара Певач чине посебну целину у тексту и подсећају на „преиначене фолклорне облике”.¹³⁵

ПЕВАЧ: Није па није!
Росу не пије,
Коња не јаше,
сабљу не паше,
земљу не рије,
небо не брије,
звона не љуља,
грожђе не муља!
Па где се крије,
Кад није па није! (Ерић, према: Меденица 1988: 43)

Дело пружа доста могућности у методичком смислу за тумачење драмског текста. Узвик у наслову „чик” позива на један читалачки опрез. Такође, упућује пажњу на загонетну ситуацију која тражи од читаоца да прате ток догађаја како би открили разлог свађе „два златна брата”. У погледу композиције, текст је сложенији у односу на многе у овој књизи лектире. Из ових разлога, али и због присуства Певача и Песника који уносе поезију у драмски текст, појачава се важност изражајног читања драмског текста због његовог потпунијег пријема и бољег разумевања код ученика. Ако узмемо као тачну претпоставку да је аутор ово дело писао имајући у свести школски приказ, свакако да је његово целовито тумачење на часу неопходно да би се добила потпуна вредност драмског текста на сцени.¹³⁶

Приређивач лектире је уврстио три текста Лазе Лазића: „Суђење”, „Цар и скитница” и „Црно и бело”. Ово је добар пример избора текстова истог аутора јер су различити по типу мотивације. У првом је реч о алегоричном типу, у другом је чудесна мотивација, а у трећем реалистична. Гледано методички, било би добро читати и тумачити сва три текста како би се спознале сличности (структура и композиција текста) и разлике (тип мотивације) међу њима. Ово је само један разлог, али постоје и други, који указују на неопходност дидактичко-методичких смерница у предговору или поговору збирке драмских текстова.

У осталим текстовима који су нашли место у овој лектири уочава се принцип разноликости. Приређивач је уврстио два текста Драгана Лукића „Прва пахуља” и „Новогодишња ноћ” и један текст Војислава Станојчића „Марсовци из трећег два” са очигледном намером да се понуде одговарајући предлошци за школске приредбе. Текстови су обимнији, већи број лица учествује у драмској радњи и без обзира на то што се сцена мења, тј. лица улазе и излазе са сцене, у прва два текста нема поделе на слике или призоре. У сва три текста наглашена је атмосфера уочи Нове године.

¹³⁵ О одликама Ерићевог стваралаштва в. Грујић 2021; Полић 2021.

¹³⁶ О међусобној зависности драме и позоришта Радмило Димитријевић је писао у *Теорији књижевности* посвећеној драмској поезији: „Драма је дело писано за извођење на сцени, и оно тек на сцени добија своју пуну и праву вредност. Драма, према томе, живи сценом и обрнуто, Отуда пуна међусобна зависност ових двеју уметности. Отуда и она условљеност у специфичном доживљавању драме као специфичног дела и њени недостаци и преимућства над осталим књижевним родовима” (Димитријевић 1968: 48).

Без обзира на образовни потенцијал сабраних различитих текстова, тадашњи списак домаће лектире из поменутог програма из 1976. године подразумевао је да се тачно назначена дела обавезно обраде, а друга, међу којима су и драмски текстови, обрађивала су се по избору учитеља (в. НП 1976: 285). Овде бисмо истакли да је програм тада прописивао сложенија и обимнија дела за читање попут новела, поема и романа. Због тога је необично што нема обавезног читања драмских текстова који су ученичком искуству доста блиски и важни у најранијој настави књижевности када ученици даље граде представе о различитим књижевним врстама.

Битнији искорак у наставном проучавању драмских текстова догодио се у **програмима осамдесетих година прошлог века** (НП 1984/85). Најпре се у другом разреду уводи текст Александра Поповића „Кесе и тег”.¹³⁷ Реч је о једноставном тексту који је засићен понављањем радњи. Три кесе (Милеса, Агнеса и Деса) и тег из продавнице разговарају и започињу игру. Необичност ликова и њиховог дружења изазива смех. Сам крај који је дат у стиховима подсећа на неку врсту плесне игре лица на ваги за мерење. У списку лектире за трећи разред остаје избор драмских текстова из књиге *На позорници*. Најважнија промена је била у оквиру школске лектире у четвртном разреду. Било је прописано читање народне бајке „Биберче” и одломка из драматизованог текста (НП 1984/85: 161). Необично је што се не наводи аутор драматизованог текста. У читанци¹³⁸ из тог периода нема унетог наведеног програмског текста, док народна бајка „Биберче” постоји. Али, ако узмемо у обзир да је у наредном наставном програму грешка исправљена и наведено конкретно дело, тачније одломак драмског текста и аутор, можемо онда претпоставити да је и овде реч о драмској бајци *Биберче* Љубише Ћокића.¹³⁹

Могли бисмо рећи да је присуство овог аутора у ученичкој лектури оправдано јер се његова дела узимају за почетак наше модерне драме за децу (в. Крављанац 2001: 13). „Инсистирајући на вези с народним стваралаштвом, а потом на тој подлози градећи драму модерне архитектонике” (Млађеновић 2017: 14) текст се почео ослобађати јасно истакнуте лекције о васпитању која је до појаве драмског дела Љубише Ћокића била очекивана. Овакв програмски образац у којем се обрађује народна бајка и драмско дело истог наслова био је присутан у програму за четврти разред из претпоследњег програма. Тада се читала српска народна бајка „Пепељуга” и одломак из истоимене драмске бајке Александра Поповића (НП 2006: 7). У обликовању драмске бајке писци преузимају мотиве из фолклорне бајке. Из тих разлога је у настави оправдано читање оба жанровски различита дела како би се могли разумети приповедни и драмски поступци. Свакако, остаје питање: шта се постиже читањем одломка неког драмског дела и може ли се читањем одломка драмске бајке дознати њен свеукупни уметнички свет. Једна дилема произилази из прописаног текста за читање. Наиме, аутори програма су навели да је реч о „драматизованом тексту”, а не о оригиналном драмском тексту, тј. драмској бајци. Ова

¹³⁷ У тадашњој читанци за други разред након драмског текста Александра Поповића „Кесе и тег” дефинисан је појам дијалога, а текст је именован као сценска игра (Јовановић 1986: 82). Од шест питања у разговору о тексту кроз два се наговештава васпитни слој текста: „Како се они обраћају једни другима? Шта можеш да кажеш о њиховом понашању и васпитању?” (Јовановић 1986: 82).

Занимљиво је још једно запажање. У Радовићевом сценарију за телевизијски серијал *На слово, на слово* написаном 1969. у епизоди „Кесе” искоришћен је драмски текст Александра Поповића „Кесе и тег”.

¹³⁸ У читанци за четврти разред основне школе постоји текст народне бајке „Биберче”, али не и драмски текст истог наслова (Ратковић 1987). Аутор читанке је унео текст „Тежак случај” Александра Антића, који није програмом прописан.

¹³⁹ Врло успела драмска бајка *Биберче* Љубише Ћокића новим програмом наставе и учења прописана је за читање у петом разреду основне школе. Исти програм у списку домаће лектире предвиђа читање народних бајки, али без конкретнијег именовања наслова. Дobar наставни избор би био читање и интерпретација народне бајке „Биберче”, а затим и драмског дела истог наслова (НПа 2018: 80).

књижевнотеоријска размимоилажења још једном доказују нерашчишћену типологизацију текстова и терминологију у оквиру драме за децу и неопходност њиховог прецизирања.

Оба писца, и Љубиша Ђокић и Александар Поповић, који различитим поступцима мењају класичну бајку, обликују их у драме блиске савременом ученику. Увођење признатих драмских писаца извесни је искорак јер се ученици упознају са карактеристичним видом драме за децу. Ученику се лектиром ставља до знања како драмски текст, и када се заснива на познатом предлошку, бајци, може бити трансформисан у мањој или већој мери и како се може актуелизовати смештањем радње у савремено доба. Аутори последњег програма за четврти разред (НПа 2019) учинили су важан корак ка расветљавању дела драмске књижевности. Прописано је читање драмске бајке *Пепељуга* у целини у оквиру домаће лектире.

Тек је у **програму из 1990. године** у сва четири разреда основне школе било предвиђено читање драмских текстова у оквиру школске или домаће лектире, и то: „Тужибаба” Душана Радовића у првом, „Зна он унапред” Гвида Тартаље у другом, *На позорници*¹⁴⁰ избор драмских текстова у оквиру школске лектире у трећем и одломак, и то тачно именован, из драмске бајке *Биберче*¹⁴¹ Љубише Ђокића у четвртм. Заступљеност драмског текста у овом периоду у сва четири разреда усмерава пажњу у овом тренутку на књижевнотеоријске појмове у вези са драмским родом. Потпуно је неочекивано, а и методички неоправдано одсуство појмова који се односе на драмску књижевност јер „главна улога теорије је да нам пружи сувисли збир критерија, категорија и начела путем којих ћемо боље – или другачије – схватити неке књижевне појаве” (Бекер 1984: 91).

Значајније присуство текстова драмске књижевности догодио се у програмима који су претходили последњим реформама. У списку лектире из **2004, 2005. и 2006. године** (НП, 2004, 2005, 2006) било је по три драмска текста у сваком разреду: први разред – „Цар и скитница” Лазе Лазића, „Тужибаба” Душана Радовића и „Неће увек да буде први” Александра Поповића; други разред – „Зна он унапред” Гвида Тартаље, „Стара слика на зиду” Драгана Лукића и „Два писма” Александра Поповића; трећи разред прописује: „А зашто он вежба” Душана Радовића, „Лед се топи” Александра Поповића и „Никад два добра” Јованке Јоргачевић; четврти разред: „Подела улога” Гвида Тартаље, „Чик, да погодите због чега су се посвађали два златна брата” Добрице Ерића и *Пепељуга* Александра Поповића (одломак). Равномерност распоређивања текстова, са прилично сличним сижејним склоповима (изузимајући драмску бајку *Пепељугу* и текст Добрице Ерића „Чик, да погодите због чега су се посвађали два златна брата”) врло често се не усложњавају по разредима. Могуће је да је оваква ситуација проузроковала замку, односно, једнострану приступ овим текстовима у настави и различитим читаначким методичким апаратурама. Поменути текстовима се често прилази као сценским играма, а не као књижевним текстовима које треба читати и тумачити са ученицима.

¹⁴⁰ Садржај школске лектире *На позорници* из 1990. године исти је са садржајем књиге из 1976.

Запажамо да је збирка драмских текстова из 2002. године, сачињена као домаћа лектира за трећи разред, задржала сличан концепт као она из претходног периода. Своје место су задржали и словеначки, македонски, мађарски писци (*Мала школска позорница* 2002). У домаћој лектури драмских текстова из 2006. године дошло је до значајнијих промена: заступљени су само српски писци, место је нашао нетипичан писац за децу (Матија Бећковић), као и писац који је препознатљив по остварењима других књижевних врста (Бранко Ђопић) и дат је текст „Наша деца” Бранислава Нушића написан почетком XX века (*Позив за игру* 2006).

¹⁴¹ У програму је прописан конкретан одломак „Биберче убија алу” из драмске бајке *Биберче* Љубише Ђокића. На овај начин исправљен је пропуст из претходног програма када није назначен ни аутор драмског текста.

2.2.3. Лектира у важећим наставним програмима

Нови програм наставе и учења **за први разред из 2017. године** (НП 2017б) доноси, поред осталог, као новину прописана конкретна знања и вештине које ученици треба да усвоје (исходе). Не мења се битно место драмских текстова у односу на претходни програм и у односу на остале књижевноуметничке текстове из лектире. За читање су прописана четири текста: „Зна он унапред” Гвида Тартаље, „Тужибаба” Душана Радовића, „Неће увек да буде први” Александра Поповића и „Први дан у школи” Боре Ољачића. Уочава се да су аутори програма приступили минималним променама. Један текст је померен из другог у први разред, један је потпуно нов (реч је о тексту Боре Ољачића), а два текста признатих драмских писаца за децу су задржала своје место.

Нешто значајнији корак се чини у новом програму **за други разред из 2018. године** (НПб 2018). За читање и обраду предвиђени су текстови: „Два писма” Александра Поповића, „Слатка математика” Ане Миловановић, „Оцене” Гвида Тартаље и „Шума живот значи” Тоде Николетића. Иако се број обавезних драмских текстова не мења, у овом програму се освежавају теме и уводе се нова лица која нису само деца школског узраста. У тексту „Шума живот значи” Тоде Николетића¹⁴² драмски јунаци су животиње, типичне за басну, које преносе еколошку поруку. У тексту „Оцене” Гвида Тартаље уводи се драмска ситуација која на духовит начин активира и друга знања из језика и књижевности.

Стиче се утисак да ниједан други род у разредној настави књижевности није толико подложен свођењу на часове учтивог понашања колико је то случај на часовима обраде дела драмског рода. И поред чињенице да се овај сегмент књижевности спорије развијао, неопходно је подсећање да „држање придика, непотребно моралисање, истицање васпитног духа књижевности по сваку цену, политизација књижевних чињеница, давање књижевним вредностима значај који они немају у самом делу, претерана и исфорсирана актуелизација књижевног текста – представља упрошћавање књижевности као уметности и тога се треба клонити” (Милатовић 1996: 21).

Програми наставе и учења за трећи и четврти разред (НП 2019а; НП 2019б) задржавају део драмских текстова који се већ дужи период читају на млађем школском узрасту и обогаћују лектуру текстом „Суђење” Лазе Лазића у трећем разреду, као и текстовима „Кад пролеће дође” Љиљане Крстић и „Слава” Дејана Алексића у четвртном разреду. Рекли бисмо да су текстом Дејана Алексића у овом делу лектире укључене нове теме и веома духовит дијалог драмских лица. Писац у предговору своје збирке играка, у којем се налази и текст „Слава”, пише битно за целокупну наставу књижевности: „Трудио сам се да ови минијатурни драмски текстови буду тематски усклађени са сензибилитетом данашње деце...” (Алексић 2010: 3).¹⁴³ Можемо рећи да је тематски, али и језичко-стилски овај текст одличан избор у школској лектури и садржај за обраду на часу.

Два нова програма, за први и други разред (који су у употреби од школске 2018/19, односно 2019/20. године), датим драмским текстовима „покривају” прописане исходе. На основу читања и тумачења ученици врло успешно могу „препознати драмски текст за децу, одредити место радње, учити позитивне и негативне особине ликова у тексту” (НП 2017б; НП 2018б). Заправо,

¹⁴² Текст „Шума живот значи” је део збирке *Васпитавање пред спавање: луткарски серијал за децу* (Николетић 2019). Тоде Николетић је у књигу сврстао укупно деветнаест текстова. Заједничко свим текстовима јесте да су ликови из света биљака, животиња или нешто ређе небеска тела. Текстови имају недвосмислено истакнуте поруке које се односе на уредност, лепо понашање, очување природе, емпатију, хуманост итд.

¹⁴³ Овакво образложење подударно се са теоријским појашњењем драме с тезом или драме идеја по којем „радња, карактери и ситуације треба да послуже демонстрацији одређене тезе, социјалне, политичке, моралне. [...] Њен основни квалитет је актуелност (одабирање проблема везаних за време и друштво у којем драма настаје) и њена ефикасност (покушај да се драмски реши или наговести решење проблема)” (РКТ 1985: 134).

тумачењем драмских текстова дати исходи се умногоме превазилазе. Програм не предвиђа неке очигледне особености драмског дела за децу попут сукоба, лица, дидаскалија. Било би добро да такве моменте учитељ препознаје и методички обликује у корист наставе драмске књижевности. Исто бисмо могли рећи за однос конкретних драмских текстова и исхода у трећем и четвртном разреду. Појмови којима ученици треба да владају у четвртном разреду (драмски сукоб и лица) представљају уводне теоријске појмове у вези са овим књижевним обликом.

Јасно је да текстови драмске књижевности нису одувек били део обавезног читалачког искуства ученика у разредној настави. Уочљиво је да их не одликује разноликост и битније усложњавање по разредима. Врло касно, али и у мањем броју су заузимали део обавезне школске лектире. Данашњи програм за први разред показује ослањање на одређену традицију када је реч о читању драмских текстова, док су у програму за други, трећи и четврти разред учињени извесни искораци у нешто богатијем тематско-мотивском склопу текстова. Потребно је нагласити да ученици по програму из 2019. године први пут читају целовито, обимније дело – драмску бајку у четвртном разреду. Започета реформа би требало донекле да обезбеди излазак из једног простора књижевности у којем су преовладале истородне теме и очекивана методичко-наставна анализа. Требало би да осигура детаљно наставно тумачење драмских текстова на часу и сигурнији улазак у старије разреде када се читају сложенија драмска остварења. На крају није сувишно, ради прегледности, у виду табеле систематизовати кретање дела драмског рода кроз наставне програме од половине XX века до данас (Табела 1).

Табела 1. Заступљеност драмских текстова у наставним програмима за млађе разреде основне школе.

| Наставни програм (година) | Разред | | | |
|---------------------------|---|---|---|---|
| | I | II | III | IV |
| 1952. | Нема прописаног списка лектире. Нема прописаног списка лектире | | | |
| 1959. | | | | |
| 1963. | - | 1. <i>Тужибаба и још девет једночинки</i> Д. Радовић | - | - |
| 1976. | | | 1. <i>На позорници</i> избор драмских текстова 2. „Грамофонска плоча” Г. Тартаља | |
| 1984/1985. | - | 1. „Кесе и тег” А. Поповић | 1. <i>На позорници</i> избор драмских текстова | 1. <i>Биберче</i> (одломак) Љ. Ђокић |
| 1990/1991. | 1. „Тужибаба” Д. Радовић | 1. „Зна он унапред” Г. Тартаља | 1. <i>На позорници</i> избор драмских текстова | 1. <i>Биберче</i> (одломак) Љ. Ђокић |
| 2004/2005/ 2006. | 1. „Цар и скитница” Л. Лазић 2. „Тужибаба” Д. Радовић 3. „Неће увек да буде први” А. Поповић | 1. „Зна он унапред” Г. Тартаља 2. „Стара слика на зиду” Д. Лукић 3. „Два писма” А. Поповић | 1. „А зашто он вежба” Д. Радовић 2. „Лед се топи” А. Поповић 3. „Никад два добра” Ј. Јоргачевић | 1. „Подела улога” Г. Тартаља 2. „Чик, да погодите због чега су се посвађали два златна брата” Д. Ерић 3. <i>Пепељуга</i> (одломак) А. Поповић |
| 2017/2018/ 2019. | 1. „Зна он унапред” Г. Тартаља 2. „Тужибаба” Д. Радовић 3. „Неће увек да буде први” А. Поповић 4. „Први дан у школи” Б. Ољачић | 1. „Два писма” А. Поповић 2. „Слатка математика” А. Миловановић 3. „Оцене” Г. Тартаља 4. „Шума живот значи” Т. Николетић | 1. „А зашто он вежба” Д. Радовић 2. „Лед се топи” А. Поповић 3. „Никад два добра” Ј. Јоргачевић 4. „Суђење” Л. Лазић | 1. „Подела улога” Г. Тартаља 2. „Кад пролеће дође” Љ. Крстић 3. „Слава” Д. Алексић 4. <i>Пепељуга</i> А. Поповић |

3. ДРАМСКА КЊИЖЕВНОСТ У ЧИТАНКАМА

Након детаљног увида драмске књижевности у програмима, у овом делу рада сагледаћемо њено место у читанкама. Сасвим је логично, после историјског прегледа и теоријских оквира драмске књижевности за децу, програмских осврта и лектире, наставити проучавање драме у читанкама како би се добила комплетна слика о статусу драмске књижевности за децу у науци и настави. Читанка је комплексан уџбеник. То је збирка прописаних текстова из лектире допуњена дидактичко-методичком апаратуром. Било да је реч о непознатим речима, портрету писца, питањима у вези са разумевањем и тумачењем текста, учењу новог појма или различитим стваралачким задацима, читанке умногоме одређује ток наставног часа. Често се учитељи ослањају на читаначку апаратуру у креирању питања којима ученике води кроз текст, али и, шире гледано, кроз књижевност уопште. Идеја није анализа ауторских решења у уџбеницима, нити процена успешности или давање готових дефиниција, већ је циљ да се сагледа, попише и опише место драмске књижевности у читанкама за разредну наставу, уоче евентуално проблемска места, драмски неспоразуми и сугеришу нова и потпунија решења.

После увида у грађу, а имајући на уму циљ проучавања, учинило се сврсисходно да драмску књижевност у читанкама посматрамо кроз *три одвојене целине*. Прву целину чине *књижевнотеоријски појмови који су дефинисани након драмских текстова*. Њихово учење у настави везано је за конкретан текст и зависи од његове природе, али и од успешног и прецизног вођења аутора читанке и учитеља кроз поље теорије књижевности. Процес усвајања појмова треба да прође одређен пут заснован на индуктивном учењу и методи уопштавања:

Ученици треба да полазе од појединачних текстова, од истих или сличних особина у њима, које препознају и описују, да би именовање и дефинисање теоријских појмова представљало следећи, не увек обавезни ниво у који се ступа зависно од природе самог појма, конкретног текста, програма и узраста ученика. Потом следи примена стеченог знања на новим примерима, односно новим текстовима. Тако се, сходно узрасту и предзнањима ученика, повезују теорија и пракса у процесу разумевања књижевног текста, и ученици се постепено уводе у језик књижевности, без потискивања њиховог емоционалног односа према тексту (Јанићијевић 2016: 10–11).

Из наведеног цитата можемо извести неколико могућих корака који воде ка методички пажљиво организованом усвајању појма: одабир текста који илуструје одређени књижевни појам, разговор о његовим специфичним особинама, односно, вођење ученика ка самосталном именовању или одређивању појма, дефинисање појма и примена знања на новим књижевним текстовима. Без обзира на ово теоријско разматрање, у пракси тај посао није једноставан, поготову када је реч о разредној настави књижевности.

Наредна целина се односи на *методичку интерпретацију драмског текста*. Тачније, интересовало нас је колико се и на који начин у тумачењу текста обраћа пажња на његову природу или колико се црпе књижевне могућности текста. Јер, природа текста треба да одређује методички приступ и наставне кораке на самом часу. Битно је да се питањима покрећу књижевна својства текста и његове жанровске карактеристике.

Обрада драмских текстова са собом носи две изражене замке. Прва се односи на могућ театролошки приступ драмским текстовима. „Текстови у које су уграђени позоришни механизми”

(Петровић 2011: 297) своју природу показују и у представи. Речи, звук, светлост, мрак, покрет, сценски простор, сценографија, костим, реченична интонација чине структурне елементе који су део театролошког приступа тексту. У настави се он преплиће са књижевним приступом и допуњује га, а никако не треба да буде доминантан у тумачењу. Друга замка се односи на васпитно-моралне лекције које проистичу из текста. Чак и таквом разговору претходи анализа уметничких вредности текста: „Критеријум дидактичности, педагогије, васпитности не могу никако имати првенство над књижевном вредношћу, јер вредно књижевно дело за децу је истовремено и поучно и васпитно” (Млађеновић 2017: 10). Дакле, свака „опасност” у изучавању драмског дела избећи ће се „вођењем рачуна о специфичностима драмске радње и драмског лика” (Илић 2006: 448). Конкретније, на часу и у методичкој интерпретацији у читанци то се постиже упућивањем на формалне и суштинске карактеристике драмског текста. Битно је уочити да је дијалог основна форма казивања док је опис најчешће заступљен у дијаскалијама. У зависности од текста, треба упутити ученике на издељеност драмске радње на чинове, слике или призоре. Затим, и на драмски сукоб или проблем између лица, разрешење сукоба, елементе драмске радње тамо где их је могуће уочити, вербалну и невербалну карактеризацију лица, основном тону који доминира у тексту и стилским средствима којима се служи драмски писац.

Аутори бројних теорија књижевности посебно разматрају однос драмског текста и позоришта.¹⁴⁴ У контексту наставе Српског језика могуће је говорити о преплитању драмске књижевности и сценског извођења текста, односно, о нераскидивој вези наставе драмске књижевности и говорне културе. Изражајним читањем по улогама, сценским припремама, извођењем на школској сцени и различитим варијантама извођења гради се и култура изражавања. Последњи сегмент проучавања драмске књижевности у читанкама припада *стваралачким активностима и задацима који се односе на наставу говорне културе и позоришта*, тачније на извођење драмских текстова на сцени или на друге облике функционалног повезивања садржаја са наставом говорне културе.¹⁴⁵ О стваралачким активностима, њиховој методичкој заснованости читамо у следећем цитату:

Стваралачке активности поводом обраде књижевних дела реализују се у околностима које *каузално следе након наставних интерпретација*. Методички су засноване у целокупном интерпретативном процесу који им је претходио, а пре свега у поетици и естетици дела које је било предметност наставне обраде. Одступање од ових начела учинило би стваралачке активности ученика наметнутим, неприродним, па стога и непродуктивним (Мркаљ 2016: 215).

Наведени став нам намеће неколико битних методичких смерница. Једна је да се текст најпре чита и темељно тумачи, а затим се приступа различитим облицима стваралаштва. Друга смерница би била да од уметничке вредности самог текста зависи и избор стваралачке активности и њена организација. И као синтезу претходно реченог, можемо рећи да непромишљање о овом сегменту уџбеника или наставе, може довести до ученичке незаинтересованости за часове књижевности.

¹⁴⁴ Миливој Солар наводи два супротна становишта. Према првом „драмска књижевна дјела чине такав тип књижевних дјела који најбоље обликују драматичност живота, а њихова прикладност за извођење на позорници тек је резултат чињенице што казалишна представа располаже средствима која још више оживљују и тако потенцирају дојам обликоване драматичности појединих животних ситуација” (Солар 2012: 198). У другом приступу полази се од става да су „све особине драмских текстова резултат књижевног стварања намијењеног извођењу на сцени” (Солар 2012: 198).

¹⁴⁵ Радне свеске, које су део уџбеничког комплекта и доприносе остваривању исхода наставе, допуњују основни уџбеник кроз различите задатке за самостални и стваралачки рад, нису узете у разматрање.

Можда баш драмски текстови у разредној настави пружају више могућности за осмишљавање и реализацију различитих задатака у уџбеницима. Не само због тога што су тематски блиски детету, а структурално већ прилагођени за различите драмске игре, већ и због тога што драмско дело интересује ученике млађег школског узраста.¹⁴⁶ Са друге стране, можда баш драмски текстови нуде и највише могућности за истоврсне задатке на часовима, односно, једноставно читање или извођење драмског текста. Ако се погледа структура програмских драмских текстова, радња и лица, врло је лако планирати и организовати ученике за њихово сценско приказивање у учионици. При томе, драмске ситуације су врло блиске искуству ученика, те се лако може поистоветити са неким од лица из драмског текста. Све ово су могући разлози због којих је оправдано да се у уџбеницима нађу задаци оваквог типа. Пошто нови програми наставе и учења у овом сегменту нуде различита решења, логично је да су аутори уџбеника самостално приступили разноврснијим задацима. Прописани исходи могу да обликују самостално-стваралачке задатке и због тога је очекивано да у читанкама постоје задаци у којим ученик „учествује у вођеном и слободном разговору, учествује у сценском извођењу текста, слуша интерпретативно читање и казивање књижевних текстова ради разумевања и доживљавања” (НП 2017б: 4). Циљ је истражити разноврсне облике самосталних и стваралачких активности и њихову функцију након обрађених драмских текстова.

Важно је подвући да је текст повод за стваралачке активности и оне јесу битан део наставе Српског језика. Основни принцип којег би се требало држати јесте да стваралачке активности не смеју бити доминантне на часу јер је циљ наставе књижевности, пре свега, читање и тумачење текста. Због тога би најбоље било стваралачким активностима посветити пажњу на часу говорне културе. Други важан принцип је да од квалитета тумачења књижевног текста зависи касније ученичко изражајно читање, казивање или извођење на сцени. Читанке које смо проучавали умногоме у методичким апаратурама нуде ову врсту стваралачких активности после обрађеног драмског текста. Основни проблеми који се могу јавити су очигледни: загушивање уџбеника, скретање пажње са основних вредности текстова и стварање наставних шаблона на часовима обраде књижевног текста.¹⁴⁷

¹⁴⁶ „Истраживања показују да је драмско дело у жижи интересовања наших ученика” (Тодоров 2008: 169).

¹⁴⁷ Још једна битна допуна. Било да је реч о тумачењу текста, учењу књижевних појмова или стваралачким активностима поводом текста њихово планирање и реализација умногоме су одређени сензибилитетом ученика и личношћу учитеља. О томе читамо у следећем цитату: „Ако настава не узме у обзир књижевни сензибилитет ученика (а очито је да ученици данас и пре тридесет година немају исти однос према књижевности и конкретним књижевним делима), много тога ће у раду на часу бити промашено. Ученици ће и сам текст и његово тумачење доживљавати као нешто што их се не дотиче, што иде мимо њих. Аутори читанки и добри наставници могу на сензибилитет да утичу давањем одређених задатака, методичком апаратуром, односом књижевности и информационо-комуникационих технологија (упућивањем на електронске библиотеке и сличне интернет странице), полагањем од можда и антикњижевних ставова ученика, да би их некако увели у свет књижевних дела. А када уђу у тај чудесни свет у коме је све могуће, онда је већ лакше, ако није већ све и готово” (Јанићијевић 2016: 11).

3.1. Драмски књижевнотеоријски појмови у читанкама за разредну наставу

Дванаест читанки за **први разред** које је одобрило Министарство просвете чинило је корпус проучавања у овом сегменту рада. Било је неопходно осврнути се и на букваре одређених издавача како би се сагледала уџбеничка целина.¹⁴⁸ Читанке издавачких кућа Нова школа, Герундијум и Завод за уџбенике имају по три драмска текста у читанци, а по један у буквару. Драмске текстове који су део букварског садржаја не прати никаква апаратура. Због тога је лако закључити да је њихова превасходна функција увежбавање читања и писања и увођење у наставу књижевности.

Посебан део у читаначким методичким апаратурима односи се на усвајање знања, односно усвајање књижевних појмова који су илустровани текстом. Програм за први разред је прописао само појам *драмски текст за децу* (НП 2017б: 4) без додатног одређења. Међутим, већ у читанкама за први разред аутори су именовали и означили друге појмове који су у вези са драмом. Исто се такво излажење из програмских оквира може очекивати и од учитеља који треба да препознају могућности уметничког текста и искористе га за учење других књижевних појмова.

Одређење појма *драмски текст* доноси се у једанаест читанки првог разреда.¹⁴⁹ Поред овог прописаног појма, аутори су најчешће именовали и кратко дефинисали појмове *лица, сцена, дидаскалије, позориште и представа*. У неколико уџбеника уз драмске текстове се одређују појмови *тема, место и време радње*, које је врло лако уочити из описа сцене на почетку текста или из самог тока радње. Треба се осврнути и на задате исходе наставе у првом разреду. Очигледно је да аутори уџбеника имају на уму и прописана знања која треба остварити на часовима књижевности. Из тих разлога уводе појмове који нису тачно задати и чијим разумевањем би требало лакше остваривати исходе. У читанкама за први разред нема таквих књижевних појмова за које бисмо могли претпоставити да су уведени због прописаних исхода. То је сасвим оправдано јер се ученици тек уводе у поље књижевне уметности и упознају са мрежом књижевних појмова.

Једно не тако добро решење у контексту теорије књижевности читамо у уџбенику издавачке куће Klett. Ауторка уз текст „Први дан у школи” дефинише одређене појмове: „Ликове у драмском тексту називамо лицима. О њиховим особинама сазнајемо на основу њиховог понашања. Речи у загради упућују на то како да се понаша на **позорници**” (Жежел 2018: 18). Ако посматрамо само наведено, изузимајући књижевни текст, неће бити ништа спорно. Међутим, текст са само једном дидаскалијом, и то на самом крају када син *кроз плач* говори оцу да им је једино дозвољено у школи учење и дању и ноћу, није добар пример за упознавање ученика са њиховом функцијом. Чак и изостављање једине дидаскалије не би у битноме променило драмску ситуацију и због тога би требало одабрати други пример за именовање појма речи у загради. Појам драмски текст за децу дефинисан је после текста „Неће увек да буде први” Александра Поповића: Текст „Неће увек да буде први” је **драмски текст за децу**. Написан је по улогама, како би глумци могли да га изводе на позорници” (Жежел 2018: 28). Штета је што се дато одређење касније не допуњава и не проширује. Сажетом дефиницијом драмског текста за децу не истичу се његове суштинске одлике попут структуре, тема, мотива и шаљивог тона. У овом уџбенику ауторка често користи као синониме лик, јунак и лица што је оправдано са становишта теорије књижевности.

¹⁴⁸ У читанкама трију издавачких кућа није било по једног драмског текста. Из тог разлога, било је неопходно прегледати букваре истих издавача како би се дознало постоје ли сви прописани драмски текстови и како је организована њихова методичка интерпретација. Стари наставни програм из 2004. је тачно наглашавао који драмски текст ће се наћи у буквару, а који у читанци. Нови програми наставе и учења немају то одређење и остављена је слобода ауторима буквара и читанки о организацији текстова у уџбеницима.

¹⁴⁹ Читанка издавачке куће Нова школа не доноси одређење појма драмски текст (Ћук и Ивановић 2018).

Ипак, треба бити обазрив када је реч о ученицима првог разреда и периоду када тек спознају свет књижевног текста.

Читанка Креативног центра на сличан начин дефинише појам драмски текст и уз њега помиње или интуитивно упућује на појмове радња, дијалог, ликови и дидаскалије: „Овај текст написан је тако да се по њему глуми. Назива се драмски текст. Радња у драмском тексту одвија се кроз разговор између ликова. Речи у загради показују како изгледа позорница и како глумци треба да се понашају” (Маринковић и Марковић 2018: 23). Требало би избегавати доминантно истицање обележја драмског текста да је намењен глуми. Чини се да се тако превазилази суштина књижевног текста у настави, тј. умањује се потреба за његовим разумевањем и тумачењем.

Не баш доследно спроведено учење драмских књижевних појмова уочава се и у читанци издавачке куће Фреска. Ауторка, најпре, дефинише драмски текст наглашавајући његову намену позорници: „Текст „Тужабаба” је драмски текст. **Драмски текст** је написан за извођење на позорници. Зато је написан по улогама. Њега изводе глумци. Такви текстови се најчешће изводе у позоришту. Ликове у драмском тексту називамо **лицима**” (Јоксимовић 2018: 106). Након свих драмских текстова у уџбенику постоји одељак „Да се подсетимо” у којем се наводе појмови драмски писац, драмски текст, драмска радња, драмска лица (Исто: 114). Сажетак на крају уџбеника је често решење, али у овом случају неки појмови нису раније споменути уз књижевне текстове и тиме стварају забуну и тешкоће у усвајању појма. Можемо тврдити да ће ученици самостално закључити ко је драмски писац, али није сигурно хоће ли бити у могућности да разумеју појам драмске радње.

Слична одређења драмског текста, са нагласком на глуми и сценском извођењу наведени су у обе читанке издавачке куће БИГЗ. Потпуно необично методичко решење – одсуство одређења појма драмски текст за децу – приметно је у уџбенику Нове школе.

У уџбенику издавачке куће Нови Логос уз текст „Први дан у школи” Боре Ољачића дата су следећа одређења:

лица – ликови (јунаци) који учествују у приказаном догађају

позорница (сцена) – место где се изводе драмски текстови

Текст који се пише да би га глумци извели на позорници (сцени) назива се **драмски текст**.

„Први дан у школи” је наслов драмског текста за децу који је написао Бора Ољачић (Станковић Шошо и Костић 2018: 12–13).

Једноставнији текст (садржински близак искуству ученика првог разреда и дат као разговор између оца и сина о првом дану у школи) одабран је за дефинисање наведених појмова. Можда би требало имати у виду на којим текстовима се означава неки појам. То је исто тако важно као и само одређење појма. Дефиниције су скромне, уз посебну напомену. У једном делу се каже да је реч о драмском тексту, а онда у следећој реченици пише да је реч о драмском тексту за децу. Иако се значењски ништа не мења, требало би избегавати двојака одређења у првом разреду, односно, требало би доследно користити исти појам током целог уџбеника. Ауторке касније пажљиво допуњују дефиницију драмског текста за децу: „У **драмском тексту за децу** се на шаљив начин приказују неспоразуми деце и одраслих, као и различити дечји несташлуци” (Станковић Шошо и Костић 2018: 17). У овом тренутку битно је напоменути да је дефиницију било могуће допунити јер сам књижевни текст „Зна он унапред” Гвида Тартаље пружа могућности за то. У тексту се лако уочавају шаљиви Мишини изговори за кашњење на час. Дакле, добар књижевни предлогак пружа могућност и за квалитетније усвајање појма или спознавање природе одређеног типа текста.

Од потпунијих одређења појма драмски текст и вођења ка његовом самосталном дефинисању издваја се једна од читанки издавачке куће Вулкан знање. Ауторски тим је покушао да питањима наведе ученике на поступно дефинисање појма драмски текст за децу, а затим је понудио одређење у којем је нагласак најпре на књижевној уметности, па тек онда на позоришној:

По чему се овај текст разликује од претходних текстова у овој читанци? Како је он написан? Текст који је написан по улогама као разговор две или више особа зове се **драмски текст**. У овом тексту разговарају отац и син. То су **лица**. Драмски текст намењен је глумцима. Драмске текстове глумци изводе као **представе** у позориштима (Јанићијевић, Марковић и Бонцић 2018: 29).

Даљи методички поступак у овом уџбенику креће се у смеру константног обнављања и примене наученог кроз различите типове задатака: „Како се зову текстови написани по улогама? Ко изводи овакве текстове и где?” (Исто: 36). Или кроз допуњавање реченице речима које недостају (Исто: 70). Одређење драмског текста које је слично наведеном читамо и у другом уџбенику издавачке куће Вулкан знање: „Драмски текст је написан по улогама. У њему ликови разговарају. Глумци изводе драмски текст на сцени у позоришту” (Димитријевић 2018: 120). И овде се, као и претходно наведеним примерима, увиђа да су аутори изједначили појмове драмски текст и драмски текст за децу. Нема продубљивања појма драмски текст за децу додавањем неких његових специфичних карактеристика.

Добар почетак за увођење ученика у свет драмских књижевних појмова читамо у читанци Завода за уџбенике. Ауторка објашњава шта је драмски текст ослањајући се на форму песме и приче која је ученицима ближа. Наглашена је и веза драмског текста са позориштем:

Драмски текст се разликује од песама и прича. Написан је не само да би се читао, већ и да би био игран на **позорници**. Уочавамо да он садржи **улоге** (лица). У овом тексту једна је улога оца, а друга је улога сина. Отац и син разговарају о томе како је сину било првог дана у школи (Јовановић 2018: 23).

За наставу књижевности у првом разреду било би драгоценејше уместо улога истицати и именовати лица у драмском тексту. После другог драмског текста у истој читанци користи се појам драмска игра. На основу датог објашњења не увиђа се да постоји разлика између појмова драмски текст и драмска игра: „**Драмски текстови** се играју на **сцени**: у позоришту, на телевизији, на филму, на школским приредбама. У **драмској игри** говор глумаца је праћен одговарајућим изразима лица и понашањем. **Публика** ужива у ономе што чује и види” (Јовановић 2018: 27). Није до краја јасно да ли је за ауторку драмски текст исто што и драмска игра. Текст је основно обележје књижевне уметности, а игра основно обележје сценске уметности. Требало би да се прави разлика, нарочито у првом разреду када ученици не познају тако добро ни основне књижевне појмове.

Читанка издавачке куће Eduka нуди необично решење за први разред. Уместо појма драмски текст за децу аутори дефинишу појам драма. Тај појам доследно користе кроз све драмске текстове у читанци. Први пут то се чини код текста „Неће увек да буде први”: „Прочитали смо **драму**. **Драма** је написана по улогама да би је могли изводити глумци. Речи у загради говоре глумцима како да се понашају на позорници. За писца који пише драме кажемо да је **драмски писац**” (Јовић и Јовић 2018: 26). Овде би био погодан тренутак да теоријским становиштима о драмској књижевности додатно разрешимо наставну дилему и отклонимо све недоумице о различитим значењима или изједначавању појмова драма и драмски текст: „Назив ДРАМА (према грч. *drâma* радња) употребљава се како за ознаку велике скупине књижевних дјела односно књижевног рода, тако и за ознаку једне драмске врсте унутар драмске књижевности (драма се

тада разликује од трагедије и комедије). Употреба тог назива увелико овиси од схваћању природе књижевних врста” (Солар 2012: 197).

Није јасно да ли у одређењима аутори читанке мисле на драму као књижевни род или на драмску врсту. Уколико на уму имају драму као књижевни род, сасвим је исправно да се ужи појам драмски текст може ставити под шири појам драма. Због тога се оваквом одређењу не може замерити тачност. Ако мисле на посебну врсту која има своје особености, онда ће проблем настати када ученици почињу да се упознају са специфичним одликама драмских врста за децу: једночинкама, скечевима, драмским бајкама или са драмским врстама које читају у старијим разредима: комедија, трагедија, драма у ужем смислу. Сви ти структурно и композиционо различити текстови чине драму. Гледано строго методички, није јасно због чега се одступа од једноставног програмског захтева за дефинисањем драмског текста за децу на књижевним предлошцима који управо и илуструју тај књижевни појам.

Аутори читанки за први разред у методичким апаратурама углавном одређују драмски текст или тачно, како пише у програму наставе и учења, драмски текст за децу. Сасвим је оправдано у природу драмског облика ученике увести најелементарнијим објашњењем. Али, важно је у наредним разредима постепено проширивати одређења појма другим особеностима драмских текстова.

**

Аутори једанаест читанки за **други разред** требало је да упознају ученике само са једним појмом који је својствен драмској књижевности: *лица у драмском тексту* (НП 2019: 49). Само се у читанци Креативног центра¹⁵⁰ не спомиње и не одређује прецизно овај појам, већ се уместо лица користи појам ликови у драмском тексту. Терминолошки је то сасвим исто, али благо одступање од програмских напомена може направити проблеме у разумевању и усвајању појмова. То поготово долази до изражаја када се у различитим разредима бирају читанке различитих издавача који имају посебне принципе у организацији уџбеника и блага терминолошка разилажења.

Од појмова који се пре свега везују за прозу, а могу се уочити и у драмском тексту прописани су: *тема, место и време збивања, редослед догађаја, главни и споредни лик – изглед основне особине и поступци* (НП 2019: 49). Поред тога што се број појмова из претходног разреда не мења, аутори су искористили могућности текста да ученике упознају са још неким драмским терминима. Занимљиво је напоменути да су бројни аутори појам лица у драмском тексту већ одредили у читанкама за први разред, те им је остало да у другом појам обнове и, што је важније, прошире га.

У читанци издавачке куће Нови Логос појам лица дефинисан је испод текста „Два писма” Александра Поповића. Ауторке су већ у првом разреду одредиле овај појам и сада га обнављају уз кратку, занемарљиву допуну која се односи на правопис: „Сви ликови драмског текста зову се **лица**. Имена драмских лица пишу се великим словом. Лица у драмском тексту „Два писма” су: **МАМА** и **ЈОЦА**” (Станковић Шошо и Костић 2019: 17). Исти текст искоришћен је за подсећање на појам драмски текст, а уводи се нов појам дијалог: „Текст који се пише да би се одиграо у позоришту, на филму или телевизији назива се **драмски текст**. Разговор између два лика у књижевном делу назива се **дијалог**. Из разговора ликова сазнајемо о чему они размишљају и како

¹⁵⁰ Необично је да аутори и у првом, другом и трећем разреду не користе појам лица, већ ликови. Осим тога, готово да понављају исто одређење у прва три разреда: „Радња у драмском тексту одвија се кроз разговор између ликова” (Маринковић и Марковић 2018: 23; 2019: 11) и „У драмским текстовима радња се одвија помоћу разговора између ликова” (Маринковић и Марковић 2020: 17).

се осећају” (Исто 2019: 17). Увиђамо да је одређење текста истоветно оном из првог разреда и да је тежиште на његовом извођењу на сцени. С обзиром на то да је у читанци за први разред истих ауторки врло конкретно одређен и драмски текст за децу, штета је што се остало на основном одређењу без даље разраде појма.

Још се само у методичкој апаратури након текста „Шума живот значи” Тода Николетића проговара о књижевном појму негативан јунак: „Негативни јунаци имају лоше особине које се уочавају у њиховим поступцима јер наносе зло другима. Неодговорни појединци секу шуму и уништавају биљни и животињски свет у њој. Они лоше поступају према природи и њеним становницима” (Исто: 59). Више књижевнотеоријских недоумица извире уз овог примера. Прво, да ли је исправно рећи негативни јунаци. Када говоримо о јунаку или главном лику реч је о једној особи на чијем се карактеру, догађајима и доживљајима гради дело. У овом примеру коректније би било написати негативни ликови или лица. Други коментар би свакако био сам садржај одређења. Први део дефиниције би требало допунити да се лоше особине уочавају и у дијалозима јер у драмском тексту на основу речи које лица изговарају уочавамо његове позитивне или негативне особине. Сама тематика текста је креирала други део одређења о уништавању природе који уопште није неопходан у настави књижевности. Треће запажање тиче се одабира текста уз који ће се поменути појам негативни јунаци. У овом тексту није очигледно да су лица Зекан Ушекан, Медо Чедо, Лија Прија негативни ликови. Они се у разговору за Верицом Веверицом интересују за то шта она то вредно ради. Када им пренесе своју идеју, они се уједињују и заједно настављају да штите природу преносећи јасну поруку читаоцима. Веверица јесте позитиван лик и носилац драмске радње, али не може се рећи да су остали негативни. Требало је пажљивије одабрати текст за продубљивање појма лик у књижевном тексту.

Потпуно другачије решење доноси уџбеник издавачке куће Креативни центар. Најпре, у читанци нема издвојеног појма лица у драмском тексту. Чак се у бројним питањима у вези са текстовима и издвојеним кључним речима на крају методичких апаратура не појављује овај појам, већ појмови главни лик и споредни ликови. Готово исто решење је било и у уџбенику ове издавачке куће за први разред. Уз први драмски текст „Слатка математика” Ане Миловановић доноси се: „Овај текст написан је тако да се по њему глуми. Назива се драмски текст. Радња у драмском тексту одвија се кроз разговор између ликова. Речи у загради показују како изгледа позорница и како глумци треба да се понашају” (Маринковић и Марковић 2019: 11). И, на крају уџбеника, у подсетнику: „Драмски текстови писани су у дијалозима и намењени су извођењу на позорници, на филму, радију или телевизији” (Исто: 100). Овде се поново отвара старо питање: Да ли је текст погодан пример за увођење неког појма? Конкретно, у овом случају, текст „Слатка математика” доноси само једну дидаскалију на почетку текста. Разговор између лица започиње Мирковим уздахом јер има математички проблем, а одмах затим је дата допуна драмског писца: „Замишљен је, држи чоколаду у руци” (Исто: 11). На основу ове дидаскалије може се протумачити понашање драмског лица, његово тренутно расположење, али не и изглед позорнице. Добро би било да је одређење дидаскалија и њихова функција у тексту допуњена у методичким апаратурама и после других текстова.

У објашњењима појмова у читанци издавачке куће Нова школа уочава се да долази до непрестаног преплитања драмске књижевности и позоришта у разредној настави и да то може стварати проблеме у рецепцији и разумевању драмског облика. Од четири програмска текста, након два се налазе одељци са објашњеним појмовима и у оба је нагласак на позоришту, тј. позориште се истиче на првом месту. У првом објашњењу дефинисани су и други појмови: „Позоришна представа се изводи на позорници, на основу драмског текста. Разговор ликова је дијалог. Драмски текст је писан у дијалозима. Како се ликови осећају и о чему размишљају сазнајемо из њиховог разговора. Ликови у драмском тексту називају се лица” (Ћук и Ивановић

2020: 60). Друго објашњење, уз текст „Оцене” Гвиде Таратља односи се на скромно и не толико неопходно одређење позоришта: „Позориште је место где се приказују позоришне представе (дуги драмски текстови)” (Ћук и Ивановић 2021: 63).

Методичко решење које читамо у уџбенику издавачке куће Фреска чини се да полазну тачку има у позоришној уметности. Једино после првог текста ауторка издваја дуже теоријско објашњење:

Текст „Два писма” је **драмски текст**. Драмски текст је написан за извођење на **позорници**. Позорница се још назива и сцена. Драмски текст је написан по **улогама**. Њега изводе глумци. Драмски текстови се најчешће изводе у **позоришту**.

Ликове у драмском тексту називамо **лица**. Ликови у драмском тексту разговарају. Разговор се назива и **дијалог**. **Радња драмског текста** је све оно што се у њему догађа. Када се изводи драмски текст, тада се имена која означавају ко шта говори не изговарају. При извођењу текста треба пратити упутства писца дата у заградама (Јоксимовић 2019: 48).

У првом делу се налазе појмови који скрећу пажњу са књижевности, тј. са текста који треба доживети, разумети и тумачити. Сврсисходније би било да су најпре истакнута одређења дијалога, лица и радње драмског текста. Или, да су одређени појмови остављени за учење након других драмских текстова у читанкама. Тако наметнут континуитет учврстио би књижевнотеоријска знања ученика и имало би више простора за увођење нових.

Поступност у увођењу драмских појмова читамо у уџбенику издавачке куће Klett. Ауторка се на три текста бави различитим терминима. Након првог драмског текста „Оцене” Гвида Таратље обнавља научене појмове (драмски текст и лица) готово идентичним одређењем као из претходног разреда: „Текст писан по улогама и намењен извођењу на сцени назива се **драмски текст**. Ликови у драмском тексту називају се **лица**. У заградама су дата упутства која објашњавају шта лица раде. Тај део текста не треба читати наглас” (Жежељ 2019: 62). Следећи корак у формирању мреже књижевнотеоријских појмова је проширивање знања. Конкретније, у методичкој апаратури после другог текста „Два писма” Александра Поповића драмском тексту се приписују две основне карактеристике (дијалог и шаљивост): „Читав текст је разговор између два лика и има шаљив тон. Намењен је приказивању на позорници. У њему су само два глумца – мама и Јоца” (Жежељ 2019: 76). И последњи корак је усвајање нових ванпрограмских појмова:

Драмска радња је оно што се дешава пред гледаоцима (публиком). Одвија се на позорници.

Драмски ликови су увек у сукобу, па је драмска радња напета и узбудљива.

Глумац је човек који представља неки лик из драмског текста.

Луткарско позориште је позориште у коме се уместо глумаца појављују лутке. Најчешће је намењено деци (Жежељ 2019: 95).

Исто као и у првом разреду, ауторка користи термин и драмски лик и лица. Ова поступност у усвајању знања је веома драгоцену у методичком смислу. Већ у другом разреду ученици су упознати са бројним обележјима драмског текста. Не би била сувишна сугестија да се дефиниција драмске радње преформулише у контексту наставе књижевности, односно, да је драмска радња и оно што се дешава пред читаоцима, тј. оно што се прво дешава пред читаоцима на школском часу.

Пажљиво вођење ученика другог разреда кроз теорију драмске књижевности читамо у уџбенику издавачке куће БИГЗ аутора Јована Љуштановића и Зорице Рацић.¹⁵¹ Након сваког

¹⁵¹ Издавачка кућа БИГЗ има две одобрене читанке за други разред основне школе. Из тих разлога се наводе имена аутора уџбеника.

текста искоришћена је могућност да се проговори о неком појму. Најпотпуније је то учињено уз први драмски текст у читанци:

За разлику од песама и прича, „Слатка математика” је текст који се састоји само од разговора између дечака и девојчице. Тако се пишу драмски текстови. У њима је увек означено ко говори. Мирко и Весела су **лица** у овом драмском тексту. Овакви текстови су предвиђени за извођење на позорници (сцени) (Љуштановић, Рацић 2019: 29).

Ослањањем на већ познате и искуству ближе књижевне форме, ученици се подсећају на појам драмског текста, а уведен је и програмом прописан појам лица. На самом крају је назначена нераскидива веза драмског текста и позоришта. Уз методичку поступност и уз поштовање принципа од ближег ка даљем, издваја се ова мала књижевнотеоријска лекција јер је у првом плану настава књижевности, па тек онда сценска уметност. Остали драмски текстови су искоришћени за увођење нових књижевних појмова или обнављање научених.

Најпотпунију методичку апаратуру са становишта теорије књижевности у другом разреду проналазимо у читанци Завода за уџбенике. Поступно, оправдано излазећи из програмског оквира, пажљивим речима ауторка ученике води кроз свет драмске књижевности. На почетку то чини пореклом речи драма, појмом лица и сцена која битно издвајају овај род од осталих: „Реч драма нам долази из грчког језика и значи **радња**. **Драмски текстови** се разликују од других, од песама и прича, по радњи која се пред гледаоцима одвија на сцени. Учесници у драмској радњи називају се **лица**. На почетку драмског текста налази се списак лица која ће се појавити на сцени” (Јовановић 2019: 19). После сваког од остала три текста у читанци користи се могућност за прецизне приче о особеностима драмских текстова, о томе шта се све у драмским текстовима чита и тумачи, а шта се у позоришним представама гледа:

Драмски текст је намењен извођењу на сцени, у позоришту, на телевизији, на школској позорници. У целини написан је у облику разговора два или више лица. Читалац о свему што се дешава сазнаје из разговора и понашања лица, које је у драмском тексту дато у заградама (Јовановић 2019: 34).

У драмским текстовима за децу драмска радња се обично заснива на неком смешном догађају из дечјег живота. Драмски текст има мали број лица. У разговору, драмско лице подстиче саговорника на неку активност, изражава своје мисли и осећања. Из разговора лица у драмском тексту сазнајемо и о ономе што се дешава изван сцене, о ономе што је гледаоцима у представи невидљиво (Јовановић 2019: 52).

Драмски текст је намењен извођењу на позорници. Припремање драмског текста за извођење на позорници захтева тимски рад. Поред добро увежбаног говора, геста и покрета на сцени, потребно је припремити позорницу, чији изглед треба да дочара простор у коме се дешава радња у драмском тексту. Потребно је „обући” глумце, а понекад им направити и маске. Не смеју се заборавити ни предмети (реквизити) важни за драмску радњу, као што је чоколада у тексту *Слатка математика*. Објашњења читаоцу драмског текста су и упутства за извођење позоришне представе. Она оставља много слободе учесницима у њеној припреми (Јовановић 2019: 75).

Сасвим је лако издвојити основне одлике драмских текстова за децу: заснованост радње на смешном догађају, мотиви из дечјег живота и мањи број лица гради драмску радњу. Скреће се пажња и на основне тачке у тумачењу текста. Поред оног што лица говоре, важно је обратити пажњу на њихово понашање, гест, покрет. Важно је истаћи и дијалог који покреће радњу и особеност да се кроз дијалог изражавају ставови, мисли и осећања лица из текста. Последњи део се односи на сцену и позориште и логично се доводе у везу драмски текст и позоришна уметност.

Од осталих бројних уџбеничких примера навешћемо само још неколико битних или другачијих у односу на претходно наведене. У једној читанци издавачке куће Едука ауторке

Миланке Берковић сасвим једноставно и тачно се доноси одређење драмског текста и дидаскалија: „Драмски текст је написан у облику разговора између двају или више лица. Подељен је по улогама које глумци изводе на позорници” (Берковић 2019: 11) и „Речи или реченице које се у драмском тексту налазе у загради, намењене су читаоцима и глумцима. Оне се не изговарају. Глумцима служе као упутства за понашање на сцени, а читаоцима помажу да схвате шта лица раде или осећају” (Берковић 2019: 23). Помало неочекивано и у књижевнотеоријском смислу неспретно је искоришћен текст „Слатка математика” Ане Миловановић у другој читанци издавачке куће Eduka (Манојловић и Бабуновић). Ауторке су поред објашњења драмског текста, сцене и лица кратко дефинисале и комедију: „Шаливи драмски текст називамо комедија” (Манојловић и Бабуновић 2019: 14). Ова кратка дефиниција је нетачна. Да ли то значи да је сваки драмски текст у разредној настави комедија? Свакако, једна основна одлика драмских текстова из програма јесте комичност. Од комедије се разликују јер имају једноставну структуру, сведене елементе драмске радње и мањи број лица која учествују у њеном грађењу. Потпуније решење би било да се одреди, допуни и изведу одлике драмских текстова за децу, а објашњење комедије остави за пети разред када ће ученици читати ова дела. У читанкама издавачке куће БИГЗ (Цветановић, Килибарда и Станишић) и Eduke (Манојловић и Бабуновић) драмски текстови су искоришћени како би се увели и појмови тема књижевног текста и место радње.

И у другом разреду избор текста након којег ће се одређени појам обновити, проширити или усвојити битан је колико и само објашњење. Искораци из програмског оквира су сасвим оправдани јер природа текста намеће разумевање одређеног новог појма. Свеукупно гледано, преплитање књижевне и позоришне уметности је неминовно на овом узрасту. Треба правити разлику и то најпре истицањем важности читања драмског дела на часу и детаљнијим, прецизнијим објашњењима појединих драмских појмова.

Програм наставе и учења у **трећем разреду** прописује појмове *дијалог* и *драмска радња* (НП, 2019: 8). Осим ова два типично драмска појма, нема појмова из поезије или прозе који би се могли наћи у читанкама после драмских текстова. Занимљива ће бити анализа методичког обликовања драмских појмова у читанкама из више разлога. Први, зато што су појмови дијалог и драмска радња већ спомињани у претходном разреду. Друго, пошто нема појмова из других родова који се могу усвојити уз одговарајуће драмске текстове. Прилика је онда то да се учврсте и прошире стечена знања која ће помоћи дубљем разумевању и тумачењу прописаних драмских текстова.

Два текста из програма су интересантна за анализу. Први је Радовићев текст јер опис сцене на почетку текста садржи непознате појмове који пре свега припадају позоришту: „Сцена је без икаквог декора и реквизита. На средини, окренут публици – Миле” (Радовић, 1963: 37). Други текст је „Никад два добра”, који такође у опису сцене има непознат позоришни појам – кулиса: „Иза кулиса се чује Бранкичино дозивање”, а завеса на крају текста означава завршетак драмске радње (Радовић, према: Меденица 1969: 37). Већина аутора читанки је за све појмове, изузев завесе, објашњења дала у одељку са непознатим речима.

Поред прописаних појмова, у читанкама за трећи разред аутори су најчешће упућивали ученике на драмски текст и лица. Необично је што су поједини уџбеници изоставили објашњење појма слике када је текст Јованке Јоргачевић дат у две слике. То је уједно први сусрет ученика са драмским текстом другачије структуре.

Појмови из дидаскалија у тексту „А зашто он вежба” Душана Радовића кратко се објашњавају као непознате речи у читанци издавачке куће Нови Логос: „сцена – позорница, место где се одвија драмска радња; декор – предмети који служе за дочаравање сцене (сlike, завесе, намештај и сл.)” (Станковић Шошо и Костић 2020: 25). Корисно је да се ученици упознају са значењем позоришног појма јер баш њихово одсуство у самом књижевном тексту скреће пажњу читаоцу. Лица, дијалог, понашање и сви невербални симболи добијају упечатљивост и дубље значење у интерпретацији текста. Управо празнина на сцени треба да сугерише учитељима да је то битан чинилац у интерпретацији текста.

Ауторке уз први драмски текст пишу:

Драмски текст се изводи на сцени. Све што се догађа у драмском тексту назива се **драмска радња**. **Развој догађаја** (драмска радња) јесте основ сваког драмског текста. **Сукоб ликова** покреће радњу у драмском тексту. Из разговора ликова (**дијалога**) сазнајемо шта осећају јунаци, о чему размишљају и како поступају (Станковић Шошо и Костић 2020: 28).

Појмови дијалог, драмска радња и сукоб, који су битна обележја драмског рода, дефинисани су на добро одабраном књижевном примеру. Радовићев текст пружа могућност да се ови појмови лако уоче, издвоје и тумаче. Уз текст „Никад два добра” Јованке Јоргачевић подсећају се на појам лица у драмском тексту: „Сви ликови у драми зову се лица. Попис лица налази се на првој страни драмског текста. Имена лица пишу се великим словима” (Станковић Шошо и Костић 2020: 35). Пажњу скреће појам драма. Ученици нису раније упознати са овим појмом. Ауторке у две реченице користе различите појмове, те би једноставније било да су се држале уобичајеног појма драмски текст који је познат од првог разреда. После овог одређења настављају да користе појам драмски текст, а не драма.

Свакако да драмске појмове у овом уџбенику употпуњује и одређење појма слика: „Свака промена изгледа позорнице означава **драмску слику**. У једном драмском тексту може постојати више драмских слика. У драмском тексту „Никад два добра” постоје две драмске слике” (Станковић Шошо и Костић 2020: 34). После текста „Суђење” Лазе Лазића кратко подсећају на појам дијалог: „**Дијалог** је разговор између ликова у књижевном делу” (Станковић Шошо и Костић, 2020: 95). Дефиницијом појма доноси се његово обележје да припада и прози и поезији. Можда би било сврсисходније да је одређење допуњено освртом и на остале књижевне родове.

Управо такву дефиницију дијалога читамо у уџбенику издавачке куће БИГЗ уз текст „Лед се топи” Александра Поповића: „**Дијалог** је разговор између две или више особа. Дијалог постоји у песмама, причама, драмским текстовима. Наравно, и у стварном животу можемо да водимо дијалог. Пронађи дијалог у једној причи из твоје читанке коју си прочитао/прочитала” (Цветановић и Килибарда 2020: 31). Поред спомињања сва три књижевна рода, ту је и конкретан задатак који има циљ примену наученог, а који ће открити разумеју ли ученици појам или не.

Сасвим коректна дефинисања појмова драмски текст, драмска радња и лица проналазе се у читанци издавачке куће Eduka. Међутим, неколико момената треба споменути. Аутори су одабрали другачији и потпуно исправан методички поступак обраде или обнављања драмског појма. Најпре, подсећање на појам који ученици познају из претходних разреда, проширивање знања или увођење новог појма и одмах затим примена наученог кроз задатак за ученике:

Од раније ти је познато шта је **драмски текст**. Он је писан по улогама, за извођење на позорници. **Драмска радња** је представљање низа догађаја у драмском тексту. У тим догађајима учествују **лица** – ликови у драмском тексту. Особине лица сазнајемо из њихових понашања и поступака, али и из онога што непосредно изговарају.

Препричај драмску радњу у Никад два добра. Наведи шта сазнајеш о лицима у тексту на основу њихових поступака. Шта сазнајеш на основу оног што говоре? (Јовић и Јовић 2020: 41).

Друга ствар која скреће пажњу јесте да аутори кроз цео уџбеник искључиво користе појам драмски текст како се програмом и задаје. То не би било необично да у првом разреду основне школе исти ауторски тим сваки драмски текст није именовао као *драму*. Без обзира на то што очекујемо да у самој настави ученици не буду збуњени појмовима драма/драмски текст, требало би термилошки усагласити појмове који се уче. Ако детаљније приступимо овом проблему, то би изгледало овако: у првом разреду „Тужабаба” је драма, а у трећем „А зашто он вежба” је драмски текст. Реч је о текстовима истог аутора који припадају делу *Тужабаба и још девет једночинки*. Логичније би било водити ученике ка ширењу појма и од драмског текста као књижевне врсте у првом разреду доћи до појма драма као књижевног рода у четвртном.

Драмска радња је сасвим прецизно одређена у уџбенику издавачке куће Вулкан знање уз Радовићев текст „А зашто он вежба”: „Драмска радња је све оно што се дешава у драмском тексту. У сваком драмском тексту радња тече (одвија се) својим током. Радњу покреће неки неспоразум, проблем или сукоб ликова. Лица у драмском тексту воде дијалог и учествују у драмској радњи” (Димитријевић 2020: 67). Друга реченица захтева додатно објашњење или би одређење било исто коректно и без ње. Штета је што се у уџбенику није даље развијала мрежа драмских појмова.

Као и у претходним разредима, читанка Завода за уџбенике доноси краће драгоцене лекције из теорије књижевности:

Драмски текст се разликује од других књижевних текстова. Он није намењен причању као бајка, нити рецитовању или певању као лирска песма, већ **приказивању радње**. Драмски текст чине **драмска лица** која разговарају, допуњујући разговор кретањима, гестовима или мимиком како би пред гледаоцима приказали оно што се у тексту дешава као стварно збивање. Драмско збивање назива се **драмска радња**. Драмска радња се остварује **драмским дијалозима**.

Драмски текстови су подељени на *чинове* и *сцене (слике)*. *Чин* је онај део драме који се игра на позорници без прекида. Чин се дели на *сцене* када је потребно да се у његовом току измени позорница. Драмски текстови за школску позорницу обично имају један чин (једночинке) и ретко су подељене на *сцене* (Јовановић 2020: 16).

Након Радовићевог текста „А зашто он вежба” ауторка говори о драмским текстовима за децу истичући теме које се у њима обрађују: „У драмским текстовима за децу реч је углавном о дечјем свету. **Драмски текстови** су слика свакодневног дечјег живота и проблема са којима се деца сусрећу. Они говоре о дечјој игри, другарству, несташлуцима, неспоразумима” (Јовановић 2020: 26). Поред врло доброг одређења, или, боље рећи, допуне појма из првог разреда, лако би се ученици могли довести до самосталног закључивања о тематско-мотивском склопу у драмским текстовима из школске лектире. У наставку се ближе одређују дијалог и дидаскалије. Потпуно окренута природи књижевног текста, тачније драмског текста, у овом кратком одређењу наводи да су упутства из заграда намењена читаоцу како би замислио место драмске радње или лица и њихове покрете, гестове и гримасе (Јовановић 2020: 26). Дакле, фокус је на тексту и читању, а не на представи и њеном гледању. Требало би да то буде основни постулат у разредној настави када је реч о драмским текстовима.

И уз текст „Лед се топи” Александра Поповића ауторка пише:

И приповетка и драмски текст садрже неку радњу. Разлика је у томе што приповетка говори о прошлом и завршеном догађају, а у драмском тексту се радња представља као садашња, која се

одвија пред гледаоцима. У драмском тексту о лицима која учествују у драмској радњи сазнајемо из њиховог дијалога.

Оно што су ликови у приповеткама и романима, то су **лица** у драми. Списак лица даје се на почетку драмског текста (Јовановић 2020: 47).

Очигледно је да су у овим примерима лепо сједињена теоријска и методичка знање из драмске књижевности. Не ради се о низању сажетих дефиниција које су остале готово исте у сва три разреда, већ о квалитативној допуни појмова и једној правој разредној теорији драмске књижевности.

Доста простора позоришту дато је у читанци издавачке куће Нова школа: „Учесници у драмском тексту су **ликови** или **лица**. Њих на позорници тумаче глумци. Глумац мора добро да увежба текст, да се уживи у лик и да га одглуми пред публиком” (Ћук и Ивановић 2021: 77). „**Позориште** је место где се приказују позоришне представе. **Драмски текст** је текст на основу којег се изводи позоришна представа. (Исто: 79). Неоспорно је да овакви појмови нису грешка, али треба бити опрезан у давању предности њима над строго књижевним терминима и њиховим објашњењима. Ово је једина читанка која одређује појмове дијалог и драмски дијалог. Први појам уз текст „А зашто он вежба”, а други уз текст „Суђење”. На прво читање разлике у дефинисању готово и нема. Вероватно ауторке подразумевају да је дијалог разговор и у свакодневном говору, док је драмски дијалог онај који карактерише драмски текст и који има неке своје особености попут динамичности, занимљивости, напетости, покретања лица на делање. С обзиром на то да на истом књижевном облику одређују два термина користећи исте појмове (лице) у њиховим одређењима, питање је да ли је методички добро изведено: „Разговор два или више лица зове се **дијалог**” (Исто: 77). „**Драмски дијалог** је разговор лица у драмском тексту. Догађаје драмске радње дознајемо захваљујући дијалогу. **Лица** су ликови у драмском тексту” (Исто: 86). Решење захтева додатно појашњење дијалога или драмског дијалога. Уколико је то исто, довољно је држати се појма дијалог како је и прописано у програму наставе и учења. Појашњење појма слика дато је уз текст „Никад два добра”, који се и састоји из две слике: „**Драмска слика** је део драмског текста који се одвија без промена изгледа позорнице. Свака нова промена изгледа позорнице нова је драмска слика” (Исто: 83).

Истицање књижевног значаја дидаскалија читамо у читанци издавачке куће Klett: „Цео текст дат је у облику разговора (дијалога), док су напомене шта глумци треба да раде дате у загради. Ова врста текста, такође, упућује поруку читаоцу или гледаоцу” (Жежељ 2020: 37). Међутим, остаје методички некомплетно јер се у разговору поводом текста не поставља никакво питање које би доказало да дидаскалије упућују некакву информацију. Конкретно текст „А зашто он вежба”, након ког је и уведен појам, обилује напоменама драмског писца о изгледу сцене на почетку и понашању лица током дијалога. На једном месту у уџбенику ауторка доноси нејасно одређење: „Писац овог драмског текста није нам ништа рекао о спољашњем изгледу драмских јунака. То значи да је оставио слободу глумцима да их дочарају на свој начин” (Жежељ 2020: 113). Ипак, истицањем глумца којима су најпре намењене дидаскалије и који једини имају слободу да осмисле драмске ликове, умањује се основна функција драмског текста у настави: читање, разумевање и тумачење.

У контексту драмских појмова читанка издавачке куће Фреска намеће два коментара. Први се односи на непрецизно коришћење појмова драмске слике и чинови: „Драмски текст се дели на драмске слике или чинове. Током представе мења се изглед позорнице. У драмском тексту има онолико драмских слика колико има промена изгледа позорнице. Спуштање завесе говори нам да је крај чина или представе” (Јоксимовић 2020: 50). Иако је ауторка другом бојом истакла само појам драмске слике, чини се у првој реченици је то исто што и чин. У наставку објашњења се

ипак ти појмови раздвајају, али потребно је врло пажљиво читати. Без обзира на то, одређење појмова треба бити такво да не ствара забуну и двосмисленост. Други коментар је пример краћег информативног текста о историји позоришта у Србији. Оваквих лекција из српске културе је мало у разредној настави и свакако би требало да буду заступљеније.

Ако сагледамо свих девет читанки за трећи разред, уз једну задршку, може се рећи да се у свим одређују задати појмови дијалог и драмска радња. У читанци издавачке куће Креативни центар одређења нису јасна. Чак је и дискутабилно да ли су одређени програмом задати појмови: „Сигурно сте запазили да се овај текст разликује од песме или приче. То је **драмски текст**. У драмским текстовима радња се одвија помоћу разговора између ликова. Између драмских ликова постоји сукоб. Такви текстови намењени су извођењу у позоришту, на телевизији, филму или на радију” (Маринковић и Марковић 2020: 17). На основу датих обележја драмских текстова тешко ће бити да ученици самостално закључе шта је драмска радња и дијалог, односно да сами дефинишу појмове који су програмом задати. Необично је што се појам дијалог не помиње нигде уз драмске текстове, било да је реч у одређењу појма, било да је реч о питањима у вези са текстом. Као што смо видели, ни у читанци за други разред аутори нису одредили појмове драмска радња и дијалог, али на једном месту уз драмски текст користе појам дијалог. Не баш прецизан приступ теорији књижевности у разредној настави, а ово не значи да појам није уведен у трећем разреду јер је дијалог могуће одредити уз друге текстове.

Дакле, ни у уџбеницима за трећи разред нису изостале одређене драмске недоумице. Да ли су појмови драма и драмски текст, дијалог и драмски дијалог исто или постоји битна разлика међу овим појмовима? Дилеме доводе до очигледног закључка да се треба врло пажљиво служити појмовима у разредној настави, прецизно смишљати одређења, па чак и дуже лекције на уштрб осталим деловима методичке апаратуре. Очигледно је да један појам са собом повлачи објашњење другог новог појма. Када се тај поступак избегне или не подразумева, може доћи до раскорака у разумевању појмова, али и књижевног текста.

Још једна напомена. Преплитање драмског текста и сценског приказа је неминовно, нарочито када је реч о млађем школском узрасту. Међутим, овај однос није нужан и не треба га схватати сувише круто:

Драмско је књижевно дјело, додуше, увијек у неком односу према изведби на позорници, али се његова вриједност, рецимо прије свега, не исцрпљује у казалишној представи. Оно се може читати или слушати као било које књижевно дјело, као еп, роман или лирска пјесма на примјер. Многа вредна драмска књижевна дјела тешко је, или чак немогуће извести на позорници због тзв. техничких разлога, тј. физичких законитости које мора поштовати изведба, док их дјело може занемарити (Солар 2012: 197).

Наведено објашњење може се пренети на целокупну разредну наставу књижевности. Чак би било и пожељно. Најпре читање и интерпретација драмског текста у контексту књижевности, а затим учење појмова са становишта теорије драмског рода треба да буду основни постулати у осмишљавању методичке апаратуре у уџбенику и креирању наставног часа.

У четвртом разреду ученици читају четири драмска дела: „Слава” Дејана Алексића, „Кад пролеће дође” Љиљане Крстић, „Подела улога” Гвида Тартаље и *Пепељуга* Александра Поповића. Овога пута, у осам читанки треба да буде одређен програмом задат појам *сукоб драмских лица*. Важно је још једном истаћи да програм наставе и учења прописује целовито читање драмске бајке *Пепељуга* Александра Поповића у оквиру домаће лектире¹⁵² (НП 2019: 2). Због тога у читанкама треба да се нађу три драмска текста. Нема задатих појмова из поезије или прозе који би могли да нађу своје место и у оквиру обраде драмских текстова, а прописани исходи учења прецизно покривају појмове из овог и претходних разреда.

Ако се осврнемо на прва три разреда и статус појмова у читанкама, увиђамо да су аутори често дефинисали нове драмске појмове који су прописани за учење у наредном разреду. Из тих разлога намеће се потреба пописа драмских појмова који треба да се усвоје у петом разреду. Дакле, програм у петом разреду задаје проширивање и учење појмова: *позоришна представа, драма, чин, појава, лица у драми, драмска радња, сцена, костим, глума и режија* (НПа 2018: 81). Посматрали смо које су од нових појмова аутори обрадили у четвртом разреду и што је такође битно уз које текстове у читанкама. Проучавајући уџбенике издвојила се још једна подела. Наиме, три читанке не доносе одломке из драмске бајке *Пепељуга* и оне ће чинити једну групу у оквиру проучавања обраде књижевних појмова, а у другој групи ће бити уџбеници који садрже и одломке из Поповићеве драмске бајке.

У уџбеницима издавачких кућа Завод за уџбенике, Вулкан знање и БИГЗ налазе се три драмска текста. Сукоб драмских лица у уџбенику издавачке куће Вулкан знање дефинише се на два места. Прво после текста „Подела улога” Гвида Тартаље, где су и поновљени појмови драмска лица, драмска радња и драмски текст: „Сукоб драмских лица покреће драмску радњу. Сукоб настаје због неког проблема и појачава се док не достигне врхунац. После врхунца напетости долази до преокрета и сукоб се разрешава” (Димитријевић 2021: 157). Други пут на крају уџбеника, где су сабрани сви теоријски појмови, понавља се исто одређење сукоба. Наведено одређење јесте потпуно, али можда би требало додатно појаснити елементе из драмске структуре: врхунац, напетост и преокрет и допунити одређењем да је сукоб основа драмске књижевности. Овај пример показује да одређени прописани књижевни појмови са собом повлаче објашњење додатних нових појмова. Аутори уџбеника и учитељи треба да препознају таква методичка места и додатно упуте ученике у друге појмове који су у нераскидивој вези са оним прописаним.

У читанци издавачке куће БИГЗ сукоб је сажето одређен уз текст „Подела улога” Гвида Тартаље: „**Сукоб драмских лица** или **драмски сукоб** покреће и развија драмску радњу. Он се види у дијалозима у којима лица изражавају своје особине и супротна мишљења” (Цветановић и Килибарда 2021: 70). Оваквим објашњењем је започета прича о сукобу и штета што се даље није развијао и ширио појам. Поред тога, текст је одличан предлог за уочавање и дефинисање сукоба. Деца окупљена око извођења позоришне представе не пристају да глуме магарца. Већ на почетку текста долази до заплета када редитељ почне са додељивањем улога и питањем: „Ко ће у нашем комаду играти Магарца?” (Тартаља 1974: 26). Деца улазе у сукоб са Редитељем, али и у међусобне сукобе јер не желе да прихвате „неатрактивну” улогу. Такав приказ изазива напетост, а решење проблема долази када се Редитељ каже да ће улога Магарца бити да поједе штрудлу са

¹⁵² Занимљиво би било истражити на који начин приређивачи домаће лектире за четврти разред организују драмску бајку *Пепељуга*. Да ли јој претходи предговор или следи поговор и постоји ли какво књижевно-методичко тумачење текста и појмова?

маком. Разрешење овог сукоба доноси победу једног драмског лица, у овом случају Редитеља. Неки од наведених драмских елемената могу бити укључени и у објашњење појма у читанци.

Добра пракса у учењу књижевних појмова настављена је у уџбенику издавачке куће Завод за уџбенике. Први драмски текст „Слава” ауторки је послужио да опширно говори о намени драмских текстова за позориште и истиче битне одлике драмских текстова за децу:

Драмски текстови намењени су извођењу на позорници. У позоришту за одрасле, као и у дечјим позориштима углавном играју одрасли глумци, док су драмски текстови из твојих читанки намењени школским позорницама у којима глуме деца. Ови драмски текстови имају све особине драмске књижевности, само су доста једноставнији, краћи, с мањим бројем ликова, редовно су забавни и духовити, а често и поучни (Маринковић и Марковић 2021: 14).

Уз исти текст кратко се наводе основне особености драмских текстова (лица, дидаскалије, дијалог и монолог). Јасно је да је први текст искоришћен за обнављање наученог из претходних разреда уз благо упућивање на свет позоришта.

И уз текст „Кад пролеће дође” настављено је проширивање знања о драмским текстовима:

Реч драма долази нам из грчког језика и значи радња. **Драме** су посебна врста књижевних дела која се пишу за извођење на сцени, у позоришту, на радију или телевизији. У средишту драмске радње налази се сукоб који њен ток чини изузетно динамичним и напетим, узбудљивим и потресним. Зато у свакодневном говору речи драма, драматика, драматичан означавају догађаје и ситуације који су као у драми, пуни сукоба, заплета, напетости, који су узбудљиви и потресни. Драмски текстови намењени извођењу на школској позорници, међутим, најчешће су ведри и шаливи играци који сликају ситуације из дечјег свакодневног живота у породици, школи, игри (Јовановић 2021: 89).

Истакли бисмо неколико запажања. Прво, истакнут је сукоб као битно обележје драме. Међутим, није одређен овај појам, а ни каснији који се користе: заплет, напетост. И друго запажање је да ауторка пажљиво допуњује ученичка знања о поетици драмских текстова за децу, његовој структури и темама које се приказују.

Права методички обликована теорија књижевности налази се на крају овог уџбеника у „Речнику књижевних појмова”. Овде није реч само о поновљеним дефиницијама из основног дела читанке, већ су неки појмови квалитативно и проширени. Објашњени су појмови: дидаскалије, дијалог, драма, драмска радња, драмски сукоб, драмски текст, драмско лице, позориште, позоришна представа, хумор. Уз појам драмска радња ученици се упознају и са елементима структуре сваког текста (увод, заплет, врхунац, расплет), а уз појам драмски текст уче о чину и сцени. Издвојићемо неколико садржајно објашњених појмова:

драмска радња – збивање у драми назива се драмска радња. Драмска радња остварује се у драмским дијалозима. Путем сукоба између драмских лица до изражаја долази основни проблем драмског дела. Сукоб две супротности који тежи да буде разрешен изазива напетост, па драмска радња тече живо и динамично. О томе каква ће се радња пред њима одвијати, гледалац открива у уводу, у коме се представљају драмска лица (ликови), време и место радње. Заплет је део драмске радње у коме започиње сукоб. Најдраматичније место у драмском сукобу представља врхунац радње. Неочекивана ситуација која мења ток радње и усмерава је према расплету назива се преокрет. Расплет је завршни део драмске радње у коме се сукоб разрешава (Исто: 133).

драмски текст – разликује се од других књижевних текстова јер није намењен причању као бајка, нити рецитовању или певању као лирска песма, већ **приказивању радње**. Драмски текстови се

изводе на позорници; подељени су на чинове и сцене. **Чин** је део драме који се игра на позорници без прекида, он представља једну тематску целину. Чин се дели на **сцене** када се мења ситуација на позорници уласком или изласком лица. Драмски текстови намењени извођењу на школској позорници најчешће су ведри и шаљиви игрокази који сликају ситуације из дечијег свакодневног живота у породици, школи, игри. Ови драмски текстови имају све особине драмске књижевности, само су доста једноставнији, краћи, с мањим бројем ликова, редовно су забавни и духовити, често поучни. Драмски текстови за школску позорницу обично имају један чин (једночинке) (Исто: 133). **хумор** – приказивање онога што одступа од уобичајеног понашања или начина говора, које изазива смех и ведро расположење (Исто: 137).

Рекли бисмо да је одличан статус теорије књижевности у овој читанци. Ауторка обухвата већину појмова који су планирани за учење у петом разреду чиме је олакшан прелазак са разредне на предметну наставу књижевности и ученици се припремају за боље разумевање сложенијих драмских текстова из лектире.

Сукоб драмских лица није јасно одређен у уџбенику издавачке куће Eduka. Након првог текста „Кад пролеће дође” ученици се подсећају шта су драмски текст и драмска лица, а усвајају стилску фигуру персонификација: „Између осталог, наставница на једном месту каже да школска табла плаче, а да је сунђер преспавао велики одмор. Тиме она неживим предметима преписује особине људи, користећи **персонификацију**” (Јовић и Тодоров 2021: 81). Одабир књижевног предлошка за усвајање персонификације је одличан, као и само објашњење. Најчешће се стилска средства уочавају у поетским или прозним текстовима, те је драгоцено да се ученици уведу у функционисање персонификације и у драмском тексту. Уз текст „Слава” понавља се знање о дидаскалијама са акцентом на позоришни контекст: „Поред осталог, у њему се јављају дидаскалије (ремарке). То су објашњења у заградама у којима се описује изглед сцене и костима, али и начин кретања и понашања глумца на сцени” (Исто: 162). Не умањујући њихов значај за сценски приказ, у настави књижевности дидаскалије су најпре намењене за читање и тумачење. Конкретно, у овом тексту драмски јунак Страхиња безуспешно баца ранац на крају школске године покушавајући да га окачи о чивилук. Та ауторска напомена се понавља три пута током развоја драмске радње имплицитно показујући однос према школи и распусту, али и став драмског лица према обавезама читања лектире. Драмска радња се завршава и расправа прекида тек у тренутку када Страхиња бацањем окачи ранац о чивилук. Сви ови моменти треба да нађу своје место у методичкој интерпретацији текста на часу. Из тих разлога је важно и пажљиво дефинисање драмских појмова у контексту драмске књижевности.

Ауторке у овом уџбенику доносе значајан текст о настанку и намени позоришта у старој Грчкој (Исто: 162), али необично је да нема дефинисаног прописаног драмског сукоба. У резимеу на крају читанке пописане су основне одлике драмске књижевности где је наведен драмски сукоб (Јовић и Тодоров 2021: 199), али је изостало његово ближе одређење. Дати програмски текстови пружају добре могућности да се сукоб очу и разуме на конкретном примеру.

У читанци Креативног центра, у односу на претходне разреде, овога пута доносе се детаљнија објашњења теоријских појмова драмске књижевности. После првог драмског текста „Подела улога” наводећи конкретне примере из текста дефинишу се елементи драмске радње:

Драмску радњу покреће сукоб ликова. У овом тексту постоји сукоб између редитеља, који тражи онога који ће да глуми Магарца, и дечака, који у почетку одбија да прихвати улогу. Драмска радња има свој ток. Почиње **уводом** у којем се упознајемо с ликовима, местом и временом догађања. У овом тексту увод је редитељев предлог деци да пређу на поделу улога, с чим се сви слажу. Следи **заплет** у којем почиње напетост и сукоб. После питања *Ко ће у нашем комаду играти Магарца?* Међу децом настаје тајан.

То је заплет радње. На крају долази до разрешења напетости и сукоба и **расплет** радње. Пошто сви дечаци одједном желе да играју Магарца, редитељ одлази да глумце за ту улогу потражи негде другде. То је расплет радње у овом тексту (Маринковић и Марковић 2020: 27–28).

Аутори узимају добар књижевни предлог за дефинисање програмом задатог сукоба и ванпрограмских појмова. Методички кораци би били сигурнији да су се појмови усвојили након питања која се односе на разумевање и тумачење текста, а не одмах после прочитаног текста.

На одломку драмске бајке *Пепељуга*¹⁵³, који се ипак налази у читанци, иако је програмом прописано да се чита дело у целини, обнављају се, допуњују или усвајају појмови драма, говор ликова, дидаскалије, драмска радња, чин, драмски текст за децу, лица. Навешћемо само два одређења која су занимљива за дискутовање: „Дужа драмска радња подељена је на чинове. **Чин** је део драмске радње који представља једну целину (од подизања до спуштања завесе на позорници). **Драмски текст за децу** је врста драмског дела које је прилагођено дечјим интересовањима и дечјем узрасту.” (Маринковић и Марковић 2021: 84). И овога пута књижевнотеоријски појмови су дати одмах на почетку методичке апаратуре, без претходног разговора који је нарочито битан у обради одломка. Чин као део структуре драмског дела није лако уочити на овом одломку. Осим упутнице на почетку текста да је реч о трећем делу петог чина, ученици не могу да увиде целину драмске радње. Додали бисмо да би требало прецизирати одређење драмског текста за децу, односно допунити која су то дечја интересовања и теме и о ком узрасту је тачно реч када се читају ови текстови. Мањи наставни проблеми у дефинисању појмова који се јављају у тексту, а не могу се лако уочити, само доказују да су бројни проблеми у обради одломка драмске бајке на часу.

Читанка издавачке куће Нови Логос након сваког драмског текста доноси кратка књижевнотеоријска објашњења већ познатих или нових појмова. Уз први драмски текст „Подела улога” ученици се подсећају на појмове драмски текст, лица, глумци и дидаскалије. Истиче се нешто детаљније одређење дидаскалија:

Дидаскалије су објашњења која драмски писац даје редитељу, глумцима или читаоцима драмског текста. Упутства и напомене су увек дати у загради, **удесно укошеним словима**. У њима је описан изглед сцене и понашање глумаца на њој. Дидаскалије помажу редитељу и глумцима да дочарају драмски текст на сцени, а читаоцу да се уживи у текст и замисли изглед ликова и простор. Оне се не изговарају, као што се и имена лица не изговарају на сцени. Дат је пример речи у загради. (Станковић Шошо и Чабрић 2021: 96).

Оваквим одређењем дидаскалија увиђа се преимућство позоришта над књижевношћу. Поштујући логику наставе, ученици најпре читањем кроз дидаскалије спознају изглед сцене и понашање лица и тумаче ове делове драмског текста. Трбало би још увек истицати важност читања драмског текста.

Након четири одломака из драмске бајке *Пепељуга* ауторке су искористиле могућност за дефинисање новог појма:

Сукоб ликова покреће драмску радњу и развија драмску напетост. **Драмска лица** своје мисли, ставове и осећања исказују у **дијалогу** (разговору с другим ликовима) и **монологу** (лик размишља наглас и разговара сам са собом или публиком). Као што постоје песме и романи за децу, тако постоје и **драме за децу**. *Пепељуга* Александра Поповића је драма за децу (Исто: 166).

¹⁵³ У читанци се ученици упућују на читање драмског дела *Пепељуга* у целини уз записивање занимљивости у дневнику читања (Маринковић и Марковић 2021: 85).

Било би корисно и потпуније да су појмови поткрепљени примерима из текста. Ученици на основу добро познате приче о Пепељуги могу наслутити могући сукоб у тексту. Због тога би било добро да га пронађу и издвоје из текста. Појам драма за децу не садржи никакву битну карактеристику. За ближе одређење неопходно је читање целовитог дела, а не неколико његових одломака.

После текста „Слава” ауторке дефинишу основне елементе драмске радње: „Драмска радња има: увод (упознавање с ликовима и њиховим односима, местом и временом радње), заплет (најдужи део драмске радње у којем долази до сукоба ставова или јунака, до неспоразума), врхунац (сукоб ликова), преокрет (тренутак када се догађаји неочекивано одвијају), расплет (разрешење сукоба)” (Исто: 201).

Уз последњи текст „Кад пролеће дође” обнављају се појмови драмска радња, сукоб ликова и драмски дијалог. Ауторке истичу појмове дијалог и драмски дијалог. Пажљивим читањем може се закључити да је драмски дијалог онај који се одвија на сцени, а само дијалог онај који читамо у драмском тексту. Нема потребе за овим појмовним недоумицама у четвртој разреду. Драмски дијалог или дијалог у драмском тексту су потпуно исти појмови:

Драмска радња (развој догађаја) је основ сваког драмског текста. **Сукоб ликова** покреће радњу у драми. Он се развија кроз **дијалог** драмских ликова који имају различита мишљења и ставове. **Драмски дијалог** је разговор између двају лица на сцени. Дијалогом се откривају осећања и карактер лика, његове идеје (Исто: 222).

Једино се у читанци издавачке куће Klett поред програмом прописаних доноси и изборни текст „Фатално глупа глава” Александра Поповића. То је први пут да се у свим уџбеницима за разредну наставу нађе драмски текст као изборни. Ауторка овај текст именује као скеч и даје сажето и довољно одређење: „Овај **кратки драмски комад (скеч)** заснован је на смешном догађају и смешним и помало заједљивим коментарима ликова. Основу **драмске радње** чини драмски сукоб који се одвија преко сукобљених јунака Дарка и Весне, кроз њихове дијалогне (разговоре). Објашњења су дата у заградама” (Жежељ 2021: 17). У тексту сукоб није конкретан и лако уочљив. Ликови су у једној свакидашњој препирци. Дарко тражећи капу пред полазак у школу ступа у дијалог са Весном. Она, уместо да му очекивано одмах помогне, духовито одговара и отежава потрагу капе. Уосталом, скеч је таква врста драмског текста где сукоб није његова очигледна одлика.

Остало је простора да се након других текстова у уџбенику продуби и утврди теоријска прича о драмском сукобу. Ауторка читанке то изоставља. После одломака из драмске бајке *Пепељуга* осврће се на појмове позоришни комад, дидаскалије, сцена и сценска музика, односно, појмове који су ближи театру.

После првог драмског текста у читанци издавачке куће Фреска ученици обнављају одлике драмског текста кроз задатак повезивања појмова и њиховог значења. Тако треба да се присете шта значи дидаскалије, драмски дијалог, лик, сцена, декор, редитељ (Јоксимовић 2021: 20). Уз исти текст се доноси и краћи осврт на појмове:

Драмска дела пишу се за извођење у позоришту, на позоришној сцени. Заснивају се на дијалогу, разговору ликова. У драмском делу радња се заснива на сукобу ликова. Може бити шаловитог тона (комедија) или тужног тона (трагедија).

Драмско дело подељено је на заокружене целине – чинове који се састоје из више сцена. У драмском делу писац кроз дидаскалије даје упутства глумцима како да се понашају или како би требало да изгледа сцена (Исто: 21).

Како је реч о тексту „Подела улога” који нема издвојене ни чинове, а тиме ни сцене, тешко ће ученици усвојити ове појмове, тј. могу само механички усвојити појмове без ваљаног књижевног примера. Други коментар би се односио на тон радње у драмском делу. Ауторка даје обележје комедије и трагедије, што уопште није погрешно. Али, само оваквим одређењем ученици се могу довести до погрешног закључивања. Готово сваки драмски текст у разредној настави је шaljив, али није реч о комедији. Могућу појмовну недоумицу решило би опширније појашњење основних драмских врста: комедије и трагедије.

Истакли бисмо да је методички оправдано, чак и пожељно, што су аутори уџбеника у четвртој разреду изашли из програмског оквира и закорачили у поље појмова који се уче у петом разреду. На тај начин чини се природнији прелаз на предметну наставу књижевности.

Изазови у дефинисању појмова за ученике разредне наставе су неминовни. Битно је за драму у настави књижевности имати на уму текст и његове специфичности, могућности дефинисања других појмова, па тек онда његову другу природу – припадност и позоришној уметности. Бројна читаначка одређења појмова крећу се од врло оскудних и делимично погрешних, чак и небитних до прецизних и потпуних. Али, усвајање књижевних појмова је процес који траје. Њихово учење у пракси треба да надилази постављене уџбеничке оквире. То значи да учитељ на конкретном часу треба да уочава просторе за наставу теорије књижевности, да допуњује и проширује постојећа читаначка одређења. Ако имамо на уму и друге задатке наставе књижевности, ово није једноставан посао.

Сагледавајући систем драмских теоријских појмова у читанкама јавио се низ проблемских питања:

а) Треба ли посебно допунити одређење драмског текста за децу или је потпуно оправдано изједначити га са појмом драмски текст?

б) Шкоди ли разредној настави књижевности одређење драмског текста у којем се без изузетка истиче његова намена позоришту?

в) Треба ли изједначавати појмове драмски текст и драмска игра? Постоје ли разлике међу њима?

г) Да ли је због свих ових питања оправдано инсистирање на одвојености појмова који припадају настави књижевности и настави позоришта?

д) Треба ли изједначавати појмове смешно, духовито, комично?

И док су у књижевнотеоријском смислу одговори углавном јасни, у методичком су неопходна увек додатна разматрања. У разредној настави књижевности, када се формира мрежа основних појмова, битно је јасно разграничавање терминологије, њено доследно коришћење, познавање хијерархије појмова у драми, као и проблемских места у дефинисању њене природе. Тек када ученици стекну елементарна знања о овом књижевном облику, тачније, када читају и тумаче довољан број текстова, може се рећи да се настава књижевности неће претворити у наставу позоришта, већ ће се функционално допуњавати њоме.

Због свега, било би корисно да наставни програм упућује на додатне текстове из драмске књижевности или да читанка понуди већи број драмских текстова. Не само због могућности избора према афинитету учитеља и ученика, већ и због допуне теоријских знања из драмске књижевности. Свакако да би целовит уџбеник из драме за децу или приручник уз читанку намењен учитељима отклонио недоумице које би се јављале током наставног процеса.

3.2. Методичка обрада драмских текстова у читанкама

Читанке за **први разред** имају једну од важнијих улога у настави књижевности. На том узрасту ученици треба да се уведу у свет књижевних дела, њиховог разумевања и да заволе читање. Драмски текстови у првом разреду тематски су блиски искуству детета и једноставније су структуре. Због тога је организација методичке апаратуре *захтевнија* за саме ауторе читанки. Постоји велика могућност и опасност да се читаначка интерпретација усмери само на дидактичну страну текста. У првом разреду најпре треба да доминирају питања која се тичу разумевања текста. „Ова питања су први ниво у обради, која се касније проширује и обухвата многе елементе књижевнотеоријске анализе” (Цветановић 2015: 46). Већ на овом узрасту могуће је ученике увести у функционисање књижевних појмова и неке основне елементе језичко-стилске анализе текста.

У уџбенику Креативног центра не доноси се текст Александра Поповића „Неће увек да буде први”, а у читанци Нове школе нема текста „Први дан у школи” Боре Ољачића. Како је стари наставни програм за Српски језик из 2004. године јасно назначио да се овај текст налази у буквару, вероватно је у новој читанци дошло до случајног пропуста, тачније изостављања овог текста. Преосталих десет читанки садрже све програмом задате текстове. Ниједна читанка не садржи ванпрограмски драмски текст унет по слободном избору аутора.

Што се тиче разговора поводом текста и питања која се тичу доживљавања, разумевања и тумачења прочитаног драмског дела слика је врло шаренолика. Број питања и њихова функција у контексту драмске књижевности су веома различити. Иако методичка апаратура представља само један могући део или правац анализе, оне у битноме могу усмерити тумачење на часу.

У читанкама издавачких кућа Вулкан знање (Јанићијевић, Марковић и Бонцић),¹⁵⁴ Завод за уџбенике, Klett и Нови Логос драмска књижевност се отвара текстом „Први дан у школи” Боре Ољачића. Сасвим је логично што су се аутори одлучили да се у читанци најпре нађе овај текст јер својим насловом, а и садржајем сугерише на искуство које су на различите начине недавно прошли сви ученици првог разреда. Отац и син разговарају након првог дана у школи. Дијалог почиње сасвим уобичајено, али ток се нагло мења када дечак одговори да на очево питање о првом дану у школи. У том тренутку се радња и покреће. Дечак ниже забране које им је учитељица говорила, да би на крају плачно изговорио да им је једино дозвољено учење и дању и ноћу. Реч је о скечу са дијалогом који се брзо смењује. Сукоб није доминантан, већ је реч о шаљивој драмској ситуацији. Писац не даје решење проблема јер се то и не тражи, али на крају оставља читаоце без очеве реакције или реплике. По структури и развоју радње ово је најједноставнији текст. Садржи једну кратку дидаскалију чије одсуство не би нарушило драмску ситуацију или утицало на ток радње. Иако распоред текстова у уџбенику нужно не значи да ће се тим редоследом и читати на часу, ово би био одличан пример за увођење ученика у драмски род.

Због своје природе, питања за разговор поводом овог текста углавном се тичу хронолошке анализе догађаја са нагласком шта се учи у школи и који су примери лепог понашања. Као илустрацију наводимо тек два примера из читанке издавачке куће БИГЗ и Завод за уџбенике: „О чему је учитељица говорила деци? Због чега се дечак расплакао? Шта мислиш, да ли је дечак добро схватио учитељицу? Каква правила понашања имамо сада у школи?” (Јовић 2018: 19) и „Зашто отац свог сина, ђака првака, назива јуначе? Зашто се син нерасположен вратио из школе? Зашто се на крају расплакао?” (Јовановић 2018: 23). Дакле, доминира васпитни тон текста, а фокус је на понашању дечака и процени његовог поступка. Ово не треба замерати у овом тренутку у

¹⁵⁴ Издавачке куће Вулкан знање и БИГЗ школство имају по две одобрене читанке за први разред. Из тих разлога наводићемо и имена аутора на одговарајућим местима.

почетној настави књижевности јер је основна улога текста у првом разреду увежбавање читања и увођење у наставу књижевности.

Без обзира на речено, у читанкама издавачких кућа Klett и Вулкан знање постављено је питање: „Ко води разговор о школи?” (Жежељ 2018:19) и „О чему причају лица у овом тексту?” (Јанићијевић, Марковић и Бонцић 2018: 28). Овим се ученици упућују на два битна својства драмске књижевности – дијалог и лица. Слична решења су у Фрескином и уџбенику издавачке куће Eduka: „Ко су лица у овом драмском тексту?” (Јоксимовић 2018: 113) и „Први дан у школи” је: а) песма, б) прича, в) драма (Јовић и Јовић 2018: 36). Последње наведено питање отвара бројне дилеме: да ли ученици треба да усвоје појам драма и да га изједначе са појмом драмски текст и да ли је овај текст добар предлог за коришћење појма драма. Као још један пример истицања обележја драмске књижевности за децу проналазимо у једном Бигзовом уџбенику: Шта је смешно у овом тексту?” (Цветановић и Килибарда 2018: 66). Како сваки драмски текст у разредној настави одликује и доза комике,¹⁵⁵ било би корисно инсистирати на његовом уочавању на часу.

Текст „Неће увек да буде први” Александра Поповића је сложеније структуре у односу на претходни текст. По развоју драмске радње веома је погодан за истицање етичке карактеризације лица и процењивање исправности поступака брата и сестре (Милице и Владе) који учествују у расправи. Радња креће уобичајеним током када мама позива децу. Заплет настаје убрзо пошто мама пита: „Ко ће од вас двоје да полиже из чиније фил за тарту што сам правила?” (Поповић, према: Росић 2018: 32). Врло је лако уочити да сукоб међу братом и сестром настаје због једне уобичајене ситуације. Радња постаје напетија када мама даје Влади и Маји да поделе половину поморанце. Тренутак потпуне неизвесности или врхунац ове мале драмске сцене јесте када мама пита ко ће од њих отићи у подрум по дрва. Уместо решења сукоба на крају текста, дат је Владин одговор, који одговара и наслову текста, да неће он увек да буде први. Поред два сукобљена лица, занимљиво је посматрати улогу мајке у развоју радње. Чини се као да јој је драмски писац доделио задатак да поставља нове проблеме пред децом и тиме сукоб учини очигледнијим и на тренутке нерешивим. Исте ремарке које се понављају три пута додатно појачавају утисак да ће овај сукоб потрајати. Сви ови моменти доводе до могућности за наставне разговоре о ширем сценском простору. Тачније, могуће је разговарати о значајним појединостима које су могле претходити овом разговору или још значајније, уследити после њега.

Уз овај текст боље методичко интерпретативно решење налазимо у читанци издавачке куће БИГЗ:

Ко су ликови у овом драмском тексту? Због чега је започела свађа између брата и сестре? Око чега су се они свађали? Шта мислиш о њиховом понашању? Како се понашала мама? Због чега се овај текст зове „Неће увек да буде први”? Како би ти решио/решила такав сукоб? Зашто кажемо да је ово драмски текст за децу? (Јовић 2018: 99).

Оваквим низом питања ученици се упознају са заплетом, сукобом, али и последицама таквог сукоба. Како се радња у тексту нагло прекида и нема датог решења, ученици се налазе у улози судије и треба да реше драмски проблем. Чини се да питања превазилазе искуство ученика првог разреда, да ученици могу имати тешкоћа у разумевању питања. Свакако је оправдано њихово место у методичкој апаратури и излагање из једног уобичајеног сценарија за тумачење драмског текста на часу. Слично методичко решење доноси се у читанци Вулкан знања:

¹⁵⁵ О комичном, смешном и духовитом у књижевности в. Перишић, 2012.

Која питања мама поставља деци? Шта те је изненадило у њиховом понашању? Око чега се свађају брат и сестра? Како се мама осећа док се њена деца свађају? У ком тренутку се свађа прекида? Зашто Влада тек тада пушта Милицу да буде прва? Да ли је његов одговор на крају текста духовит? Објасни своје мишљење. Предложи како брат и сестра могу да реше проблем. На који начин мама може да спречи дечију свађу? (Димитријевић 2018: 93).

Ауторка се послужила битним обележјима драмског текста без именована појмова. Формулација питања прилагођена је ученицима првог разреда. Низ репродуктивних питања комбинован је са питањима која истичу елементе драмског дела: дијалог, сукоб, комика.

Са друге стране, стоје питања која остају у домену васпитних лекција о пожељном понашању: „Зашто се расправљају брат и сестра? Шта ти мислиш о њиховом понашању? Како би требало да се понашају брат и сестра?” (Станковић Шошо и Костић 2018: 50). Или, још један пример из читанке издавачке куће Герундијум: „Ко су ликови у овом тексту? Шта ради мама? Зашто позива децу? Како се понаша дечак, а како девојчица? Зашто се Милица љути? Прочитај реченицу после које су сви заћутали? Како треба да се слажу брат и сестра?” (Ћивша, Ђурашковић и Дробњак 2018: 37).

Необично методичко решење се доноси у уџбенику издавачке куће Klett. Након што је дато одређење програмског појма драмски текст за децу, ауторка се одлучила да активно користи појам кроз питања у вези са анализом дела. Међутим, долази до збуњујуће употребе термина драмски текст и драмска игра: „Како се зову деца у овом драмском тексту?” и „Продужи ову драмску игру тако да на крају буду задовољни и Милица и Влада, а и да мама добије дрва из подрума” (Жежел 2018: 28). Свакако је оправдано коришћење појма у формулацији питања и инсистирање на навођењу имена деце који представљају лица у тексту. Драмска радња се нагло прекида и нема експлицитно датог решења ситуације што је и специфична одлика драмских текстова за децу. Нема потребе да се изједначавају појмови драмски текст и драмска игра, који су очигледно синоними у овој методичкој апаратури.

Радња Радовићевог текста „Тужибаба” је блиска ученику јер приказује свакодневицу школског живота. Дечак и Тужибаба се препиру. Учитељица на њихово тужакање одговара и додатно појачава њихову жељу да наставе са расправом. Изостао је елемент решења овог проблема. То не чуди јер лица у тексту нису јасно морално поларизована на доброг и лошег, већ је то остављено читаоцима да реше. Писац нас засмејава трајањем ове ситуације и само гради нове прилике за наставак тужакања. Посебно до изражаја долазе дидаскалије које готово градацијски сликају понашање Тужибабе и доприносе карактеризацији његовог лика. Читаоцима се чини да Учитељица не покушава да реши овај сукоб. То доводи до могућности да се разговара о вантекстовним ситуацијама и наводи на закључак да овакво понашање Дечака и Тужибабе није ништа ново у једном школском дану.

Изненађујуће је што аутори читанки након овог текста нису искористили специфичан начин грађења драмског лика Тужибабе кроз напомене писца о његовом понашању. Углавном су се окренули ка оном што је очигледно у тексту, а то је ток радње и процена поступка Тужибабе, Учитељице и њиховим осећањима. Један могући помак се проналази у уџбенику издавачке куће Фреска. Питања се дотичу дидаскалија и њихове функције у тексту. Остаје да се у настави даље разраде ова питања:

По чему можеш да закључиш да је „Тужибаба” драмски текст? Ко су лица у овом драмском тексту? Прочитај гласно само речи у заградама у овом тексту. Шта мислиш чему оне служе? Образложи своје мишљење. Како је учитељица решила сукоб између ова два дечака? Да си ти учитељ/учитељица, како би решио овај сукоб? (Јоксимовић 2018: 106).

Постоје читанке у којима су се аутори одлучили за низ питања која се тичу познавања основних драмских појмова: „Због чега за овај текст кажемо да је драмски текст? Објасни. Ко су ликови у овом драмском тексту?” (Маринковић и Марковић 2018: 61) или „Који ликови разговарају у овом драмском тексту? Који део текста ти је помогао да сазнаш где се дешава радња?” (Димитријевић 2018: 121). У већини других уџбеничких апаратура готово да није искоришћена специфичност овог текста. Разговор поводом текста остаје у домену друштвено прихватљивог понашања ученика првог разреда. Ничим се не сугерише на сукоб, решење сукоба и вербалну и невербалну карактеризацију главног лика: „За кога се каже да је тужибаба? Ко се први обраћа учитељици? На шта се жали? Наведи ситуацију када је оправдано пожалити се учитељици или учитељу и родитељима” (Ћивша, Ђурашковић и Дробњак 2018: 20). Читанка издавачке куће BIGZ доноси опширну апаратуру уз текст „Тужибаба”. Осам питања у анализи акценат стављају на поступке лица: „За кога кажемо да је тужибаба? Објасни. Како се понаша дечак према тужибаби? Зашто? За шта је све тужибаба оптуживао дечака у тексту? Због чега је то учинио? Шта би ти урадио/урадила на дечаковом месту? Како се понаша учитељица из ове приче? Шта би ти урадио/урадила на учитељичином месту?” (Јовић 2018: 15). Готово исто решење је дато и у уџбенику издавачке куће Нови Логос: „Објасни шта је у понашању дечака недругарски. Објасни шта ти се у његовом понашању не допада. Шта мислиш о тужакању? Како би требало да се другови понашају и опходе? Испричај шта си научио/научила из овог текста. Ако си некада био/била у сличној ситуацији, опиши како си се тада осећао/осећала” (Станковић Шошо и Костић 2018: 21). Од укупно осам питања ових пет имају исту поенту да казне и исмеју лоше понашање главног лика.

Последњи програмски текст „Зна он унапред” Гвида Тартаље је најобимнији за читање у првом разреду. На почетку текста дат је детаљнији опис сцене. За наставну интерпретацију посебно може бити погодан део који се односи на жагор, кашљање и смех других ђака. Овим као да се и најављује једна смешна ситуација која следи на часу. Разговор воде учитељ и Миша. Проблем је Мишино кашњење на час. Текст је интересантан због низања разлога за кашњење који су све духовитији. Сваки нови разлог који Миша наводи као да уноси додатни заплет у овој школској ситуацији. Учитељ покушава да реши ситуацију тако што говори да Миша не зна разлог због ког ће и сутра закаснити. Међутим, долази до драмског обрта и Миша смишља додатни разлог, или је већ имао спреман, у духу свих претходних – смешних и неочекиваних. И овде, на крају као да изостаје рекација учитеља и немамо решење које би јасно указало шта се тачно збило.

Ситуација са методичком апаратуром овог драмског текста слична је као и у претходним примерима. Занимљива су питања у читанци издавачке куће Вулкан знања:

Шта сазнајеш из текста у загради испод наслова? а) време и место радње б) ликове и место радње в) ликове и време радње. Ког дана се дешава радња овог текста? а) у понедељак б) у петак в) у суботу. О чему разговарају учитељ и Миша? Препричај укратко све Мишине разлоге за кашњење. Које његово оправдање те је насмејало? Како се Миша осећа док се правда учитељу? На који начин учитељ проверава да ли Миша говори истину? Зашто се он шали с Мишом? Постоји ли петица за кашњење? Размисли шта је прави разлог за Мишино свакодневно кашњење. Шта му саветујеш да уради како би стигао у школу на време? Испричај како се ти извињаваш ако случајно закасниш на час (Димитријевић 2018: 117).

У овом низу има питања одговарајућих природи дела и драмског рода. Али, има и не толико битних питања која се више односе на репродукцију садржаја и разумевање књижевног текста. Остале читанке доносе питања која за циљ имају истицање смешног у тексту (Герундијум, БИГЗ, Eduka), навођење лица која учествују у дијалогу (Креативни центар, Фреска, Eduka) и

образложење због чега је реч о драмском тексту (Фреска). Два примера уџбеничке апаратуре се издвајају. Први пример је из читанке Завода за уџбенике: „Последње Мишине реченице пуне су пауза. Како то разумеш?” (Јовановић 2018: 30). Овај пример иде у прилог битној говорној карактеризацији која се често сусреће у драмском тексту. Иако је текст „Тужибаба” Душана Радовића бољи пример за разговор о драмском лицу чије се реченице обично завршавају са три тачке, веома је корисно што је ауторка овде покушала да сугерише пажљиво читање текста. А други пример је из читанке издавачке куће Eduka: „Прочитај на почетку како је уређена позорница у овој драми. Наведи шта се све на позорници види. Ко се на позорници не види, али се чује?” (Јовић и Јовић 2018: 50). Наведена питања, која се на први поглед чине да превазилазе узраст првог разреда, имају више везу са наставом позоришта. Свакако, она су битна јер драмску радњу често покрећу неки спољашњи догађаји о којима се не чита у тексту или који се не виде у представи.

Без обзира на то што број питања у читанкама не утиче на квалитет интерпретације књижевног текста, мали број питања (има читанки са само четири питања за разговор поводом текста) који постоје у неким издањима није добро методичко решење. Неизоставно је да учитељ треба да разради или у неким ситуацијама потпуно промени понуђену методичку апаратуру у читанкама. Још једна напомена за драмске текстове у првом разреду тиче се пописа лица и описа сцене. Четири програмом прописана текста у изворним верзијама имају различите форме, што је веома добро за саму драмску књижевност. Неки почињу пописом лица која учествују у дијалогу, неки описом сцене, а неки одмах почињу дијалогом. Аутори уџбеника их различито наводе у читанкама, тј. другачије преносе у уџбенике из изворног облика и тако добијамо разнолике варијанте једног истог текста. Најчешће се изоставља опис сцене у тексту „Тужибаба” Душана Радовића или „Неће увек да буде први” Александра Поповића. Познато је да у дидаскалијама треба разликовати „упутства о декору и намештању сцене и упутства о глуми, која објашњавају радњу, гестове и мимику појединих личности (Томашевски 1972: 233). Дакле, постоје дидаскалије различитих вредности за тумачење књижевног текста. Можда се ауторима читанки чинио неважним краћи опис сцене која није раскошног декора на почетку текста. Без обзира на разлоге, опис сцене је интегрални део текста и није оправдано његово изостављање.

**

Четири програмом задата драмска текста за **други разред** налазе се у свих једанаест одобрених читанки. Занимљиво је приметити ауторе драмских текстова. Реч је о два школска писца који су познати по драмском стваралаштву за децу (Гвидо Тартаља и Александар Поповић) и два потпуно нова аутора у лектури (Ана Миловановић и Тоде Николетић).

Текст „Слатка математика” приказује досетку девојчице Веселе. По структури текст је једноставнији у односу на остале драмске текстове у другом разреду. Нема јасног сукоба, нити заплета радње, а изостаје и нека врста напетости радње. У овом скечу све личи на једну дечју игру и штос. Служећи се знањем о разломцима Весела показује Мирку шта је половина, а шта четвртина. Потпуно га надмудрује узимањем целе чоколаде. Када то Мирко схвати, Весела му објашњава и појам нуле и изнова га надмудрује.

Већином се питања поводом текста односе на оправдавање поступака девојчице, разговор о осећањима дечака и на повезивању њихових имена и особина које показују у дијалогу. Рекли бисмо да је то очекивано. Тек по које питање из разговора о тексту односи се на тумачење у контексту драмске књижевности. Најчешће су то питања која се тичу лица у драмском тексту и издвајањем смешног:

Ко су лица у овом драмском тексту? Шта о њима сазнајеш током одвијања драмске радње? У тексту нема упутства, али можеш ли претпоставити где се дешава драмска радња? (Јовановић 2019: 75)

Испричај шта те је у овом тексту посебно насмејало. [...] Наведи особине које су својим говором и поступањем испољили Весела и Мирко. (Станковић Шошо и Костић 2019: 19).

По чему се овај текст разликује од приче? Који су главни ликови у овом драмском тексту? (Маринковић и Марковић 2019: 11)

Шта те је насмејало у овом тексту? Који ликови у њему учествују? Ко од ликова у том разговору води главну реч? По чему то закључујеш? (Љуштановић, Рацић 2019: 30)

Чиме те је овај драмски текст насмејао? (Ћук и Ивановић 2021: 61).

Драмски текст „Два писма” Александра Поповића доноси ситуацију у којој се нашао дечак Јоца. У дијалогу са својом мамом покушава на смешан начин да дође до слаткиша. Мама заузета својим послом смирено одговара на Јоцина запиткивања о поштару. Јасно се показује да је мамино понашање сасвим природно док је Јоца збуњен, узнемирен, узбуђен и упоран у остваривању своје намере. Мама као да је прихватила ову игру и тиме драмску радњу учинила занимљивијом. Она одлази по писмо и чита га. Јоца мисли да је његова слатка досетка успела, иако је писмо препуно правописних и стилских грешака. На тренутак се чини да ће Јоца однети победу. Међутим, радња почиње неочекивано да се креће. Мама је надмудрила свог сина и „писмом учитеља” предухитрила Јоцине намере. Кроз цео текст могу се пратити Јоцине слабости и врлине које се лако могу образложити (воли слаткише, можда је лошији ђак, наиван, упоран, неосетљив). Текст укључује неколико важних момената за анализу: понашање и намере драмских лица, писање и исправност писма, мамини поступци. Текст обилује дидаскалијама које додатно приказују понашање и осећања лица. Мама и Јоца се надмудрују у дијалогу. Објашњењима која се односе на понашање драмских лица „зачуђено, збуњено, љутито, постиђено, вољно, радосно, безвољно, скрушено...” писац додатно покреће радњу и скреће пажњу и на тај сегмент текста.

Поред свега наведеног, постоји и неколико битних драмских елемената које садржи овај текст. Прво, драмска илузија: „И најмлађем ученику треба скренути пажњу (уколико он то и сам не примети) да су у драмским делима нужне многе нелогичности које се прећутно прихватају, које се „опраштају” драмском ствараоцу јер без њих он не би могао да оствари неке неопходне драматуршке замисли” (Вучковић 1994: 85). Наиме, мама је могла послати Јоцу по писмо на коме он толико инсистира. Али, било је неопходно да се она нађе ван сцене и сама напише ново „писмо”.¹⁵⁶ Друго, у тексту на два места постоје монолози. Најпре Јоца узвикује наговештавајући своју сигурну победу у моменту када је мама отишла по писмо. И, други монолог при крају текста изговара мама када Јоца одлази по учитељево писмо.

ЈОЦА (чим мама изађе, почне весело да скакуће по соби и трља руке): Фино – фино – фино! Охо-хо, охо-хо, охо-хо!

МАМА (насмеши се и сама себи говори): Тако је најбоље... Клин се клином избија... (Поповић, према: Меденица 1988: 125, 126).

Обе реченице, праћене ремаркама погодне су за наставну анализу. Битно је увидети у којим тренуцима радње се изговарају ове реченице и које особине испољавају лица у тим ситуацијама. За мамин монолог је очигледно да га одликује драмска згуснутост. Она изразом са пренесеним значењем говори много више него очекивана краћа васпитна лекција.¹⁵⁷

¹⁵⁶ Више о драмској илузији, односно конвенцији и њеном функционисању у тексту в. Вучковић 1994: 85.

¹⁵⁷ Више о наставним могућностима Поповићевог текста „Два писма” в. код Вучковић 1994: 55, 67, 83, 145, 184, 188.

Питања поводом овог текста у већини се односе на ток радње док је мањи број оних који откривају драмски заплет и расплет, као и значење дидаскалија. „Шта покреће драмску радњу у тексту *Два писма*?” (Јовановић 2019: 52). „У чему је шаљивост ситуације у којој су се нашли Јоца и његова мама? 2. Замисли Јоцу. Пронађи у тексту и подвуди све речи које описују његово понашање. Шта Јоца показује својим понашањем?” (Јоксимовић, 2019: 16) „Како се мења расположење ликова и од чега зависи?” (Жежел 2019: 76) „Где се дешава радња овог текста? На основу чега то сазнајеш? С којом намером Јоца започиње разговор? На који начин се завршава овај драмски текст? Шта је шаљиво у овом драмском тексту?” (Димитријевић 1976: 61) „Прочитај шта пише у заградама. Објасни шта сазнајемо из делова текста који су у заградама. Који је тренутак Јоцине највеће радости? Подвуди у тексту речи којима он изражава радост. Шта те је највише насмејало у овом тексту?” (Манојловић и Бабуновић 2019: 33).

Од програмом прописаних драмских текстова за методичко тумачење текста у читанкама посебно је занимљив „Шума живот значи” Тода Николетића. Текст покреће неке актуелне теме које нису ретке у новијим драмским текстовима. Веверичиним поступком затрпавања жира у рупу започиње разговор са другим животињама. Свака од њих, мислећи само на себе, погађа шта може бити у тој рупи. Када веверица открије своју намеру, сви остају зачуђени и наивни. Може се рећи да је прича потпуно алегорична и да је драмски писац приближио и показао људску себичност користећи ликове животиња и њихов римовани дијалог.

Лица у улози животиња, рима и експлицитно дата еколошка порука на крају могу окренути правац разговора поводом овог текста. У бројним уџбеницима није изостао осврт на природу, значај њеног очувања и ширење еколошке свести: „Наведи пример лошег односа људи према шуми и њеним становницима. Зашто је важно чувати шуму? Испричај на који начин ти чуваш природу?” (Станковић Шошо и Костић 2019: 58), „Смисли шта ти можеш да учиниш за бољу и здравију природу” (Маринковић и Марковић 2019: 47), „На који начин ти чуваш природу?” (Димитријевић 2019: 133). Нису оваква питања погрешна, али је спорна позиција у дидактичко-методичкој апаратури. Њихова сврха није разумевање, тумачење текста и његових одлика, што је један од примарних циљева наставе књижевности.

Најчешће се сусрећу питања која се односе на лица и место драмске радње. Издвојили бисмо пример низа питања из читанке издавачке куће Klett:

По чему препознајеш да је ово драмски текст? Где се дешава драмска радња? Ко су ликови у овој драми? Ко је главни јунак ове драмске радње? Како се она понаша? Када у овој драми започиње заплет? Којим редом шумске животиње долазе код веверице? Шта је у почетку предмет њиховог интересовања? Шта су прижељкивали да буде у рупи коју је веверица управо затрпала? Да ли су одмах схватили важност посла који је веверица започела? Како се мењало њено понашање?

Добар приступ у састављању питања јесте онај који узима у обзир припадност текста књижевном роду. Чак и у овом једноставнијем примеру могуће је уочити заплет, али и његово разрешење. Почетним питањем ученици се наводе да издвоје основне карактеристике драмске књижевности. Збуњујуће је именовање текста као драма. Најпре, ученицима није познат тај појам, а и не даје се објашњење у уџбенику.

Још једно место из методичке апаратуре треба споменути. У читанци издавачке куће Фреска постоји питање: „Како зовемо текстове у којима животиње имају људске особине и говоре као људи?” (Јоксимовић 2019: 58). Како нема никакве разраде питања и даљег објашњења, ученици лако могу поистоветити драмски текст са басном. Требало би истаћи разлике између ове две књижевне врсте како не би дошло до забуне.

Текст „Оцене” Гвида Тартаље има три лица која у различито време ступају на сцену и тиме учествују у различитим, одвојеним дијалозима. Може се рећи да су у питању две слике. У првој слици Ацино преслишавање знања о Вуку Караџићу прекида тетка Мица. Сам почетак доноси једну необичну ситуацију. Јунак драмског текста се мало преслишава, мало чита, што говори да није добро научио лекцију и да, очигледно, није баш одличан ђак. Пошто га је тргло звонце на вратима, Аца књигу ставља у фиоку или, како се у тексту каже, „склања књигу”. Ова сугестивна напомена драмског писца показује да Аца нешто жели да сакрије. Разговор између Аце и тетка Мице креће сасвим уобичајено. Саопштава јој да је поправио оцене са тромесечја: „Из српског и математике имам четири” (Тартаља 1974: 4). Једноставан разговор између Аце и тетка Мице о оценама разрешава се тек у другом делу када мама улази на сцену. Занимљиво је приметити да овај други део текста почиње поновним Ациним преслишавањем. Пошто га звонце опет тргне, он књигу „стрпа у фиоку”. Драмски писац појачава Ацин однос према књизи и оценама. У дијалогу са мамом разоткрива се Ацина драмска игра. Изненађена зашто је Аца добио новац за поправљене оцене на полугодишту, Мама разоткрива његову досетку:

Мама: Зар за оцене?

Аца: Јесте, мама, она је много добра.

Мама: Па то си ти њу нешто слагао. Јеси ли јој казао да имаш двојку из српског и двојку из математике?

Аца: Ја сам то двоје сабрао. Два из српског и два из математике. Казао сам јој уједно да из српског и математике имам четири (Исто: 5)

Драмски писац доноси решење ове радње Ацином „слатком” победом, који одлази да купи чоколаду јер је ипак добро сабрао две двојке. Мама остаје затечена таквим призором и ускраћује читаоце за очекивану реакцију – казну (попут забране куповине чоколаде или неке врсте условљавања). Осим дидаскалије која описује Ацино понашање, других готово и да нема. Поред уобичајених питања (зашто је текст драмски, колико лица учествује у дијалогу, место радње драмског текста), нема других која битније мењају фокус књижевне анализе. Са становишта текста прокоментарисаћемо једно питање из читанке издавачке куће Eduka: „Опиши лик на основу понашања и поступака” (Берковић 2019: 16). Читањем драмског текста могуће је описати карактер лика. Нарочито би било добро да је ауторка овде на уму имала делове текста када до изражаја долази Ацин однос према књизи. Методички би било сигурније захтевати од ученика да поткрепе одговоре примерима из текста и издвоје одговарајуће дидаскалије.

Девет читанки за **трећи разред** садрже сва четири драмска текста прописана програмом наставе и учења (НП 2019: 8). Методичка интерпретација текстова у читанкама за трећи разред углавном истиче ток радње, понашање лица и исказивање ученичког мишљења о проблему, решењу сукоба и сл. Бројни драмски тренуци су остали недоречени. Питања која би се односила на драмски сукоб, заплет, решење, тумачење невербалних знакова објашњених у дидаскалијама дата су у мањем броју. Ово никако не значи да ће наставна интерпретација остати таква јер се очекује да ће је учитељ даље разради и употпунити питања из уџбеника.

Радовићев текст „А зашто он вежба” почиње описом сцене која је без икаквог декора и реквизита. У разговору учествују два лица. Проблем је настао због натписа на огради да Миле не зна земљопис. Желећи да сазна зашто Миле вежба, Риста на различите начине покушава да му приђе и спречи сукоб међу њима. Иако читаоци не знају разлог Ристиног чудног понашања, могу да наслуते тренутке напетости у развоју радње јер је он најпре радознао и пажљив у посматрању

свог друга. Додатни заплет у радњу уноси неочекивано Ристино давање марки Милету, а онда и вежбање заједно са њим. Расплет драмске радње открива се на самом крају текста када Риста, опрезно гледајући свог друга, каже да је на огради он написао „спорну” реченицу (Радовић 1963: 37–40). Наслов текста који је дат у упитном облику додатно скреће пажњу читаоцима. Писац као да даје задатак у којем треба да открију зашто Миле вежба и чињеницама из текста оправдају његов поступак.

У читанци издавачке куће Креативни центар највише је питања која укључују природу драмског рода. Након текста „А зашто он вежба” кроз неколико питања из методичке апаратуре ученици се упућују и на сукоб и елементе драмске радње:

Наведи све ликове из овог драмског текста. Шта на позорници (сцени) ради дечак Миле? [...] У овом драмском тексту радња се заснива на сукобу међу ликовима. Који су ликови сукобљени у овом тексту? Због чега? Који је натпис био узрок сукоба у овом тексту?

Како је писац упознао читаоце са изгледом сцене, сценским простором у којем се одвија драма? Објасни у тексту делове које се односе на увод, заплет и расплет? (Маринковић и Марковић 2020: 91).

Извесне искорак у тумачењу текста читамо и у следећим питањима из читанке Завода за уџбенике: „Писац Душан Радовић на почетку драмског текста напомиње да је позорница празна. Шта мислиш, на којим би се све местима могла одвијати ова драмска радња? Ко су лица у овом драмском тексту? Да ли би за извођење ове драмске представе били потребни костими? Зашто?” (Јовановић 2020: 26). У ову групу уџбеника свакако иде и читанка издавачке куће Klett. Тачније, неколико питања после текста: „Које особине имају ови драмски јунаци? Колико целина се може издвојити у тексту? Која је кључна реченица у првом делу текста? А која у другом? На који начин је још могао да се разреши настали заплет? [...] Да имаш прилику да продужиш овај текст, какав би расплет био?” (Жежељ 2020: 37).

У тексту „Никад два добра” Јованке Јоргачевић радња се одвија у две слике. Први пут ученици млађих разреда читају овако структуриран текст. Иако чиновни, слике и појаве означавају спољашњу карактеристику драмског текста и значајнији су за сценске приказе, врло је битно да се о његовој форми разговара и на часу. Улога Конферансијеа који на загонетан начин најављује радњу има улогу да заинтересује читаоца за драмска збивања. У првој слици девојчица у граду добија жељно очекивано писмо од другарице са мора. Из писма се сазнаје да деца у летовалишту уживају, а то доноси завист деце из града. Чини се да нема ничег необичног и конфликтног у овој слици. Међутим, заплет следи у другој слици. Деца пишу писмо из града у којем желе да изазову љубомору код деце на мору. Наравно, у томе и успевају кроз смишљање лажи и претеривање. Тако наивна дечја игра читаоцима текста постаје смешна. Композиција текста је готово затворена. Почиње писмом деце из летовалишта, а завршава се само обрнутом сликом: писмом деце из града. Тиме не читамо решење овог сукоба. Драмски писац и не инсистира на томе, јер је ово једна препознатљива ситуација својствена деци и њиховој игри.

Читанка издавачке куће Завод за уџбенике у анализи текста „Никад два добра” обухвата структуру текста (Конферансијеа на почетку, две слике): „Ко су лица у овом драмском тексту? Каква је улога Конферансијеа у њему? Где се одвија драмска радња? Колико слика има овај драмски текст? Шта се дешава у првој слици? [...] Шта откривамо у другој слици овог драмског текста? [...] Како разумеш понашање деце у овом драмском тексту? Узми у обзир и речи Конферансијеа на почетку драме.” (Јовановић 2020: 16). Са посебним освртом на структуру драмског текста „Никад два добра” аутори кроз питања наводе на закључке која је улога Конферансијеа у тексту и разлике између прве и друге слике (Јовић и Јовић 2020: 37, 38).

Текст „Лед се топи” Александра Поповића доноси више драмских момената које треба обухватити наставном анализом. Најпре, пажњу треба обратити на основни драмски проблем који призива неколико, ништа мање важних, других неспоразума. Боле жели да приђе другарици Гордани и докаже јој да је добар друг. Због те намере започиње искрен саветодавни разговор са Божом. Први заплет се јавља због нераздевања значења израза *пробити лед*. Он се разрешава кроз Божин савет другу да то чини постепено и полако. Други заплет се дешава када Божа саветује Болета да му једино преостаје да искористи „срце” и „стрелу” и приђе Гордани. Боле разуме само буквално значење и тако изазива смех код читаоца. Овај заплет се разрешава Божином откривањем пренесеног значења идиома. Необично је што на крају главни проблем око којег се гради радња остаје нерешен и драмски писац оставља отворено питање шта се даље збило. Осим описа сцене на почетку, текст не доноси никакву дидаскалију. Методичко тежиште на часу треба да буде управо на вербалним неспоразумима међу другарима и дословним и пренесеним значењима коришћених идиома.

Ученици се поступно воде кроз анализу овог текста у читанци издавачке куће Завод за уџбенике:

У драмском тексту Александра Поповића *Лед се топи* приказан је један поверљив разговор између два дечака. У тексту нема никаквих пишчевих напомена о њима. Ко су Божо и Боле? Шта о њима сазнајеш из дијалога који воде? [...] Када се у разговору Божо и Боле не разумеју? Пронађи та места и објасни шта је узрок неспоразума (Јовановић 2020: 47).

У тексту „Суђење” Лазе Лазића необичност се исказује кроз ликове животиња. Лицима у тексту (зецу оптуженом и зецу браниоцу, као и лисцу судији, лисцу тужиоцу и лисцу сведоку) додељене су људске особине. Главни проблем јесте суђење зецу. Положај зеца у овој судници говори и о његовој кривици – зец се шћућурио за оптуженичком клупом. Ако само гледамо списак лица и њихове улоге у тексту, одмах се увиђа да ће суђење бити неравноправно. Бројни драмски моменти су обележени у тексту. Зец је оптужен за крађу купуса, покушај бекства, али и врло брзо трчање приликом овог преступа. Готово да се оваквом оптужницом исмевају Судија, Тужилац и Сведок. Први заплет у радњи је тренутак када зец не признаје кривицу. Читалац очекује расплет када реч на суђењу добија тужилац. Међутим, напетост у радњи додатно расте када се сазнаје да је тужилац, као и судија, лисац. Ово необично суђење чини се на тренутак да ће бити решено у корист лисца, који, по правилу, остаје скоро увек непобеђен. Сведок лисац језичком карактеризацијом открива необичност и неравноправност овог суђења. Када га питају да ли је видео зеца да краде купус, одговара:

СВЕДОК: Ја, хе, хм, да, овај, видео сам.

СУДИЈА: Шта сте видели, сведоче? Испричајте.

СВЕДОК: Хм, хе. Дошао овај овде зец и украо десет главица купуса.

СУДИЈА: Десет! Како сад десет! Па како их је однео?

СВЕДОК: Како? Овај, хм. Ја... Па тако: ставио у џеп и однео (Лазић, према: Меденица 1988: 66).

Честим речцама, уздасима, запетама у реченицама открива се истинитост овог комичног сведочења. Када реч добија бранилац – зец, долази до другог заплета и тек се сада чини да је драмска радња нерешива. Бранилац убеђује судију да зец није крив. Чини се да одбрана нема других доказа за преступ, који се очигледно збио, осим да су и сведок и тужилац и судија на истој страни. Тачка која представља врхунац може се одредити потпуним судијиним убеђењем да ће однети победу и осудити зеца најтежом казном. Међутим, неспретни судија изазива смех јер тражи пресуду потпуно убеђен у победу. Неочекивани преокрет долази са бежањем осуђеног и бранилаца чиме су лисци (сведок, судија, тужилац) надмудрени у овим суђењу.

Већи број питања која су врло добро осмишљена и служе бољем разумевању и тумачењу овог текста налазе се у уџбенику издавачке куће Eduka: „Наведи лица у овом драмском тексту. Колико је глумаца потребно да се изведе овај текст на сцени? Прочитај опис сцене. Наброј који су све предмети потребни да би се наместила сцена за извођење овог текста. Објасни зашто су одговори зеца шаљиви. [...] Који лик доноси преокрет у радњи?” (Јовић и Јовић 2020: 70). Укупно петнаест питања након овог текста у уџбенику само су један одличан пример добре методичке интерпретације текста.

Обрада драмских текстова у читанци Нове школе креће се у границама очекиваног, уз огроман простор да се методичка апаратура даље богати питањима у вези са драмском књижевношћу. Тек пет питања уз текст „А зашто он вежба” нису довољна за активирање свих знања о драмској књижевности. Ауторке захтевају да ученици открију узрок забуне у разговору између Боже и Болета у тексту „Лед се топи” (Ћук и Ивановић 2021: 79) или опишу места на којима се одвијају две слике у тексту „Никад два добра” (Исто: 83). Других питања, у контексту овог истраживања, нема.

Остали уџбеници уз поједине текстове доносе очекивана питања попут оних која се односе на лица у драмском тексту, место драмске радње, функцију шаљивог тона у приказивању ликова и ситуација, издвајању тока догађаја, изгледу позорнице и не одударају од очекиваног тока методичке интерпретације у уџбенику (Димитријевић 2020; Јоксимовић 2020; Станковић Шошо и Костић 2020; Цветановић и Килибарда 2020).

Занимљиво је прокоментарисати питање из методичке интерпретације текста „Суђење” у читанци издавачке куће Фреска: „У ком делу текста би појачао/појачала светло на позорници? Због чега?” (Јоксимовић 2020: 55). Функција оваквог питања је истицање битних момената у развоју драмске радње. Такође, одличан је начин да се повеже настава књижевности са наставом позоришта. Тачније, шире гледано, да се увиди међузависност две аутономне уметничке области.

У осам читанки **четвртог разреда** треба да се нађу три драмска текста. Пет од њих доносе и одломке драмске бајке *Пепељуга* Александра Поповића,¹⁵⁸ а у једном уџбенику је унет и изборни драмски текст истог писца „Фатално глупа глава”.

„Кад пролеће дође” Љиљане Крстић је нови драмски текст у програму за четврти разред. Радња се дешава у учионици, мањим делом пред почетак и већим делом током часа. Седам лица учествује у дијалогу, са циљем да што верније дочарају школску атмосферу. Улазак наставнице на час покреће радњу и прекида разговор ученика. Ученици на различите начине покушавају да одложе планирани контролни задатак смишљањем шаљивих разлога. Наставница прихвата игру и на сличан начин одговара ђацима. Можемо рећи да је текст сложеније драмске структуре у односу на претходно читане. Има два плана, тј. две приче које би могле посебно да се тумаче. У првом плану је реч о школској љубавној згоди Владе и Маје, а у другом плану је прича о ученичким покушајима да уведу пролећни распоред часова и тиме надмудре наставницу. У обе се јавља и мотив пролећа. Нема класичног драмског сукоба, али би се могло говорити о проблему, уводу, заплету и расплету радње. На крају текста наставница односи „победу” и ученицима пише наслов задатка. Дидаскалије су скромне. Не утичу битно на ток радње. Једино последња додатно појачава значење онога што Влада изговара каснећи на час. Текст пружа простора да се

¹⁵⁸ Методичка читаначка интерпретација различитих одломака из драмске бајке *Пепељуга* Александра Поповића детаљније ће бити обрађена у посебном одељку.

ученицима скрене пажња на његову двопланску структуру, основне елементе радње и комичне драмске ситуације. Интересантан је и у стилском погледу. Иако је школска ситуација блиска ученицима, језичка средства којима се служе лица нису уобичајена. Постоји персонификација (табла плаче, рађање ветра, лењ сунђер), израза са пренесеним значењем (грицкати бунике) и сликовитих описа (пролећни шапат развигора, шум птичијих крила). Све то није толико типично за краће драмске текстове за децу који су често без ових језичко-стилских украса.

Ауторка читанке издавачке куће Вулкан знање у веома обимној методичкој анализи текста (чак двадесет осам питања) углавном се фокусира на ток драмске радње. Нема битног осврта на структуру драмског текста, осим кроз неколико питања на почетку: „Зашто је драмски текст написан по улогама? Опиши како изгледа сцена. Наброј лица која воде дијалог. Шта покреће драмску радњу у овом тексту?” (Димитријевић 2021: 118). Сличне одлике драмског текста налазе се у читанци Завода за уџбенике: „Чији долазак уноси преокрет у ток драмске радње?” (Јовановић 2021: 89). Питањем „Због чега је наставница одлучила да одустане од контролне вежбе?” (Исто: 89) начињен је превид ауторке јер су ученици имали задатак на тему „Кад пролеће дође”. Текст се тиме завршава, што јесте неочекиван завршетак који може бити посебно размотрен на часу. Питања у осталим читанкама не издвајају се превише од очекиваног модела методичке анализе драмских текстова. Најчешће су то питања о лицима у тексту (Жежељ 2021: 124; Цветановић и Килибарда 2021: 17), месту радње (Жежељ 2021: 124; Јоксимовић 2021: 57) и уводу драмске радње (Станковић Шошо и Чабрић 2021: 221). Занимљиво је издвојити неколико питања из читанке издавачке куће Eduka: „Опиши како наставница реагује на Звезданов одговор. Објасни шта значи израз 'грицкати бунике'. На какво понашање Милош мисли? Зашто табла плаче? Шта је необично у наставничином обраћању деци? Шта то говори о наставници? [...] Шта деца предлажу наставници? Запази како наставница реагује на њихов предлог” (Јовић и Тодоров 2021: 78–79). У тексту наставница потпуно прихвата деčју игру и реагује неочекивано за читаоце. Она се надмудрује са ученицима и њене речи утичу на свеукупну духовиту сцену. Такође, кроз питања се благо захвата и стил писања кроз објашњење израза и тек једне персонификације.

Најпотпунију методичку анализу текста читамо у уџбенику Креативног центра:

Где се одвија радња у овом драмском тексту? У које време се догађа радња, тј. у које доба године? Шта сазнајемо у уводном делу текста? Када започиње заплет? У којем је тренутку врхунац заплета, када је радња најузбудљивија? Шта се догађа у расплету радње? Ко су главне личности у тексту? Како се понашају? Због чега се каже: *Кад пролеће дође, неки дечаџи грицкају бунике*? Шта то значи? Објасни? [...] Пронађи у тексту примере персонификације, као што је *табла плаче* итд. (Маринковић и Марковић 2020: 109).

Ако изузмемо погрешно употребљен термин личност, ова група питања доста добро покрива структуру драмског текста узимајући у обзир дело и његову стилску организацију. У осталим читанкама нема битнијих искорака, тј. групе питања која су иманентна драмском тексту.

Текст „Подела улога” Гвида Тартаље еуфорично почиње пробом за представу на школској приредби. Атмосфера се прекида питањем Редитеља: „Да видимо ко ће у нашем комаду играти магарца?” Ова реченица представља и почетак заплета у драмској радњи. Важно је истаћи карактер других лица у овом тренутку који се чита из дидаскалија: „сви ћуте, покуњени и сагнуте главе”. Додатно понављање питања о улози магарца у представи појачава сукоб. Изговори дечака се нижу и наизглед доводе до безизлазне ситуације. Врхунац драмске радње је тренутак када Редитељ и трећи пут поставља исто питање. Обрт у току драмске радње доноси девојчица којој драмски писац не додељује никакве речи, већ дидаскалијом упућује на њен поступак („Девојчица: *Устане, приђе Редитељу и нешто му шапне, па се врати на своје место.*”). Када Редитељ кроз осмех саопшти деци идеју или досетку, настаје низ комичних слика. Како би доказала да су они

прави избор за улогу Магарца, деца се надигравају у показивању својих вештина. Драмски сукоб се разрешава неочекивано: Редитељ одлази уз саркастичну реплику („Еј, станите мало! Откуд сада одједном сви хоћете да играте Магарца. Толики ми Магарци нису потребни. Ја за овај комад тражим само једнога и потражићу га негде другде”), а дечаци остају покуњени и постиђени.

Овај краћи драмски текст за децу доноси могућност да се на једноставном примеру поступно разговара о сукобу и његовом решењу, али и карактеризацији ликова. Наслов текста је повезан са позориштем: подела улога је важан појам у позоришном речнику (Павис 2004: 266). Такође, то је битно питање процеса стварања позоришне представе. Дакле, текст Гвида Тартаље је добар пример да се ученици уведу у неке основне принципе и терминологију позоришне уметности.

У Фрескином уџбенику ауторка питањима усмерава ученике на неке уобичајене тачке у драмском тексту попут истицања формалних одлика текста, навођења лица, тон текста. Слично је и у уџбенику Новог Логоса, уз питање које усмерава ученике на главни сукоб у тексту, али нема даље разраде питања у смеру разрешења радње: „Који је Редитељев предлог био узрок сукоба међи дечацима?” (Станковић Шошо и Чабрић 2021: 96).

Бољу методичку анализу у контексту драмске књижевности доноси уџбеник издавачке куће Креативни центар: „Које облике казивања препознајеш у овом тексту (приповедање, описивање, дијалог)? Шта описују речи у заградама? Пронађи делове текста који представљају увод, заплет и расплет” (Маринковић и Марковић 2020: 28). У методичкој апаратури читанке Завода за уџбенике и БИГЗ скреће се пажња на девојчицу која не изговара никакве речи, али има битну улогу у развоју тока радње јер учествује у преокрету: „Које лице у овом драмском тексту не учествује у дијалогу? Какву улогу има то лице?” (Јовановић 2021: 64) и „Како је девојчица утицала на преокрет у подели улога?” (Цветановић и Килибарда 2021: 70).

Ка главним тачкама драмског текста усмеравају питања у читанци издавачке куће Klett: Колико је лица у овом драмском тексту? [...] Када почиње да се развија радња у овом драмском тексту? Шта је изазвало развој радње? [...] Шта доприноси обрту ситуације и промени понашања? Чија је то идеја? Како се завршава (расплиће) ова згода? (Жежељ 2021: 127). Питањима се захватају основни елементи структуре у тексту. Иако се питањима не захвата драмски сукоб, логично је да ће бити анализиран кроз тренутак који је изазвао развој драмске радње.

Најопширнија методичка анализа текста чита се у уџбенику Вулкан знања. Умногome та питања проистичу из природе текста:

По чему закључујеш да је „Подела улога” драмски текст? [...] На који проблем је наишао Редитељ у овом драмском тексту? Због чега је дошло до сукоба између драмских лица? [...] Коју улогу има Девојчица у овом драмском тексту? [...] Када је Редитељ најоштрије реаговао? Да ли би тај део драмског текста могао да буде врхунац сукоба драмских лица? Објасни зашто (Димитријевић 2021: 157).

Поред ових истакнутих примера, напоменућемо да су и даље доминантна питања која се односе на ток драмске радње и оправдавање поступака лица. Готово да нема захтева за ученике да одговоре поткрепе навођењем речи из текста. Штета је што се не подстиче рад на тексту, без обзира на то што је он краћи и лако је упамтити цео ток радње без освртања на текст у уџбенику. Оспособљавање ученика за рад на тексту је нарочито битно у четвртм разреду када су обимнија и комплекснија књижевна дела у програму, а и била би то одлична припрема за наставу књижевности у петом разреду.

Алексићев текст „Слава” први пут се чита у разредној настави. Текст има савремен оквир и захвата теме које су блиске и ученику четвртог разреда.¹⁵⁹ Реч је о десетогодишњем дечаку Страхини који вежба бацање ранца на чивилук последњег дана школске године. Бука покреће дијалог најпре са оцем, а касније се придружује и мама. Шаљиви дечакови одговори да вежба за славско такмичење које ће се догодити на празник Свети Распуст Преподобни даље развијају радњу. Када се чини да ће се дијалог развући и успорити радњу, улази мама уносећи посебну динамику и додатни заплет. Прихватајући Страхинину „игру”, неочекивано саопштава: „Наравно, наравно. Како сам само могла да заборавим тај важан датум. На тај дан родитељи поклањају посебан поклон. Одмах се враћам” (Алексић 2010: 73). Тренутак њеног изласка појачава пажњу читаоца, доноси извесну напетост и ишчекивање даљег тока радње. Обрт се дешава када мама поново долази и поклања свом сину књиге лектире поводом поменутог „празника”. На комичан начин дата је сугестија читаоцима, тј. ученицима четвртог разреда да сваког дана током распуста треба да читају лектуру: „И најлепше је то што се слави два и по месеца. Можеш свакога дана да славиш помало” (Исто: 73). Расплет у драмском тексту доноси Страхинин монолог „Света Мученица Лектира! Ма немој ми рећи! Знам ја како се то зове. Учио сам из Грађанског васпитања. То је гушење верске слободе!” (Исто: 74). Дијалози могу изазвати смех код ученика и тако сам текст остаје дуже у свести читалаца. Сукоб није прецизиран кроз конкретну реченицу. Може се рећи да настаје због поклоњених књига лектире. Међутим, није толико битан за наставну интерпретацију. Битније је истаћи неке актуелне проблеме које драмски писац покреће и приказује на комичан начин. Затим, тренутак покретања радње, напетости, обрта и расплета лако је уочити и издвојити. Управо ти моменти овај текст и чине драмским.

Читанке на различите начине приступају методичкој интерпретацији текста. Поред оних уобичајених питања („По чему овај текст спада у драмске текстове? Ко је главни лик у овом драмском тексту? Ко су споредни ликови? Где се догађа радња?”) у уџбенику Креативног центра издваја се и: „Која су лица супротстављена у овом драмском тексту? У чему су супротстављена?” (Маринковић и Марковић 2020: 125). Важно је да ученици уоче и именују сукоб који је дат кроз целокупну ситуацију, а не кроз речи које изговара неко од драмских ликова. Конкретно издвајање сукоба се захтева у читанци Завода за уџбенике: „У чему је сукоб у овом драмском тексту?” (Јовановић 2021: 14). Веома је добро што се захтева од ученика да издвоје монолог са којим се нису раније сусретали у драмским текстовима и дијалог који изазивају смех (Јовановић 2021: 14). Нешто мало детаљнији осврт на структуру драмског текста дат је у читанци издавачке куће Klett: „Колико је лица у овом драмском тексту? Око чега се гради заплет? [...] Шта је у тексту смешно? Какав је расплет?” (Жежељ 2021: 151). Читанка Новог Логоса на овом тексту уводи појмове увод, заплет, врхунац, преокрет и расплет. Међутим, нема питања која би покренула разумевање ових појмова или њихово проналажење на конкретном примеру (Станковић Шошо и Чабрић 2021: 201).

Текст има неколико језичких израза чије је значење важно тумачити у оквиру драмске радње, али и у реалним ситуацијама. У читанци Вулкан знања, БИГЗ издаваштво и Едука захтева се објашњење идиома „окачити нешто о клин”, „гушење верске слободе”, „духовно уздизање” (Димитријевић 2021: 160; Јоксимовић 2021: 37; Јовић и Тодоров 2021: 160).

Једини изборни драмски текст налази се у читанци издавачке куће Klett. Реч је о Поповићевом тексту „Фатално глупа глава”. Питања након текста захтевају одређење места и времена радње, именовање лица и одређење дидаскалија. Ауторка читанке инсистира на

¹⁵⁹ Новија кретања у развоју драме за децу показују наклон писаца ка темама из друштвене стварности: „Оно што је заиста ново у драми и позоришту за децу у минулој деценији јесте заинтересованост за стварност, фокусирање на цивилизацијске и природне феномене, анализа нових културних образаца и друштвене појаве. (Млађеновић 2017: 22).

откривању значења израза: „порасле су јој ноге, па је одшетала”, „малопре је двојица пронесоше на штапу” и „отишла да дође” (Жежељ 2021: 17).

Узимајући у обзир природу програмских драмских текстова и њихову краћу методичку интерпретацију у читанкама, неминовно је да учитељима остаје дугачак пут у вођењу ученика кроз овај књижевни облик. Драмске ситуације које су компоноване у текстовима тичу се сцена из живота у којима се напетост гради на радозналост, немирном и оригиналном духу детета или понашању персонификованих ликова животиња. Сви ти призори су довољно препознатљиви за ученике млађег школског узраста и лако се могу мотивисати за разговор поводом текста. Управо та једноставност слика из свакодневних ситуација може довести до упрошћеног тумачења текста или до умањивања његове естетске стране.

Кроз бројне методичке интерпретације у читанкама примећује се изостављање драмске радње и њеног развоја и функционисања драмског језичког израза чиме су драмски текстови битно упрошћени. Иако читанка не треба да буде мерило целовите наставне интерпретације, она је умногоме одређује и усмерава. Из тих разлога би кроз питања, пре свега, требало да се открива уметничка вредност текста и специфичност драмске књижевности.

Једно од могућих решења за целовито тумачење драмских текстова јесте „поступно навикавање ученика „да уочавају чврсту повезаност између онога *шта* драмско лице казује, *како* то чини, *зашто* баш у том тренутку, *чиме* је подстакнуто на говорну активност, *које* мисли и *због чега* није стигло да саопшти, а вероватно их носи у себи, и сл.” (Вучковић 1994: 144–145). Слободно бирање неког броја ванпрограмских драмских текстова за читање и обраду на часу засигурно би довело до потпунијег тумачења драме за децу.

3.3. Методичке могућности обраде одломка драмског текста

О одломцима књижевних дела, њиховој улози и заступљености у школским програмима и читанкама писано је у различитим методичким студијама (в. Мркаљ 2018). Међутим, није често присутно разматрање наставне обраде одломка неког дела у разредној настави. Разлози за то су вишеструки. Наставни програми, нови и они старији, у мањем броју, готово занемарљивом, садрже прописане одломке за читање и обраду. Обрада одломка најчешће се поистовећује са обрадом било ког другог целовитог текста на часу. Због тога се чини да није неопходно посебно дискутовати о методичкој интерпретацији таквог читаног текста. С друге стране, посматрајући само програме и уџбенике, уочавају се бројни проблеми. Иако се не очекује и није програмом задато, аутори читанки имају обичај да прописану бајку или приповетку, па чак и песму преносе у скраћеном облику у уџбеник. Ако је назначено да се обрађује одломак књижевног дела на часу, програм најчешће не прецизира који одломак одабрати. Не прецизира ни извор одакле треба преузети одломке. То додатно доводи до различитих верзија текстова у читанкама. Аутори уџбеника уносе и методички обрађују одломак по свом избору. Како тај одломак или одломци треба да представе кључне делове целине и смисао књижевног дела, веома је важно шта се бира и како се одабир методички обрађује.

Када је реч о драмском роду у разредној настави, требало би се осврнути на две ситуације. Најпре, у програму који је претходио тренутно важећем, била је прописана обрада одломка из драмске бајке *Пепељуга* Александра Поповића. Иако одломак, то је било најкомплексније драмско дело које се читало у млађем школском узрасту. У новом школском програму списак прописаних дела за читање је оснажен и драмска бајка *Пепељуга* се чита у целини. Због те битне промене у корист драмске књижевности у настави, осврнули смо се на методичку обраду одломка

драмског дела у читанкама писаним по наставном програму из 2006. године. Чини се да је ситуација сасвим јасна и да је проблем одломака уметничке целине решен поновним враћањем домаће лектуре у програме. Међутим, пет од осам читанки за четврти разред писаних по новом програму наставе и учења из 2019. године доносе одломке из Поповићеве *Пепељуге*. Осврнули смо се на одабране одломке, структуру одломака, везу одломака са читањем целовите домаће лектуре и најважније тачке у интерпретацији одломака у уџбеницима. Неопходно је донекле разрешити методичку дилему има ли одломак дела исти драмски потенцијал као и целина и одговорити на питање које су разлози и предности стављања одломака у читанку када је већ прописано читање целе драмске бајке.

Гледано, најпре, само са књижевнотеоријске стране свакако да се „анализом кратких и случајних одломака стилски и уметнички веома различитих и неједнако вредних дела може допрети до суштине књижевног феномена” (Табаковић 1978: 562). Из овога следи да може бити функционално тумачити одломак. Ако узмемо у обзир наставу, сензибилитета учитеља и ученика, одломак може бити подстицајан за читање и интерпретацију на часу.

Свођење дела на ниво одломка може да има различите методичке последице. Најпре, ученици читање могу схватити „условно, као факултативну делатност” (Мркаљ 2016: 94), што је у контексту вишегодишње кризе читања лоше. С друге стране, наставничке вештине могу решити проблем читања дела неке шире књижевне целине:

Посебним, квалитетним локализовањем у функцији мотивисања ученика за читање, доживљавање и тумачење књижевноуметничког текста, одабрани одломак може пробудити унутрашњу чулност ученика и практично утицати на развој свести ђака о лепоти, то јест естетским вредностима дела, што погодује заснивању иманентног приступа, односно унутрашњем проучавању дела (Исто: 182).

Ипак, пажња у наставној пракси се углавном поклања садржају који је дат у одабраној читанци. Због тога су и аутори уџбеника делимично одговорни за могуће умањивање вредности уметничког дела одабраним одломком и методичком апаратуром која га прати:

Са ученицима основне школе одломак се често анализира као засебна целина која надроста дело из ког је узета, а пажња се обраћа искључиво на садржај који је заступљен у читанкама. Одломак тако егзистира као релативни аутономна уметничка структура. Према мишљењу методичара, издвојеност одломака из шире уметничке структуре умањује њихову информативност и отежава схватање, те је од велике важности извршити ужу локализацију (Исто: 184).

Проблем читања одломака драмског дела у четвртом разреду основне школе захтева осврт на читанке писане по претходно важећем програму из 2006. Бројност одобрених уџбеника, а тиме и очекивана разноликост приступа упућује на неколико питања: а) Који су то одломци из Поповићеве *Пепељуге* одабрани за читање? б) Постоји ли ужа локализација одломка и мотивисање ученика на читање целовитог дела? в) У којој мери аутори читанки помажу наставницима методичком организацијом обраде одломка?

Аутори девет одобрених читанки за четврти разред основне школе, које су се користиле у настави последњи пут школске 2020/2021. на различите начине су приступили проблему одабира одломка драмске бајке и њене методичке интерпретације (Табела 2).¹⁶⁰

¹⁶⁰ „У читанкама су несумњиво, уз уважавање програмских сугестија, најчешће сакупљени квалитетни књижевни текстови за употребу у настави. На тако одабраним текстовима ученици могу развијати способност читања и разумевања различитих типова књижевних и осталих текстова. Одломци у читанкама, у највећем броју случајева, имају задовољавајућу литерарну и социјализацијску вредност. После одабраних текстова дати су садржајни и

Табела 2. Драмска бајка Пепељуга у уџбеницима писаним по старом наставном програму (2006).¹⁶¹

| Издавач читанке | Сцене из првог чина | Сцене из другог чина | Сцене из трећег чина | | |
|-------------------|--------------------------|----------------------|-----------------------------|-------------------------|-------------------------|
| БИГЗ | - | - | - | - | - |
| Драганић | Прометање метле у гитару | - | - | - | - |
| Eduka | Плави патлиџан у цвету | - | - | - | - |
| Епоха | - | - | - | Као артиљеријски двобој | Само кад би једном било |
| Завод за уџбенике | - | Пољуљана царевина | Нису ноге китникез | Као артиљеријски двобој | - |
| Klett | Очево незахвално срце | - | Нису ноге китникез | Као артиљеријски двобој | - |
| Креативни центар | - | - | - | - | Само кад би једном било |
| Нови Логос | Очево незахвално срце | Пољуљана царевина | Нису ноге китникез | Као артиљеријски двобој | - |
| Нова школа | - | - | Цела Европа без леве ципеле | - | - |

Само у једној читанци (BIGZ) није постојао одломак из дела које је прописано програмом. Овакво решење је помало изненађујуће јер се у поменутој читанци налазио одломак из драмског дела *Трноружица се буди* Зорице Симовић, који представља слободан избор аутора уџбеника. У осталих осам уџбеника аутори су приступили различитим техникама прекрајања драмске бајке *Пепељуга* које можемо систематизовати у два начина. Први начин јесте одабир само једног одломка из драмског дела. Ауторски тимови су у четири читанке (Eduka, Креативни центар, Драганић и Нова школа) приступили таквој организацији. У уџбенику издавачке куће Eduka

систематични подстицаји који усмеравају интерпретацију, мада је понекад у радној апаратури превише налога који су сродни, Зато је важно формирати питања која су смислена, нису сугестивна и представљају стварну подршку разумевању текста” (Мркаљ 2016: 47).

Још о значају читанке у разредној настави в. код Цветановић 2012.

¹⁶¹ Табела је сачињена према *Каталогу уџбеника за предшколску установу и основну школу* који је важио школску 2020/2021. Видети на: www.arhiva.mpn.gov.rs/udzbenici/ Приступљено: 24. априла 2021.

Потпуни библиографски подаци уџбеника наведени су у списку коришћених извора.

ауторски тим је донео део једне сцене („Плави патлићан у цвету”) из првог дела. Можемо рећи да је овде било речи о двоструком прекрајању (најпре целог књижевног дела, а затим и једне сцене). Аутори су покушали да надокнаде одсуство читања целовитог дела опширним увођењем ученика у сажет ток драмске радње:

Замислите, децо, да се свакодневни живот „преселио” у бајку.

После смрти Пепељугине мајке, отац се оженио. Маћеха је довела своје две кћерке Пепину и Розу, која је била „мало тупава и зарозана”. Пепина је волела латиноамеричке игре, говорила је француски. Док је Пепељуга радила, њих три су ишле по трговинама, куповале виклере и хаљине, али не много јер је татина плата „била мизерна”.

Онда се објави вест да се принц жени, што је била важна ствар јер будућој жени – принцези „пружа живот пун дембелисања”. Принц је био веома богат: имао је дванаест аутомобила, много финих ручних сатова, „злата, сребра и чоколаде”. Маћеха спрема своје кћерке за бал.

На балу се много чудних ствари дешавало, појавила се и Пепељуга, принц је био задивљен њеном појавом. Трагао је ко је она. Знао је да је изгубила леву ципелицу. И онда долази срећан крај (Тодоров, Цветковић и Плавшић 2016: 168).

У методичком смислу врло је значајно упознавање ученика са садржајем књижевног дела како би се успешније протумачио његов одломак. Било би подстицајно да се не наводи крај драмске бајке, чак ни уопштеном формом да је у питању срећан завршетак *Пепељуге*. Корисније би било да се његовим изостављањем ученици заинтересују и мотивишу за читање целовитог текста. Читанке остала три издавача нису донела осврт на садржај драмског дела, али тачно именују део који су унели у уџбеник. Почетак драмске бајке „Прометање метле у гитару” дат је у читанци издавачке куће Драганић, у читанци Креативног центра доноси се сам крај трећег дела „Само кад би једном било”¹⁶², док се у читанци Нове школе даје сам почетак из трећег дела „Цела Европа без леве ципеле”. Неки одломци почињу пописом лица која учествују у дијалогу, а поједини без тог битног обележја драмског текста. Аутори су различито и потписивали изабране одломке, и то као: „одломак из истоимене драме” (Eduka), из „истоименог драмског дела” (Нова школа) и „бајка за приказивање у три дела” (Креативни центар). Заједничка методичка замисао у ова три уџбеника јесте инсистирање на разликама између народне бајке „Пепељуга”, која се чита у четвртог разреда и одломка из истоимене драмске бајке. Ово, свакако, није спорно, али изостао је осврт на језичко-стилске иновације које у драмску књижевност за децу уноси Александар Поповић управо овим делом.

У преосталих пет уџбеника аутори су уносили више одломака из Поповићеве *Пепељуге*. Занимљиво је да се избори одломака често подударују, те је неминовно закључити да се поједини ауторски тимови угледају на методичка решења других. Тако, на пример, у читанкама су се читале: сцена из првог дела „Очево незахвално срце” (Klett и Нови Логос), сцена из другог дела „Пољуљана царевина” (Завода за уџбенике и Нови Логос) и три сцене из трећег дела „Нису ноге китникез”, „Као артиљеријски двобој” и „Само кад би једном било” (Завод за уџбенике, Klett, Епоха и Нови Логос). Ако погледамо још једном одломке и чинове којима они припадају, једино се у читанци Нови Логос уочава да су одабране сцене из сваког чина. То може ићи у прилог потпунијем разумевању и тумачењу драмске бајке, а може бити и један могући модел одабира одломка обимнијег дела за читање и обраду на часу.

¹⁶² Одломак дат у уџбенику припада самом крају сцене из трећег чина „Као артиљеријски двобој” и наставља се цела сцена „Само кад би једном било”. У читанци је наведено да је реч само о другом наслову. Питање је да ли је реч о превиду аутора или лошијој методичкој организацији текста у уџбенику или немогућности да се на ваљан начин обради одломак драмске бајке у настави.

Детаљнијим изучавањем запажа се да су и овде поједини аутори у читанкама прекрајали унете одломке изостављајући делове дијалога које нису сматрали битним за ток радње у драмској бајци. И у овим уџбеницима тражи се запажање о разликама између народне и драмске бајке *Пепељуга*. Нешто даље, у смислу наставног тумачења одломака, проналазимо код питања у методичкој апаратури читанке Завода за уџбенике:

Како замишљаш дворац из бајки? У каквом је стању дворац у овој драми? Шта ради принц пред бал? Како доживљаваш ту разлику? Размисли у које време се одиграва радња ове *Пепељуге*. По чему то можеш да закључиш? На који начин ликови говоре? [...] На шта те подсећају имена Пепина и Роза? Опиши њихове особине. [...] Шта су вредности ове приче? (Опачић, Пантовић 2012: 59)

Из наведеног се лако уочава сврха питања и могући ток анализе дела на часу. Стање двора, „атракције првог реда”, приказано је потпуно супротно од бајколиког. Овај драмски се сав распада, патос се „држи на штруфнама”, подупрет је „партфишама и моткама за подупирање конопца за сушење веша”, „потпорни зидови прскају” (Поповић 2001: 224–225). Описи који се динамично нижу изазивају комичан ефекат. Језик којим ликови говоре и навике које имају показују да се крећу у простору и времену које је блиско данашњем читаоцу. Пепина и Роза, Пепељугине полусестре, претварају се да су учене, лепе и модерне девојке. Међутим, иза тога стоји карикирање њиховог лика. Оне су необразоване, размажене, себичне и под утицајем своје мајке често осуђене на контролисане поступке. На часу се ова два лика могу посматрати и тумачити у односу на Пепељугу, али и њиховом међусобном односу. Пепина је надмоћнија, повлашћена у породици и активнија у драмској радњи у односу на своју сестру Розу. Сви слојеви текста, и језик, грађење ликова и њихових односа, неочекивани ток драмске радње, доносе пародирану слику познате приче.

Осим у Епохином уџбенику, у овој другој групи уџбеника нема упућивања ученика или мотивисања за читање целовите драмске бајке *Пепељуга*. Сагледавајући статус одломка и његове методичке интерпретације у уџбеницима јасно је да „ученици који похађају различите основне школе, стичу и другачије представе о књижевном делу у целисти, јер су обавезни да га прочитају само на нивоу одломка” (Мркаљ 2014: 50). Поред бројних проблема који се јављају при обради одломка у читанкама за разредну наставу постоји још један, а он се тиче усвајања књижевних појмова који проистичу из дела. Драмска бајка *Пепељуга* је одличан предлог за разумевање и разликовање појмова чин и појава или сцена. Слободно можемо рећи да је то једино драмско дело у разредној настави где је могуће уочити, разликовати и дефинисати ове појмове. Бројни аутори уџбеника (Завод за уџбенике, Нова школа, Креативни центар, Klett) то су препознали и дефинисали појмове или тражили њихово уочавање кроз питања за ученике. Међутим, проблем је могу ли ученици заиста усвојити појмове ако читају само одломак. Из свих читаначких одломака није уочљиво да је реч о чину, а у некима се не уочава да је реч о једној сцени. Закључак је да се одређени теоријски појмови усвајају ван њиховог правог књижевног контекста. Због тога је неминовна потреба за читањем, спознавањем и тумачењем целине дела.

Имајући на уму сва техничка или законска ограничења за писање уџбеника, успешна обрада одломка драмског дела у разредној настави углавном нема идеално решење. Већи део посла је остављен наставнику: од опширније локализације, одабира других одговарајућих одломака који ће на прави начин приказати јединственост овог драмског дела, до одабира књижевних појмова, њиховог проналажења у тексту и објашњења, обавезног мотивисања за читање целог дела и осмишљавања питања у интерпретацији која мање треба да буду фокусирана на ток радње, а више на атмосферу у драми, елементе комичног, заплете и решења, језик којим лица говоре, њихове карактере и односе које имају у тексту. Постоје два могућа решења за функционалну обраду одломка на часу. Први би био делимично решен проблем, а то је да

састављачи програма тачно нагласе који се одломци читају и обрађују на часу.¹⁶³ При овом, треба имати у виду из којих чинова се узимају сцене. Друго решење, које представља методички добитак, јесте прописивање читања целовите драмске бајке *Пепељуга* у оквиру домаће лектире у четвртном разреду основне школе. У новом програму наставе и учења за четврти разред управо је то и учињено. У оквиру домаће лектире чита се цела драмска бајка *Пепељуга* Александра Поповића. Бројне су предности такве одлуке: унапређују се читалачке навике ученика, упознаје се и тумачи целовито драмско дело, смањује се „прелаз” у старије разреде када се читају комплексније драме. Преостаје да се ученици оспособе да оваква и слична дела читају уз вођење дневника читања. У њима ће поред сопствених запажања о прочитаном бележити и одговоре на наставникове претходно дате истраживачке задатке или књижевне проблеме.

*

На први поглед чини се да је проблем читања одломака из Поповићеве драмске бајке потпуно решен новим програмима наставе и учења. Међутим, у пет нових читанки од осам прописаних и даље се налазе одломци из дела (Табела 3). Три читанке не уносе одломак (Завод за уџбенике, БИГЗ, Вулкан знање). Две издавачке куће (БИГЗ и Вулкан знање) имају приређену посебну књигу лектире у којој се налази прописана драмска бајка (Поповић 2021б; Поповић 2022). Из табеларних приказа (Табела 2 и 3) уочава се да избор сцена није битно промењен. Већина наслова се подудара, а два уџбеника нових издања садрже исте одломке као из претходних издања (Klett и Нови Логос). Оправдано је питати се који су разлози за ову наставну ситуацију и који је књижевни циљ датих одломака и методичке апаратуре која их прати. И бројна друга питања извиру из ове ситуације. Најпре, чему одломци у читанкама за четврти разред? Хоће ли ученици читати целовито дело иако имају издвојене одломке? О којим одломцима је реч? Да ли су испуњени основни методички принципи када је реч о стављању одломака дела у читанке? Да ли се може остварити концепт читања домаће лектире оваквом организацијом драмске бајке у читанци?

Читанке издавачких кућа Креативни центар, Нови Логос, Фреска и Eduka доносе одломке из драмске бајке *Пепељуга* поред тога што је у оквиру домаће лектире прописано читање целог дела. Поред одломака, поменуте издавачке куће немају додатно приређену књигу лектире са целом драмском бајком. У овој групи издваја се решење у читанци издавачке куће Klett: у уџбенику су дати одломци и постоји приређена књига лектире (Поповић 2021а).

Ако се осврнемо само на неке основне, спољашње карактеристике унетих сцена, добићемо збуњујућу ситуацију. Уносећи одломке аутори уџбеника различито именују извор. Негде је реч о књизи „Пепељуга, бајка за приказивање” (Ралић 2021: 56), „бајка за приказивање у три дела” (Маринковић и Марковић 2021: 82) како и пише у оригиналном тексту, а у остала три уџбеника пише да су само одломци из *Пепељуге* Александра Поповића. Приликом навођења сцена, у две читанке се јављају наслови другачији од оригиналног дела. Уместо наслова „Очево незахвално срце”, у уџбенику Новог Логоса је „Очекивано незахвално срце” (Станковић Шошо и Чабрић 2021: 162). У Едукином уџбенику наслов „Цела Европа без леве ципеле” именован је као „Остала цела Европа без леве ципеле” (Јовић и Тодоров 2021: 144). Иако суштински и овакви минимално промењени наслови одговарају садржају сцена, није уобичајена, а ни препоручљива било каква

¹⁶³ Такав поступак се примењује за нека дела у новим програмима наставе и учења. Аутори програма за трећи разред су тачно прописали да се чита прва глава „Реч-две о Питеру” из романа *Сањар* Ијан Макјуен (НП 2019: 49). Или, тачно је прописано које песме Љубивоја Ршумовића се бирају за читање у другом разреду (НП 2018б: 16).

интервенција на оригиналном књижевном тексту. У три читанке не налази се никаква упутница да треба прочитати целину или упутство за читање домаће лектире.

Табела 3. Драмска бајка *Пепељуга* у уџбеницима писаним по важећем програму наставе и учења (2019).¹⁶⁴

| Издавач читанке | Сцене из првог чина | Сцене из другог чина | Сцене из трећег чина | |
|-------------------------|---------------------------|----------------------|------------------------------------|-------------------------|
| | | | | |
| Eduka | - | - | Остала цела Европа без леве ципеле | - |
| Klett | Очево незахвално срце | - | Нису ноге китникез | Као артиљеријски двобој |
| Креативни центар | - | - | Само кад би једном било | - |
| Нови Логос | Очекивано незахвално срце | Пољуљана царевина | Нису ноге китникез | Као артиљеријски двобој |
| Фреска | - | - | Ко на ветру црвени мак | - |

Одломци из драмског текста су најчешће дати након народне бајке „Пепељуга”. Тиме се јасно закључује да је ауторска идеја била упоредна анализа истих тема и мотива у два жанровски различита дела. Односно, пресликан је концепт из претходног издања читанке за четврти разред. Заједничко за четири уџбеничка решења (Нови Логос, Klett, Фреска и Креативни центар) јесте изостављање било каквог увођења у радњу драмског дела. Нема уже локализације текста којом би се ученици упознали са током драмске радње, лицима и њиховим међусобним односима. Аутори читанки су се и овога пута служили различитим техникама кројења драмског текста. Нису увек узимане целе сцене за читаначки текст. У уџбенику издавачке куће Фреска дат је један одломак без тачног именовања ком делу припада. Реч је о сцени из трећег чина („Ко на ветру црвени мак”). У Едукином уџбенику из трећег чина је део сцене („Цела Европа без леве ципеле”). Уџбеници издавачке куће Klett („Очево незахвално срце”, „Нису ноге китникез” и „Као артиљеријски двобој”) и Нови Логос („Очево незахвално срце”, „Пољуљана царевина”, „Нису ноге китникез” и „Као артиљеријски двобој”) садрже идентичне одломке као у претходним издањима. Читанка Креативног центра доноси последњу, пету сцену из трећег чина „Само кад би једном било”. Међутим, непажњом овај део аутори уџбеника именују *као трећи део, пети чин* (Маринковић и Марковић 2020: 82). Да проблем и терминолошка забуна буду већи, на овом књижевном одломку аутори дефинишу појам чин. Одређење чина јесте тачно у књижевнотеоријском смислу, али његово обележје на почетку текста је потпуно неправилно. Драмска бајка *Пепељуга* је трочинске структуре, а у оквиру сваког чина има неколико јасно означених и именованих сцена. Ово је још један доказ да школски програм треба да пропише тачне изворе из којих се узимају уметничка дела за читаначки текст.

¹⁶⁴ Табела је сачињена према *Каталогу уџбеника за четврти и осми разред основног образовања и васпитања* (Каталог 2021: 24–26). Потпуни библиографски подаци уџбеника наведени су у списку коришћених извора.

После три издвојена одломка у уџбенику издавачке куће Klett ауторка инсистира на упоредној анализи са народном бајком. Поред тога, ауторка благо захвата и тон драмске бајке који је тешко уочити на основу датих одломака и још без квалитетног локализовања текста. Хумор би требало поткрепити још којим примерима из текста и даље развијати интерпретацију у смеру откривања пародирања кључних мотива и ликова бајке „Пепељуга”.

По чему се све ова „Пепељуга” разликује од народне бајке? Шта је у њој необично? Где и када се дешава радња? Упореди две главне јунакиње, Пепељугу и маћеху, из ова два дела. [...] Који ликови се појављују у драми, а нема их у народној бајци? [...] Ко у драми открива да је Пепељуга сакривена под коритом? Радња „Пепељуге” Александра Поповића смештена је у савремено доба и претрпела је више измена. [...] У којим деловима овог текста наилазимо на горак хумор? Има ли у тексту правог хумора? (Жежељ 2021: 59).

У уџбенику издавачке куће Eduka пре одломка назначено је да је реч и домаћој лектури. Ученици се упућују на читање целине и бележење основних чињеница из текста. Дат је краћи осврт на садржај дела: „Није ово Пепељуга као оне у бајкама Браће Грим или Шарла Пероа. Пепељуга је образована, добро васпитана, зна француски, пише домаће задатке маћехиним ћеркама, које су незналице, уображене, са мајком иду по тржним центрима. А принц? Он зна свашта да ради. Прочитај целу драму и упознаћеш дивне и смехом проткане странице дела” (Јовић и Тодоров 2021: 144). Оваквом структуром задовољена су два основна принципа обраде одломка: мотивисање ученика на читање целине и упознавање са драмском радњом. Без обзира на то што су драмски одломци дати након народне бајке „Пепељуга”, ауторке позивају ученике да се присете Гримове верзије коју су читали у трећем разреду:¹⁶⁵ „Прошле године смо читали бајке Браће Грим, међу којима је и бајка о Пепељуги. Пронађи и прочитај поново. У свесци направи табелу у којој ћеш упоредити бајку Браће Грим и драмски текст Александра Поповића. Наведи сличности и разлике” (Исто: 149). Овај задатак је врло функционалан, али треба га допунити категоријама по којима се пореде текстови. При томе, треба водити рачуна о ономе што је могуће прочитати у одломку сцене у читанци и шта узети за поређење. Време и простор су очигледни и могуће их је поткрепити чињеницама из текста. Донекле се може упоређивати Пепељугина породица и наслутити односи међу њима. Ту би се даља упоредна анализа два дела и завршила. Овакви читаначки задаци, који су веома добри, захтевају пажљивију припрему и разраду на часу.¹⁶⁶ У методичкој апаратури налазе се и питања која за циљ имају издвајања хумора, упоређивања особина Пепине и Пепељуге, истицање Пепинине образованости, значења принчевих речи „фини сте у бестрага”, уочавање пародираних ситуација у којој су девојке из целе Европе дошле у нади да ће принц њих одабрати за невесту („Да ли си некада видео или видела сличну појаву – да неко нешто ради само зато што је веома популарно? Испричај шта мислиш о томе”, Исто: 149). Иако врло опширно тумачење одломка, ученици остају ускраћени за многе драмске ситуације и обрте који додатно показују преобликовање кључних мотива из различитих верзија бајке „Пепељуга”.

Упоредна анализа два различита дела захтева се и на одломку у уџбенику издавачке куће Фреска. Уз помоћ питања ученици треба да се присете народне бајке „Пепељуга”: „Да ли овај одломак има фантастичне ликове или појаве? По чему се разликују принчеви? А принцезе? У којем је од ових дела присутан хумор? Да ли је принцеза у овом драмском делу образована? По чему то закључујеш?” (Јоксимовић 2021: 188). Проблем на часу се може јавити код појма

¹⁶⁵ Програм наставе и учења за трећи разред прописује читање Гримових бајки у оквиру домаће лектире (НП 2019: 8).

¹⁶⁶ Један могућ модел упоредне анализе прозних варијанти бајке „Пепељуга” и драмске бајке *Пепељуга* Александра Поповића в. Опачић 2010: 12–13.

фантастично. Уколико ученици одговоре да нема фантастичних ликова, онда је то добра прилика да се даље разговара о томе. Међутим, уколико одговоре да има фантастичних ликова и појава, онда се изједначавају појмови *чудесно* и *фантастично*, што, свакако, у књижевном смислу, није правилно. Поред наведених, постоје и питања: „Ко су лица у одломку овог драмског текста? Какво је твоје мишљење о начину на који воде дијалог? Објасни. Наведи ко све сачињава хор у овом делу. Објасни како доживљаваш улогу хора у овом драмском тексту. Обрати пажњу на појаву музике у делу. Који инструмент је у питању? На који начин музика доприноси говору јунака?” (Исто: 187–188). Ауторка је питањима усмерила пажњу на битна обележја драмског текста са којим се ученици до сада нису сусретали у настави.

У читанци издавачке куће Креативни центар необично је решење за одабир одломка. Најпре испод наслова је написано да је реч о бајци за приказивање у три дела. Наслов одломка је „Само кад би једном било”. Иначе, одломак у читанци припада делом претходној сцени „Као артиљеријски двобој” и не обухвата целу сцену „Само кад би једном било”. Овакав поступак итекако захтева посебно увођење у ток дела. Након текста и обраде драмских појмова (драмски текст, драма, говор ликова, дидаскопије, драмска радња, драмски текст за децу, драмски ликови) питања се углавном односе на упоређивање са народном бајком: „Ово је завршетак драмског текста за децу *Пепељуга*, који је написао Александар Поповић. Сигурно запажаш да постоји разлика између овог текста и народне бајке *Пепељуга*. Објасни у чему је разлика. Какви су ликови оца, маћехе, маћехине кћери и принца у народној бајци, а какви су у драмском тексту?” (Маринковић и Марковић 2020: 85). Опет се јавља „наставни проблем” или раскорак у садржају одломка и питањима која га прате. Лик оца у читаначком одломку приказан је као ћеркин савезник. Изостављен је битан део, важан за драмску радњу, у којој је потчињен жени и њеним ћеркама. Остале ликове из драмског текста могуће је врло површно упоређивати са оним из народне бајке. Скромно је приказан лик Маћехе и Пепине, док се Роза не појављује у одломку, те је питање колико су заправо оваква питања и функционална у овом тренутку. Да ли ће се одговори заснивати на претпоставкама или књижевним чињеницама?

Читанка издавачке куће Нови Логос доноси највише одломака. Сваки од унетих делова је посебно скраћиван, те је врло тешко пратити и потпуно увести ученике у радњу дела. Питања се односе на један од важнијих момената целокупног дела. Отац се мења. Пролази неку врсту преображаја. У почетку је потпуно подређен својој жени и њеним ћеркама, њиховим жељама и подржава омаловажавање Пепељуге. Касније доживљава преображај, кајање због свог односа према ћерки и помаже јој у кључним тренуцима драмске радње: „Опши како си замислио/замислила ликове из драме за децу *Пепељуга* Александра Поповића. Упореди како се Пепељугин отац опходи према Пепини и Рози, а како према Пепељуги. Шта запажаш? Наведи примере из текста који показују како се Пепељуга осећа. У ком тренутку је отац поступио лепо према Пепељуги? Када је отац увидео своју грешку?” (Станковић Шошо и Чабрић 2021: 166). Наравно, датим одломцима само је донекле могуће анализирати лик оца.

Овакав (п)опис стања наводи на закључак и разрешење дилеме да одломак књижевног дела нема исти драмски потенцијал као целина. Чак и да се ужом локализацијом надоместе делови који недостају, не могу бити надокнађени сви драмски елементи у тексту, као и доживљај дела. Читањем одломка ученик „не може да усвоји жанровску особеност дужег књижевног текста, нити да његове одлике спознаје на примеру који чита, уколико га наставник не мотивише да прочита цело књижевно дело” (Мркаљ 2014: 50). Јасно је да ови одломци треба да буду у функцији подстицања за читање домаће лектире. Занимљиво ће бити испратити на који начин учитељи приступају обради драмске бајке *Пепељуга* са уџбеничком сугестијом у виду изабраних одломака.

Из претходне анализе увиђамо да постоје четири различита решења обраде драмске бајке *Пепељуга* Александра Поповића у тренутно важећим уџбеницима:

1. постоје одломци у читанци, а нема приређене књиге домаће лектире (Креативни центар, Нови Логос, Фреска и Eduka);
2. постоје одломци у читанци и има приређене књиге домаће лектире (Klett);
3. нема одломака у читанци, а има приређене књиге лектире (БИГЗ и Вулкан знање);
4. нема одломка у читанци и нема приређене домаће лектире (Завод за уџбенике).

Свака наведена ситуација може бити методички добра, али и лоша. Успешност прилично зависи од личности учитеља, његовог књижевног и методичког знања. Могуће је да су аутори читанки, одломцима и методичком апаратуром, желели да подстакну ученике на читање целовитог дела. Јасно је да је текст обиман да би се цео нашао у читанци. Због тога би добро решење било да се драмска бајка нађе само као књига домаће лектире са приређеном дидактичко-методичком апаратуром која ће ученицима олакшати разумевање, а учитељима организацију часа и интерпретацију дела. Разлози за такво решење налазе се у процесу рада на домаћој лектури (истраживачки задаци за ученике, читање обимнијег драмског дела и подстицај за читање других књига, интерпретација текста на више наставних часова). Управо је то и један од начина унапређивања разредне наставе драмске књижевности. Поповићева *Пепељуга* је једино обимније драмско дело које се чита до четвртог разреда. Било би добро његово целовито тумачење пре него што се пред ученике у предметној настави књижевности ставе сложенији књижевни текстови.

Једна од основних идеја нових програма наставе и учења је била стварање навике читања, постепено грађење љубави према читању и смањење кризе читања. Отуда и враћање домаће лектире и њено пажљиво бирање као механизма за решење насталих проблема. Издвојени одломци и обрада одломака могли би да нашкоде овој идеји.¹⁶⁷ Вишеструка би то штета била за наставу књижевности. Прво, ученици не читају домаћу лектуру, половично спознају књижевни текст и не читају најкомплексније драмско дело у млађим разредима основне школе. Поред свега реченог, остаје још закључак да школски програми, као и уџбенички прописи, треба да конкретизују бројна места како би се отклонили могући проблеми наставе (драмске) књижевности.

3.4. Драмска књижевност у читанкама и стваралачке активности ученика

Свих дванаест читанки за **први разред**, које се данас користе у настави, доносе задатке који се тичу сценског извођења драмског текста. У две читанке (Креативни центар, БИГЗ ауторке Вукице Јовић) се уз све драмске текстове даје се исти тип задатка – да се *изведе пред одељењем*. Са друге стране, у три уџбеника (Нови Логос, Вулкан знање ауторке Маје Димитријевић, Герундијум) тај задатак се даје само уз један драмски текст од четири програмом задатих. Све задатке из овог сегмента апаратуре у првом разреду можемо груписати у две целине. Првој целини припадају задаци који се тичу извођења текста на сцени, а друга целина припада задацима који се односе на усмено или писано изражавање поводом прочитаног текста.

Очекивано, аутори уџбеника осмишљавају различите вежбе сценског извођења драмског текста и изражајно читање драмског текста. Без обзира на то што ученици нису оспособљени за овакве задатке, њихова функција је увежбавање читања. У читанци издавачке куће Klett ауторка два пута планира извођење текста пред одељењем. Најпре уз текст „Тужибаба” ученици треба да

¹⁶⁷ Неке од одобрених читанки доносе одломке и из романа који су у списку домаће лектире *Хајди* Јохане Шпири, *Леси се враћа* кући Ерика Најта, *О дугмету и срећи* Јасминке Петровић итд.

одглуме текст (Жежељ 2018: 51). Уз текст „Зна он унапред”: „Научите изражајно да читате овај драмски текст. Одиграјте га пред одељењем” (Исто: 79). Очигледно је другим примером задовољен принцип поступности и дато добро методичко решење за овакву врсту задатака у првом разреду. Неопходно је да ученици увежбају изражајно читање текста, па тек онда његово сценско приказивање.

Читанка Креативног центра не нуди поступност у реализацији задатака овог типа. Чак три пута ученици треба да одглуме текст без посебних методичких упутница: „Ово је текст за глуму – драмски текст. Читај га с другом/другарицом по улогама. Глумите Мишино и учитељево понашање” (Маринковић Марковић 2018: 23). Или: „Направите мало позориште у одељењу и одглумите овај драмски текст” (Исто: 61). Или само: „Одглуми овај текст са својим друштвом из одељења” (Исто: 65).

Доминантно инсистирање на прављењу позорнице, па тек онда сценском извођењу инсистира се у уџбенику издавачке куће Eduka. Први пут након драмског текста ученици имају могућност избора улоге по жељи: „Изабери улогу која ти се највише свидела и покушај да је одглумиш” (Јовић 2018: 14). Затим се на два текста доноси сличан задатак: „Прочитајте текст по улогама. Направите позорницу. Замислите и покажите како бисте се ви понашали у оваквој ситуацији” (Исто: 99) или „Направите позорницу и овај драмски текст за децу изведите пред одељењем” (Исто: 107).

Занимљив задатак који негује лепоту усменог говора, често запостављен у настави, налазимо у читанци Вулкан знања: „Замисли да си учитељ/учитељица и да говориш деци. Шта би им све рекао/рекла? Изведи тај говор пред одељењем” (Димитријевић 2018: 19). Код ученика треба неговати усмени говор, развијати и вежбати реторичке способности, а драмска књижевност је одличан предлог за такве активности. Посебан тип задатака из ове читанке јесте да ученици направе улазнице за позоришну представу коју су припремили (Исто: 99). Сличан, али методички успешнији задатак дат је у обе читанке издавачке куће Вулкан знање. Ученицима је дата позоришна карта коју треба да прочитају и касније одговоре на неколико питања. Овом вежбом ученици се оспособљавају за флексибилно читање, за читање нелинеарног текста који често окружује свако дете, као и за разумевање конкретних чињеница написаних на позоришној карти (Димитријевић 2018: 123; Јанићијевић, Марковић и Бонцић 2018: 37). У примеру из друге читанке дато је и одлично проблемско питање: „Уочи назив позоришта. Зашто се баш тако зове?” (Исто: 37). На карти је дат назив позоришта „Душко Радовић” и циљ је да ученици уоче везу између назива позоришта и Радовићевог стваралаштва.

Поједини аутори одлучили су се за навођење или илустрације позоришног бонтона (Вулкан знање, БИГЗ, Eduka). Овакве упутнице не садрже никакве задатке, већ су организоване у виду обавештења и евентуалног предлога за разговор на часу. У читанкама је дат низ упутстава како припремити позоришну сцену у учионици (Цветановић и Килибарда 2018: 12) или задатак да ученици направе позоришну карту за своју представу (Јовић 2018: 99). Један збуњујући задатак читамо у уџбенику издавачке куће Завод за уџбенике: „Поделите се по улогама. Одиграјте ову драмску игру у учионици. Играјте је по сећању. Нешто можете додати или изменити. Обратите пажњу на реченице у заградама. Оне вас упућују како нешто да изговорите, који израз лица да направите, шта да урадите” (Јовановић 2018: 27). За ученике првог разреда превише је захтева који и нису повезани. Ученици треба да одиграју драмску игру по сећању, али и да обрате пажњу на дидаскалије које су дате у тексту. Логичније решење би било да ученици увежбају читање, па тек онда одглуме текст по сећању на сцени.

У неким уџбеницима пажљивије су бирани задаци за ученике наводећи их на различите облике писаног стваралаштва: „Продужи ову драмску игру тако да на крају буду задовољни и

Милица и Влада, а и да мама добије дрва из подрума” (Жежељ 2018: 29). Задатак одговара природи текста „Неће увек да буде први”, али питање је да ли су ученици у првом разреду довољно оспособљени за течну усмену или писмену реализацију оваквог задатка. Важно је прокоментарисати и задатак у читанци издавачке куће Креативни центар након текста „Тужибаба”: „Смислите његов наставак. Препричај овај текст у свесци у три реченице” (Маринковић и Марковић 2018: 61). Наставак драмског текста је добар избор јер нема јасно датог краја. Ученику је остављена могућност да сам креира расплет драмске ситуације. Такав задатак нуди различита решења и због тога се може рећи да је одлична идеја. Међутим, ограничење препричавања текста у три реченице није адекватно решење. Најпре, да ли се препричава текст који је ученик продужио и због чега је важно да буде у три реченице. Јасно је да ученици првог разреда не могу да пишу дуге саставе, али функционалније решење у овом случају би било препричавање помоћу одговора на постављена питања, или помоћу слика, или једноставно без икаквог ограничења. Бројни су примери за овај облик стваралачког рада ученика, тачније за комбиновање сценског извођења драмског текста и неке усмене или писане вежбе: „Са другарима прочитај текст по улогама, а затим га измените тако да девојчица више нема разлога да се дури” (Јанићијевић, Марковић и Бонцић 2018: 36). Или нешто детаљније упутство: „Прочитај са својим другарима текст по улогама. Предложи како би Влада и Милица могли да се договоре без свађе. Одглуми са својим другарима овај драмски текст. Смисли са својим паром разговор који воде родитељи са својом децом после свађе која је избила између деце” (Јоксимовић 2018: 111). Једно битно запажање из наведених примера говори да су аутори уџбеника имали на уму узраст ученика и пре свега инсистирали на вежбама читања, па тек онда на глуми. Такви методички кораци воде ка поступности и постепеном улажењу у свет позоришта.

На читању се инсистира и у уџбенику издавачке куће Нова школа: „Читајте текст по улогама. Речи у заградама показују како треба да се понашате док читате текст. Потрудите се да budete што бољи глумци” или „Читајте текст по улогама. Глумите учитељево и Мишино понашање” (Ћук и Ивановић 2018: 58, 62). Овако формулисани задаци носе и један терминолошки проблем. Поистовећују се појмови читање и глума, што није добро решење. Глума је „облик сценског изражавања”, везана је „приказивање и тумачење других личности” (Здравковић 2007: 34) и не би требало изједначавати ове појмове ни на узрасту првог разреда. Решење овог уџбеничког проблема можемо наћи у обе читанке издавачке куће Вулкан знање: „Прочитајте у одељењу текст по улогама. Потрудите се да различитим тоном изговарате реченице са упитником и узвичником” (Димитријевић 2018: 93) или „Прочитајте овај текст по улогама, а затим одглумите тако да се Тужибаба и Поповић измире” (Јанићијевић, Марковић и Бонцић 2018: 70).

У два уџбеника ученици се упућују на луткарске представе. Први уџбеник издавачке куће Герундијум то чини кроз информативни текст: „**Луткарско позориште** је позориште у коме глумци покрећу лутке и говоре уместо њих. Лутке могу бити на концу или се навлачити као рукавице. У Београду се налази више дечјих позоришта. Једно носи назив *Мало позориште Душко Радовић*” (Ћивша, Бурашковић и Дробњак 2018: 21). Друга читанка, издавачке куће Завод за уџбенике где ауторка мотивише ученике да направе луткарску представу: „Ако текст добро запамтите, можете га играти као у позоришту. Позорница је учионица – то већ имате. Размислите шта вам је потребно за улогу учитеља. Можете направити и луткарску представу ако вам се то више свиђа” (Јовановић 2018: 30).

Читанка издавачке куће Eduka, специфична због дефинисања појма драма, доноси низ стваралачких решења које је неопходно посебно прокоментарисати. Након првог драмског текста у уџбенику у одељку апаратуре „Мала школа писања” аутори дају задатак: „Напиши ову драму на другачији начин. Замисли да се деца понашају потпуно другачије. У твојој драми брат и сестра су спремни да поделе фил од торте и поморанцу, и желе заједнички да помогну мами” (Јовић и

Јовић 2018: 27). Могло би се рећи да је задатак у којем се захтева стваралачко писање увек добар избор у настави књижевности. Међутим, инсистирање на драми губи смисао у овој вежби. Стварањем задате ситуације, у којој брат и сестра треба да буду сложни, да поделе фил, да мама буде задовољна, нестају важни елементи драмског текста. Нема заплета, сукоба, напетости драмске радње која и привлачи ученике. Боље решење у овом случају би било да ученици осмисле такву причу без инсистирања на појму драма. Или, функционалнији захтев би био да се уведе ново лице или конкретна ситуација које ће унети додатни заплет у радњи. Овај тип задатка би свакако био тежи за ученике првог разреда, али одговара природи драмске књижевности, те би га требало неговати у старијим разредима. Другачије решење аутори читанке су донели уз текстове „Први дан у школи” и „Тужибаба”:

Са другом из клупе изведи ову драму. Поделите улоге. Размислите о томе како говори тата, а како дечак. Одглумите драму пред одељењем (Исто: 36).

Разговор два дечака из драме „Тужибаба” напиши на други начин. Нека се разговор одвије тако да се дечаки на крају сложе. У овом разговору не учествује учитељица. Дечаки сами успевају да дођу до решења својих несугласица. Са другом или другарицом из клупе упореди како сте решили задатак (Исто: 41).

Ако имамо на уму да је после текста „Први дан у школи” Боре Ољачића дат задатак за сценско извођење, можемо закључити да су аутори водили рачуна о природи текста и у складу са тим осмислили активност за ученике. Ово је драмски текст најједноставније структуре (од сва четири програмом задата) и сасвим је оправдано што нема неког другог облика стваралаштва. Други пример говори у прилог томе да се са сложенијом структуром текста усложњава и задатак за ученике. Могуће је да исход овакве инструкције буде текст који нема драмске елементе, те то може бити повод за разговор на часу.

Најефикасније методичко решење за стваралачки задатак дато је након последњег драмског текста („Зна он унапред”) у уџбенику:

Напиши ову драму на другачији начин. Замисли да учитељ стално касни и да ђацима сваког дана смишљају друго оправдање за своје кашњење. Напиши разговор између таквог учитеља и ђака. Напиши драму тако да у њој буде више различитих ликова деце. Сви касне на час. Свако има своје објашњење зашто касни. Одглумите своје драме на часу (Исто: 50).

Овакав задатак има бројних предности и, што је најважније, у потпуности одговара природи драме за децу. Најпре, замена улога може изазвати комичан ефекат. Таква ситуација може имати бројне заплете. Такође, радња може да се усложњава увођењем нових ликова који касне на час и тако стварају нови драмски текст. Чини се да овакав захтев може представљати изазов у настави књижевности првог разреда. Али, ако погледамо све претходне задатке, учачамо неку врсту усложњавања захтева (најпре само глуме, затим мењају ток и крај, налазе решење конфликта и на крају уводе нове ликове и ситуације у текст). Правилни распоред обраде текстова у првом разреду и брижљиво вођење учитеља кроз ове стваралачке вежбе, могу довести и до успешне реализације последњег најкомплекснијег задатка.

**

У читанкама **другог разреда** и даље је доминантно извођење драмског текста на сцени. Стваралачке активности су сада обогаћене и различитим облицима писменог и усменог изражавања који су у вези са текстом и које се често преплићу са његовим извођењем. Поред

сценског приказа, најчешће су заступљени различити облици причања на основу маште или ситуационе игре подстакнуте драмском радњом, али и описивање сцене на којој се одиграва драмска радња.

Бројни аутори су, уз уобичајен захтев да се текст изведе на сцени, имали додатна упутства и конкретнија објашњења. Тиме задатак добија неку врсту усмерености, али и неопходност да се текст који је повод за стваралачку активност ваљано интерпретира. Све читанке можемо разврстати у две групе. Прву коју чине уџбеници са задацима који су очекивани, без посебних упутстава и који углавном не излазе из стереотипног уџбеничког оквира или то, пак, чине на једном примеру. И у другој групи су они уџбеници у којима се захтевима негују различити облици језичке културе. Необично је да су у неким уџбеницима остале устаљене форме стваралачких задатака када програм наставе и учења предлаже разноврсне облике изражавања које је могуће применити и на драмске текстове.

Уџбеници издавачких кућа Нова школа, Нови Логос, Klett, БИГЗ и Креативни центар за већину текстова доносе прилично истоврсне задатке, без усложњавања. Штета је што се у овом сегменту методичка апаратура драмских текстова није детаљније планирала и искористила могућност за сврсисходније повезивање наставе књижевности и говорне културе. У читанци издавачке куће Нови Логос само се уз текст „Два писма” Александра Поповића захтева настављање разговора. Ауторке кратко информишу ученике да треба да оживе разговор, да воде рачуна о изговору реченица, да увежбају драмски текст, али суштински задатак се своди на исто, тј. сценски приказ драмског текста:

Осмисли о чему су разговарали касније мама и Јоца. Оживи њихов разговор у учионици са паром из клупе. Научи изражајно да читаш текст „Два писма” по улогама.

Научи изражајно да читаш текст „Слатка математика” по улогама. Припреми се да са паром из клупе оживиш разговор Веселе и Мирка у учионици).

Увежбај да читаш текст „Шума живот значи”. Док га читаш, изговором прави разлику између реченице као обавештења, заповести и питања. Одглуми га са вршњацима из одељења.

Осмислите изглед позоришне сцене. С друговима из одељења увежбати извођење драмског текста „Оцене” по улогама (Станковић Шошо и Костић 2019: 17, 19, 59, 124).

У читанци издавачке куће Klett уобичајени задаци допуњени су захтевом за причањем неке ђачке шале после текста „Оцене” Гвида Тартаље или необавезним предлогом за увођењем новог лица у радњу текста „Слатка математика” Ане Миловановић: „Поделите улоге и одглумите текст на малој сцени пред одељењем. Сети се неке ђачке шале и испричај пред одељењем”; „Направите у учионици једноставну сцену и одглумите овај текст. Можете увести још неке ликове, на пример Миркову маму, учитељицу и слично” (Жежељ 2019: 62, 97). Из ове групе читанки издваја се један веома добар пример из уџбеника издавачке куће БИГЗ. Уз текст „Слатка математика” ученици се упознају са препричавањем као обликом говорног изражавања, а затим имају задатак да усмено препричају текст (Цветановић, Килибарда и Станишић 2019: 19). Ауторке започињу препричавање текста, што је добар начин за вежбање овог облика говорне културе.

Аутори читанке издавачке куће Креативног центра планирају задатак у виду пројекта који укључује режисера, сценографа и костимографа представе, али без прецизнијег објашњења како и шта они треба да раде. Ако се пажљивије приступи овом задатку, односно, ако се планирају конкретнији мањи задаци, онда ово може бити добар пример функционалног повезивања различитих области наставе. С друге стране, читав „пројекат” може да буде и обична дужа игра, уколико не буде пажљиво вођена:

Пројекат: Поделите се у одељењу по групама. Нека свака група изведе овај текст по улогама. Осим глумца (Аца, тетка Мица, мама), изаберите режисера (који ће поделити улоге и дати глумцима упутства), сценографа (који ће припремити позорницу) и костимографа (који ће бринути о одећи и изгледу глумца). После извођења представе организујте разговор о томе у чему је која група била добра. Овај текст можете проширити тако што ћете замислити шта је даље било. Ако је потребно унесите и нове ликове у радњу (Маринковић и Марковић 2019: 78).

Нови примери стваралачког рада ученика читамо у читанци Вулкан знања. Различити типови задатака (повезивање реченица, укрштеница), којима је циљ утврђивање знања из драмских књижевнотеоријских појмова, налазе се уз сваки текст. Само се после једног текста захтева читање по улогама (Димитријевић 2019: 56). Драгоцени су и овако конципирани задаци. Остаје питање да ли је било простора и за неки облик говорне културе након анализираних драмских текстова.

Аутори једне од читанки издавачке куће БИГЗ два пута после текстова планирају да се припреми представа (Љуштановић, Рацић 2019: 30, 71). Овај уџбеник је далеко значајнији из другог разлога. Уз драмске текстове у одељку „Прошири видике” два пута доноси информативне текстове о историји позоришта и драмским писцима за децу:

Понекад у правом позоришту играју и деца. Деца нашег најпознатијег драмског писца Бранислава Нушића глумила су и у позоришту за одрасле и у позоришту за децу. Нушић је написао драмски текст „Наша деца” у коме деца облаче одећу родитеља и имитирају их. Родитељи се свађају испадају смешни у децјој игри. Нушићев син Страхиња Бан играо је дечака Перу, а Нушићева ћерка Маргита играла је девојчицу Зорицу. Ове улоге су прво играли на представама Српског народног позоришта из Новог Сада. Потом су их глумили у Београду, у првом српском позоришту за децу – Малом позоришту, које су основали Бранислав Нушић и Михајло Сретеновић почетком 20. века (Исто: 33).

Драмске бајке Александра Поповића необичне су по томе што његова Црвенкапа носи баки сок. Има другарицу Иванку која не разликује боје. У „Пепелуги“ принчев двор само што се није распао. У „Снежани и седам патуљака” уместо огледала питају телевизор: „Ко је најлепши на свету?” (Исто: 33, 71).

Методички је посебно интересантно што на једноставном драмском тексту „Слатка математика” Ане Миловановић у читанци Завода за уџбенике стваралачки задатак добија комплексност. Такође, врло је битно што се захтев не своди искључиво на читање драмског текста. Ученицима се скреће пажња на основне постулате у позоришту: изглед сцене, кретање лица, понашање лица у складу са изговореним. Посебно је важно целовито тумачити драмски текст као би се успешно урадио стваралачки задатак.

За потребе извођења драмског текста одреди шта ће се налазити на сцени.

У складу са драмском радњом, одреди кретање лица на сцени. У припреми представе, важно је ускладити говор лица са њиховим осећањима и расположењима. На пример: **Замишљени** и **забринути** Мирко **веома се обрадује** када каже *Како да нећу, Весела*; Застаје, **нерадо** пружа чоколаду Веселој и **помирљиво**, али **са жаљењем**, каже *Паа, ако ти баш треба*. Настави... (Јовановић 2019: 75).

Поред неговања усменог изражавања извођењем драмског текста, у читанци издавачке куће Фреска постоје бројни задаци за стваралачко изражавање. Ученици треба да промене крај драмског текста, да саветују лице из текста, да се ставе у једну од улога и говоре о својим осећањима, да поново уведу на сцену лице које се појавило на почетку текста (Јоксимовић 2019: 49, 51), али и да детаљно прочитају позоришну карту и одговоре на постављена питања

(Јоксимовић 2019: 51). Реализацијом оваквог захтева сигурно се остварује важан програмски исход – проналажење експлицитно исказаних информација у нелинеарном тексту (НП 2018б: 49).

Пажљивије стваралачке активности одабране су и у читанци издавачке куће Eduka (Берковић 2019). Поред тога, два пута се доносе кратке информације о најстаријем српском позоришту и активностима људи у једној позоришној представи. Чини се да ауторка кроз уџбеник постепено усложњава захтеве за ученике. Пошто се уз два драмска текста планира мењање дијалога и његово извођење на сцени, треба водити рачуна да се таквим изменама не наруши драмска структура. Уколико се то и догоди, то може бити повод за разговор на часу.

У одељењу се поделите у групе. Задатак сваке групе је да драмски текст напише на другачији начин. Замислите како би изгледао разговор између ликова кад би се на Ациним вратима појавио неко други, а не тетка Мица. [...] Своје текстове изведите у одељењу. Глумци воле да је представа добро посећена. Вашим другарима – глумцима дочарајте део позоришне атмосфере тако што ћете представљати публику. Пажљиво пратите сваки њихов покрет. Стрпљиво слушајте сваку њихову реч. По завршетку, кад се завеса спусти, наградите их громогласним аплаузом. Без звиждања, молим! Кад се рефлектори угасе и завеса спусти, не заборавите да прогласите најуспешнију глумачку тројку (Исто: 22).

Подсетите се онога што вам је познато о позоришту сенки са часова ликовне културе. Поделите се у три групе. Први група нека осмисли сцену, а друга нека направи једноставне лутке за позориште сенки. Трећа група нека научи текст и припреми се за извођење. Уживајте у свом позоришту (Исто: 41).

Комбинација стваралачких облика причања са различитим захтевима у сценском приказивању је добар начин организације задатака. Ауторка је једноставан захтев да текст одиграју пред одељењем проширила правилима понашања у позоришту, извођењем нових осмишљених или проширених текстова, радом на различитим задацима чији је резултат луткарско позориште. Овакав методички поступак у осмишљавању задатака је добар избор након читања драмских текстова. Дакле, преплитање „сценских задатака” са задацима који се односе на причање, препричавање и описивање поводом прочитаног текста.

Очекивано је да се у **трећем разреду**, а и сваком наредном дају сложенији захтеви који се односе на самосталне и стваралачке задатке поводом текста. Природа драмске књижевности увек са собом носи могућност извођења текста на сцени, али и могућност да се направи један наставни шаблон када је реч о обради ових текстова. Примери у уџбеницима за трећи разред се крећу од оних који и даље уз сваки текст доносе и захтев за његов сценски приказ, до оних који то чине само једном. Није погрешно ни једно, ни друго. Приказивање драмских текстова из уџбеника најчешће није захтеван задатак и често није пропраћен одређеним, поступним конкретним вежбама за успешније извођење, те је зато питање колико такве вежбе заиста утичу на изграђивање доброг језичког укуса. Задаци за самосталан и стваралачки рад не одударују од очекиваног концепта. Чак, и када се упоређују са претходним разредом остају у домену сличног са појединачним примерима које треба истаћи. Груписаћемо примере у оне који превише не одударују од већ читаних задатака и оне који праве извесне искорак у стваралачким активностима.

Читанка издавачке куће БИГЗ уз сва четири драмска текста даје задатак да се текст изведе на сцени, али доноси и четири захтева који се односе на причање. Ученици треба да замисле о чему су причали зечеви из текста „Суђење”, да разговарају о Болетовим поступцима из текста „Два писма”, да напишу другачији крај текста „Лед се топи” и да испричају свој догађај из живота

уз текст „Никад два добра” (Цветановић и Килибарда 2020: 18, 31, 81, 89). Добро је што ученици имају разноврсне задатке из говорне културе поводом текста. Можда би било интересантније да се у настави јављају и други облици, попут препричавања и описивања.

Поред сценског приказа три драмска текста, ауторке читанке Новог Логоса захтевају да ученици предложе решење неспоразума између Милета и Ристе у тексту „А зашто он вежба”, а затим и да доврше исти текст уз напомену: „Напиши у облику дијалога о чему су све разговарали Миле и Риста и како су се помирили [...]” (Станковић Шошо и Костић 2020: 27, 28). Задатак је потпуно у функцији драмског текста, али би било прецизније рећи да се текст наставља, а не довршава. Активност која ће мотивисати ученике, али неће унапредити наставу књижевности јесте цртање позорнице и осмишљавање костима за позорницу: „Осмислите костиме за представу и изглед позоришне сцене. Нацртајте како би изгледала позорница за прву, а како за другу слику. Припремите се за извођење овог драмског текста” (Станковић Шошо и Костић 2020: 34). Овакав задатак захтева време које најчешће недостаје на часовима. Једино би се њиховом реализацијом код куће, а разговором у школи о урађеном премостили проблеми.

Помало запостављени задаци чија је функција провера разумевања књижевнотеоријских појмова или књижевног текста дата је у читанци издавачке куће Вулкан знање након само једног текста. Ученици треба да пронађу синонине за реч завист, заокруже кључни појам за ток драмске радње из речи које изговара Конферансије и да објасне шта значи прва и друга слика у драмском тексту „Никад два добра”¹⁶⁸ (Димитријевић 2020: 72). Уџбеник је организован као радни, те ученици имају дат мањи простор да запишу наставак текста „А зашто он вежба” (Исто: 67) или да напишу писмо Гордани из текста „Лед се топи” (Исто: 77). За сценско извођење текста ученици се припремају на следећи начин:

Поделите улоге са другом и другарицом из одељења па изражајно прочитајте своје делове текста. Затим покушајте да један део овог драмског текста одглумите пантомимом. Имитирајте покрете и понашање драмских лица, али без речи (Исто: 67).

Поделите улоге у одељењу, па научите да одглумите овај драмски текст за децу. Пажљиво пратите упутства у заградама. Она показују како глумци треба да изговарају текст и шта раде на сцени у одређеном тренутку. Припремите и неки декор за сцену како би се видело где се дешава радња. (Исто: 73)

Задатак који има циљ богађење речника кроз објашњење језичких израза дат је у уџбенику Нове школе после текста „Лед се топи”: „Ево још сличних израза. Присети се када их можеш употребити. Препиши их у свеску и напиши шта значе: Прострелио га погледом. Стреља очима. Убио се од посла. Цепало се од смеха. Пукао је од муке.” (Ћук и Ивановић 2021: 79).

Уџбеник издавачке куће Klett захтева необичан тимски задатак, а то је стварање новог драмског текста „А зашто он вежба”: „Ваш разред је сада креативни тим. Осмислите нови драмски текст. Нека наслов буде „А зашто он пева”. Смислите два лика и заплет. После забуне (заплета) треба да дође расплет и весели крај. Изведите Радовићев и свој текст пред одељењем” (Жежељ 2020: 37). Овакав тип задатка није једноставан. Успешно осмишљен текст значи да ученик и разуме драмску књижевност. Можда на часу треба подстицати ученике на могуће драмске моменте (заплет и расплет) како нови текстови не би превише личили на већ читани. Подстакнути текстом „Суђење”, ученици треба да организују суђење тужиоцу, сведоку и судији из текста (Исто: 100). Након последњег текста „Никад два добра” од ученика се очекује да

¹⁶⁸ Занимљиво је да се у уџбенику издавачке куће Вулкан знање после наслова текста „Никад два добра” даје одређење „мала сцена у две слике” (Димитријевић 2020: 68). То не пише у осталим уџбеницима.

проговоре у писаној форми о својим осећањима. Тачније, треба да напишу у којим ситуацијама се разбесне, растуже, уплаше и да наставе реченице: „Жао ми је што... Желим да... Опраштам ти што... Хвала ти за...” (Исто: 123).

Један другачији поглед и неочекиван концепт овом делу методичке апаратуре читамо у уџбенику издавачке куће Завод за уџбенике. Уз прва два текста ауторка не даје ни на који начин уобичајен задатак да се текст прикаже на сцени. Вероватно то чини пошто очекује да ће учитељ то сам урадити (уколико буде времена). Уместо очекиваног, после другог текста у читанци доноси текст о позоришту мотивишући ученике на стварање:

Свако дете воли позориште. У позоришту глумци носе дрвене мачеве као што у игри деца јашу дрвене коњиће. Деца воле да гледају позоришне представе, али, исто тако, и да глуме у представама.

Учествовање у припремама и извођењу позоришне представе у учионици помаже ти да боље разумеш друге, да саосећаш са њима, али и да упознаш себе и развијаш своје способности, да се лепо дружиш и забављаш, да се не стидиш.

Заинтересуј другове и другарице за своје идеје. Нека вам учитељица/учитељ помогне да што чешће спремите позоришне игре (Јовановић 2020: 26).

У читанци нема захтева за причањем и препричавањем поводом текста. Након последњег драмског текста „Суђење” налази се текст који објашњава методичке радње у припреми представе. Савладавањем неких битних корака долази се до позоришне представе. Може се рећи да ауторка води ученике кроз низ битних методичких радњи да би се на самом крају извела школска представа. Оваквим приступом сценско извођење добија поступност, утемељеност и једну сврсисходност у настави.

Припрема позоришне представе почиње разговором о драмском тексту, утврђује се место радње и њен ток, ликови и њихови међусобни односи.

Текст се учи на читаћим пробама, на којима се чита текст и истовремено увежбава начин изговарања појединих реченица (гласно, одлучно, тихо, уплашено, подигнутим тоном, са чуђењем).

Када је текст научен, организују се пробе на позорници, у којима се утврђује распоред глумаца на сцени и њихово кретање у складу са текстом који изговарају. Ако је потребно, праве се костими и декор, припрема се одговарајућа музика и звучни ефекти.

За одељењске представе најбоље је кад учествују сви ученици у неколико постава, па се на крају може организовати и такмичење.

Предложи другарицама и друговима да драмски текст *Суђење* прикажете на сцени. Истражујте мало о различитим могућностима и одлучите се да ли да направите преставу са глумцима или лутка-игру (Исто: 86).

Низ мањих корака које воде ученике од књижевног текста ка позоришној представи дати су и у читанци издавачке куће Фреска. Уз све прописане текстове задаје се низ задатака који комбинују говорно стваралачко изражавање и неки сегмент сценског изражавања. Наводимо само један пример након текста „Лед се топи”:

Замисли да је Боле твој друг. Посаветуј га како да пробије лед.

Покажи изразом лица збуњеност.

Покушај да на сличан начин одглумиш изненађење.

Замисли да си дотакао/дотакла лед – одглуми тај моменат.

Увежбај са својим паром читање овог текста по улогама.

Да ли ти некада „топиш лед” док убеђујеш родитеље да испуне неку твоју жељу? Препричај један такав догађај. Можеш и да га измислиш (Јоксимовић 2020: 40).

Уобичајен задатак за извођење драмског текста ауторка разлаже на неколико логичних и усмерених корака чији је циљ што природније и слободније понашање на школској позорници (Исто: 50).

Једини уџбеник који упућује на читање других драмских текстова је читанка издавачке куће Eduka: „У библиотеци пронађи књигу која садржи драмске текстове за децу. Током читања замишљај изглед позорнице и костима. Размишљај о томе како би ликови на позорници требало да глуме изводећи одређени драмски текст. Кад дође распуст, ако будеш у прилици, са другарима направи позоришну представу. Уживајте у игри!” (Јовић и Јовић 2020: 142). Аутори су планирали неке мање заступљене облике писања (писмо) и говорног изражавања (препричавање) после драмског текста „Никад два добра” и „А зашто он вежба”. Имајући на уму замке једноставног сценског приказа текста у учионици, даје се неколико задатака који су у вези са глумом:

Размисли шта је све потребно да би се текст *Суђење* извео као представа. Направи о томе кратке белешке. Наброј колико је глумаца потребно. Напиши који су све предмети потребни да би се уредила сцена за игру. Наведи шта је све потребно да би се осмислили костими за глумце. Нацртај како замишљаш изглед сцене и костима. Упореди свој изглед сцене и костима са изгледом који су замислили остали у одељењу. Сарађујте и заједнички изведите овај текст као позоришну представу (Исто: 72).

Замисли да треба да смислиш изглед сцене за извођење позоришне представе по овом тексту. Да ли би сцена била празна, или би на њој нешто било? Опиши. Да си глумац који треба да одглумио овај текст, какве би вежбе радио на сцени? Испричај (Исто: 132).

Треба истакнути један додатни текст „Шта је позориште” у читанци издавачке куће Нова школа. Реч је о поетичном тексту ауторке Емилије Церовић Млађе. Текст не прати никаква методичка апаратура. Његова функција је вероватно информативна и текст има циљ да ученике приволи позоришту:

Моћна магија која машту претвара у посебну стварност јесте уметност. Јер позориште је уметност, као што је уметност писање, сликарство или музика. Међутим, позориште не ствара само један уметник. Оно је дело више различитих уметника: писаца, глумаца, сликара... позориште обједињује све друге уметности.

Треба да знаш још нешто веома важно. Позориште не постоји без тебе, без гледаоца. Тек када одеш у позориште, када га гледаш, када мислиш о њему, оно почиње да постоји. Оно постоји тек када га волиш (Ћук и Ивановић 2021: 87).

Систем различитих стваралачких активности у **четвртном разреду** треба да омогући логичан наставак и прелаз у предметну наставу књижевности када се битно, а није грешка рећи и нагло, мења структура и сложеност драмских текстова у прописаној лектури. Прописани текстови из школске лектире за четврти разред основне школе, због једноставније структуре, дају могућност за сценски приказ текста на часу. Одломци из драмске бајке *Пепељуга* Александра Поповића су захтевнији за избор такве стваралачке активности на часу. Гачније, захтевају бољу организацију и континуирану припрему. Аутори уџбеника у четвртном разреду доносе најмање захтева за једноставним сценским приказом драмских текстова. Без обзира на ту промену, други

самостално-стваралачки задаци, уз извесна одступања, остали су у домену оних који су се јављали у претходним разредима.

У уџбенику издавачке куће Фреска ученици треба да доврше текст „Подела улога”, да испричају шта се даље догодило и да препричају текст из угла девојчице (Јоксимовић 2021: 20). Уз исти текст даје се: „Покажи изразом лица покуњеност. Увежбај са својим другарима читање овог текста по улогама. Размисли и објасни шта значи када кажемо да је неко пао с коња на магарца” (Јоксимовић 2021: 21). Добро решење дато је након текста „Слава”. Реч је о краћим задацима различитог типа који покрећу стваралаштво кроз смишљање шаљивог назива за летњи распуст, захтевају разумевање текста кроз додељивање карактерних особина Страхининој мајци и објашњење различитих језичких израза („То је као врбов клин. Клин се клином избија. Ја у клин, ти у плочу.”) (Јоксимовић 2021: 37). У методичкој апаратури након текста „Кад пролеће дође” два задатка воде ученике ка самосталном сценском извођењу: Одглуми Владино реакцију када је видео цедуљицу. [...] Увежбај са другарима из одељења читање овог текста по улогама (Јоксимовић 2021: 57).

Чини се да је текст „Кад пролеће дође” покренуо низ сличних задатака у уџбеницима различитих издавача. Ученици обично треба да напишу шаљиви распоред часова: „Са паром из клупе напишу свој пролећни распоред часова. Напишите шта бисте волели да радите целе једне радне недеље, од понедељка до петка, на сваком часу. Упишите то у своје свеске у табелу распореда часова. Будите маштовити. Своје радове упоредите са радовима осталих из одељења” (Јовић и Тодоров 2021: 82). Писање наставка драмског текста је чест задатак. Али, сада се дају смернице ученицима у форми питања. На пример, након текста „Подела улога”: „Са паром из клупе напиши наставак овог драмског текста. Редитељ је изашао, дечаци су остали сами. О чему они разговарају? Шта се даље догађа? Прочитај цео текст наглас. Упоредите га са радовима других из одељења.” (Исто: 119). Уз исти текст ученици се подсећају на стварање позоришне представе, односно на занимања људи у позоришту. Користан задатак срећемо уз текст „Слава”: „Прошири текст дидаскалијама. Одабери један део драмског текста. У свеску га препиши тако што ћеш на одређеним местима додати дидаскалије у којима ћеш поближе описати кретање и понашање лица, начин на који изговарају реченице и слично.” (Исто: 162).

Готово исти задатак дат је у читанци издавачке куће Klett уз одломак драмске бајке *Пепељуга*: „У драмском тексту, поред дијалога, писац користи и дидаскалије, односно, упутства у заградама у којима сугерише како да изгледају и како да се понашају глумци. Замисли да си ти редитељ и да одломак „Нису ноге китникез” треба да припремиш за извођење на сцени. Напиши у свесци детаљна упутства глумцима и направи попис предмета за позорницу. Такође, изабери музику која ће пратити представу” (Жежељ 2021: 59). За остала четири драмска текста у читанци ауторка планира извођење на сцени уз неки додатни задатак: „Одабери пара и одиграјте текст пред одељењем. Изведите затим текст тако што ће Весна питањима усмеравати Дарка да пронађе капу и неће користити загонетке и збуњујуће изразе” (Исто: 17). „Направи свој распоред за пролећне дане викенда. Поделите улоге и одиграјте текст пред одељењем” (Исто: 124). „Поделите улоге и одиграјте драмски текст пред одељењем. Смеслите продужетак приче.” Најзанимљивији задатак је дат након текста „Подела улога”: „Препричај текст и измени његов крај по жељи. Напиши кратак разговор (дијалог) између два ученика о подели прибора за чишћење школског дворишта. Јунацима (лицима) у твом тексту дај имена како желиш” (Исто: 127).

Инсистирање на увежбавању читања и сценском приказу налазимо у уџбенику Новог Логоса: „Поделите овај текст по улогама. Спремите се да га одглумите. Направите позоришну представу у учионици” (Станковић Шошо и Чабрић 2021: 96). „Припремите се да заједно оживите разговор ученика и наставнице у учионици. Научите изражајно да читате драмски текст *Кад пролеће дође*. Осмеслите његов завршетак на оригиналан начин” (Исто: 222). Уз одломак драмске

бајке *Пепељуга* доноси се краћи текст о инспирацији за оперу Ђоакина Росинија и задатак: „Уз помоћ родитеља, на Јутјубу пронађи балетску представу или оперу *Пепељуга* и погледај их. Размените своје утиске на часу” (Исто: 166). Задаци из овог сегмента у већој мери су остали исти као они који су и у претходним разредима доминирали после читања драмских текстова. Издваја се сложенији задатак уз одломак драмске бајке Александра Поповића. Не би било сувишно допунити га основним смерницама за праћење и упоређивање балетске представе, опере и драмског текста истог назива.

Читанка Креативног центра за текст „Подела улога” нуди конструктивне кораке за решавање проблема: „Редитељ је имао проблем да нађе глумца за улогу магарца. Која је све решења имао на располагању? Да се није појавила идеја са штрудлом, шта би редитељ радио? Смисли бар четири решења. Ми ћемо почети, а ти настави да смишљаш. 1. Могао је да откаже представу [...] Када би редитељ теби понудио да играш магарца у представи, да ли би се понашао/понашала као ови дечасти? Зашто? Поделите улоге по групама. Припремите се да одглумите овај драмски текст (Маринковић и Марковић 2020: 28). Не тако прецизан део задатка дат је уз одломак драмске бајке *Пепељуга*: „Препричај што краће овај драмски текст, али као да је одломак из приповетке” (Исто: 85). Необичан задатак дат је у четвртном разреду: „Смисли нове реченице у којима ћеш употребити следеће изразе: освитак мојих снова, кладенац маштања, звездана круница мојих нада, незаборавак моје младости, љубичасти венчић мога чекања, јутарња роса моје радости.” (Исто: 85). Ако узмемо у обзир само тип задатка, онда је овакав избор добар. Ученици усвајају нове и упечатљиве речи из текста стављају у нови контекст. Међутим, ако узмемо у обзир драмску бајку *Пепељуга* и конкретно одабране изразе, јасно је да се ради о карикираним исказима. У књижевном тексту су оне намерно искоришћене како би се десентиментализовао срећан крај. Свеукупно, овакав задатак у читанци води ка функционалној употреби кича. То никако не треба бити његова сврха, те би било неопходно преформулисати задатак или овакав тип задатка планирати на другом драмском тексту.

Последњи део задатка уз одломак драмске бајке односи се на сценско извођење: „Да си костимограф у позоришној представи *Пепељуга*, какви би били костими за следеће ликове из представе: принца, Пепељугу, маћеху? Одглуми с друговима и другарицама из одељења део овог комада” (Исто: 85). Аутори се на остала два текста одлучују за сценско извођење уз допуну да за текст припреме рекламни плакат и пригодан текст.

Очекиван задатак након текста „Пролећни распоред часова” доноси се у читанци издавачке куће БИГЗ: „Пажљиво прочитај дечје речи о пролећним наставним предметима. Направи табелу и у њу упиши пролећни распоред часова који су предложила деца из текста. Изведи овај драмски текст на сцени. Свака група треба да напише пролећни распоред часова за један дан у седмици. Када сви заврше, разговарајте о предложеним часовима, договорите се и направите свој разредни пролећни распоред часова” (Цветановић и Килибарда 2021: 17). Повезивање наставе језика и књижевности изражено је кроз задатке: „Препиши последње три реченице које говори редитељ и подвучи субјекте и предикате. Изведи текст у учионици. Испричај нешто о позоришној представи коју си гледао/гледала: како се зове, ко су лица, која је тема. Можеш и да је препричаш” (Исто: 70). Готово исти тип задатака настављен је и после текста „Слава”: „Изведи текст у учионици, пред одељењем. Препиши у свеску првих пет реченица које говори Страхина. У њима подвучи субјекте, а заокружи предикате. Препричај текст у својој свесци, не мораш увек да користиш управни говор” (Исто: 94). Уз текст се доноси објашњење појма лектире и разлике између школске и домаће лектире. Ауторке су искористиле добро читаначко место за увођење ученика у појмове опште културе. Кроз задатке у овом уџбенику комбинују се језик, култура говора и књижевност, што је погодно за функционално повезивање области унутар предмета. Остају и даље бројне могућности за иновирање захтева из области културе говора.

Помало неочекивано (за четврти разред) у читанци издавачке куће Вулкан знање инсистира се на цртању: „Нацртај пролећни пејзаж у којем желиш да уживаш. Шта викендом можеш да радиш у природи? Запиши неколико занимљивих предлога” (Димитријевић 2021: 118). Цртање као задатак није споран. Проблем настаје ако узмемо у обзир време које би се потрошило на ову активност и сврсисходност таквог задатка. Довољно је упитати се да ли се исти задатак цртања може налазити и у уџбенику за први или други разред? Задатак додатно добија на функционалности и тежини писањем одговора на питања о активностима у природи. За друге драмске текстове дају се боља решења за самостални и стваралачки рад. Тако нпр. након Тарталиног текста „Подела улога” ученици треба да говоре о својим омиљеним драмским текстовима и образложе своје мишљење: „Који је твој омиљени драмски текст? Зашто ти се баш тај комад нарочито допада? Коју улогу желиш да глумиш у драмском тексту који би се изводио на некој школској приредби? Каква би била твоја реакција када би ти редитељ доделио улогу која ти се не допада?” (Исто: 157). Уз текст „Слава”: „Подели са друговима из одељења улоге и припремите се за сценско извођење овог драмског текста. Направите списак реквизита који ће вам бити потребни. Размислите како ћете уредити сцену и какве ћете костиме припремити. Увежбајте дијалог. Посебну пажњу обратите на изговоре узвичних и упитних реченица. Вежбајте кретање на сцени” (Исто: 161). Ауторка уџбеника уобичајени задатак разрађује на битне кораке чиме ће вероватно сценско извођење бити успешније и сврсисходније.

Систематизацијом свих вежби које су подстакнуте драмским текстовима показује се широк методички круг говорних и језичких активности. С друге стране, показује се и мноштво неискоришћених могућности или невешто одабраних вежбања. Драмски текст и његова интерпретација су снажан подстицај за вежбања. Од саме природе текста зависи избор активности који не мора нужно да буде извођење текста на импровизованој сцени. Уколико се не обрати више пажње на организацију, припреме, извођење и разговор о урађеном, ова вежба нема неке образовне домете изузев стваралачког задовољства ученика. Важно је подвући да различите активности не треба да буду доминантне на часу књижевности, већ треба да буду смислена допуна на часу обраде текста или, још боље, посебно организован час.

Најзаступљенија вежба у читанкама је изражајно читање текста по улогама. Вишеструки значај вежби читања у било ком разреду није споран, али често недостаје методичко вођење кроз читање драмског текста које је и важна предрадња за сценско извођење текста. „Читање драмског текста потребује посебно умеће. [...] Оно се описује као стваралачки чин са посебним уживљавањем. Да би се драмско дело читало као драмско, потребно је увежбати такву врсту читања код ученика да могу сопственом имагинацијом да упризоре сваки дијалог и дидаскалију” (Јакшић Провчи 2001: 80). Реч је о вештини читања која се постиже вежбањем и пажљивијим усмеравањем ученика на замишљање драмских слика и ситуација.

Друга очекивано заступљена вежба јесте извођење текста на сцени. Овакве вежбе не треба да буду доминантне у уџбеницима и настави јер ће тако скренути пажњу са оних основних задатака које драмски текст има у настави: читање, доживљавање, разумевање и тумачење уметничког дела. Сценска реализација драмског текста неспорно представља врсту стваралачке игре за ученике у млађем школском узрасту. Вишеструко је корисна ако се изведе на ваљан начин, што је често изазов на наставним часовима. Бројни су ометачи који стоје на том путу. Од оних који се односе на наставу књижевности издвајају се недовољно вежби читања и непотпуно анализирани драмски елементи текста. Свакој стваралачкој активности у настави књижевности, нарочито извођењу драмског текста, треба да претходи целовита интерпретација уметничког текста. Треба имати на уму да и у школским условима сценски приказ је стваралачки процес и требало би ученике поступно, методички осмишљено уводити у извођење драмског текста на сцени. Тако методички вођени и пажљивије бирани задаци били би драгоцени за успостављање

логичне везе између наставе књижевности и школске представе, а касније, и шире гледано, између две различите уметности: књижевности и позоришта.

За овим вежбама у читанкама следе различити облици говорног изражавања, и то најчешће стваралачког: причање, препричавање и описивање. У нешто мањем броју место су нашла језичка вежбања подстакнута текстом (лексичке, семантичке, синтаксичке и стилске вежбе). У занемарљивом броју налазе се и различити графички задаци који се односе на цртање (плаката за представе, сцене и костима). Иако их је мало, питање је колико на часу књижевности треба усмеравати време ка овој врсти задатака, односно, колико су у функцији наставе српског језика. Ретки су примери са задацима који проверавају разумевање драмских појмова, задаци проширивања дидаскалија или лекције о историји позоришта или о позоришној уметности. Без обзира на разноврсност, постоје недовршене или неискоришћене могућности за функционалнија вежбања и ученичко стваралаштво.

Тек један пример за планирање стваралачке фазе у читаначкој апаратури односи се на дидаскалије. Са становишта методике наставе, дидаскалије пружају бројне могућности за самостално и стваралачко ангажовање ученика. Читају се и тумаче као интегрални чинилац драмског текста. Примери из драмске књижевности које читају ученици у разредној настави садрже оскудније дидаскалије. У неким текстовима готово да их нема. Без обзира на њихово (не)присуство могу се осмислити вежбе које би подразумевале писање дидаскалија на основу прочитаног дијалога, изговарање текста на основу упутства драмског писца са особеним изразом лица, опис лица на основу дидаскалија (в. Јакшић Провчи 2001: 77–82).

Учитељу остаје могућност да препозна и искористи уметничке домете текста и његове особености и, у складу са тим, осмисли самосталне и стваралачке активности за ученике. Различите сценске импровизације и ситуационе игре, причање на тему која проистиче из текста, причање догађаја који претходе драмском тексту, писање извештаја или краће вести са сценске игре из учионице или одгледане представе, допуњавање кратких елиптичних реченица које су често својствене драмским лицима и различити стваралачки задаци само су један могући низ предлога који се треба даље допуњавати.

4. МОГУЋНОСТИ УНАПРЕЂИВАЊА НАСТАВЕ ДРАМСКЕ КЊИЖЕВНОСТИ

Проучавајући место драмског дела у школским програмима и уџбеницима и узимајући у обзир природу, поетичке и жанровске особености текстова који се читају на млађешколском узрасту, намеће се потреба за освртом на битне тачке обраде ових текстова у настави. Циљ је, пре свега, допринос развоју методике драмске књижевности, а тиме и унапређивање наставе драмске књижевности у разредној настави. Иако се на претходним страницама рада говорило о обради текста, у овом делу истраживања посебно ћемо указати на специфичност *читања драмског дела у настави* и набројаћемо и описати различите могуће *методичке радње на часовима обраде драмског текста*. Један од разлога за издвајање ових методичких момената лежи у нераскидивој вези између читања и интерпретације текста. Ове две наставне радње су међусобно условљене уз двосмерну комуникацију:

Ученици читањем доживљавају и схватају књижевно дело и тако се припремају за активно учешће у његовом тумачењу. Квалитет читања *непосредно* утиче на вредност школске интерпретације уметничког текста. Али и од вредности интерпретације знатно зависи какве ће читалачке навике развијати код ученика. [...] Ако су пак текућа тумачења уметничких текстова површна и једноставна, онда ће и будућа читања имати исту мањкавост. Формалистичко приступање књижевној уметности, доминација спољашњег гледишта и запостављање уметничких доживљаја слабе код ученика вољу за читањем (Николић 2006: 251).

Идеја није стварање методичких формула за сваки драмски текст који се чита и тумачи на часу пошто и „природа књижевног дела није таква да се може стављати под одређене методолошке и методичке образце” (Милатовић 2013: 292). Циљ је показати један од многобројних приступа, који подразумева типолошке особености драмског текста и пружа могућности за методичко стваралаштво на часу. Уз такво планирање и организацију часа отклонили би се могући наставни проблеми или би се донекле решила два кључна питања: како читати драмски текст у разредној настави и које су важне претпоставке (или методичке радње) за његово тумачење. Поред наведеног, конкретним предлозима текстова драме за децу и низом функционалних решења покушаћемо да укажемо на различите могућности за бољи статус овог књижевног облика у настави.

4.1. Читање драмског текста

Када се говори о читању књижевног текста¹⁶⁹ у настави, најчешће се мисли на изражајно и интерпретативно читање. То је незаменљива методичка радња на часу. Од читања зависи доживљај дела, разумевање и, касније, интерпретација. Из тих разлога посебна пажња се поклања читању и све чешће се јавља неопходност више читања на часовима. Добро организованом наставом књижевности наставник треба да утиче на формирање и развијање младог читаоца и његовог књижевног укуса. Уједно је важан задатак у разредној настави научити ученике да с разумевањем читају књижевни текст:

¹⁶⁹ О значају читања и његовој функцији у сазнавању књижевног текста в. Ингарден 20–37.

А то значи да се ослободе готових шаблона, [...] да при анализи [...] читају текст и за сваку своју тврдњу траже потврду у тексту; да се не препуштају површном утиску и не додају отрцане, сентименталне, у ствари бесмислене опаске у закључке, већ да схвате да разумевање књижевних дела зависи од спознаје посебних норми које ту владају и да је потребно да се упуте у извесне вештине помоћу којих ће ући у тај систем конвенција (Марковић 1984: 131).

Сигурно је да учитељ на часу неће на исти начин прочитати песму, бајку и драмски текст. Очекује се да ће текст читати према сопственом сензибилитету, али и уз поштовање основног „тона” текста. Чак и када ученик има задатак да прочита текст ради дубљег доживљаја и разумевања, често то чини без посебних напомена када су драмски текстови у питању. У истом тренутку читање је и стваралачко, критичко и истраживачко.

Без обзира на то о којој врсти драмског дела је реч, његово читање не треба поистоветити са читањем прозног или поетског текста. Међутим, није довољно само изражајно прочитати драмски текст на часу пре његове наставне анализе. Специфична структура драмског текста захтева интерпретативно читање, али и посебно, додатно „сценско” читање.

У методичким студијама има врло мало назнака о неопходности сценског читања драмских текстова. Тему читања драме зачео је још Богдан Поповић пишући предговор за прву књигу изабраних дела француског књижевника Ромена Ролана. О специфичностима читања драмског дела Поповић је писао:

Нажалост, драме није увек могуће видети у позоришту. [...] Када ствари тако стоје – кад, с једне стране, праву драмску вредност некога комада није могуће опазити док га не видимо на позорници, а с друге стране, у многим приликама немамо могућности да га тако познамо, а желимо да га познамо – како можемо изаћи из те дилеме са два врло оштра „рога”? Једино решење проблема је ово: *треба научити читати драму како ваља*; треба узети мере да при читању не изгубимо ништа, или, ако то није могуће, да изгубимо што мање од преимућства која даје позорница. [...] Ваља док драму читамо, радити оно што добри драматичари раде док пишу: треба при читању имати непрекидно позорницу пред очима, замишљати призоре и лица дијалога на позорници (Поповић 2001в: 85).

Последњи део цитата може се узети као методичка упутница за интерпретативно читање дела драмске књижевности на часу. Милија Николић прецизније одређује овакву врсту читања, иманентну било ком уметничком тексту, именујући га као доживљајно: „Доживљајним читањем ученици се уживљавају у уметнички свет, актуелизују његову предметност, маштањем и пројектовањем допуњују места неодређености, поистовећују се са племенитим јунацима и дистанцирају од пророчљивих ликова и поступака” (Николић 2006: 252). Очекивано је да најмлађи ученици нису оспособљени за овакво читање и немају довољно читалачког искуства, те их у тај процес који траје треба постепено уводити, мотивисати за читање и дијалог са књижевним текстом.¹⁷⁰

Потпуна рецепција драмског текста подразумева и његово гледање на сцени. На тај начин се ученик најефикасније уводи у драмско-сценски свет. Пошто то углавном није могуће извести, истиче се важност ваљаног читања драме. Тачније, неопходност сценског читања на часу:

Међутим, не пружа се често прилика да се то и чини, те се драмски текст реципира и тумачи на основу његовог читања коме нити претходи нити следи гледање. То значи да начином читања ваља постићи оне ефекте који би се остварили извођењем драмског текста на сцени. [...] То је

¹⁷⁰ О мотивисању ученика за доживљајно читање в. Николић 2006: 259–271.

специфичан вид читања којим треба задовољити двојаку природу овога текста: ону литерарну и ону сценску. [...] Управо таквим читањем чини се први корак у избегавању епизације при изучавању драмских дела. То значи да драмски текст треба читати друкчије него епски (и сваки други текст) (Илић 2006: 434).

И Мирољуб Вучковић истиче да је за наставно тумачење драмског дела на часу кључно читање. Ниједан други начин доживљавања дела не може да надомести читање, чак и када се гледа сценски приказ текста:

Према томе, врхунска позоришна представа једног драмског дела може да прошири, продуби и интензивира ученички уметнички доживљај, и о таквој сценској реализацији може посебно бити речи са становишта позоришне уметности, али за свеобухватну наставну интерпретацију потребан је још и доживљај читањем и присуство самог драмског текста (Вучковић 1994: 36).

Осврнућемо се и на одређење читања из позиције позоришне уметности. У *Појмовнику театра* читати неки драмски текст

не значи само дословно »пратити текст«, као што чинимо кад читамо неку поему, роман или новински чланак, односно не значи само фикционализовати или градити неки измишљени (или могући) свијет. При читању драмског текста потребно је уложити додатни напор како би ликове замислио у ситуацији исказивања. Тко су ти ликови? Где и када говоре? Којим тоном? Сва та питања нужно је поставити како бисмо могли разумјети оно што ти ликови говоре (Павис 2004: 45–46).

Неминовно је да таквом читању следи лакше расветљавање радње, препознавање сукоба, расплета и карактера ликова. Увек драму треба читати имајући на уму њене градивне елементе и сцену на којој се она може извести. Без обзира на то да ли се ради о настави или не, читање и тумачење драме су у нераскидивој вези. Једно без другог нема смисла. И у настави књижевности и у позоришној уметности „све креће” од читања текста као изворишта осталих активности.

Систематизацијом методичких запажања издвојићемо важне упутнице за читање драмског дела на часу.¹⁷¹ Најпре, сваки драмски текст на часу требало би прочитати два пута пре његове анализе. Реч је о два различита типа читања: доживљајном и сценском читању. Њих изводи наставник или ређе, уз претходну припрему, даровити ученици на старијем узрасту. Редослед ових врста читања може бити другачији у зависности од сложености текста и узраста ученика. Доживљајним читањем драмског текста ученици упознају драмску радњу и њен ток. То треба да буде главни циљ. У овој методичкој радњи чита се целовит драмски текст са пописом лица на почетку, са свим дидаскалијама (било да оне исказују изглед сцене или указују на понашање и поступке ликова). Друго читање је сценско: читање уз замишљање свих сценских алата и поштовање свих драмских момената у тексту. Овом приликом се дубље доживљава драмски текст. Врло често се ово сценско читање реализује прво на часу. Том приликом не треба читати лица, нити додатна упутства у виду дидаскалија. Све те елементе драмског текста треба надокнадити и исказати начином читања, експресијом лица и тела, тј. невербалном комуникацијом. Због тога је за овај тип читања неопходна детаљнија припрема и посебна упутства ученицима за слушање текста. Овде се пре свега мисли на осврт на битна места у тексту, начин изговора реченица, момената у којима се битно мења начин читања и друго, у зависности од природе текста.

¹⁷¹ О литерарном и театролошком читању комедије у основној школи в. Станковић Шошо 2020.

У обради драмског текста важно је и читање по улогама. Његова функција је извесна синтеза различитих методичких активности на часу, као и битна вежба читања драмског текста. Читање драмског текста по улогама намењено је пре свега ученицима. При овом читању, ученици савладавају технику читања драмског текста и оспособљавају се за разумевање природе драме за децу, а касније и за успешније извођење текста на сцени.

Наведене и кратко описане врсте су само један могући начин за читање драмског дела на часу. Овакво читање би требало да обезбеди дубљи доживљај и разумевање текста што ће олакшати каснију интерпретацију. Укратко, наставно проучавање драмских текстова условљено је квалитетом читања (и то пре сценског, него доживљајног). Такође, двојачко читање треба да омогући и разумевање и повезивање наставе драмске књижевности и позоришта. Јасно је да је доживљајно, сценско и читање по улогама на часу могуће када је реч о краћим драмским формама које су и најзаступљеније у разредној настави књижевности. За обимније драмске текстове читање на часу треба прилагодити сложености текста и наставној ситуацији. Такође, учитељ на различите начине може организовати и распоредити читања на часовима обраде драмског текста.

Оправдана је упитаност да ли би сценско читање у разредној настави књижевности било превише сугестивно? Да ли би на тај начин доживљај текста био донекле одређен, а утисци усмерени? Одговор на ову дилему можемо потражити у природи драмског текста. Наиме, драмски текст је „као и сваки други текст само у знатно већој мери, *прошаран празнинама*” (Иберсфелд 1982: 19). На пример, често не сазнајемо довољно информација о физичком изгледу лика, његовим уверењима и опредељењима. Понекад не знамо довољно о драмској ситуацији и сценском простору. Бројна питања проистичу из текста који је „прошаран празнинама”. Управо је задатак интерпретације драмског текста да одговори и на њих. Сценским читањем би се свакако утицало на дубљи и интензивнији доживљај текста и остало би простора за процес тумачења различитих драмских матрица. Такво читање је једна врста алата за сигурнију књижевну анализу драмског текста у настави.

4.2. Методичке радње у обради драмског текста

Обрада драмског текста на часу¹⁷² не мора нужно да пролази кроз низ утврђених и задатих методичких етапа како би текст био успешно и целовито интерпретиран. Чак је постојање било какве „формуле” за планирање и припремање наставног часа штетно за наставу драмске књижевности, али и за било који књижевни текст у настави. Књижевни текстови изнова подстичу на промишљање о методичком приступу и при сваком новом, поновљеном сусрету са текстом, откривају се нове могућности за обраду. Тачније, учитељу треба понудити могуће методичке кораке или елементе обраде који ће бити заступљени на часовима књижевности. Наравно, природа драмског текста и логика обраде текста на часу усмерава и одређује избор ових категорија, обим и дубину разговора о њима. Свакако, и узраст и сензибилитет ученика, па и сензибилитет наставника, ученичко позоришно искуство, као и наставни циљеви и исходи које треба остварити утичу на ниво методичке интерпретације. Због тога је важно познавати драмску књижевност и типове драмских текстова који се читају у настави. Тачније, књижевнотеоријска и методичка сазнања комбиновати у наставним интерпретацијама драмских текстова.

¹⁷² Предложене методичке радње односе се на драмски текст из школске или домаће лектире који се тумачи на часу. Организација, структура и ток часа ће се битно променити уколико се гледа позоришна представа која одговара наслову драмског текста.

О појединим сегментима обраде драмског текста у млађим разредима основне школе в. Вучковић 1994, Росић 2008, Смиљковић 2008.

Имајући на уму све карактеристике драмских текстова за децу, методичке радње у обради књижевног текста треба обликовати и прилагодити специфичностима драмске књижевности. Предложимо и образложити све оно што је важно за часове драмске књижевности. На основу тих методичких радњи учитељ може сачинити низ поузданих модела који ће одговарати природи текста и наставним околностима. Дакле, два су основна принципа којих се треба држати у осмишљавању тока часа обраде драмског, као и сваког другог текста. Први јесте да текст представља „водич” и да он креира модел наставног часа. Други се тиче логике тока часа која увек треба да постоји и која подразумева различите дидактичке принципе (поступност, систематичност, чулност, очигледност) и наставне поступке (мотивација ученика, анализа и синтеза наставних садржаја).

Оно што није спорно и чиме се увек треба служити у интерпретацији драмског текста јесте уважавање његових и књижевних и театарских специфичности, односно, његове двојачке природе. У настави се често ова два приступа допуњују:

У методици се литерарни и театролошки приступ афирмишу као две целовито оформљене концепције обраде драмског дела. Али треба запазити да свако ваљано проучавање драме не запоставља ни њене књижевне ни њене сценске посебности. Ти различити аспекти драме нису раздвојени, нити се један одлаже због другог или на рачун њега, а, у складу са узрастом ученика, из вида се не губе ни односи драмског дела према другим делима у културној традицији: музици, ликовној уметности, сценском покрету (Бајић 2013: 354).

Ако узмемо у обзир природу драме за децу, особености наставе књижевности, као и узраст ученика, можемо предложити низ **методичких радњи за обраду драмских текстова** који се читају и тумаче на млађем школском узрасту. У разредној настави драмски текстови се могу обрађивати на једном, два или три часа. Свакако је битно успоставити погодну атмосферу за слушање и читање драмског текста, а касније и разговор о њему. Обично се у методичкој литератури ова радња назива емоционално-интелектуална припрем, припремни или мотивациони разговор. **Емоционално-интелектуална припрема** подразумева мотивисање ученика за читање драмског дела. Која год активност да се одабере, треба да буде у функцији драмског текста. Главни извори за развијање радозналости су „књижевни текст, ученик као читалац и писац” (Николић 2006: 261) и „наставник као иницијатор интересовања и организатор рада на припремању ученика за читање књижевног дела и његово проучавање” (Мркаљ 2008: 55). Поред свих начина мотивације ученика, које је методика наставе у довољној мери разрадила, у драми за децу су посебно важне *драмске игре*. Њихова функција је подстицање ученика на говор, покрет, мимику, импровизацију, маштање, затим, изазивање одређене емоције или реакције.¹⁷³ У зависности од природе текста, треба одабрати одговарајућу игру. Ова активност је нарочито добар избор када је реч о часовима сценског извођења драмског текста. Без обзира на ком часу се користи драмска игра, важно је довести у везу њену функцију са драмским текстом који се чита или изводи на сцени.

Друго, у драми за децу су важне и приче из историје позоришта. Припадност текста драми пружа могућност да се ученици уводе и у позоришни свет кроз приче о значајним институцијама, представама и ауторима у овој уметничкој области. Шире гледано, то би биле мале лекције о српској култури које би допринеле остваривању програмских задатака наставе српског језика, али и биле осмишљен корак за васпитавање будућег одраслог посетиоца позоришта.

¹⁷³ Различите примере драмских игара које су намењене ученицима разредне наставе в. Ђокић и сар. 1969; Виторовић 2006.

У одабиру одговарајуће активности свакако да би утицало и позоришно искуство ученика. Уколико су ученици гледали позоришну представу у школској организацији, учитељ то може искористити и осмислити одговарајућу мотивацију за час. То може бити кроз анализу појединих елемената одгледаног, пуштања инсерта из представе, анализу плаката за представу, истицање занимљивих чињеница из историје посећеног позоришта итд.

(Позоришни) поретрет писца односи се на живот и дело аутора драмског текста. Уколико је писац оставио посебног трага у позоришту за децу, треба издвојити и те податке. Ако постоје могућности, ученицима треба говорити и о стваралачкој историји дела. Из данашње ученичке драмске лектире посебно занимљиве позоришне биографије имају Душан Радовић и Александар Поповић. Поред значајних дела ових аутора, која се и даље изводе у позориштима или адаптирају, важне су и њихове везе са позориштем за децу (по Душану Радовићу је названо једно од познатијих позоришта за децу, а име Александра Поповића носи сцена на којој се изводе представе за децу у Културном центру „Вук” у Београду). Биографија писца не мора нужно бити представљена на првом часу обраде текста. Такође, може бити и потпуно изостављена уколико аутор текста није истакнути (драмски) писац за децу.

Аналитичко проучавање драмског текста обухвата важан сегмент часа.¹⁷⁴ Како би се обезбедио целовит приступ, издвојили смо битне сегменте текста. Ученици подстакнути питањима треба да уочавају етапе у *развоју драмске радње*. Уочавање сукоба је важан методички задатак на часу. У том процесу питањима треба усмерити пажњу на заоштрене противуречности између ликова, али и на логичко разрешење целе ситуације. Ученици треба да схвате

да се услови за настанак драмског дела стварају у оном тренутку када се те различитости толико приближе једна другој да њихове привлачне силе морају изазвати такав судар који се не може саопштити ни лирском песмом нити прозним приповедањем већ згуснутом драмском радњом ситуираном у препознатљиви сценски простор и омеђеном јасним временским одредницама (Вучковић 1994: 49).

У основи заплета може бити сукоб, али врло често у драми за децу је то један проблем, неспоразум, досетка. Структура заплета показује да може бити више ситуација унутар њега, али само је једна која води ка расплету. Због тога што означава промену у драмској ситуацији и узлет драмске радње, лако га је уочити и издвојити.

Ликови у драмском тексту су носиоци бројних особина које се спознају на основу поступака и на основу исказаних реплика. Тачније, „дискурс једног лика јесте дакле текст, одређен део једне веће целине коју представља књижевни текст целог комада (дијалог и дидаскалије)” (Иберсфелд 1982: 105–106). У разговору о драмским лицима треба говорити о међусобним односима, поступцима, шта ликови говоре и посебно како то чини. Пошто лик којег упознајемо читањем никада није сам, већ је окружен различитим дискурсима, важно је рашчланити све елементе. У настави књижевности елементи који утичу на карактер драмског лика могли би бити: сценска упутства пре почетка драмске радње (психолошко и физичко стање ликова, оквир радње), имена ликова (пре саме радње властитим именом лика могу се навестити његове врлине, мане или физичка карактеризација), дискурс лика и туђи коментари, сценски елементи (интонација, мимика, гестикулација) и радња (лик је окарактерисан кроз развој

¹⁷⁴ У тумачењу драмског текста важе основни принципи као и код било ког другог текста. Један од битнијих за ову тему је да се текст анализира „слој по слој, односно наизменично са више аспеката, али се ни у једном тренутку не испушта из вида целина, нити сложени систем корелација које постоје у самој хијерархијски организованом тексту (као унутартекстовне) или изван њега (као вантекстовне)” (Петковић 1976: 12).

фабуле).¹⁷⁵ Нека од усмеравајућих методичких питања у овом делу интерпретације би могла бити: Које је место лика у општој грађи комада? Дужина и учесталост реплика? На које начине иступа? Ко или шта мотивише лика на акцију? У ком облику се изражава (дијалог, монолог)? Коју поруку лик шаље кроз језик и стил? О ликовима у драмском тексту је могуће говорити са становишта општих поставки методичке интерпретације књижевног лика, односно, његове физичке карактеризације, психолошке, етичке и естетске. С друге стране, у овом сегменту школске интерпретације драмског лика, али и у осталим, методика наставе књижевности се може послужити неким позоришним принципима. Другачије речено, методика може допуњавати празнине у наставном тумачењу драмског текста користећи се искуствима позоришне анализе. Тако Ан Иберсфелд у књизи *Читање позоришта* пишући о лику и моделима његове анализе истиче оно што методика разредне наставе може користити у зависности од природе драмског текста:

лице говори, и говорећи, оно каже о себи изван број ствари које се могу упоредити са оним што други кажу о њему. Тако се може начинити инвентар (битно психолошких) одређења лика анализом (психолошком) садржина његовог дискурса који дефинише његове (психолошке) односе са саговорницима или другим лицима (Иберсфелд 1982: 105–106).

Ако би све речено требало да систематизуемо у неколико конкретних методичких упутница, разговор о ликовима у драмском делу могао би да се заснива на физичкој карактеризацији, психолошкој карактеризацији и испољавање особина у драмским ситуацијама. Предложене упутнице се могу раздвојено анализирати или нека може бити изостављена у зависности од типа и природе текста. Често се почетне информације о ликовима налазе у основним одређењима из списка лица на почетку текста. То је уједно и почетни корак у разговору о драмским ликовима.

Особине драмског текста пре свега подразумевају оне одлике које текст чине драмским. У овом сегменту рада на часу посебно треба водити рачуна о термиолошким проблемима са којима се сусреће драмска књижевност за децу. Усвајање појмова свакако је прописано програмом, али неопходно је често изаћи ван тог оквира и продубити анализу текста кроз разговор о специфичним својствима драме. Важно је да се не препознају само формалне карактеристике драмског дискурса попут дијалога и дидаскалија, већ је битна и њихова функција у тексту.

Поступно треба проширивати знања о типу текста (скетч, једночинка, драмска бајка, комедија, текст за луткарску представу) и структури драме. Односно, неопходно је методичко рашчлањивање, издвајање и описивање материјала драме. Тај методички процес није једноставан и нема унапред датих решења. Прецизније, сваки текст подразумева нова решења. Циљ је да се ученици уводе у наставу драмске књижевности, потпуније разумеју драмски текст и смислено проширују знања о појмовима.

Без обзира на то у ком конкретном делу интерпретације се анализира дијалог, разговором би требало да се укаже на разлоге због којих дијалог почиње, да се сагледају околности под којима се он остварује, да се открије укупно душевно стање у којем се налазе саговорници, пронађе језичка структура реплика, уоче и протумаче пратилачки елементи говорног комуницирања, пронађе крај и разлог завршетка дијалога (в. Вучковић 1994: 92). Ако су монолози заступљени у тексту, треба им приступити на исти начин као и дијалозима.

¹⁷⁵ Наведени елементи представљају прерађена и у настави књижевности прилагођена *средства карактеризације* наведена у Пависовом *Појмовнику театра* (2004: 155).

Самостално и стваралачко вежбање је важна методичка радња у настави драмске књижевности. Познато је да „развој дечје писане речи заостаје за дечјим усменим говором” (Виготски 2005: 50). Због тога је битно пажљиво планирати вежбања и водити се чињеницом да ученик мора „да дорасте до литерарног стваралаштва” (Исто: 50). Драмски текстови нуде, уосталом као и сваки други, бројне могућности за вежбања која се односе на одређени сегмент текста. Та вежбања могу бити у писаној или усменој форми, чисто стваралачка или са елементима освртања на радњу у тексту. Треба водити рачуна да вежбања ипак не буду увек истоветна на часовима драмске књижевности, већ да се функционално усложњавају. Могу се планирати вежбања која би подразумевала допуну текста дидаскалијама, проширења дијалога, опис сцене на основу текста, осмишљавање костима на основу текста. Различите су могућности и за стваралачко мењање текста додавањем нових епизода, ликова или сукоба. Оваква вежбања могу претходити сценској реализацији текста и бити њена добра припрема и допуна. Уопштено, смисао и значај ових вежбања је у томе:

што дозвољава детету да направи крупан корак у развоју стваралачке маште који даје нови смер фантазији, који остаје за цео живот. Његов смисао је у томе што он продубљује, шири и прочишћава емоционални живот детета; пре свега будећи и усмеравајући га ка озбиљности, и, коначно, његов значај је у томе што оно дозвољава детету да цртајући своја стваралачка стремљења и навике овлада људском речи, тим најтананијим и сложеним оруђем формирања и приношења људске мисли, људских осећања, људског унутрашњег света” (Исто: 70).

Сценски приказ се односи на извођење текста на школској (импровизованој) сцени. Неупитно је да је позоришно стваралаштво – сценска реализација драмског текста блиска ученицима. Два разлога за то образлаже Лав Виготски у књизи *Дечја машта и стваралаштво*. Први јесте да „драма, заснована на деловању које врши само дете, најближе, најефикасније и непосредно повезује уметничко стваралаштво с личним доживљајем” (Виготски 2005: 71). И, други, можда и важнији јесте веза драматизације и игре:

Драма је чвршће него било који други облик стваралаштва непосредно везана с игром, тим кореном дечјег стваралаштва, и зато најсинкретичнија, тј. садржи у себи елементе најразличитијих облика стваралаштва. У томе се, између осталог, и састоји највећа вредност дечје позоришне представе. Та позоришна представа даје повода и материјала за најразноврсније облике дечјег стваралаштва. Деца сама стварају, импровизују или припремају представу, импровизују улоге, понекад користе неки готов литерарни материјал. [...] Припрема реквизита, декорација, костима даје повод за сликовито и техничко стваралаштво деце. Деца цртају, лепе, исецају, цртају, шију и поново сва та занимања имају смисла и циљ као део опште замисли која узбуђује дете. На крају, сама игра која се састоји у имитирању лица која играју завршава сав тај посао и даје јој потпун и коначан израз (Исто: 72).

Овом виду стваралаштва претходи целовито анализиран текст и вежбе читања. У прилог бољој сценској реализацији иде и већи број драмских игара које се могу користити у настави. Њихове функције су многобројне, а најбитније је да помажу у развијању говорних способности, изражавања у драмском медију, социјализацији деце у групи, развијању и разумевању невербалне комуникације, развијању осећаја за драмску причу, али и у вештини писаног говора и слушања.¹⁷⁶

¹⁷⁶ О драмским играма писали су наши бројни аутори. Издвојићемо две књиге: Ђокић, Јовановић и Николин Николић 1969. и Бошкан-Танурчић 2001б.

Када се говори о драмским играма у школи, немогуће је заобићи широко распрострањен *драмски метод* у раду са децом. Он подразумева низ техника, алата и стратегија који укључују говор, покрет, гестикулацију, а помоћу којих се постижу васпитни и образовни циљеви не само у настави матерњег језика, већ и у другим предметима.

Током планирања, припремања и извођења сценског приказа на основу читаног и тумаченог драмског дела требало би имати на уму његову посебност са тачке гледишта позоришне уметности. „Драмски текст је недовршен »сценариј« који чека упризорење” (Павис 2004: 165). Његов пун смисао добија се у представи. То не значи да је на основу једног текста могућ само један облик приказивања. Већ, напротив, реч је о различитим могућностима приказивања које „умногостручује смисао текста који престаје бити постојано средиште казалишног универзума” (Исто: 165). Ако ове ставове повежемо са наставом књижевности, долазимо до неколико битних закључака. Прво, сценско извођење драмског текста је процес који се вежба. Овде мислимо на континуирано и системско вежбање током целокупне разредне наставе књижевности. Тај процес стварања представе у учионици зависи од ученика (узраста, сензибилитета ученика и мотивације) и наставника (афинитета ка драми и позоришту и методичке припремљености). Друго, драмски текст пружа бројне могућности игре током припреме његовог сценског упризорења. Улога учитеља као редитеља представе треба да буде подстицајна и у функцији целокупне наставе српског језика.

Ако узмемо у обзир природу драме за децу, особености наставе књижевности, описане методичке раде, као и узраст ученика, можемо предложити **модел часа за обраду краћих драмских текстова**¹⁷⁷ који се читају и тумаче на једном школском часу.

1. Емоционално-интелектуална припрема
2. Најава драмског текста
3. (Позоришни) портрет писца
4. Читање драмског текста
5. Разговор о доживљају драмског текста
6. Усмерено читање
7. Тумачење непознатих речи и израза
8. Аналитичко проучавање драмског текста
 - Развој драмске радње
 - Ликови у драмском тексту
 - Особине драмског текста
9. Синтеза интерпретације
10. Самостално и стваралачко вежбање
11. Сценска реализација
12. Домаћи задатак

Обрада обимнијег драмског дела у разредној настави подразумева комплексније припреме учитеља. Важно је да осмисли инструкције за читање код куће. У том процесу је важно да ученици буду усмерени *истраживачким задацима* на кључне драмске ситуације у делу. Дакле, у овом случају и учитељи и ученици се припремају за обраду дела. Током часа, када се разговара о књизи, битно је издвојити и описати *особине драмског текста*. У случају драмске бајке, поред типичних одлика рода, било би функционално издвојити *поступке преобликовања бајке* у драмски облик, комику и њене облике у драмском тексту, однос чудесног и фантастичног у драмској бајци. Од других методичких радњи издвојићемо *поредбену анализу*. Она подразумева упоређивање

Бројне монографије и чланци из иностраних часописа говоре о широко распрострањеном драмском методу у предшколском и школском израсту, али и у потпуно другим областима у којима је заступљен рад са децом попут медицине и екологије (Гудвин 2006; Варлас и Папас 2009).

¹⁷⁷ При ближе одређењу методичких радњи фокусирали смо се на оне у којима се посебно истиче специфичност драмског текста. За методичке радње, попут, најаве драмског текста, разговор о доживљају драмског текста, тумачење непознатих речи, синтеза интерпретације и домаћи задатак нисмо наводили објашњења јер су општепознате у методици наставе књижевности. О садржају ових етапа в. код Николић 2006; Милатовић 2013.

драмске бајке и дела на чијем предлошку она настаје, уколико је тај предлошак познат. Бројне драмске бајке, које су потенцијална ученичка лектира, инспирисане су класичним причама.¹⁷⁸ Категорије по којима се може вршити поређење су на пример: тематско-мотивски склоп, радња, ликови, почетак и крај дела итд. *Синтеза интерпретације* у обради обимнијих драмских дела може се односити на сажето препричавање. Овај сегмент часа може се реализовати и записивањем најважнијих чињеница које су битне за развој драмске радње. Ако у обзир узмемо специфичне методичке радње својствене обимнијим драмским текстовима¹⁷⁹, модел обраде би могао бити овако структуриран:

1. Емоционално-интелектуална припрема
2. Најава драмског текста
3. (Позоришни) портрет писца
4. Разговор о доживљају драмског текста
5. Тумачење непознатих речи и израза
6. Аналитичко проучавање драмског текста
 - Развој драмске радње (први чин, други чин...)
 - Ликови у драмском тексту
 - Особине драмског текста
7. Поредбена анализа
8. Синтеза интерпретације
9. Самостално и стваралачко вежбање

У разредној настави драмске књижевности чести су часови на којима се изводи текст у учioniци, односно, сценског приказивања драмског текста. Планирање, припремање и реализација ових часова није једноставна и требало би пажњу усмерити на важније методичке радње. Такође, ови часови не би требало да буду увек исти. Тиме би се избегли могући стереотипи којима је нарочито склона драмска књижевност за децу. Пре него што се ученици усмере на сцену, требало би поново *читати текст*. Циљ овог читања јесте подсећање на драмску радњу, али, пре свега, вежба сценског читања. Овај тип вежбе је веома важан у позоришту, те би била врло функционална реализација на часу. Након читања, важан је краћи *осврт на драмску радњу*. Требало би ученике подсетити на најважније драмске ситуације из текста. Веома битан део на часи требало би да буде *анализу позоришних елемената*. Осим талентованих појединаца, ученици у млађешколском узрасту углавном не могу да се снађу у сценском простору. Због тога би посебно требало водити разговор о понашању ликова на сцени, њиховим гестовима, мимици, кретању на позорници, уласку и изласку на сцени, тону говора, као и изгледу сцене, реквизитима. Једном речју, усмеравају ученике на мизансцен. Ниво разговора треба прилагодити и самој природи текста и узрасту ученика. Учитељ има могућност да организује различите вежбе у којима ће делови текста бити сценски изведени, па тек онда прећи на целовито приказивање. Не пружају сви текстови из школског програма подједнаке могућности за сценску реализацију. Након сценског озвођења, у *анализи и коментарисању ученичких изведби* могу се узети у обзир разноврсни критеријуми: изражајност говора, покрет, глума итд. Учитељ свакако треба да буде обазрив јер нису сви ученици талентовани за овај вид изражавања. Треба имати на уму да је и овде реч о процесу у којем се ученици постепено ослобађају у сценском изражавању, уче позоришном језику и стичу вештине које ће им олакшати овај задатак. Имајући на уму издвојене методичке радње, може се осмислити модел за час сценског приказивања драмског текста:

¹⁷⁸ Могуће књижевне категорије у поредбеној анализи драмске бајке *Пепељуга*, народне бајке, Пероове и Гримове верзије в. код Опачић 2010: 13–14.

¹⁷⁹ Обимније драмско дело у тренутној ученичкој лектури је *Пепељуга* Александра Поповића. За обраду драмске бајке на часу неопходно је најмање три школска часа. О обради домаће лектире в. Јовановић 2002.

1. Емоционално-интелектуална припрема
2. Најава наставне активности
3. Изражајно читање
4. Разговор о драмској радњи
5. Анализа позоришних елемената
6. Припрема за сценско извођење
7. Сценско извођење
8. Анализа и коментарисање ученичких изведби
9. Самостално и стваралачко вежбање

Колико год методичких модела постојало, у настави ће бити неопходно њихово прекрајање, нова организација и прилагођавање, пре свега, природи драмског текста и природи књижевности, а затим и узрасту и способностима ученика.

Све у свему, вредност драмског текста у разредној настави није искључиво у његовим књижевним или позоришним карактеристикама. Целокупни процес рада на тексту и додатне вештине које се стичу кроз тај процес дају драмској књижевности посебно место у образовању ученика. Тиме сва методичка питања у вези са драмом и позориштем добијају на значају. Али, захтевају и даљу пажњу у препознавању и разради методичких проблема оба наставна подручја (и књижевности и позоришта).

4.3. Предлози за нову лектуру

Која дела драмске књижевности препоручити ученицима да читају? Књижевно и методичко промишљање о могућностима унапређења драмске књижевности у разредној настави завршићемо одговорима на наведено питање. Тек када се приступи разматрању конкретних текстова у контексту могуће ученичке лектуре, може се увидети колико је тај, али и било који други књижевни избор, сложен задатак. Поред естетске функције драмског текста, бројни други задаци су битни. Важно је имати свест о природи драмске књижевности, писцима и одређеном канону у драми за децу, али и о настави књижевности уопште и њеном основном циљу.¹⁸⁰ Све ово су уједно и изазови пред којима се налазе аутори програма, уџбеника, па и сами учитељи у настави када треба сами да одаберу додатни текст за обраду.

Неколико понуђених текстова је једна могућност за допуну драмског читалачког искуства или можда предлозак који треба размотрити за будуће спискове лектуре (школске, домаће, додатне или оне ваншколске). Основни *критеријуми* којих ћемо се држати при избору су: уметничка вредност текста, различите теме које су обрађене, различити периоди настанка, типови текстова и место писца у историјском развоју драме за децу. Такође, битно је размислити и о томе шта детету може бити приступачно, разумљиво и занимљиво. Очигледно је да су се формирале две различите групе критеријума за вредновање драмских дела. Једна је она која се односи на књижевност, а друга се тиче читаоца, односно, детета. Обе групе критеријума треба да буду присутне у књижевним изборима и предлозима. Чини се да је лакше разматрати књижевне разлоге за одређени избор дела за децу него оне с аспекта детета јер тешко је „одабрати праву књигу у

¹⁸⁰ „Основни циљ наставе књижевности на млађешколском узрасту јесте развијање љубави према читању и увођење ученика колико у стварну, толико и у имагинарну, општу библиотеку сачињену од дела које би требало прочитати” (Јанићијевић 2022: 206).

право време и понудити је на прави начин детету, да је усвоји, заволи, да се обогати њоме, обрадује и разоноди, утеши и заштити када треба” (Каменов 2009: 115).

Уз сам наслов текста даћемо одговор на методичко питање зашто (баш) овај текст деца млађег школског узраста треба да читају? Ради лакшег одабира, целокупну драмску књижевност за децу поделили смо у *две велике целине* из које смо бирали наслове и ауторе. Прву чине *обимнија драмска дела за децу*. Од њих ћемо прво започети предлоге из разлога што нису доминантни у лектури за разредну наставу књижевности.¹⁸¹ Другу групу текстова чине *кратке драмске форме* са којим су ученици већ упознати кроз школску лектуру.

При сачињавању предлога сусрели смо се са бројним проблемима. На пример, како одабир драмских текстова истог аутора, који су погодни за читање у млађим разредима, свести на „прихватљив број” будућој замишљеној школској публици. Затим, важно је било одредити (бар приближно) и узраст ученика-читалаца драмског дела. Због свих тешкоћа које постоје при оваквим изборима, водили смо се још неким додатним принципима. Прво, предложимо највише два дела одабраног аутора. Друго, водићемо рачуна о делима која ученици у разредној настави већ читају. Због тога је очекивано да се у већој мери опредељујемо за писце чија дела нису заступљена у разредној настави у одабирима из драмске књижевности или за дела која су у било ком сегменту текста извесна новина у односу на школски програм. Треће, имамо идеју да читалачко искуство млађих ученика обогатимо и обимнијим драмским делима, а не само кратким текстовима који су им већ структурално добро познати.

На почетку ћемо издвојити дело које је значајно у историјском развоју драме за децу. Дело **Јована Стерије Поповића** битан је део целокупне драмске књижевности. Због тога је наш први избор његова кратка комедија са мањим бројем ликова – *Волшебни магарцац*, као предлог лектуре у **трећем разреду**.¹⁸² У њој учествују сељак и три ђака – несташна, а мудра (Јаков, Милош и Марко). Свако од њих има одређену покретачку функцију у драмској радњи. Узимајући у обзир лица – дечаке школског узраста и њихову игру – досетку, дело може бити прихватљиво за читање и тумачење у трећем разреду. Тројица другара разговарају о нетипичним темама. Њих окупирају теме живота, младост-старост, искуства, филозофије. У дијалозима доминира досетка, афоризми и мудре изјаве. Чини се као да из њих извире богато животно искуство. Основни мотив је исмевање сељака у граду и он је повод за покретање дијалога.

Дечаци у тренуцима доколице не знају како да се забаве. Смишљају шалу у којој ће покушати да надмудре и преваре сељака тако што му краду магарца. Доза комике у овом делу долази из разговора Јакова и сељака. Дечак Јаков се претвара да је магарцац, а сељак потпуно искрено учествује у том дијалогу и поверује у волшебност магарца. „У том убеђивању и надмудривању ђака и сељака, Стерија је исписао жив и надаре духовит дијалог, у коме има чак и књижевне сатире” (Лешић 1998: 128). Сатирична, али и „идеолошка сцена”¹⁸³ дата је у трећој слици када се сељак буди из сна и угледа Јакова привезаног уларом уместо магарца. Док је сељак у чуду и неверици да се „човек може у магарца претворити”, као доказ да је све могуће, Јаков му одговара:

¹⁸¹ Необично је што су обимнија драмска дела попут драмских бајки, комедија и једночинки врло рано у искуству ученика као позоришне публике, али не и као читалачке публике. Долази до извесног раскорака између онога шта дете гледа у позоришту и шта из драмске књижевности чита у школи. Иако је тај раскорак разумљив јер позоришни доживљај и разумевање употпуњују бројни сценски ефекти и алати, требало би покушати и понудити ученицима млађих разреда више обимнијих драмских дела.

¹⁸² Тихомир Петровић за ову драму наводи да је прерађена (Петровић 2008: 99). Међутим, не наводе се било какви други извори који би упутили на оригинално дело.

¹⁸³ Идеологија у драми за децу не може се „посматрати изоловано од појмова педагогије, дидактичности, ангажмана и тенденције. Оне су увек у перманентном преплитању, потврђивању, али и порицању” (Млађеновић 2017б: 28).

СЕЉАК: Хм, хм! Шта ми наказива! Али, како се може човек у магарца претворити?

ЈАКОВ: О, чича! Ти си прост, ниси читао Мразовићев Магазин за децу. Не у магарца, него у змаја и у аждају претвориће те, само ако хоће. Моли се Богу да не паднеш у његове руке, јер можеш по мени закључити колико скот страда (Поповић, према: Крављанац 2001: 54–55).

Ближим одређењем ово дело је комедија ситуације јер „комика извире из брижљиво припреманих ситуација у које доспевају комична лица” (РКТ 1985: 364). На крају сељак ће схватити да су га дечаци преварили и завршиће сцену у иронијском тону, на рачун сопствене лаковерности:

СЕЉАК: Та, ако сте ви бесни, шта сам ја полудео! (*Дигне буцу.*) Имате три дуката, то вам је доста. Магаре ми оставите.

СВИ: Магарац је наш, магарац је наш!

СЕЉАК: Сад ћу ја вама дати! (*Појури их.*)

СВИ (*бегајући*): Три дуката, три дуката! (*Побегну.*)

СЕЉАК: Три дуката?! Ништа, многи би и више дали за погдекоју своју будалаштину (Поповић, према: Крављанац 2001: 58).

Овакав завршетак је и комичан и одређује припадност драмској врсти. Дело донекле подсећа на прилагођену и допуњену народну причу у којој се обично на шалјив начин надмудрује и побеђује један од ликова, а други који односи победу преноси јасне етичке принципе.

Код разматрања дела **Бранислава Нушића** у контексту разредне наставе драмске књижевности сусрели смо се са тешкоћама у одабиру. Нарочито промишљање било је присутно код дела *Аналфабета* и *Кирија*, али и других. Текстови *Кирија* и *Аналфабета* (као одломак) планирани су за читање у петом, односно, шестом разреду основне школе (НП 2017а: 3; НП 2018а: 271). Са намером да драмско дело Бранислава Нушића „понудимо” млађим разредима, али и због релативности прописаног програмског узраста на ком се дело чита, одлучили смо се да текст *Кирија* из *Малих сцена* расветлимо у контексту разредне наставе књижевности. Други предлог је помало заборављен Нушићев драмски текст *Растко Немањић*.

Кирија је драмски текст у једном чину погодан за читање и тумачење у **четвртном разреду**. У Нушићевој књизи означен је као *шала*. Главни књижевни поступак у тексту је комичка инверзија. Отац суочен са немаштином своје породице (супруга и четворо деце) и под претњом да ће бити исељени из стана, у тренуцима очаја осмишљава путовање. Он од сурове истине импровизује привид истинске среће. Ствара илузију лепог и лагодног живота своје породице. У тој игри, они крећу на путовање возом по „различитим земљама” уз помоћ кућних столица. Док игра траје, влада оптимизам и усхићење, а на моменте и сами читаоци могу заборавити на стварне разлоге путовања. Игра се завршава када их по повратку кући на граници дочекају судски извршитељи са налогом о одузимању имовине.

Уз извесно искључивање или укључивање појединих тежишних захтева и уз подразумевана предзнања из драмске књижевности, текст би се могао читати и тумачити на узрасту четвртог разреда. Која су методичка оправдања за увођење овог текста? Најпре, целокупни рад и дело Бранислава Нушића у пољу позоришне уметности је неодојиви део српске културе. Његов допринос развоју пре свега дечјег позоришта треба спомињати у настави. Друго, занимљив је тренутак писања овог текста:

Колико су Нушићева енергија и оптимизам били неисцрпни, најбоље се види по његовом драмском раду, који да је у тој кризној сезони (1926/27), поред мноштва финансијско-организационих проблема и драматуршко-редитељских послова, био потпуно окупирао, тако да се након дуже паузе и депресије у којој се нашао последице игнорисања надлежних у Академији, поново вратио драмском стваралаштву, и то тако опсејднуто и ангажовано да је у кратком времену написао низ малих сцена: *Мува, Миш, Дугме, Кирија, Чвор, Кијавица, Detto* (Лешић 1989: 209).

Ова стваралачка историја дела може утицати на читалачки доживљај и разумевање социјално обојених тема у делу. Треће оправдање јесте управо тематско-мотивски план и начин његовог обликовања у делу. Реч је о социјалним темама (сиромаштво, безизлазне ситуације, немоћ пред моћнијима и законским правилима) којих у драмској књижевности за децу готово да нема. Углавном је ово поље књижевности за децу простор игре, шале, досетки и нонсенса. Баш зато, важно је да ученици виде и једну другу страну живота од које су често заштићени али, и могући начин како се изборити са таквим животним искуствима. Избор теме утицао је и на начин обликовања комике у делу. Хумор је овде горак. Ликови се у већем делу текста забављају у уобичајеном окружењу – свом изнајмљеном стану. Читалац ће се смејати све док се не сети шта је разлог ове игре, тј. путовања. Поред свега тога, драмска радња припада свакодневици без икаквих нестварних сцена. Ученици доминантне особине, али и поступке појединих лица треба да сагледају и осветле са друштвеног становишта. Лик оца је најдоминантнији у тексту. Ученике треба упутити на то да откривају његове карактерне црте на основу поступака и изговорених речи. Увод, а нарочито расплет су сажети, док је заплет знатно обимнији. Дело почиње разговором шефа и нижег чиновника тј. оца о заради. Ту се одмах сазнаје да отац има материјалних тешкоћа, четворо деце, али и стиче се увид у слику рада у чиновничким службама. У експозицији је започета драмска прича о сиромаштву породице са четворо деце која ће се кроз комад појачавати. Заплет почиње већ код првог рачунања породичних трошкова и дуговања. Отац као да је претходно свестан да неће имати довољно новца да исплати кирију. Само овај почетни заплет изазвао је низ додатних проблема. Моменат потпуне немоћи и немаштине подстиче оца на почетак путовања. Читаоцима се чини да се радња све више заплиће. Осмишљавањем одредишта путовања, паковањем пртљага, граничних формалности овог измишљеног пута игра се усложњава, обезбеђује се њено трајање, али и читалачко ишчекивање како ће се игра завршити. Расплет је сасвим кратак: судски извршитељи долазе са пресудом код породице која нема новца да плати кирију за изнајмљени стан. Нагло се прекида игра у којој су за тренутак отац, мајка и деца измештени из сурове реалности.

У складу са Нушићевим драматуршким поступцима у осталим делима, и овде се ствара слика или, боље рећи, започиње са стварањем слике о бирократском систему и правилима. Интерпретација дела на часу посебно треба да обухвати разговор о тону, смислу и природи последње очеве реплике. Он изговара речи, повремено са тоном поклича, обојене сарказмом и личном критиком друштва:

(Сад већ јетко, нервозно, злобно).

Куда? Па ето, децо, свршили смо путовање и сад се можемо вратити у Отацбину. Ти си видео Земун, ти Врању, ти Италију, ти Швајцарску. Мама је излечила реуматизам, а ја сам платио кирију. Сад смо сви задовољни и можемо се вратити у Отацбину. Што ће нам Мон-Блан и Бонифације, што ће нам квиринал и Лаго-Мајоре? У нашој Отацбини чекају нас у братски загрљај финанси, цариници, порезници и екзекутори. У Отацбину, у Отацбину! Свирај! Свирај! Свирај! *(Млађи свира).* Воз полази! *(Он устаје одвојен на средини трупе, тупо и очајно гледајући преда се)* (Нушић 1938: 262).

Занимљиво је осврнути се и на тип драмског текста. Поједини слојеви упућују на комедију јер се ликови доводе у комичне ситуације, повремено има сатиричних дијалога у којима се

конкретно слика друштво. Међутим, расплет радње није срећан. Због тога, комад има више елементе драме у ужем смислу, и то ближе речено, социјалне драме, јер су приказани животни проблеми прожети хумором. Текст у целини приказује судбину појединца у једном систему у ком су социјална раслојавања видљива и значајна.

Овде се јавља једно методичко питање: Зашто се Бранислав Нушић не разматра као драмски писац за ученике млађег школског узраста? Један од разлога је тај што су његова дела због тема о којима говоре и начина на који то писац чини ближа ученицима старијег узраста. Такође, почетна настава књижевности подразумева увођење у књижевност и формирање читалачких навика, а то се свакако чини на текстовима са ведријим темама. Али, ако сагледамо тематски оквир других књижевних родова из школског програма, комплексније циљеве наставе књижевности попут спознавања природе рода, методички добро осмишљено увођење у стваралаштво школских писаца, али и логичнији прелаз између разредне и предметне наставе књижевности, онда је оправдано разматрати место драмског дела Бранислава Нушића у четвртог разреда основне школе. Оваквим избором и у овој друштвеној стварности теме које се покрећу текстом су изузетно значајне. Поред тога, у једном „шаблону” наставе драмске књижевности у разредној настави, међу делима лектире овакав текст би био изазов и освежење. Са друге стране, методички је оправдано питати се да ли су деци данас неопходне овакве теме у настави књижевности. Због начина обликовања нетипичне теме, можда за ученике и неочекиване, као и могућности за развијање емпатије, ово дело би требало читати у разредној настави. Свакако да једино испитивање рецепције и само тумачење текста у настави могу дати коначан и тренутно (у овом друштвеном моменту) тачан одговор.

Са доста мање упитаности и методичког разматрања изабрали смо драмски текст *Растко Немањић Бранислава Нушића* као предлог за читање и тумачење у **трећем разреду**. Постоји неколико разлога за то. Најпре, дело је због наслова и драмске грађе нетипично за Нушића. Главни лик је историјска личност. Живот и дело Растка Немањића су добро познати ученицима овог узраста, а већ су упознати и са различитим уметничким стилизацијама његовог лика кроз народне приче о Светом Сави. Примера из драмске књижевности за децу у којима је приказана сцена из живота ове значајне личности је врло мало. Због тога би било корисно читање и тумачење оваког текста у школским условима. Ово дело се ретко спомиње у контексту наставе књижевности. Првобитно је писано да би се играло на позорници:

Три сцене из живота Растка Немањића написане су пригодно за школску омладину и тзв. Савин дан, као нека врста историјског позоришног таблоа, који приказује како се најмлађи син великог жупана Стефана Немање закалуђерио у манастиру Свети Пантелејмон и од Растка постао Сава, замењујући раскошно краљевско одијело за скромну испосничку »црну ризу« (Лешић 1989: 107).

Текст са елементима историјске драме доноси сцене из живота Растка Немањића. Чини се да је драмска структура једноставна и да би ученици лако могли да издвоје увод, заплет и расплет радње. У уводу се приказује богатство српског двора и добродушност Стефана Немање и његове жене Ане при даровању монаха светогорског манастира. Први заплет или промена у драмској радњи се јавља када Растко у разговору са светим оцима саопштава да га не интересује живот двора и владара, већ искључиво духовни живот. Тај тренутак није толико драматично постављен да изазива напетост, већ више као лирски обојену Расткову реплику. Уосталом, све што он изговара у тексту је пуно љубави и тежње ка духовном животу и Богу. Други заплет, који још појачава његову жељу за одласком у манастир јесте сан о светој литургији после разговора са монасима – гостима очевог двора. Након буђења и овог пута истиче оправдање за свој избор:

О како је лепо тамо; о, како је топла молитва која се тамо шаље богу. О, да ми је да се тамо богу помолим, да му се помолим и да му измолим срећу и напредак за мој српски народ!... Овде, крај престола, та молитва није тако топла! Шта ћу ја овде?... Шта ће мени ово царско руво; што ће ми мач, кад ме је Господ наоружао душом која њему припада? Престо?... Зар није виши Господњи престо на чијем ће подножју службу служити? (Нушић 2006: 13).

Трећи заплет је Растка сачекао пред закључаним манастирским вратима јер је са далеког пута стигао ноћу. У трећој слици, радња се полако разрешава. Растко је и даље у искушењу јер по њега долазе очеви изасланици да га врате на двор „где му је и место”. Међутим, и овога пута Расткова жеља је била јака и непоколебљива, те изговара завршне речи у којима истиче своју будућу улогу и једну од снажних идеја овога дела: „Бој не бије само мач, већ и вера у бога” (Нушић 2006: 22). У књижевном поступку занимљиво је приметити да се Расткова жеља и одлука да оде у манастир појачава: градацијски су обликоване Расткове речи, тј. оправдања за потпуно посвећивање духовном животу (најпре је то само кроз разговор са монасима, затим сан, искушење пред манастирским вратима и на крају реплика којом исказује суштински битне разлоге за своју одлуку).

Читав текст носи јак и упечатљив контекст српске културе. Већ и због тог слоја, текст је корисно читати у разредној настави књижевности. Лик и дело Светог Саве било је полазна основа различитим ауторима за писање текстова у прозном облику (народне приче, ауторске историјске бајке) и поетском (ауторске песме) које су део ученичке лектире. Због тога је додатно оправдано читати овај драмски текст. Односно, значајно би било један лик обликован другачијим књижевним алатима упознати у сва три књижевна рода. Текст овакве тематике омогућује међупредметно повезивање са наставом природе и друштва (конкретније историјски део који се односи на знамените личности Србије и династију Немањића). Одсуство комике, на коју смо навикли код Нушића, али и уопште у драмској књижевности за децу, чини га добрим предлошком за тумачење. Можда, управо овај последњи моменат допринесе нарочитој мотивацији за читање дела. Поред свега поменутог, текст са историјском тематиком може имати вишеструку улогу у настави: „Као што се споредне анегдоте о некој личности памте дуже него чињенице које граде историјски контекст, тако и књижевни текст остаје урезан у свести младог читаоца везујући се за сазнања о одређеном догађају” (Мићић 2020: 220). Још један разлог за избор оваквог текста је што у драми за децу не срећемо често елементе историјске драме. Могући разлог за мању заступљеност оваквог типа текста може бити природа драме за децу. По неписаном правилу у драми за децу доминира хумор, комедија ситуације, заплети засновани на дечјој игри, а историјска драма је углавном ускраћена од таквих момената.

Логичан избор у нашем предлогу богаћења лектире новим текстовима биле би и *драмске бајке*. Писци и дела овог типа доносе толико књижевне грађе да ниједан избор текстова на која смо се осврнули у историјском току драмске књижевности не би био погрешан. Од целог корпуса текстова књижевне и методичке дилеме биле су усмерене на дела (из објективних, али и увек и нешто субјективних разлога): *Бајка о цару и пастиру* Бошка Трифуновића због композиције дела; *Царев заточник* и *Немушти језик* Миодрага Станисављевића због специфичног језика и онеобичавања типских бајковних сцена; *До последњег шаха*, *Бајка о времену* и *Оловни новчић* Љубише Ђокића због нетипичних тема које окупирају дете и начина њихове обраде у делу; *Гуска на месецу* и *Ловачка прича* Стевана Пешића због апсурдних и духовитих ситуација обликованих у тексту за луткарско позориште; *Успавана лепотица*, *Црвенкапа*, *Снежана* и *седам патуљака* и *Пепељуга* Љубивоја Ршумовића због нових комичних ликова и ситуација и односа према бројним негативним појавама у друштву и *Црвенкапа*, *Баи Челик* и *Бајка о цару и славују* Игора Бојовића због модерности текстова и драмски упакованих коментара на друштвену стварност. Овај сужени избор увезали смо са већ заступљеним драмским бајкама у школској и домаћој лектури у основној

школи.¹⁸⁴ Имајући на уму тај списак текстова драме за децу, тачније, један континуитет у читању драмских бајки током основне школе, дошли смо до следећих читалачких предлога.

Бајка о времену Љубише Ђокића био би предлог за читање у **четвртм разреду**. Целокупно (драмско) стваралаштво овог аутора значајно је у драми за децу. Наслов дела не сугерише на неку већ познату класичну бајку. То је био један од разлога овог одабира. Тачније, у петом разреду ученици ће читати и тумачити Ђокићеву драмску бајку *Биберче* насталу на основу фабуле истоимене народне бајке. Читањем *Бајке о времену* имаће прилику да упознају другачију Ђокићеву инспирацију за писање драмске бајке. На тај начин, кроз целокупну основношколску наставу књижевности дубље и трајније ће упознати дело једног драмског писца.

Наслов драме је необичан. Сам појам *бајка* је нешто што је ученицима познато и блиско. Може бити посебно мотивишуће за читање, утицати на хоризонт очекивања, али и упутити на карактер догађаја у тексту. Одредница *о времену* може сугерисати необичност дела и могућу тему о којој се мало говори и чита у књижевности на млађешколском узрасту. Дакле, већ наслов мотивише на читање. Почетак и крај дела припадају свету реалности. Драмска бајка почиње недељним призором из парка. Девојчица Лана несигурно вози ролшуге, а бака Љиља је прати и стрпљиво бодри да буде сигурнија у овој вештини. Разговором ће Лана убедити баку да проба поново, као некада у младости, да вози ролшуге. Међутим, бака сада не може да издржи тај изазов и пада. Та немоћ и старост је љути. Како радња у парку тече и поред првобитне незгоде, Лана не престаје да баку доживљава као њој равну. Низом драмских заплета покрећу се питања која кад-тад занимају дете: може ли се време зауставити, може ли се време вратити, може ли бака бити вечно млада, зашто је немоћна? Након овога, девојчица Лана се уз помоћ своје маште упушта у намеру да одгонетне тајну времена и тиме баки поврати младост и полетност. Упорношћу и превазилажењем различитих препрека на путу, Лана се сусреће са Временом и говори му своју жељу: „желим да бака буде као некада, да буде као на оној слици, да она и ја будемо као две другарице” (Ђокић 1981: 212). Време ће јој испунити жељу. Бака Љиља и Лана постају другарице. Међутим, Лана ће увидети да је Љиља као другарица не разуме и да је лепше док јој је била бака:

ЛАНА: Јесте, ти мислиш само на себе... А она бака била је дивна: све би ми дала. И од ње никад ниједну ружну реч нисам чула. Ја знам: била је болесна, стара, плашила сам се да ће умрети. Али сад видим: волела сам је више од тебе, сто пута више!

[...]

ЛАНА: Ја неке ствари тек сада разумем. Ал' шта ми вреди, све је прекасно: покварила сам оно најлепше. Могу да кажем само: због тога да ми је жао и да се кајем! (Исто: 218)

На крају дела, Љиља поново постаје Ланина бака пуна разумевања и топлине као с почетка драмске бајке. Кроз различите сусрете и разговоре, драмске перипетије са апстрактним и симболичним ликовима девојчица ће спознати да се време не може вратити. Деца засигурно на различитом узрасту размишљају о пролазности времена, болести и смрти ближњих. Љубиша Ђокић препознаје ту дечју окупираност и не потцењује њихову потребу да добију одговоре на питања која их муче: „Следећи малу Лану на њеном путу до тајновитог Замка деца трагају за тајнама које их заокупљају. Мисао да се време не може ни зауставити ни вратити није обесхрабрујућа. То је нормална истина као многе око нас. Схватајући природност тих истина деца морално сазревају. Тај процес се не дешава преко ноћи. То иде споро, али незауоставно” (Беловић 1981: 8–9).

¹⁸⁴ У четвртм разреду чита се драмска бајка *Пепељуга* Александра Поповића, у петом *Биберче* Љубише Ђокића, у шестом *И ми коња за трку имамо* Миодрага Станисављевића и као допунски избор лектире наведено је дело Александра Поповића *Снежана и седам патуљака* (НПб 2019: 2; НПа 2018: 81, 271).

И управо то спознавање тајни живота, његовог природног тока кроз књижевност може лековито ублажити стварност. Књижевност, деци нуди различите одговоре на питања која их занимају, али и муче, прича им о људима и животу, помажући им тако у сазревању и одрастању. Због питања која девојчица Лана поставља и начина на који она долази до одговора и спознавања истине, текст *Бајка о времену* био би добар предложак за читање и изазован за наставно тумачење. Дете као књижевни јунак, његова промена кроз процес долажења до одговора, али и одређена доза зрелости због прихватања истине могу бити неке од методичких претпоставки за тумачење дела на часу. Такође, не тако типична питања покренута у једној драмској бајци још један је важан разлог за избор овог текста.

Из донекле сличних методичких разлога може се читати дело *Царев заточник*¹⁸⁵ Миодрага Станисављевића у трећем разреду. Аутор је већ једном драмском бајком *И ми коња за трку имамо* заступљен у програму наставе и учења за шести разред основне школе (НПа 2018: 271). Увођењем нове драмске бајке у млађим разредима систематски би се оформили школски драмски писци. Почетак дела сугерише да је реч о уобичајеном бајковитом току: царству је неопходан јунак који ће савладати опаког цина са цветом међу зубима. Исто тако, по добро познатом обрасцу, онај ко победи цина, ожениће цареву ћерку и постаће богат. Обећање, међутим, неће бити испуњено. Митар који побеђује цина враћа се свом животу на селу, а богатство, славу и женидбу добија Јован којег принцеза Јевдокија заиста и воли.

У кратком осврту на главни ток драмске радње налази се важно методичко оправдање за читање и тумачење овог дела у разредној настави књижевности. *Царев заточник* је необично и изненађујуће дело због (из)окретања познате фабуле. Интересантно би било процењивати поступке два јунака Јована и Митра ратара која претендују на престо, начина на који се они боре са противником и ток Митрове борбе са циним. Правила борбе су јасна и могу усмерити читаоце на нешто што им је већ познато и чији исход унапред већ знају. Међутим, говор лица и у њихови поступци носе и комичне елементе:

ЦИН: Зато ћу ти учинити част:
борићемо се како је прописано
и много пута описано
у песмама.

РАТАР: Како ти кажеш.

ЦИН: Пре него што коње разиграмо
ред је да један другом
јуначки опрост дамо,
уз чашицу.

... Опрости, што ћу те пробости.

РАТАР: ... Опрости, што ћу ти кости наместити (Станисављевић 2006: 46).

Слика борбе која се одвија копљима, па рвањем ублажена је у односу на типичне сцене борби из епских дела. У драмском тексту цин и Митар дуго разговарају пре саме борбе, договарају се ко

¹⁸⁵ Представа позоришта „Бошко Буха” *Царев заточник* Миодрага Станисављевића, у режији Милана Караџића била је у оквиру репертоара *41. Стеријиног позорја*. Тадашњи селектор фестивала Александар Милосављевић је образложио свој избор представе „као разиграну и распевану сценску чаролију, насталу по драмском тексту који провоцира пародирањем и обртањем ситуација карактеристичних за свет класичних бајки, и тако постаје сведочанство о нашој епохи у којој више не важе никаква правила” (Милосављевић 1996: 4). Ови подаци могу бити искоришћени за повезивање наставе књижевности и позоришта.

Исте године на *Стеријиним позорју* била је приказана и представа *Баишта сљезове боје* по драматизацији Стевана Копривице у режији Милана Караџића, коју је извело Мало позориште „Душко Радовић”. Ово је још један пример да се дела школских писаца или дела из лектире често упризорују.

ће први почети, што на тренутке одлаже почетак њиховог правог сукоба, а код читаоца се јавља ишчекивање тог важног драмског призора. Оваквом сценом борбе се „изриче миротворачка идеја, идеја мирољубивости, насупротив донедавно владајуће апологије сурових јунаштава заснованих на проливању крви” (Млађеновић 2017: 36). Џин није типичан лик. Током сукоба показује да је често само јак на речима из којих извире комика – „Зар ти ништавни црве са мном да се рвеш?”; да је лош у гађању – „Хвата ме неки дрхтавац, мисли ми губе правац, опет ћу промашити.”; да је уплашен и да, на крају, тражи помиловање – „Попусти мало, буди друг!” (Станисављевић 2006: 49).

Слој језика и стила Станисављевићеве драме је важно методичко поље за тумачење на часу, као и додатно оправдање за избор овог дела за читање. Писац показује дар за комичку и способност да различитим средствима на тематско-мотивском и језичко-стилском плану изазове реакцију смеха код ученика. На овај методички моменат се надовезују две Бергсонове мисли о функцији смеха: „Смех нас позива да своје мане поправимо и обавља тако своју корисну функцију”; али и: „Смех је, пре свега, казна. Створен да понизи, он мора да изазове nelaгодан осећај на личност на коју се односи” (Бергсон 1993: 100).

Дело *Царев заточник* је у целини написано у стиху. Рима се јавља често, али не увек у једначеном обрасцу. Свакако, таква организација и не тако дуги дијалози текст чине читљивијим за ученике, што је битно у разредној настави књижевности. Драмски текст је подељен у седам слика. Овакав распоред грађе може послужити и за *читање текста у наставцима*. На крају ћемо споменути и једно питање које извире из књижевног текста. Наиме, Митар не добија царско обећање и враћајући се свом селу, пита се: „Баш нешто размишљам на путу до свог села: зашто чинити јуначка дела?” (Исто: 59).¹⁸⁶ Овај проблем могао би бити додатно методичко оправдање за читање и обраду баш ове драмске бајке на часу. Такође, питање треба да буде и једно од важнијих методичких тачака током анализе овог књижевног текста. Заправо овај драмски текст је интересантан зато што:

провоцира пародирањем и обртањем ситуације карактеристичних за свет класичних бајки. Тотални каламбур и гласовно понављање, као елементи гротескне структуре, доминантни су у овој драми за децу. Комика је проистекла из маштовитих обрта, игре речима [...], измењене синтаксе, сувереног владања лексиком, чак и фонетиком [...] Тако се од типских јунака бајке изграђује гротеска, у којој дворска луда и јунак из простог пука постају најдинамичнији ликови (Млађеновић, Сацаков 2022: 173).

Гледано из строго књижевних разлога, највише дилема за избор додатних драмских текстова у лектири за разредну наставу било је за дела Стевана Пешића. Његове драмске бајке углавном су писане за луткарску сцену. Тај важан карактер текста се не може сагледати читањем дела, већ једино његовим сценским приказом. Зато би избор било ког текста назначеног за луткарско позориште у настави књижевности подразумевао најпре читање и анализу текста као било ког другог драмског дела. Односно, тип луткарског текста се не може сагледати само кроз читање на часу, већ је важно допунити га и позоришним доживљајем. Тек тада би се могло говорити о специфичностима луткарских текстова, луткарског позоришта и сцене. Са друге стране, питање је да ли се текст за луткарско позориште може читати и тумачити без типолошког

¹⁸⁶ Суштинске тезе целокупног Станисављевићевог драмског дела за децу описују речи: „У средиште свог интересовања поставио је одговоран циљ – измену бајке и живота. Сигурно је да има прекорачења, хиперболизације и реторичког претеривања. Али то је занемарљиво у односу на остварене резултате. Не може се занемарити храброст да се у хумористичко-гротескној форми представи/преиначи основна структура бајке. Станисављевић је био свестан да му је при таквом поступку сваки израз драгоцен, сваки детаљ пресудан” (Геориевски 1987: 35–36).

одређења текста једнако добро?! Мислимо да може. У овом случају, откривање врсте текста би додатно продубило анализу и захтевало већу методичку обазривост током наставних припрема. Заокружена и смислена целина би била када би се текст читао и тумачио на часу, а затим одгледао у луткарском позоришту.

Ипак, због спознавања што различитијих текстова драмске књижевности у разредној настави, покушаја да најмлађем школском узрасту понудимо драмску бајку и због претпоставке да је лутка као објекат блиска узрасту и **другог разреда** и да ће на различите начине ученици бар теоријски бити уведени у луткарско позориште, наш избор додатног текста је *Ловачка прича Стевана Пешића*. При одабиру смо се водили и обимом дела, али и бројем лица који учествују у радњи. Текст није обиман (око једанаест страница). Има три лица: ловац, пас и зец и није подељен на мање целине (сцене, појаве, слике). То све олакшава праћење догађаја у тексту.

Ловац у улози приповедача говори о својој славној прошлости хиперболизујући своје ловачке способности и трофеје. Прва реченица драмске радње подсећа на бајку: „Био један славан ловац” (Пешић 1985: 59). Он тренутно пише мемоаре, а у томе му помаже и верно га прати пас Пикас. Динамичан лов започиње у тренутку када се неочекивано појави зец. Зец као истрајан, упоран и mudar, прерушавањем у различите ликове успева сваки пут да побегне ловцу и псу. Био је птица, дете у котарици у Лондону, сликар у Паризу, чудна шарена животиња, чобанин у Србији, сељак у Јапану. Свака сцена преображаја зеца у нову улогу подсећа на дечју игру. Такође, и Ловац и Пас су искоришћени за обликовање игре која понекад бива идентична оној дечјој, а некад је и потпуно апстрактна. Тако на пример у многобројним покушајима улова зеца Пас постаје воз, Ловац кондуктер, обоје постају купус који зец грицка, Ловац се претвара у клупу у парку, Пас у парк итд. Овакав необичан ток драмске радње доноси и неочекивани завршетак. Зец није уловљен, већ се лов и даље наставља. Дакле, радња није разрешена што није уобичајено у драмској књижевности за децу. Поред осталог, и због тога би ово могао бити добар предлог за читање и тумачење на часу.

Осврнућемо се на два битна места која се могу уочити у овом драмском тексту Стевана Пешића. Оба се тичу његових поетичких начела и могла би бити корисна усмерења за методичку интерпретацију текста. Прво, мотив путовања је присутан у бројним његовим делима за децу. Позната је његова приврженост путовањима и писању путописа, те је ту своју „страст” уткао и у дело за децу. Зец у овом делу обилази различита места, обртима доспева у бројне земље са циљем да утекне славном ловцу и његовом псу. Друго, аутор је истицао утицај књижевног рада Душана Радовића. Методички би било значајно упоредити Зеца из Ловачке приче и Радовићевог Плавог зеца у тренутку када ученици обраде оба књижевна текста. Необичност „драмског зеца” је његова упорност. Он и сам истиче своју посебност: „Ви сте ловили оног јединог, оног нарочитог зеца, а то сам ја! То ми не можете одузети” (Пешић 1985: 70). Зец ће на самом крају надмудривања са Ловцем и Псом рећи једну „похвалу” песми: „Песма је јача; она може све” (Пешић 1985: 70). Заједничка особина оба „књижевна зеца” јесте да сналажљивошћу долазе до истог места (краја света) из истих разлога (бежећи од опасности).

Код избора драмске бајке Љубивоја Ршумовића било је прилично тешко одредити се за додатни критеријум који ће од набројаних издвојити једно дело на посебно место. Без обзира на то, два су основна разлога за читање Ршумовићевог драмског дела у разредној настави. Први проистиче из наслова. Реч је о добро познатим класичним бајкама. Корисно би било откривати на који начин писац једну бајку претвара у драмски текст. Друго, Љубивоје Ршумовић је аутор заступљен у школским програмима од првог разреда, најпре поезијом, а у старијим разредима и

прозним делом.¹⁸⁷ Читањем и драмског текста стекао би се увид у разноврсност Ршумовићевог стваралаштва.

Драмска бајка **Црвенкапа Љубивоја Ршумовића** могао би бити један избор за читање у **другом разреду**. Претпостављамо да би ученичка пажња била привучена познатим сижеом приче браће Грим која је послужила као инспирација аутору за драмски текст. Радња је подељена у пет сцена и у њој учествује девет ликова. Дијалози су са кратким, римованим реченицама, што доноси динамичност и брзо смењивање догађаја. Са ученицима се на часу може водити разговор на два нивоа. Први се односи на текст и то на поступке преобликовања бајке у драмску форму. Ршумовићеви драмски ликови константно користе жаргон, Црвенкапа у шуми наилази на духовите путоказе, баки, поред осталог, носи производ који се купује у продавници (салама). Кроз ове елементе се уочава да је време дешавања радње блиско садашњем тренутку. Црвенкапине сестре, Зеленкапа, Жутокапа и Плавокапа су нови ликови у тексту. Интересантан је њихов однос са мамом. Оне се понашају потпуно слободно, ноншалантно, чак и непристојно разговарају са мамом преоптерећеном послом и обавезама. Мама је заштитнички окренута својој деци. И у таквим ситуацијама, стално забринута свим искушењима у одрастању, налази оправдање за неприхватљиво понашање својих ћерки. Такође, мамини бројни савети Црвенкапи пред пут у шуму обликована су усмерења читаоцима која треба да их подстакну на размишљање о свету који их окружује:

МАЈКА: Страшна је шума!
ЦРВЕНКАПА: Ал, како страшна, мама?
МАЈКА: Пуна страшних и чудних звукова,
И пуна опасних...
ЦРВЕНКАПА: Чега, мама?
МАЈКА: ... гранчина, жила, аврика, кука...
И чувај се онога...
ЦРВЕНКАПА: Кога, мама?
МАЈКА: Мрака, звери, чавки и шљука...
И нарочито страшног...
ЦРВЕНКАПА: Кога то, мама?
МАЈКА: Кога? Разбојника, хуља, хајдука...
И посебно чувај се...
ЦРВЕНКАПА: Ама, кога, мама?
МАЈКА: Чувај се ајкула, сомова, штука...
И специјално, опасног...
ЦРВЕНКАПА: Опасног?
МАЈКА: Умора, напора, тешкоћа, мука...
И обрати пажњу на... (Ршумовић 2019: 19).

Методички је интересантно разговарати о нетипичном односу између Црвенкапе и вука Срећка: „При сусрету с Вуком, Црвенкапа није уплашена, он јој је чак и симпатичан. Кроз овај однос Ршумовић указује на „заводљивост” свега што је младима ново и што подстиче на нова сазнања и открића” (Игњатов Поповић 2021: 54). На крају дела Црвенкапа тражи од ловца да помилује вука јер је он у суштини „забаван и зна свашта” (Ршумовић 2019: 50).

Други ниво разговора се може водити на основу одређених делова текста који не утичу на ток драмске радње, већ су више у функцији сценског приказивања и употпуњавања позоришног

¹⁸⁷ У програму наставе и учења за пети разред основне школе у допунском избору лектире налази се избор из збирке прича *Ујдурме и зврчке из Античке Грчке* (НП 2017а: 3).

доживљаја. Односно, можемо рећи да су ови делови једно од драмских обележја текста. Ту је уводна песма: „А то је важно, јер осим периодичног одмора за публику, песме готово увек играју важну информативну улогу – или се јунаци представљају кроз њих, или исказују своје снажно узбуђење због управо проживљеног тренутка, или се саопштава коментар о радњи” (Панчев 2010: 279). У драмској бајци *Црвенкапа* песма има функцију емоционалне припреме за гледање представе. На песму се надовезује духовит дијалог дечака Тандаре и Мандаре који уводе читаоце/гледаоце у радњу сугеришући на почетку да је реч о бајци. Њиховим разговором се прича и затвара.

Свакако да би и другачији и бројнији избор драмских бајки био добар, можда и бољи. Оно што је сигурно јесте да оне нуде богат и разноврстан свет. Покрећу различита, некад и неочекивана питања. Нуде одговор или остављају простора да се до одговора самостално дође. Поред тога што доносе узбудљиве догађаје и судбине ликова, неоспорно захтевају комплекснију припрему методичких радњи на часу. Можда би једно од методичких (и наставних) решења и олакшица била и антологија драмских бајки за децу или чак боље приређена књига лектире драмских бајки за децу са обавезном апаратуром у виду предговора, поговора, разговора о делима која би умногоме усмеравала читалачку пажњу и сугерисала на битне делове драмског текста.

У **другом књижевном корпусу** за избор драмских текстова у разредној настави налазе се краће драмске форме. Њих је много више у оквиру објављених збирки, књига лектире, приручника за рад наставника у драмским секцијама или као текстова у дечјим часописима. При формирању овог избора одлучили смо се да то буду текстови који су тематски и структурално различити у односу на садашње програмске текстове.

Текст **„Где је Нушићева улица” Душана Радовића** био би предлог за читање и тумачење у **првом разреду**. Радња ове кратке и сведене сцене се дешава на улици: *„На сцени два дечака једу јабуке. Наилази старија жена”* (Радовић 1963: 18). Доласком жене и њеним питањем „Где је Нушићева улица?” започиње драмска радња. Дечаци заокупљени јабукама кроз цео текст покушавају да јој гестикулацијом покажу где је улица да би се само у завршном делу текста речима огласили:

ЖЕНА: Шта кажете?

ПРВИ ДЕЧАК (*вади залогај из уста и љутито*): Кажем: причекајте мало док поједемо јабуку! (Исто: 20)

Важно је протумачити наслов текста. Одабрана је Нушићева улица. У периоду када би ученици читали овај текст, лик и дело Бранислава Нушића не познају добро из наставе књижевности. Због тога би било неопходно упознавање и са основним чињеницама из његовог живота и рада, а тиме дотаћи његову везу са драмском књижевношћу за децу. Ако имамо у виду Нушићев допринос и позоришту за децу, чини се да Радовић није случајно одабрао да лице у тексту тражи баш Нушићеву улицу. На другом плану овог текста, који може бити и први у настави, треба разговарати о сажетости драмске радње, редуковању комуникације и елементима комичног. Први и Други дечак у тексту до самог краја невербално, али не и довољно разумљиво покушавају да искажу неку поруку, тј. одговоре на питање где је Нушићева улица. Ефекат комичног се постиже таквом неочекиваном организацијом дијалога која је ускраћена за могућности реченичних реплика, али и у константном понављању покрета дечака. Драмски проблем се заснива на смењивању вербалног и невербалног дијалога. Дечаци уместо да саговорнику (жени) одговоре речима, то чине гестом и мимиком. Тиме дидаскалије у овом тексту имају функцију

невербалне реплике.¹⁸⁸ И у разредној настави драмске књижевности важно је препознати текстове који имају доминантну невербалну комуникацију међу лицима. На тај начин ученици се упознају са природом драмских текстова, његовом структуром и уче да тумаче сваки сегмент сажетог текста. Текст „Где је Нушићева улица” је добар пример

прожимања дијалога и дидаскалија у драмском тексту, односно о дијалошко-дидаскалијском јединству драмског текста, а истовремено и примјер како драмски као књижевноумјетнички (сценски неизведен) текст има самосвојне умјетничке вриједности, нееквивалентне оним што их драмски текст остварује у сценској изведби (Ковачевић 2012: 29).

Такође, пример драмског текста указује на важност геста, али и других облика невербалне комуникације, који ће се у свом пуном облику показати у позоришним представама јер добијају значења које су повезана са „глумчевим говором, са другим глумцима и са простором представе” (Иберсфелд 1996: 140). У пољу разредне наставе то би значило да овакви текстови могу послужити за увођење ученика у наставу позоришта као логичне допуне наставе драмске књижевности.

Предлог за читање и тумачење у **четвртном разреду** могао би да буде драмски текст **Љубише Ђокића „Делија Пантелија”**. Радњу у три сцене граде три лика (Мирко, Борко и Панта). Интересантно је што они треба да одговоре на неколико питања из српског језика која се односе на причу Лава Толстоја „Два пријатеља”. Најпре, Мирко чита причу. Борко ће несвесно изазвати комику јер не разуме да је Лав име писца приче коју је Мирко прочитао:

Борко: Лав Толстој.

Мирко: (*Не разумевајући.*) Лаф је, нема шта, лепо је то написао (Ђокић, према: Бошкан Танурџић 20016: 171).

У краћем дијалогу дечаци разговарају о причи одговарајући на питања за свој домаћи задатак. Питања подсећају у потпуности на она која се и данас могу прочитати у читаначким методичким апаратурама нпр. „Шта је морао да уради онај што је побегао на дрво, када је видео да је медвед напао његовог пријатеља? Чему нас учи ова прича? (Бошкан-Танурџић 20016: 171). Чини се да овај део драмске радње траје већ дуго. Таман када се читалац навикне на ток, наилази промена. Борко ће предложити да изведу причу „Два пријатеља”. Односно, фабула Толстојеве приче ће им послужити да се нашале са својим другом Пантом који касни на договорени сусрет. Дакле, познату причу стављају у један реалан контекст. Тема Толстојеве приче (другарство, оданост, храброст) преноси се на план игре.

Предложени текст би био добар методички избор зато што доноси структуру која се може уочити и у другим драмским текстовима за децу. Текст започиње свакодневним дијалогом, затим се преноси на план дечје игре, а на крају опет следи враћање у реалност и наставак уобичајених свакодневних активности ликова најчешће везаних за школу. Други разлог за овај избор (који би могао бити и први) јесте интертекстуална веза са причом „Два друга” Лава Толстоја која се по програму наставе и учења чита у првом разреду основне школе. Аутор се свесно позива на познату

¹⁸⁸ Теоретичар Борис Томашевски је говорио о невербалним знаковима у драмама: „Сваки говор прати мимика, тј. одређена игра мишића на лицу, која је у складу с емоционалном садржином изговоренога. Мимику прате гестови, тј. покрети руку, главе, целог тела, сагласни с овим истим емоционалним чиниоцима говора. Ова изразита мимика понекад може да буде еквивалент (замена) говора. Тако, одређени покрети главе, руку, могу без икакве речи да изразе тврђење, порицање, одобравање, неодобравање, душевно стање и сл. Читава се сценска представа може градити само мимиком (пантомима)” (Томашевски 1972: 232).

причу и користи је као основу за стварање заплета. Са ученицима треба разговарати о повезаности и функцији познатог текста у новом књижевном облику. У примеру овог драмског текста релација са Толстојевом причом није двосмислена. Није ни у функцији пародије или алузије што је чест поступак у интертекстуалним везама. Овде је прозни текст уметнут да би се постигла драмска форма која има комичних елемената, да би се дете подстакло на читање и активирала његова читалачка искуства. Осим овог постоје примери и других краћих драмских текстова који се заснивају на интертекстуалним везама.¹⁸⁹ Сваки од њих би био добар избор за читање и тумачење у разредној настави књижевности.

Поред осталих, **Владимир Андрић** је написао и текстове „**Имају ли патуљци појма о било чему?**” (2002) и „**Змај и витез**” (2002). Заједничка особеност оба текста јесте позивање на читалачко искуство или познавање општих бајковних места. Тачније, познавање ликова из класичних бајки и њихових типичних особина. У првом тексту дечак и патуљак разговарају испред улаза у пећину у којој патуљак живи. Због теме и структуре, текст би могао бити занимљив ученицима **другог разреда**. Кроз већи део драмске радње преплиће се комика која извире из језика са дечаковим проблемом. Наиме, дечак пати због надимка Лаза Млађи Брат, који је добио јер је најнижи растом и због тога жели да буде сам. Све време дијалог се одвија уз свест о правилном говорном изражавању. Кад год погрешно употребе неку реч или израз, и дечак и патуљак сами себе исправљају:

ПАТУЉАК: Бу!

ДЕЧАК: Шта? То јест – молим? Уф, добро што ме бака није чула – она забрањује да се каже „шта”. Треба – „молим”. У ствари, шта ти то причаш?

[...]

ПАТУЉАК: Моја бака каже да се тако ословљава непозната млада особа, ако није „госпођица”. Никако: „Еј, ти”, „Паз вамо”, или „Буразеру”! (Андрић, према: Стаменић 2006: 33).

Заједничко за оба лика је то што их баке уче правилима лепог понашања и говора и они се често присећају баш њихових речи. Дечак је изненађен разговором са патуљком и како би се уверио да ли је он прави патуљак питаће га за бајку о Снежани. Разговор и решење дечаковог проблема не завршава се очекивано јер патуљак не даје дечаку јасан одговор.

У настави књижевности текст Владимира Андрића би могао бити добар за читање и тумачење из више разлога. Најпре, у лектуру се уводи аутор који је познат управо по драмском стваралаштву. Затим, проблем који се спомиње у тексту често заокупља данашњу децу. О овом сегменту драмског текста може се развити посебна прича која ће бити вишеструко значајна.

¹⁸⁹ Драмски текстови у којима се уочавају интертекстуалне везе су: „Хајде да се играмо” Мирјане Стефановић, који се ослања на народну причу „Седам прUTOва” (Бошкан Танурџић 20016: 177); у тексту „Искушење” Душана Радовића постоји веза са песмом „Наслеђе” Милана Ракића (Радовић 2009: 31–35); „Сад га не дирај” Душана Радовића један од ликова рецитије песму „Марко Краљевић и Муса Кесеџија” (Радовић 1963: 8–12).

Кратко ћемо се осврнути на први наведени текст „Хајде да се играмо” Мирјане Стефановић. У драмској радњи брат и сестра (Вера и Мића) кроз игру наставника и ученика причају о једнини и множини глагола расти. Брат у жељи да истакне значај множине, наводи пример добро познате народне приче „Седам прUTOва”:

Вера: Молим, наставниче, ја сам само измењала глагол у тру прва лица једнине.

Мића: А множину си заборавила. Као да не знаш да је множина најважнија, као да никад ниси чула за ону причу о прутитићима који се сваки засебно могу лако преломити, али кад су заједно...

Вера: ... не могу. Кад су заједно они су много јачи. Молим, наставниче, ја сам хтела и у множину, али сте ме ви прекинули (Стефановић, према: Бошкан Танурџић 20016: 177).

Током обраде текста требало би препознати подтекст, открити његово значење и функцију у драмском тексту. За успешну интерпретацију драмског текста било би добро да су ученици већ читали причу „Седам прUTOва”. Уколико нису, учитељ треба ученике да упозна са подтекстом.

Интертекстуалне везе, разговор са ликом из бајке, необични одговори патуљка, духовите реплике су делови текста који могу бити део анализе на часу.

Други поменути Андрићев текст „Витез и змај” за целовиту интерпретацију на часу у трећем разреду захтева познавање интертекстуалних веза. У овом, нешто дужем тексту, витез и змај се духовито надмудрују својим типичним способностима и физичким карактеристикама.

ВИТЕЗ: Еј, гуштеру!

ЗМАЈ: Ти си гуштер.

ВИТЕЗ: Само проверавам има ли кога у пећини... Ти си Змај, је ли тако?

ЗМАЈ: Јок, ти си змај... Еј, ниси ваљда витез? (*тише*) Ау. (*гласно*) Онај у гвозденом оклопу? Са мачем? (Исто: 30).

То чине врло духовито, али не и тако храбро како приличи овим бајковитим ликовима. Они се позивају (или штите) мишљењима својих мајки („Моја мама каже да сам ја врло напредан. А моја мама каже да сам ја крајње опасан” Исто: 30), хиперболизују своје моћи са циљем да речима победе саговорника. Цео дијалог овог дела текста подсећа на дечју игру у којој се деца препиру, измишљају и покушавају да убеду другог да су она инфериорнија у друштву.

Овај интересантан разговор мења ток када витез пита за двобој: „А двобој? Шта ћемо нас двојица са двобојем? Знаш оно давнашње правило: *Витезови и змајеви дужни су да се боре, када се сретну, иначе ће им се други Змајеви и Витезови ругати?*” (Исто: 32). Односно, то је тренутак када настаје заплет у радњи. Међутим, када се очекује, по бајковном шаблону, физичка борба, долази до неочекиваног преокрета у драмском току. Змај и витез се повлаче. Стварајући комичну алузију да се они уопште нису срели решиће „проблем” одсуства сукоба и растаће се уз срдачне поздраве:

ЗМАЈ: ... Осим тога, пази, ми ником и не морамо причати да смо се срели. *Ако смо се уопште и срели.*

ВИТЕЗ: Ја нисам приметио. Па да. Ти си у пећини, а ја напољу. Витез и Змај обавезни су да се млате само ако се сретну!... Е, па, цењени Змају, јако ми је мило што се нисмо срели. А сад збогом и у здравље (Исто: 32).

Цео текст се заснива на пародирању познатог обрасца из бајке. Комични дијалог у којем се ликови све време удаљавају од физичког обрачуна био би предлог за читање и тумачење у трећем и четвртном разреду. Овај пример текста био би логичан увод у читање драмских бајки и спознавање различитих драмских поступака помоћу којих се онеобичава класична бајковита фабула.

Сви наведени предлози сабрани у једну целину (Табела 4) не треба да буду коначни. Они су тренутни и у сваком моменту се нешто ново може додати и променити. Разлози тих мењања могу бити драмска књижевна продукција, књижевни укус, одређене вредности дела и рецепција текстова у настави. Од методичког приступа одабраним текстовима зависиће успешност увођења ученика у природу драмске књижевности. Јер, вредан драмски текст има више одјека уколико је и методичка интерпретација на часу целовита. Са друге стране, „боље је да књижевни текст остане као естетска творевина у свести ученика на нивоу доживљаја него да се банализује лошим аналитичким поступком” (Милатовић 2013: 283). Такође, од приступа на часу зависиће и увођење ученика у позориште који је посебан уметнички свет заснован на драмском тексту. Ако се довољно пута и на довољном броју примера примени добар и не увек идентичан методички пут у откривању свих вредности књижевног дела, можемо да очекујемо да настава драмске

књижевности остварује основне циљеве, а то су увођење ученика у драмску књижевност, у позориште и разумевање природе ових уметничких система.

Књижевни избори и предлози никада не треба да буду затворени и коначни системи. Њих треба стално освежавати, преиспитивати њихову анахроност, прилагођавати сензибилитетима претпостављених читалаца и допуњавати новим-старим делима. Корпус текстова из ког смо вршили овај књижевно-методички избор дат је у списку литературе. Наравно, није спорно да свако дело, које је у раду претходно спомињано, већ може бити део лектире у разредној настави. Али, покушали смо да из мноштва издвојимо појединачне примере који ће бити репрезент класе.

Табела 4. Предлог драмских текстова за читање и тумачење у разредној настави.

| разред | I | II | III | IV |
|---------------|--|--|---|--|
| текст и аутор | - | <i>Ловачка прча</i> Стеван Пешић | <i>Волшебни магарац</i> Јован Стерија Поповић | <i>Кирија</i> Бранислав Нушић |
| | - | <i>Црвенкапа</i> Љубивоје Ршумовић | <i>Растко Немањић</i> Бранислав Нушић | <i>Бајка о времену</i> Љубиша Ђокић |
| | - | - | <i>Царев заточник</i> Миодраг Станисављевић | - |
| | „Где је Нушићева улица” Душан Радовић | „Имају ли патуљци појма о било чему?” Владимир Андрић | „Змај и витез” Владимир Андрић | „Делија Пантелија” Љубиша Ђокић |

4.4. Функционални начини за побољшање наставе драмске књижевности

Настава драмске књижевности представља изазован задатак у разредној настави. Са једне стране су сва знања (књижевна и позоришна) и вештине (друштвене и језичке) које се стичу обрадом текстова. На другој страни је учитељ који треба да буде посредник између књижевног дела и читалаца (ученика) и који разноврсним приступима треба да омогући усвајања знања на часовима драмске књижевности, али и развијање читалачких навика и васпитавање будућих позоришних гледалаца. Не треба занемарити чињеницу да драмски текст не мора бити близак сензибилитету учитеља. Због свега тога за драмску књижевност у разредној настави било би добро осмислити низ могућих функционалних решења која би могли да обезбеде бољи статус

драме за децу у настави млађег школског узраста. Ако имамо у виду интердисциплинарни карактер драме за децу, проистичу разноврсне могућности за драмске садржаје у настави.¹⁹⁰

Најпре, у контексту школске лектире за млађи узраст, важно је размотрити могућности за њено наставно читање и тумачење.¹⁹¹ Тачније, неопходно је прецизирање начина на које се може обогатити драмско (читалачко) искуство и како подстицати читалачку истраживачку радозналост у контексту драме. Поменути књижевни предлози драмских текстова могу да се нађу у списку школске или домаће лектире. Ако узмемо у обзир да се води рачуна о броју страна које ученик може да прочита и да нема простора за свако добро дело за децу у програмом прописаној лектири, остаје могућност да се у оквиру списка додатне (допунске) лектире више пажње посвети драмским текстовима.¹⁹² На тај начин учитељ ће бити упознат са делима која могу допунити обавезну драмску лектуру, а аутори читанки ће имати прилике да одаберу додатни текст за уџбеник.

Драмски текстови се могу читати и тумачити у различитим облицима наставе српског језика. На пример, када се час организује у библиотеци или час у позоришту ако за то постоје услови. Такође, у слободним и додатним активностима ученика (драмска и литерарна секција, додатна настава) одабрани текстови могу бити адекватни књижевни предлози за рад. Из наведеног произилази неопходност програмског усмерења ка могућностима коришћења додатних (драмских) текстова у настави. Даље је логично да би нове антологије драме за децу, али и нове збирке кратких драмских форми олакшале сналажење учитељима, али и наставницима у разуђеном пољу драмских текстова. Поред тога, приручници за учитеље и наставнике из драме требало би да разрешавају бројне термилошке одреднице и да ваљано и корисно усмеравају, посебно учитеље, ка могућим правцима тумачења конкретних текстова.

Ако узмемо у обзир синкретичност драме за децу, онда је могуће планирати и реализовати различите облике иновативне наставе. На пример, драмска књижевност у разредној настави погодна је за интегративни приступ. У овом случају драмски текст би био полазиште на часу књижевности где се чита и тумачи, на часу ликовне културе где се приступа прављењу сценских реквизита, костима или позоришног плаката, на часу музичке културе где се вежбају хорске деонице текста уколико постоје и ако постоји могућност, на часу физичког васпитања за увежбавање игровних деоница у драми. Оваква организација рада је захтевна у планирању, припремању и реализацији. Једна од могућих олакшица учитељима би било међудодељењско повезивање. Учитељи би могли бити усмерени само на један наставни предмет који би реализовали у различитим одељењима истог разреда. Као крајњи циљ овакве организације наставе било би свакако сценско извођење драмског текста. Како би се избегао шаблон у овој, готово обавезној, синтези драмског текста, ученици једног одељења би представу могли да одиграју пред ученицима другог одељења, истог разреда или на школској приредби, такмичарском фестивалу и сл. Резултат овог целокупног процеса била би добра мотивација за читање других драмских текстова.

¹⁹⁰ Један од начина за укључивање драмских, тачније луткарских садржаја у наставу почетног читања и писања образложила је Ана Миловановић у књизи *Луткарска ћирилица: луткарска метода у учењу читања и писања српског језика*, 2020.

О различитим правцима и приступима у примени драмских и позоришних садржаја у образовању в. Стаменковић 2015.

¹⁹¹ Не треба занемарити чињеницу да се увођење у драмску књижевност дешава и у предшколском узрасту. Због тога је важно системско усмеравање, кроз програмске садржаје и предлоге драмских текстова и на овом првом нивоу обавезног васпитања и образовања.

¹⁹² У важећем програму наставе и учења за четврти разред (НП 2019) постоји допунски списак лектире. Предлог је да постоји и раније и да се нешто више промишља и о драми за децу.

Природа драме даје могућност њеног коришћења у настави других предмета. Тако се у настави природе и друштва, код обраде историјских садржаја, може уз помоћ читања одређеног драмског дела, сценског извођења или гледања дела представе или филма обрадити сегмент живота одређене личности или битан догађај наше историје. На пример, за наставну јединицу *Знамените личности наше историје*, која је предвиђена у трећем разреду, могу се користити драмски текстови *Растко Немањић* Бранислава Нушића и *Бајка о Вуку и Србима* Милована Витезовића. Учитељ ће у оваквим ситуацијама, поред осталог, имати задатак да раздвоји историјске чињенице од фикције у коришћеном тексту.

За разматрање функционалних решења у настави књижевности важан чинилац јесте позориште. Чини се да се образовни потенцијал позоришта никада не користи у довољној мери. Осим организованог гледања позоришне представе, тамо где услови постоје, ретко се остварују други облици сарадње. Обично изостаје систематично планирање: посета позоришту, припрема за гледање представе, анализа одгледаног, читање текста по којем се изводи представа, а затим, упоредна анализа одгледане представе и прочитаног текста, посета позоришним фестивалима, али и обрнуто, посета позоришта школи, затим, учешће на разним такмичењима школских драмских дружина или школска такмичења у писању и сценском читању драмског текста. Одсуство позоришта у појединим школским срединама могао би се надоместити организованим посетама или гостовањима „позоришних маратона за децу”. Циљ би био да се кроз више представа у истом дану ученици упознају са различитим облицима и темама драме за децу. На било који начин да се стичу искуства са позоришним представама, усмерен разговор након одгледаних извођења био би добра прилика да се ученици уводе у природу конкретног дела, да се разговара о проблемима који се покрећу, специфичним сценским алатима и уопште о драмској уметности. Те разговоре би водили драмски педагози, а два питања би требало да се нађу у његовој основи: како гледати позоришну представу и шта посматрати у њој? Све ове теме и питања, која се покрећу кроз позориште, могу бити корисна за тумачење драмског текста у настави књижевности, а шире гледано, и за тумачење било ког другог текста у разредној настави.

О било ком функционалном решењу да је реч, важно је подвући неколико чињеница. Најпре, овим набрајањем нису исцрпљене могућности за унапређивање наставе драмске књижевности. Поље драме за децу је такво да пружа прилику за различита повезивања наставних или уметничких области. Друго, у широком луку методичких радњи и модела, многобројних драмских текстова, поступака у настави, учитељу треба помоћи програмским усмерењима. Она би требало да буду довољно дескриптивна, али и да остављају простора за импровизовање и слободно бирање (књижевних или позоришних) садржаја у наставној пракси. И треће, важно је да нека од тих програмских усмерења, напомена и предлога не буду обавезујућа, већ ствар избора. Учитељ би у складу са својим и ученичким сензибилитетом приступао планирању, припремању и реализацији различитих могућности драме за децу. Дакле, учитељу треба помоћи детаљним програмским упутствима, приручницима из драмске књижевности и усмеравањем на конкретна дела која су битан део целокупне драме за децу.

КАКО КА ПОТПУНИЈОЈ НАСТАВИ ДРАМСКЕ КЊИЖЕВНОСТИ НА МЛАЂЕШКОЛСКОМ УЗРАСТУ: ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Након теоријског и методичког разматрања проблема, треба расклонити све недоумице, сумирати претходне увиде, сагледати сва чворна места и успоставити поредак како би се утврдила особеност и вредност драмске књижевности у разредној настави. У осврту на бројна питања драмског дела за децу, сусрели смо се са различитим дилемама. Управо је њихово откривање и решавање било битно за потпуније разумевање драмске књижевности у разредној настави, као и за отклањање празнина које су била узрок њене маргинализације.

Пре било каквог даљег залажења у суштинска питања драмског дела за децу било је нужно одредити позицију са којег се оно посматра. Ово комплексно књижевно подручје развија се у пресеку два система (драмског рода и књижевности за децу). Дакле, у појмовном одређењу и поетичком разграничењу природе драме за децу одговоре смо пронашли укрштајући и синтетишући разноврсна сазнања која долазе из поменутих књижевних система и који су у знатној мери већ испитани и класификовани. Од ових теоријски утемељених подручја драма за децу преузима одређене особености, и гради и грана своју специфичност.

Посматрајући драму за децу из генолошке позиције, закључили смо да она поседује својства рода. Међутим, већ смо овде уочили проблем за који претпостављамо да је био један од узрока термилошке забуне у драмској књижевности за децу. Појмом драма за децу означава се посебан део драмске књижевности, један од три књижевна рода у оквиру књижевности за децу, али и конкретан текст који има своје тематске и структуралне одлике. Тачније, истим појмом се именују различите књижевне категорије. Због тога је било важно прецизно, доследно и недвосмислено користити термине у генолошкој хијерархији.

У преиспитивању односа драме за децу и драмског рода, као и драме за децу и књижевности за децу нужно се наметнуло трагање за знацима издвајања и маркирање места и значаја драме за децу у различитим теоријама књижевности и драме. Њено тек овлаш спомињање нас је навело на закључак да је она крајње маргинализована из националног корпуса. Поред тога, њена скрајнутост је и у оквиру књижевности за децу где се не изучава у двољној мери и није верификована попут поезије и прозе. Кроз призму таквог статуса драме за децу посматрали смо њене специфичне одлике. Драма за децу умногоме преузима начела која владају у драмском роду. Реч је о градивним елементима без којих драмско дело и не би могло постојати (радња, драмски лик, сукоб или проблем, дијалог и дидаскалије). Али, по бројним структуралним, композицијским и техничким нормама драме, она је флексибилна. Уопштене, али и појединачне одлике драме за децу показале су да се не може говорити о њеном канонском облику. Заправо, њена отвореност указује на стално придруживање нових драмских текстова који мењају и богате природу драмске књижевности за децу.

Да бисмо дошли до што прецизнијих важнијих одлика драме за децу и описали их на конкретним примерима, покушали смо да одговоримо на два важна питања: Која дела чине корпус драмских текстова за децу и посредством тога, шта је драма за децу? Чинило се да је лако доћи до одговора. Међутим, различити проблеми са којима се суочава драма за децу отежавали су сазнајни пут. Један од проблема јесте (не)објављивање драмских текстова. Бројна дела драмске књижевности нису штампана, већ се чувају у рукопису и само су позоришно изведена. Као могући први разлог за такву ситуацију вероватно је синкретичност драме за децу. Она припада и

књижевности и позоришту и тај умањен корпус штампаних књига свакако штети целокупној драми за децу. Неколико важних позоришно-издавачких подухвата су битно обогатили драмску књижевност. Али, пракса штампања књига драме за децу је нестална и непредвидива, а врло често подстакнута јубилејима позоришта за децу и појединцима који препознају уметничку, издавачку, па и наставну вредност тих текстова. Без обзира на наведени проблем, корпус дела драмске књижевности за децу је разноврстан. Најпре су ту дела која су наменски писана за младе читаоце. Затим, ту је и немали број дела писан за одрасле која су временом постала и лектира за децу. Ова друга група текстова нарочито указује на стално мењање корпуса текстова, тј. на стална кретања унутар целокупне драмске књижевности. И трећу групу текстова чине дела која су настајала различитим поступцима адаптације (посрбе, преводи и драматизације). Укрштајући наведени корпус текстова и књижевно-позоришну издавачку делатност закључили смо да формиране групе текстова тренутно одређују границе драмског дела у подручју српске књижевности за децу. У исто време, границе су порозне и отворене јер је реч о једном живом књижевном облику који се развија под утицајем различитих аутономних уметничких подручја. Због свега тога, важно је било што приближније одредити централни појам – драма за децу. Синтезом различитих дефиниција, као и одлика драме и књижевности за децу, дошли смо до ужег и ширег појмовног одређења. Било је битно ово раздвајање управо због покушаја разграничавања термилолошких проблема. У ужем смислу драма за децу је текст који има специфична обележја својствена драмском роду, а чији садржај млади читаоци могу разумети. У ширем контексту, драма за децу је целина која се састоји из типолошки различитих драмских текстова са низом заједничких карактеристика. Из дефинисања појма драма за децу отворила су се нова питања и поједини закључци. Закључили смо да је покушај сажетог дефинисања појма разлог непотпуних ранијих дефиниција драме за децу. Такође, то је процес који у себе нужно укључује испитивање одлика драме за децу, али и попис и опис разноврсних типова текстова који припадају овом књижевном облику.

Освртом на специфичне одлике драме за децу није било могуће поменути све књижевне алате који се могу уочити у њеном обликовању. У овом раду се није ни приступило са намером да се опишу сви појединачни модалитети драме за децу. Уосталом, није до краја ни било изводљиво излистати и описати све одлике драме за децу због тога што је то систем који стално мења своју структуру, корпус текстова и тиме шири своје границе. Имали смо идеју да издвојимо карактеристике уз помоћ којих се успоставља и открива сложен однос који драма за децу гради са драмским родом и књижевношћу за децу. Иако се на први поглед чини да је драма за децу простор у којем доминира игра и комичне дечје згоде, показало се да она захвата и мање лепе животне тренутке детета и покреће нетипична питања која могу занимати читаоце млађег школског узраста. Даље, у језичком и стилском слоју текстова доноси се мноштво решења која су одабрана према типу драмског текста или су део поетике самог писца. Драмски облик за децу се често препознаје и по субжанровским одређењима у поднаслову текста. Функција таквих додатака може допринети мотивацији за читање, али и усмерити на тип текста и облик комике у њему.¹⁹³

Одлике драмске књижевности за децу рачвале су даље пут истраживања на успостављање типологије разноврсних текстова и њихово појмовно одређење. То је био лакши задатак када је требало разврстати обимнија драмска дела која су већ дефинисана и описана у теоријама књижевности и драме. Међутим, било је нарочито изазовно одредити типологију код краћих

¹⁹³ Драма за децу располаже и различитим облицима комике. Најчешће она произилази из говора ликова и њихових поступака, а писци је изражавају кроз иронију, пародију, сатиру, сарказам и апсурд.

драмских врста које врло рано (још у предшколском узрасту) постају део читалачког искуства деце.

У процесу успостављања типологије драмских текстова за децу требало је умањити проблеме попут типолошки различитог именовања истог текста у теоријским студијама, али и преиспитати све напомене које стоје уз текст и ближе га одређују. Дилеме је највише било у откривању суштинске разлике између драмске игре и скеча. Они су уједно веома распрострањени у драмској књижевности за децу и разлике међу њима нису тако очигледне. Примењујући бројне критеријуме за разврставање, дошло смо до прецизнијег пописа и описа конкретних драмских текстова. Тако, на пример, драму за децу је могуће разврстати:

- по обиму и сложености радње, на драму у целини мањој од једног чина, у једном чину и у више чинова;
- по типу мотивације, можемо читати фантастичну, чудесну, реалистичну и алегоричну драму за децу;
- по форми дијалога, на оне писане у стиху, прози или комбинацијом стиха и прозе;
- по броју лица која учествују у радњи, разликује се монодрама и драма са више лица;
- по типу збивања, драма за децу може бити комедија, драма у ужем смислу, драмска бајка и драмска басна;
- по начину извођења или медију, може бити позоришна представа, ТВ драма, драма на филму, луткарска драма, радио-драма, мјузикл, опера, фестивалски и карневалски драмски облици и
- узимајући у обзир узраст деце, драму можемо поделити на предшколску, основношколску и омладинску.

Посебно се издвојила група драмских текстова која приказује неки историјски догађај или личност. Закључили смо да се одређени тип текста не може дознати само читањем, већ је за његов доживљај неходно и гледање (или слушање). То се углавном односи на луткарске текстове, радио-драму, мјузикл и оперу. Карактеристични жанрови у драми за децу су драмска игра (игроказ), скеч, драмска бајка, комедија и драма у ужем смислу. Као што смо већ споменули, поред свега осталог, фокус је био на преиспитивању ранијих одређења драмске игре и скеча и успостављање јаснијих граница међу њима. Драмска игра (игроказ) је мања књижевна целина од скеча. Везана је за реалистичну, кратку сцену из живота детета. Има тек основне драмске елементе, изражену дидактичност и не мора увек бити духовита. Скеч је драмски текст до једног чина са углавном комичним ефектом.

Показало се да овај поступак типологизације има вишеструки значај. Теоријски значај јер отклања недоумице и термилошке непрецизности којима је драма за децу склона, пружа увид у посебност и сложеност овог књижевног облика, али и скреће пажњу на конкретне драмске текстове. Методички значај огледа се у могућностима за успешнији и другачији приступ у тумачењу дела на часу.

У даљем истраживању је нужно било посматрање драме за децу у књижевноисторијском правцу. Закључили смо да се драма за децу споро издвајала из ширих система. Осим тога, периодизације нису вршене често. Драма за децу је развила сопствену периодизацију и важно ју је не посматрати као коначну, већ само као један могући и важан увид у ток. Пет издвојених периода показују историјски развој који се у већој мери одвијао ван књижевних збивања. Битне прекретнице у историјском развоју драме за децу углавном су везане за појаву одређених аутора и дела. Развојне етапе драме за децу показују која дела и који типови текстова су била доминантна у корпусу драмске књижевности за децу и када је започело интензивније занимање за драмски облик. Врло је очигледно да је драмска бајка карактеристичан жанр у драми за децу.

Доминантност драмске бајке започиње половином XX века када се интензивније развија позоришна уметност намењена деци.

Историјски ток драме за децу, управо због недовољно теоријског посматрања, допушта и неке друге периодизације. Због тога смо разматрали периодизацију драме за децу по већим временским одредницама (од XIX до почетка XXI века). Идеја је била једноставније смештање аутора у одређене периоде. Свакако, и оваква класификација може бити даље раслојена, али, са друге стране, могућа су временска прекорачења дела и писаца.

Двострукост драмске књижевности за децу указала је на неопходност залажења у простор позоришне уметности. Заправо, било је важно и нужно током целог истраживања укрштати позоришну теорију и историју, као и савремени позоришни тренутак са драмским стварањем за децу. Умногome су ова два уметничка подручја (књижевност и позориште) испреплетани и међусобно условљени. То се, пре свега, огледа у томе што је стварање драмских текстова, али и не само стварање већ и правци стварања, тематски оквир и тип текста, условљено позоришним тренутком. Нарочито од половине XX века, када се отварају прва професионална позоришта за децу и када је појачано интересовање за децу културу.

Након расветљавања важних теоријских и историјских питања драмске књижевности за децу, посматрали смо њене методичке посебности. Процес увођења у природу драме за децу подразумева усвајање књижевнотеоријских појмова. Најпре је то било кроз осврт на драмске садржаје у програмима наставе и учења од педесетих година XX века до важећих наставних програма. Већ се по питању књижевнотеоријских појмова у наставним програмима запажа извесна маргинализација драме за децу и нерашчишћено стање. Неминовне промене у структури и садржају програма доводиле су често до нераспознавања доминантних особености драме за децу. Појмови који припадају драмском роду налазили су се увек у другачијем положају у односу на појмове других књижевних родова. Драма у својој структури има елементе епике и лирике. Поред тога, одређене термине деле и настава књижевности и језичке културе. Како бисмо протумачили свако појављивање драмских појмова у наставним програмима у дијахронијском луку и довели га у везу са целокупном наставом драмске књижевности, било је важно пописати и анализирати појмове који се везују: за наставу књижевности, за елементе драме у језичкој култури, за прописане циљеве и задатке и/или исходе и за садржаје дате у дидактичко-методичким упутствима за остваривање програма.

Врло је неуједначена слика драмских појмова у наставним програмима. Закључили смо да је педесетих година прошлог века било појмова који би се могли везати за драмски текст (најчешће „читање по улогама” и „драматизација”), али не и прописаних текстова за које се ти појмови везују. С обзиром на то да се од краја педесетих година истицало препричавање одгледаног у деци позориштима, следи да су се ученици са драмским текстом најпре сусретали кроз позориште, а касније кроз књижевност. Овде бисмо истакли закључак да се програмско наглашавање позоришта поклапа са отварањем професионалних позоришта за децу широм земље. Тачније, да су друштвено-уметничка збивања одређивала и однос према драми у разредној настави. Чак и када се први пут у програму из 1963. године прописује читање драмског дела (*Тужабаба и још девет једночинки* Душана Радовића) нема квалитативних промена у учењу књижевнотеоријских појмова.

Споро су се драмски појмови укључивали у програме наставе и учења српског језика. Два су битна поступка у овом процесу која су усмерила на програмско промишљање о драми. Први доноси програм из 1984/85. када су појмови први пут подељени на функционалне и књижевне у сва четири разреда, а у четвртном разреду додати су и појмови који припадају филмској и сценској култури. На тај начин се раздвајају књижевни од позоришних термина што је методички логично.

Драмски текст се на један начин чита и анализира у настави књижевности, а на сасвим други у настави позоришта или у настави говорне културе. Уосталом, књижевност и позориште имају своје термилошке речнике. Они су у неким сегментима исти, али се и битно разликују. Преплитање наставних подручја није спорно, чак се на томе и инсистира на часу. Уз одговарајући приступ тексту и познавања његове природе, могу се избећи различита поједностављивања и превласт наставе позоришта над наставом уметности. Други битан корак у учењу драмских појмова догодио се у програмима из 1990/1991. године. Од тада, па надаље у сва четири разреда прописује се читање драмских текстова. Због тога је било посебно важно посматрати распоред и усложњавање појмова. Међутим, иако је програм обогаћен текстовима, у учењу појмова било је доста непрецизних места. Једно од њих јесте то да су ученици појам драмски текст усвајали тек у трећем разреду по програму из деведесетих. Онда, да су били прописани појмови „глумац”, „позорница”, као и несразмерно повећавање броја појмова у програмима из двехиљадитих. Последњи усвојени програми успостављају чвршћи систем, али уз мањи број прописаних појмова који се уче. Како бисмо синтетисали све уочене проблеме, предложили смо и образложили распоред драмских термина у разредној настави узимајући у обзир текстове из лектире који се данас читају у настави.

Закључили смо да су драмски појмови полако улазили у програмске оквире, али и споро усложњавани. Елементи теорије драмске књижевности често су били издвајани у оквиру наставе говорне културе чиме је истицана припадност текста и позоришту. Углавном је изостајао принцип поступности и очигледности када је реч о драмском књижевном облику. Као један од могућих разлога може бити тематско-мотивски склоп драмских текстова који се само на први поглед чине једноставни и који су ометали некадашње ауторе програма да пажљивије бирају књижевнотеоријске појмове. Такође, закључили смо да је неопходно методичко промишљање учитеља и аутора уџбеника о природи драмског текста како би увек надилазили програмске појмове.

Увидом у прописану лектуру из драме за децу даље смо улазили у методичко поље драмске књижевности у разредној настави. Први пут је 1963. година прописано читање Радовићеве збирке драмских текстова *Тужибаба и још девет једночинки*. Текст „Тужибаба” налази се и у важећем списку лектире за први разред. Тиме се јасно закључује да је драмско дело у програму пролазило кроз минималне промене.

Прегледом различитих читанки које су се користиле у другој половини XX века приметили смо да је спорадично било текстова и ван јасних програмских усмерења. Тиме је јасно да су драмски текстови најпре имали неку врсту провере рецепције, па тек касније постајали део обавезне школске лектире. Наредним наставним програмом (из 1976. године) постепено се уводе нови текстови, да би се у програмима из 1984/85. учинио битнији искорак. Тада се у другом, трећем и четвртном разреду прописују драмски текстови за читање. Даље допуњавање текстовима настављено је у програмима из двехиљадитих.

Кроз преглед прописане лектире увидели смо да текстови драмске књижевности нису одувек били део читалачког искуства ученика. Лако је учити да текстови из лектире нису тематски и типолошки разнолики и да нема битнијег усложњавања. Тренутно важећи програми доносе извесно ослањање на одређену традицију читања драмских текстова, али и један важан искорак. Он се огледа у нешто другачијим темама у односу на претходне програме. Поред тога, важно је нагласити да се чита целовита драмска бајка у оквиру домаће лектире. Све ово би требало да доведе до целовитијег тумачења драмских текстова у разредној настави, али и да омогући лакши прелаз на предметну наставу драмске књижевности када се читају далеко сложенија дела.

Наредни део истраживања посветили смо приступу драмским текстовима у важећим читанкама. Како бисмо што прецизније анализирали и открили евентуалне проблеме, овај део истраживања поделили смо у три целине. У првој је дат увид у учење драмских књижевнотеоријских појмова у читанкама. Закључили смо да је веома битна природа текста након ког ће се одређени појам усвојити, обновити или проширити. Не доносе сви текстови подједнако могућности за наставу теорије драмске књижевности. Такође, чести су и сасвим оправдани одређени програмски искораци. Приметили смо да се настава књижевности и настава позоришта неминовно преплићу. Неопходно је раздвајати ове две целине и то најпре истицањем важности читања драмског текста и његовим тумачењем на часу. Бројна одређења појмова у читанкама крећу се од скромних, па и делимично погрешних, до потпуно прецизних малих лекција о теорији драме. Свакако, учење појмова је процес. Њихово учење на конкретном часу треба да превазилази и програмске и уџбеничке оквире. То значи да учитељ треба да препознаје места на којим треба допунити и проширити одређене појмове, али и усвојити нове који природно произилазе из текста.

Увидом у методичку обраду драмских текстова у читанкама показало се да се кроз питања често изостављају или запостављају драмски елементи текста. Наглашава се радња, али не и оно што је иманентно драмском тексту (заплет, сукоб, значење дидаскалија, драмски лик, расплет). Често је тежиште у анализи на дидактичности текста и на процени поступака драмских ликова што је један од разлога за једнострану приступу тексту. Такође, не обраћа се пажња на тип текста. Ово донекле и не изненађује јер се драмска књижевност за децу суочава са овом проблематиком. Без обзира на то, оно за чим драмска књижевност располаже, методика разредне наставе још увек не користи у довољној мери.

Последњи сегмент проучавања читанки односио се на самостално-стваралачке задатке које проистичу из драмског текста. У сва четири разреда доминира вежба сценског извођења драмског текста. Врло је мало примера задатака у којима се ученици поступно уводе у сценско извођење. Тачније, често изостају предрадње (вежбе читања, организација сцене и реквизита) које би олакшале реализацију таквог задатка. И, у овом сегменту учитељу је остављена могућност да препозна и искористи уметничке вредности текста и осмисли стваралачке активности за ученике које ће имати функцију даље обраде текста и усвајање природе драмске књижевности, а даље и позоришта. Имајући на уму да је читанка важан оријентир за рад на часу, остаје доста простора за квалитативну допуну или прераду дидактичко-методичке апаратуре која прати драмске текстове.

Из истраживања су проистекли различити начини за унапређивање наставе драмске књижевности. Циљеви сваког наставног решења у разредној настави јесу: упознавање анатомије драмске књижевности за децу, остваривање њене укупне стваралачке снаге и дуже задржавање у простору (драмске) књижевности, а тиме и стварања трајнијих навика у читању. Најпре, издвојили смо и описали бројне методичке радње које су важне у обради драмског текста. Ту се, пре свега, истиче специфично читање и аналитичко проучавање драмског текста (развој драмске радње, ликови и особине драмског текста), стваралачко вежбање и сценска реализација. Имајући на уму природу драмског текста, као и узраст ученика, учитељ треба да одабере методичке радње и конструише модел обраде. Неколико важних методичких смерница проистичу из питања како организовати час обраде драмског текста. Прва је да не треба текст стављати у унапред дат модел обраде текста. Друга, од бројних методичких радњи могуће је осмислити низ поузданих модела. И трећа, текст је водич за избор радњи које ће бити коришћене на часу. Из тога следи да сваки драмски текст захтева свој модел обраде који се може изнова мењати, допуњавати и прилагођавати сензибилитету ученика.

Слободно бирање неког броја ванпрограмских драмских текстова за читање и обраду на часу засигурно би довело до потпунијег тумачења драмског стваралаштва за децу или до попуњавања програмских празнина када је реч о овом књижевном облику. Предложили смо и књижевно-методички образложили одређене драмске текстове који би по нашем уверењу били драгоцен допунa у разредној настави. Важнији критеријуми по којима смо бирали ове текстове били су: естетска вредност текста, њихова тематска и типолошка разноврсност у односу на оне који се већ читају у програму, као и место писца у историјском развоју драме за децу.

Поред тога, могуће је изводити и разрадити различите практичне начине рада у настави драмске књижевности. Циљ таквих поступака је истицање вишедимензионалности драмског текста у настави. Сва методичка разматрања заснована су на намери да укажу могуће правце мењања статуса драме у настави и конкретне поступке који ће сложену драмску уметност приближити ученику, а наставнику олакшати планирање, припремање и реализацију часа.

Једна од главних предности драмског текста у разредној настави је што се он најпре чита и тумачи као књижевни текст, а затим може и као текст у настави позоришта и настави говорне културе. Различите методичке радње при обради драмског текста доприносе његовом бољем разумевању, као и мотивацији за читање других текстова. Важно је истаћи да је цео процес обраде драмског текста, који обухвата разноврсне активности, уједно и његова предност.¹⁹⁴ Наставом драмске књижевности у разредној настави ученик стиче разне вештине: учи се вођењу дијалога, слушању саговорника, формира ставове, учи да их саопштава, уважавајући туђе мишљење, испитивање и процену различитих решења. Кроз драмски текст ученици развијају једну од кључних читалачких компетенција – емпатију, учећи да разумеју и прихватају другост.

На крају је битно рећи и ово: упркос томе што је развој драмске књижевности за децу био успоренији у односу на друге видове књижевности и отежан бројним факторима на које смо указали у раду, овим истраживањем показали смо на њену разгранатост, богатство и квалитете. Можемо с пуном увереношћу рећи како српска драма за децу представља врло вредан чинилац корпуса књижевности за децу и драмске књижевности; без овог књижевног поља национални развојни лук драме и књижевности за децу били би знатно сиромашнији и фрагментизовани. Легитимитету драмске књижевности за децу доприноси и чињеница да су неки од највећих српских писаца стварали драме за децу, па се без ових текстова не може стећи пуна слика о националној драми и, шире гледано, српској књижевности у целини. Са друге стране, позиција вишеструке припадности условила је да драмска књижевност за децу остане у својеврсном истраживачком вакууму, па се њоме нису у довољној мери темељно и систематично бавили, осим часних изузетака, ни теоретичари драме, ни проучаваоци књижевности за децу.

Недовољна теоријска систематизованост у изучавању драмске књижевности за децу пренела се и у школски контекст: чињеница да није постојала јасна теоријска апаратура и утврђена књижевноисторијска слика националне драме за децу водила је ка недоследном увођењу књижевнотеоријских појмова и скрајнутом присуству драмских текстова за децу у школским програмима од половине прошлог века, што је, како смо показали истраживањем, у доброј мери исправљено тек новијим наставним плановима и програмима.

Драмска књижевност за децу у настави представља драгоцен део школске лектире и наставе српског језика уопште, у тематском, естетском, етичком и образовном смислу. У себи

¹⁹⁴ Под обрадом драмског текста у настави не подразумева се само читање и тумачење на једном часу, већ и припрема, вежбање и извођење његове сценске реализације којом се стичу разноврсна знања и вештине.

носи бројне могућности за функционално повезивање области у оквиру наставе српског језика, као и за међупредметно повезивање. У тематском смислу сродна је децјим интересовањима и везана за школско, породично, вршњачко окружење, као и за значајне теме српске историје и културе; усредсређена је на спознаје о људској природи, а естетске вредности драмских текстова носе у себи значајни образовни потенцијал. Значај драме састоји се и у увођењу ученика у свет позоришта (било да је у питању историјски развој или савремена позоришна продукција); она образује и васпитава будућег гледаоца позоришне представе. Сви ови аргументи доприносе свести о значају и незаменљивости наставе драмске књижевности у најмлађем школском узрасту, као и о неопходности њеног даљег развоја и унапређивања.

Истраживањем смо желели да постигнемо два основна циља: да укажемо на кључне особености драме за децу, у жанровском и књижевноисторијском смислу и да утврдимо којим путевима се кретала настава драмске књижевности у периоду од друге половине прошлог века до данас. То је било неопходно како би се успоставила колико-толико целовита слика о важном корпусу националне књижевности (за децу) и аспекту наставе српског језика у разредној настави – што је водило осмишљавању начина на који разредна настава може бити унапређена. Настава драме за децу може се, показали смо на примерима, унапредити у разним аспектима: у погледу доступности увођења теоријских појмова, у подручју примене одређених методичких радњи, као и у самом одабиру драмских текстова у настави. Зато се надамо да ће ово истраживање допринети даљем процесу изучавања, вредновања, канонизовања развојног лука драме за децу, као и даљем унапређивању наставних решења.

ИЗВОРИ И ЛИТЕРАТУРА

ИЗВОРИ

I Књиге лектуре и драмских текстова

1. **Алексић 2010:** Дејан Алексић, *Игрокази за школске и остале приредбе*, Београд: Креативни центар.
2. **Алексић 2016:** Дејан Алексић, *Байке плене и са сцене*, Зрењанин: Градска народна библиотека „Жарко Зрењанин”.
3. **Андрић 1975:** Vladimir Andrić, *Novogodišnji pokloni, Dačka scena 4*, Gornji Milanovac: Dečje povine.
4. **Бојовић 2001:** Игор Бојовић, *Мачор у чизмама: херојска комедија*, књига 8, Београд: Позориште „Бошко Буха”.
5. **Бојовић 2011:** Igor Bojović, *Lutkarski dramoleti*, Beograd: Futura.
6. **Бојовић:** Igor Bojović, *Vajka o caru i slavuju*, tekst drame dostupan na sajtu: https://www.rastko.rs/drama/savremena/iboj_slavuj.html (24. 4. 2022).
7. **Бојовић:** Igor Bojović, *Vaš Čelik*, tekst drame dostupan na stranici: https://rastko.rs/drama/savremena/iboj_bascelik_c.html?msclid=1663b6edcf8f11ecb1a5292c01b24cd1 (24. 4. 2022).
8. **Бојовић 2013:** *Praizvedbe 1999–2012*, прир. Игор Војовић, Београд: Позориште лутака „Pinokio”.
9. **Бошкан Танурџић 2001а:** *Байке за позоришну игру*, прир. Зора Бошкан Танурџић, Београд: Креативни центар.
10. **Бошкан Танурџић 2001б:** *Од игре до позорнице*, прир. Зора Бошкан Танурџић, Београд: Креативни центар.
11. **Буљовчић 2002:** *Мала школска позорница: избор позоришних комада*, прир. Јосип Буљовчић, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
12. **Викторовић 2006:** Оливера Викторовић, *Говорим и глумим: дидактички комплет за српски језик и драмске игре и покрет од 1. до 4. разреда основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
13. **Витезовић 2015:** Милован Витезовић, *Изабране драме*, Београд: Завод за уџбенике.
14. **Ђокић 1955:** Љубиша Ђокић, *У цара Тројана козје уши*, Београд: Дечја књига.
15. **Ђокић 1958:** Ljubiša Đokić, „Dva dana iz rata”, u: *San i java: šest pozorišnih komada za dečju i omladinsku pozornicu*, прир. Oliver Marković, Novi Sad: Savez amaterskih pozorišta Srbije, 69–112.
16. **Ђокић 1981:** Ljubiša Đokić, *Pozorišne bajke*, Beograd: Vuk Karadžić.
17. **Ђокић 1986:** Ljubiša Đokić, *Mala pozornica*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
18. **Ђокић 1989:** Љубиша Ђокић, *Оловни новчић*, Сарајево: Веселин Маслеша.
19. **Ђокић 1990:** Љубиша Ђокић, *Дечја позорница*, Горњи Милановац: Дечје новине.
20. **Ђорђевић 1958:** Vojin M. Đorđević, „Biberče”, u: *San i java: šest pozorišnih komada za dečju i omladinsku pozornicu*, прир. Oliver Marković, Novi Sad: Savez amaterskih pozorišta Srbije, 7–49.
21. **Ђорђевић 1974:** Војин М. Ђорђевић, *Снежана и седам патуљака*, Београд: Слободан Јовић.
22. **Ђорђевић 2017:** Драгомир Ђорђевић, *Ја и моја машта*, Београд: Танеси.
23. **Ђуричковић 2006:** Милутин Ђуричковић, *Антологија драмских текстова за децу*, Београд: Bookland.

24. **Ђуричковић 2013:** Милутин Ђуричковић, *Антологија драмских текстова за децу II*, Београд: Bookland.
25. **Јелкић 2020:** Оливера Јелкић, *Зауставите планету и друге монодраме за децу*, Нови Сад: Међународни центар књижевности за децу, Змајеве дечје игре.
26. **Јоргачевић 1975:** Jovanka Jorgačević, *Manojlo drugarčina I, Ђачка scena 5*, Gornji Milanovac: Дејје новине.
27. **Јоргачевић 1975:** Jovanka Jorgačević, *Manojlo drugarčina II, Ђачка scena 6*, Gornji Milanovac: Дејје новине.
28. **Ковачевић 2018:** Душан Ковачевић, „Свемирски змај” [1998], у: *Маратонци трче почасни круг, Дrame I*, Београд: Laguna, 195–237.
29. **Копривица 2001:** Стеван Копривица, *Мали Радојица и Краљевић Марко или кад су јунаци земљом ходили: витешка игра са певањем и мачевањем*, књига 11, Београд: Позориште „Бошко Буха”.
30. **Лукић 1973:** Dragan Lukić, *Nudim skečeve za zečeve, Ђачка scena I*, Gornji Milanovac: Дејје новине.
31. **Максимовић 2012:** Десанка Максимовић, „Дечја соба” [1940], у: *Проза за децу, Сабрана дела Десанке Максимовић*, том VII, прир. Слободан Ж. Марковић и Зорица Ивковић Савић, Београд: Задужбина Десанке Максимовић, Службени гласник и Завод за уџбенике, 97–108.
32. **Меденица 1966:** *На позорници, лектура за III разред основне школе*, прир. Зора Меденица, Београд: Младо поколење.
33. **Меденица 1969:** *На позорници, лектура за III разред основне школе*, прир. Зора Меденица, Београд: Младо поколење.
34. **Меденица 1976:** *На позорници, лектура за III разред основне школе*, прир. Зора Меденица, Београд: Нолит.
35. **Меденица 1988:** *На позорници, лектура за III разред основне школе*, прир. Зора Меденица, Београд: Нолит.
36. **Николетић 2019:** Тоде Николетић, *Васпитавање пред спавање: луткарски серијал за децу*, Београд: Креативни центар.
37. **Нушић 1935:** Бранислав Нушић, *Један слободан школски час*, Београд: Издање књижарнице Радомира Д. Ђуковића.
38. **Нушић 1938:** Бранислав Нушић, *Мале сцене*, Београд: Геца Кон.
39. **Нушић 2006:** Бранислав Нушић, „Растко Немањић” [1906], у: *Сабрана дела Бранислава Нушића*, књига 7, прир. Рашко Јовановић, Београд: Просвета, 5–22.
40. **Олујић 2022:** Гроздана Олујић, „Дуле Абисинац”, у: Гроздана Олујић, *Бубна опна: деветнаест радијских и једна телевизијска драма*, прир. Миљивоје Млађеновић, Београд: Српска књижевна задруга, 241–261.
41. **Опачић 2008:** *Звезде школске сцене: кратки драмски текстови за школске представе*, прир. Зорана Опачић, Београд: Српска књига.
42. **Петровић 2013:** Јасминка Петровић, *Јесте ли ви жаба*, Београд: Одисеја.
43. **Пешић 1985:** Stevan Pešić, *Grad sa zečjim ušima*, Beograd: Vuk Karadžić.
44. **Поповић 1986:** Aleksandar Popović, *Tri svetlice sa pozornice*, Beograd: Vuk Karadžić
45. **Поповић 2001:** Александар Поповић, „Пепељуга”, у: *Антологија српске драме за децу*, прир. Бранислав Крављанац, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 203–260.
46. **Поповић 2021a:** Александар Поповић, *Пепељуга*, прир. Наташа Станковић Шошо, Београд: Klett.
47. **Поповић 2021b:** Александар Поповић, *Пепељуга*, Београд: БИГЗ школство.
48. **Поповић 2022:** Александар Поповић, *Пепељуга*, Београд: Вулкан знање.

49. **Радовић 1963:** Душан Радовић, *Тужабаба и још девет једночинки* [1955], Београд: Младо поколење.
50. **Радовић 2006:** Душан Радовић, „Како су постале ружне речи” [1986], у: *Баи свишта: сабрани списи*, прир. Мирослав Максимовић, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 580–585.
51. **Радовић 2008:** Душан Радовић, „Капетан Џон Пиплфокс” [1953], у: *Капетан Џон Пиплфокс, избор позоришних комада за децу*, прир. Бранка Бубањ, Нови Сад: Школска књига, 39–68.
52. **Радовић 2009:** Душан Радовић, *Писање по плоту*, прир. Драган Лакићевић, Београд: Bookland.
53. **Росић 2018:** *Цар и скитница*, прир. Тиодор Росић, *методички обрађена лектура за други разред основне школе*, Горњи Милановац: Прима.
54. **Ршумовић 2001:** Љубивоје Ршумовић, *У цара Тројана козје уши*, књига 13, Београд: Позориште „Бошко Буха”.
55. **Ршумовић 2019:** Љубивоје Ршумовић, *Изволте у бајку са чика Ршумом*, Чачак: Пчелица издаваштво.
56. **Страјнић 2002:** *Капетан Џон Пиплфокс, избор позоришних комада за децу*, прир. Никола Страјнић, Београд: Драганић.
57. **Стаменић 2006:** *Позив за игру, избор позоришних комада, лектура за 3. разред основне школе*, прир. Славко Стаменић, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
58. **Станисављевић 2006:** Miodrag Stanisavljević, *Drame*, прир. Миљана Миоџиновић, Београд: Res publica, Informatika.
59. **Таргаља 1974:** Gvido Tartalja, *Fi-fo-fu, Дачка сцена 3*, Горњи Милановац: Деџе новине.
60. **Трифковић 1987:** Коста Трифковић, *Комедије и драмолети*, прир. Васо Милинчевић, Београд: Нолит.
61. **Трифунковић 1995:** Бошко Трифунковић, *Бајка о цару и пастиру* [1958], Београд: Српска књижевна задруга.

II Читанке за основну школу

1. **Аранђеловић 2016:** Мирјана Ј. Аранђеловић, *Читанка за четврти разред основне школе*, Београд: BIGZ.
2. **Берковић и Шарић 2019:** Миланка Берковић и Натали Шарић, *Читанка за други разред основне школе*, Београд: Eduka.
3. **Бендеља и Брајеновић 1984:** Неда Бендеља и Бранко Брајеновић, *Радост дружења, Читанка из књижевности, сценске и филмске уметности за III разред основне школе*, Загреб: Школска књига.
4. **Блажевић 1960:** Ante Blažević, *Ћитанка за III. razred osnovne škole*, Zagreb: Školska knjiga.
5. **Букша и Антош 1978:** Juraj Bukša i Antica Antoš, *Dječak u sjeni vrbe, Ћитанка за четврти разред основне школе*, Zagreb: Školska knjiga.
6. **Букша и Антош 1972:** Juraj Bukša i Antica Antoš, *Dječak u sjeni vrbe, Ћитанка за четврти разред основне школе*, Zagreb: Školska knjiga.
7. **Вајнахт 1977:** Едо Вајнахт, *Златна лађа, Читанка за други разред основне школе*, Загреб: Школска књига.
8. **Витез и Цвитан 1958:** Grigor Vitez i Viktor Cvitan, *Ћитанка за II. razred osmogodišnje škole*, Zagreb: Školska knjiga.
9. **Димитријевић 2018:** Маја Димитријевић, *Читанка I, Српски језик за први разред основне школе*, Београд: Вулкан знање.

10. **Димитријевић 2019:** Маја Димитријевић, *Читанка 2, Српски језик за други разред основне школе*, Београд: Вулкан знање.
11. **Димитријевић 2020:** Маја Димитријевић, *Читанка 3, Српски језик за трећи разред основне школе*, Београд: Вулкан знање.
12. **Димитријевић 2021:** Маја Димитријевић, *Читанка 4, Српски језик за четврти разред основне школе*, Београд: Вулкан знање.
13. **Ђорђевић и Вукадиновић 1978:** Милутин Ђорђевић и Вилотије Вукадиновић, *Јутро, Читанка са основним појмовима о језику за III разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
14. **Жежељ Ралић 2016:** Радмила Жежељ Ралић, *Речи чаробнице, Читанка за четврти разред основне школе*, Београд: Klett.
15. **Жежељ Ралић 2018:** Радмила Жежељ Ралић, *Различак, Читанка за први разред основне школе*, Београд: Klett.
16. **Жежељ Ралић 2019:** Радмила Жежељ Ралић, *Зов речи, Читанка за други разред основне школе*, Београд: Klett.
17. **Жежељ Ралић 2020:** Радмила Жежељ Ралић, *Искрице речи, Читанка за српски језик за трећи разред основне школе*, Београд: Klett.
18. **Жежељ Ралић 2021:** Радмила Жежељ Ралић, *Река речи, Читанка за српски језик за четврти разред основне школе*, Београд: Klett.
19. **Загорчић и Поповић 1958:** Амалија Загорчић и Надежда Поповић, *Читанка за II разред осмогодишње школе*, Београд: Нолит.
20. **Загорчић и Поповић 1962:** Амалија Загорчић и Надежда Поповић, *Читанка за II разред основне школе*, Београд: Завод за издавање уџбеника Народне републике Србије.
21. **Јанићијевић, Марковић и Бонцић 2018:** Валерија Јанићијевић, Бојан Марковић и Јована Бонцић, *Читанка за први разред основне школе*, Београд: Вулкан знање.
22. **Јовановић 1986:** Славица Јовановић, *Читанка за други разред основне школе*, Нови Сад и Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
23. **Јовановић 2018:** Славица Јовановић, *Читанка за српски језик за први разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.
24. **Јовановић 2019:** Славица Јовановић, *Читанка за српски језик за други разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.
25. **Јовановић 2020:** Славица Јовановић, *Читанка за српски језик за трећи разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.
26. **Јовановић 2021:** Славица Јовановић, *Читанка за српски језик за четврти разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.
27. **Јовић 2018:** Вукица Јовић, *Чувари маите, Читанка за први разред основне школе*, Београд: BIGZ.
28. **Јовић и Јовић 2018:** Моња Јовић и Иван Јовић, *Читанка за први разред основне школе*, Београд: Eduka.
29. **Јовић и Јовић 2020:** Моња Јовић и Иван Јовић, *Читанка за трећи разред основне школе*, Београд: Eduka.
30. **Јовић и Годоров 2021:** Моња Јовић и Нада Годоров, *Читанка за четврти разред основне школе*, Београд: Eduka.
31. **Јоксимовић 2018:** Светлана Јоксимовић, *Читанка за први разред основне школе*, Београд: Фреска.
32. **Јоксимовић 2019:** Светлана Јоксимовић, *Читанка за други разред основне школе*, Београд: Фреска.

33. **Јоксимовић 2020:** Светлана Јоксимовић, *Читанка за трећи разред основне школе*, Београд: Фреска.
34. **Јоксимовић 2021:** Светлана Јоксимовић, *Читанка за четврти разред основне школе*, Београд: Фреска.
35. **Карић 1956:** Живојин Д. Карић, *Читанка за II разред осмогодишње школе*, Београд: Народна књига.
36. **Карић 1962а:** Живојин Д. Карић, *Читанка за I разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике Народне републике Србије.
37. **Карић 1962б:** Живојин Д. Карић, *Читанка за III разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике Народне републике Србије.
38. **Љуштановић и Рацић 2019:** Јован Љуштановић и Зорица Рацић, *У срцу знања. Уџбеник за други разред основне школе*, Београд: BIGZ.
39. **Манојловић и Бабуновић 2019:** Марела Манојловић и Снежана Бабуновић, *Читанка за други разред основне школе*, Београд: Eduka.
40. **Маринковић и Марковић 2018:** Симеон Маринковић и Славица Марковић, *Читанка за први разред основне школе*, Београд: Креативни центар.
41. **Маринковић и Марковић 2018:** Симеон Маринковић и Славица Марковић, *Читанка за четврти разред основне школе*, Београд: Креативни центар.
42. **Маринковић и Марковић 2018:** Симеон Маринковић и Славица Марковић, *Читанка за други разред основне школе*, Београд: Креативни центар.
43. **Маринковић и Марковић 2020:** Симеон Маринковић и Славица Марковић, *Читанка за трећи разред основне школе*, Београд: Креативни центар.
44. **Маринковић и Марковић 2021:** Симеон Маринковић и Славица Марковић, *Читанка за четврти разред основне школе*, Београд: Креативни центар.
45. **Милатовић 1996:** Вук Милатовић, *Читанка за 3. разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
46. **Опачић и Пантовић 2012:** Зорана Опачић и Даница Пантовић, *Прича без краја. Читанка за четврти разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.
47. **Павић, Султановић и Бумбић 1963:** Славица Панић, Анка Султановић и Јелка Бумбић, *Читанка за III разред основне школе*, Сарајево: Завод за издавање уџбеника.
48. **Поповић 2009:** Весна Поповић, *Читанка за четврти разред основне школе*, Београд: Драганић.
49. **Ратковић 1979:** Миленко Ратковић, *Благо детињства*, Читанка за четврти разред основне школе, Нови Сад: Завод за издавање уџбеника.
50. **Ратковић 1987:** Миленко Ратковић, *Благо детињства*, Читанка за четврти разред основне школе, Нови Сад: Завод за уџбенике и наставна средства.
51. **Рацо 1963:** Mira Raso, *Čitanka za II razred osnovne škole*, Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.
52. **Ристовић 1970:** Александар Ристовић, *Весели друг*, Читанка за четврти разред основне школе, Београд: Научна књига.
53. **Ристовић 1973:** Александар Ристовић, *Звездани сати*, Читанка за трећи разред основне школе, Београд: Научна књига.
54. **Ристовић 1975:** Александар Ристовић, *Звездани сати*, Читанка за трећи разред основне школе, Београд: Научна књига.
55. **Ристовић 1977:** Александар Ристовић, *Звездани сати*, Читанка за трећи разред основне школе, Београд: Научна књига.
56. **Симовић 1973:** Ранко Симовић, *Дар уз буквар (Лектура за наставу почетног читања)*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

57. **Станковић Шошо и Чабрић 2016:** Наташа Станковић Шошо и Соња Чабрић, *Бескрајне речи, Читанка за четврти разред основне школе*, Београд: Нови Логос.
58. **Станковић Шошо и Костић 2018:** Наташа Станковић Шошо и Маја Костић, *Реч по реч, Читанка за српски језик за први разред основне школе*, Београд: Нови Логос.
59. **Станковић Шошо и Костић 2019:** Наташа Станковић Шошо и Маја Костић, *Уз речи растемо, Читанка за српски језик за други разред основне школе*, Београд: Нови Логос.
60. **Станковић Шошо и Костић 2020:** Наташа Станковић Шошо и Маја Костић, *У свету речи, Читанка за српски језик за трећи разред основне школе*, Београд: Нови Логос.
61. **Станковић Шошо и Чабрић 2021:** Наташа Станковић Шошо и Соња Чабрић, *Бескрајне речи, Читанка за српски језик за четврти разред основне школе*, Београд: Нови Логос.
62. **Станојевић 1953:** Драгомир Станојевић, *Читанка за III разред основне школе*, Београд: Знање.
63. **Станојевић 1956а:** Драгомир Г. Станојевић, *Читанка за I разред осмогодишње школе*, Београд: Нолит.
64. **Станојевић 1956б:** Драгомир Станојевић, *Читанка за III разред осмогодишње школе*, Београд: Нолит.
65. **Станојевић 1957а:** Драгомир Г. Станојевић, *Читанка за I разред осмогодишње школе*, Београд: Нолит.
66. **Станојевић 1957б:** Драгомир Г. Станојевић, *Читанка за III разред осмогодишње школе*, Београд: Нолит.
67. **Тодоров, Цветковић и Плавшић 2016:** Нада Тодоров, Соња Цветковић и Миодраг Плавшић, *Трешња у цвету, Читанка за 4. разред основне школе*, Београд: Eduka.
68. **Трнавац 2008:** Миливоје Трнавац, *Кућа у разреду, Читанка за четврти разред основне школе*, Београд: Епоха.
69. **Ћук и Петровић Периц 2012:** Милица Ћук и Вера Петровић Периц, *Свет маште и знања, Читанка за четврти разред основне школе са основним појмовима из књижевности, граматике и правописа*, Београд: Нова школа.
70. **Ћук и Ивановић 2018:** Милица Ћук и Драгица Ивановић, *Чаробна слова, Читанка за први разред основне школе*, Београд: Нова школа.
71. **Ћук и Ивановић 2019:** Милица Ћук и Драгица Ивановић, *Разиграни дани, Читанка за други разред основне школе*, Београд: Нова школа.
72. **Ћук и Ивановић 2021:** Милица Ћук и Драгица Ивановић, *Најлепша реч, Читанка за трећи разред основне школе*, Београд: Нова школа.
73. **Ћивша, Ђурашковић и Дробњак 2018:** Сњежана Ћивша, Вукица Ђурашковић и Светлана Дробњак, *Читанка за први разред основне школе*, Београд: Герундијум.
74. **Цветановић и Килибарда 2018:** Зорица Цветановић и Даница Килибарда, *Читанка са основама писмености за први разред основне школе*, Београд: BIGZ.
75. **Цветановић, Килибарда и Станишић 2019:** Зорица Цветановић, Даница Килибарда и Александра Станишић, *Читанка са основама језичке писмености за други разред основне школе*, Београд: BIGZ.
76. **Цветановић и Килибарда 2020:** Зорица Цветановић и Даница Килибарда, *Читанка 3, Српски језик за трећи разред основне школе*, Београд: BIGZ.
77. **Цветановић и Килибарда 2021:** Зорица Цветановић и Даница Килибарда, *Читанка 4, Српски језик за четврти разред основне школе*, Београд: BIGZ.
78. **Цвитан и Јурман 1958:** Viktor Cvitan i Jure Jurman, *Čitanka za IV. razred osmogodišnje škole*, Zagreb: Školska knjiga.
79. **Цвитан 1974:** Виктор Цвитан, *Сунце на прозорчићу, Читанчица за I разред основне школе*, Загреб: Школска књига.

80. **Чекрлија и Газибара 1983:** Ђорђе Чекрлија и Салко Газибара, *Читанка за III разред основне школе*, Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
81. **Џинић и Михајловић 1954:** Серафим Џинић и Богољуб Михајловић, *Читанка за IV разред основне школе*, Београд: Знање.
82. **Џинић и Михајловић 1955:** Серафим Џинић и Богољуб Михајловић, *Читанка за IV разред осмогодишње школе*, Београд: Нолит.
83. **Џинић и Михајловић 1974:** Серафим Џинић и Богољуб Михајловић, *Читанка за IV разред осмогодишње школе*, Београд: Завод за издавање уџбеника Народне Републике Србије.

III Основношколска документа

1. **Каталог 2021:** „Каталог уџбеника за четврти и осми разред основног образовања и васпитања”, *Просветни гласник*, LXX, 2, 24–41.
2. **НП 1945:** „Нови наставни план и програм за основне школе са методским упутствима за обраду појединих наставних предмета“, Београд: Просвета.
3. **НП 1948:** „Наставни план и програм за основне школе: за школску 1948/49 годину”, Београд: Знање и Култура.
4. **НП 1952:** „Наставни план и програм за основне школе”, *Просветни гласник*, II, 9.
5. **НП 1959:** „Наставни план и програм за основну школу у Народној Републици Србији”, *Просветни гласник*, IX, 7, 8, 9.
6. **НП 1963:** „Наставни план и програм за основну школу”, *Просветни гласник*, XIII, 11–12.
7. **НП 1976:** „Заједнички план и програм образовно-васпитног рада у основној школи”, *Просветни гласник*, XXVI, 6, 7, 8 и 9.
8. **НП 1984/1985:** „Заједнички план и програм образовно-васпитног рада у основној школи”, *Просветни гласник*, XXXIV, 3, 4 и 5.
9. **НП 1990:** „Правилник о наставном плану и програму основног образовања и васпитања и Програм образовања и васпитања за I и V разред основне школе”, *Службени гласник Социјалистичке Републике Србије – Просветни гласник*.
10. **НП 1991:** „Правилник о изменама и допунама правилника о наставном плану и програму основног образовања и васпитања за II, III, IV, V, VI, VII и VIII разред основне школе”, *Службени гласник Социјалистичке Републике Србије – Просветни гласник*.
11. **НП 2004:** „Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања”, *Просветни гласник*, LIII, 10, 2–10.
12. **НП 2005:** „Правилник о наставном плану и програму за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања”, *Просветни гласник*, LIV, 1, 2–9.
13. **НП 2006:** „Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања”, *Просветни гласник*, LV, 3, 4–13.
14. **НП 2017а:** „Правилник о изменама и допунама Правилника о наставном плану за други циклус основног образовања и васпитања и наставном програму за пети разред основног образовања и васпитања”, *Просветни гласник*, Београд: Службени гласник Републике Србије, LXVI, 9, 2–134.
15. **НП 2017б:** „Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања”, *Просветни гласник*, Београд: Службени гласник Републике Србије, LXVI, 10, 2–50.
16. **НП 2018а:** „Правилник о плану наставе и учења за пети и шести разред основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за пети и шести разред основног

- образовања и васпитања”, *Просветни гласник*, Београд: Службени гласник Републике Србије, LXVII, 15, 77–351.
17. **НП 2018б:** „Програм наставе и учења за други разред основног образовања и васпитања”, *Просветни гласник*, Београд: Службени гласник Републике Србије, LXVII, 16, 47–100.
 18. **НП 2019а:** „Програм наставе и учења за трећи разред основног образовања и васпитања”, *Просветни гласник*, Београд: Службени гласник Републике Србије, LXVIII, 5, 6–60.
 19. **НП 2019б:** „Програм наставе и учења за четврти разред основног образовања и васпитања”, *Просветни гласник*, Београд: Службени гласник Републике Србије, LXVIII, 15, 1–60.
 20. **СНКУ 1976:** „Сагласност на концепцију уџбеника српскохрватског језика и књижевности за основну школу”, *Просветни гласник*, XXVI, 4–5.
 21. **Упутство 1974:** „Упутство о растеређивању и осавремењавању наставе у основној школи”, *Просветни гласник*, XXIV, 2.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Аристотел 1982:** Aristotel, *O pesničkoj umetnosti*, prev. Miloš Đurić, Beograd: Rad.
2. **Арчер 1977:** Viljem Arčer, *Stvaranje drame*, prev. Josip Kulundžić, Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu.
3. **Ауербах 1978:** Erih Auerbah, *Mimesis, prikazivanje stvarnosti u zapadnoj književnosti*, prev. Milan Tabaković, Beograd: Nolit.
4. **Бајић 2013:** Љиљана Бајић, „Читање драме”, *Књижевност и језик*, LX, 3–4, 351–362.
5. **Батрушић и Швацов 1989:** Nikola Batrušić i Vladan Švacov, „Drama, dramaturgija, kazalište”, u: *Uvod u književnost, Teorija i metodologija*, ur. Zdenko Škreb i Ante Stamać, Zagreb: Nakladni zavod Globus, 441–450.
6. **Бауцал 2013:** Александар Бауцал, „Стандарди образовних постигнућа: искуства из прве деценије”, *Иновације у настави*, XXVI, 3, 7–23.
7. **Бекер 1984:** Miroslav Beker, „O nastavi teorije književnosti”, u: *Kako predavati književnost*, прир. Aleksanda Jovanović, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 90–100.
8. **Беловић 1978:** Miroslav Belović, „Savremenost u pozorišnoj predstavi za decu”, *Scena*, XIV, knjiga 2, 5, 124–126.
9. **Беловић 1981:** Miroslav Belović, „Pozorište od mašte i snova”, u: *Pozorišne bajke*, Ljubiša Đokić, Beograd: Vuk Karadžić, 5–10.
10. **Беловић 1991:** Miroslav Belović, „Pozorište od sna i zbilje”, *Scena*, XXVII, 4–5, 156–165.
11. **Беловић 1996:** Мирослав Беловић, „Звездани бајкописац Љубиша Ђокић”, *Театрон*, XXI, 97, 112–113.
12. **Бељански-Ристић 2008:** Ljubica Beljanski-Ristić, „Pozorište i mladi – model koji obećava”, *Teatron*, XXXIII, 144–145, 37–42.
13. **Бергсон 1993:** Anri Bergson, *Smeh, Eseji o značenju komičnog*, prev. Srećko Džamonja, Beograd: Lapis.
14. **Брајеновић 1979:** Branko Brajenović, *Knjiga za nastavnika uz čitanku za treći razred osnovne škole, Vedri dani*, Zagreb: Školska knjiga.
15. **Брук 1995:** Питер Брук, *Празан простор*, прев. Оливера Живковић, Београд: Lapis.
16. **Балухати 1981:** Sergej Baluhati, „Problemi dramske analize”, u: *Moderna teorija drame*, прир. i прев. Mirjana Miočinović, Beograd: Nolit, 43–56.
17. **Брехт 1966:** Brecht Brecht, *Dijalektika u teatru*, prev. Darko Suvin, Beograd: Nolit.
18. **Варлас и Папас 2010:** Maria Varelas, Christine C. Pappas et al, „Drama Activities as Ideational Resources for Primary-Grade Children in Urban Science Classrooms”, *Journal of research in science teaching*, VOL. 47, NO. 3, PP. 302–325.
19. **Велек и Ворен 1974:** Rene Velek i Ostin Voren, *Teorija književnosti*, Beograd: Nolit.
20. **Виготски 2005:** Lav Vigotski, *Дења машта и стваралаштво*, прев. Ljubinka Milinčić, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
21. **Вилки 2013:** Кристина Вилки, „Повезаност текстова: интертекстуалност”, у: *Тумачење књижевности за децу: Кључни есеји из међународне приручне енциклопедије књижевности за децу*, ур. Питер Хант, прир. Зорана Опачић, прев. Наташа Јанковић, Београд: Учитељски факултет, 205–215.
22. **Волк 1995:** Петар Волк, *Писци националног театра*, Београд: Музеј позоришне уметности Србије.
23. **Вуковић 1982:** Ново Вуковић, „Позоришне бајке”, *Детињство*, XLVII, 3–4, 71.
24. **Вуковић 1996:** Novo Vuković, *Uvod u književnost za djecu i omladinu*, Podgorica: Unirex
25. **Вуковић 2018:** Ново Вуковић, *Иза граница могућег*, Подгорица: Матица српска – друштво чланова у Црној Гори.

26. **Вукомановић Растегорац 2021:** Владимир Вукомановић Растегорац, *Увод у методичку развоја говора*, Београд: Учитељски факултет.
27. **Вуксановић 2017:** Миро Вуксановић, „Уреднички уводник”, у: *Српска драмска књижевност данас и српска књижевност за децу данас: округли сто*, свеска 6, ур. Миро Вуксановић, Нови Сад: Српска академија наука и уметности, 7–10.
28. **Вучковић 1994:** Мирољуб Вучковић, *Драмско дело у настави књижевности и језика, методички приручник за студенте и наставнике матерњег језика*, Београд: Просвета.
29. **Вукадиновић 1996:** Зора Вукадиновић, *Родио позориште*, Београд: Музеј позоришне уметности Србије.
30. **Георгиевски 1987:** Hristo Georgievski, „Важка као инспирација”, *Detinjstvo*, XIII, 1–2, 34–37.
31. **Гиљен 1982:** Klaudio Giljen, *Књижевност као систем: огледи о теорији књижевне историје*, прев. Тихомир Вучковић, Београд: Nolit.
32. **Грујић 2021:** Тамара Р. Грујић, „Дете у поезији за децу Добрице Ерића”, у: *Славуј и(ли) змај: место и значај поезије Добрице Ерића*, (зборник радова са Округлог стола на 32. Међународном фестивалу хумора за децу у Лазаревцу, септембра 2020), прир. Зорана З. Опачић, Лазаревац: Библиотека „Димитрије Туцовић”, Међународни фестивал хумора за децу, 31–46.
33. **Гудвин 2006:** John Goodwin, *Using Drama to Support Literacy: Activities for Children Aged 7 to 14*, California: SAGE Publications.
34. **Димитријевић 1968:** Радмило Димитријевић, *Теорија књижевности са примерима, драмска поезија*, Београд: Вук Караџић.
35. **Ђокић, Јовановић и Николин-Николић 1969:** Љубиша Ђокић, Дивна Јовановић, и Вукосава Николин-Николић, *Драмски рад у школи*, Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке републике Србије.
36. **Ђокић и Лазич 1991:** Ljubiša Đokić i Radoslav Lazić, „О драми за децу”, *Scena*, XXVII, 4–5, 139–145.
37. **Ђокић 1991:** Ljubiša Đokić, „Nарodna priповetka као основа за позоришну бајку”, *Scena*, XXVII, 4–5, 123–125.
38. **Живановић 2003:** Сања Живановић, „Карактеристике драматуршког поступка Стевана Пешића”, *Детињство*, XXIX, 3–4, 55–60.
39. **Живковић 2001:** Драгиша Живковић, *Теорија књижевности са теоријом писмености: приручник за наставнике и ученике*, Београд: Драганић.
40. **Животић 2003:** Радомир Животић, „Скеч за децу – мала драмска форма”, *Детињство*, XXIX, 3–4, 19–22.
41. **Здравковић 2007:** Милован Здравковић, *Речник основних позоришних појмова*, Београд: Народно позориште, Алтера.
42. **Иберсфелд 1982:** An Ibersfeld, *Ћитанје позоришта*, прев. Мирјана Миоџиновић, Београд: Вук Караџић.
43. **Иберсфелд 1996:** Ан Иберсфелд, „Речник кључних термина позоришне анализе I”, прев. Мирјана Миоџиновић, *Сцена*, XXXII, 5–6, 132–150.
44. **Иберсфелд 1997:** Ан Иберсфелд, „Речник кључних термина позоришне анализе II”, прев. Мирјана Миоџиновић, *Сцена*, XXXIII, 1–2, 112–132.
45. **Игњатов Поповић 2021:** Ивана Игњатов Поповић, „Специфичност ликова и структура драмске бајке *Пепељуга* Живојина Вукадиновића”, *Детињство*, XLVII, 2, 83–93.
46. **Игњатов Поповић 2022а:** Ивана Игњатов Поповић, „Мотив *Пепељуге* у истоименој драми Михаила Сретеновића”, *Детињство*, XLVIII, 2, 105–115.
47. **Игњатов Поповић 2022б:** Ивана С. Игњатов Поповић, „Драмске бајке Љубивоја Ршумовића”, у: *Ршумољубље: књижевно дело Љубивоја Ршумовића*, (зборник радова са

- Округлог стола одржаног на 33. Међународном фестивалу хумора за децу у Лазаревцу), прир. Зорана З. Опачић, Лазаревац: Библиотека „Димитрије Туцовић”, Међународни фестивал хумора за децу, 41–66.
48. **Илић 2006:** Павле Илић, *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*, Нови Сад: Змај.
 49. **Ингарден 1971:** Roman Ingarden, *O saznavanju književnog umetničkog dela*, prev. Branimir Živojinović, Beograd: Srpska književna zadruga.
 50. **Јакшић Провчи 2001:** Бранка Јакшић Провчи, „Проучавање дидактика у наставном процесу”, *Књижевност и језик*, XLVIII, 3–4, 77–82.
 51. **Јакшић Провчи 2003:** Бранка Јакшић Провчи, „Естетска стварност у драмама за децу Александра Поповића”, *Детињство*, XXIX, 3–4, 42–46.
 52. **Јанићијевић 2016:** Валерија Јанићијевић, *Теорија књижевности у разредној настави*, Београд: Учитељски факултет.
 53. **Јанићијевић 2017:** Валерија Јанићијевић, „Методички приступ мотиву смрти у разредној настави”, *Иновације у настави*, XXX, 3, 94–105.
 54. **Јанићијевић, Марковић и Митровић 2018:** Valerija Janićijević, Bojan Marković i Milena Mitrović, „READING BETWEEN COMPULSORY READING AND FREE CHOICE, On the social and individual aspect of first literature classes”, *Journal Plus Education*, 20 (2), 83–103. Datum pristupanja: 10. 6. 2020. <https://www.uav.ro/jour/index.php/jpe/issue/view/72>
 55. **Јанићијевић, Марковић и Митровић 2018:** Valerija Janićijević, Bojan Marković i Milena Mitrović, „Od obavezne lektire do ljubavi prema čitanju – kroz nastavne programe od Drugog svetskog rata do današnje reforme”, u: *Sodobni pristopi poučavanja prihajajočih generacij*, ur. Mojsa Orel i Stanislav Jurjevčič, Ljubljana: EDUvision, 314–330. Datum pristupanja: 12. 6. 2020. http://www.eduvision.si/Content/Docs/Zbornik%20prispevkov%20EDUvision_2018_SLO.pdf
 56. **Јанићијевић 2020:** Валерија Јанићијевић, „Исходи и лектира – кроз нове програме за разредну наставу књижевности”, у: *Програмске (ре)форме у образовању и васпитању – изазови и перспективе*, ур. Зорана Опачић и Горан Зељић, Београд: Учитељски факултет, 250–262.
 57. **Јанићијевић 2022:** Валерија Јанићијевић, „Канон српске књижевности у разредној настави”, у: *Канон српске књижевности, Зборник радова са Друге интеркatedарске конференције*, ур. Бошко Сувајдић, Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 205–216.
 58. **Јаћимовић 2008:** Слађана Јаћимовић, „Елементи медијске културе у књижевности за децу Душана Радовића”, у: *Душан Радовић и развој модерне српске књижевности*, ур. Александра Јовановић и Драган Хамовић, Београд: Учитељски факултет, 59–68.
 59. **Јованов 2015:** Svetislav Jovanov, „Paradoks o žanru”, u: *Teorija dramskih žanrova*, прир. Svetislav Jovanov, Novi Sad: Pozorišni muzej Vojvodine, 5–12.
 60. **Јовановић 1984:** Aleksandar Jovanović, „Uvodne napomene: Protivrečnosti nastave književnosti”, u: *Kako predavati književnost*, прир. Aleksandar Jovanović, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 7–20.
 61. **Јовановић 2015:** Александар Јовановић, „Бранко Ћопић, школски писац”, *Иновације у настави*, XXVIII, 4, 70–74.
 62. **Јовановић 2002:** Зорица Јовановић (Цветановић), *Обрада домаће лектуре у млађим разредима основне школе: теоријски и истраживачки приступ*, Београд: Антуријум.
 63. **Јовановић 2001:** Славица Јовановић, *Поетика Душана Радовића*, Београд: Научна књига.
 64. **Јурковски 2007:** Henrik Jurkovski, *Teorija lutkarstva, Ogledi iz istorije, teorije i estetike lutkarskog teatra*, Subotica: Međunarodni festival pozorišta za decu.

65. **Кајзер 1973:** Волфганг Кајзер, *Језичко уметничко дело*, Београд: Српска књижевна задруга и Култура.
66. **Каменов 2009:** Емил Каменов, „Развојни критеријуми вредновања дечје литературе”, у: *Принцеза лута замком*, прир. Јован Љуштановић, Нови Сад: Змајеве дечје игре, 115–118
67. **Кекез 1998:** Josip Kekez, „Usmenoknjiževni oblici, dramsko stvaralaštvo”, у: *Uvod u književnost. Teorija i metodologija*, ur. Zdenko Škreb i Ante Stamać, Zagreb: Nakladni zavod Globus, 152–159.
68. **Крављанац 1980:** Branislav Kravljanać, „Neki tokovi naše lutkarske dramaturgije i njen sadašnji trenutak”, *Detinjstvo*, VI, 1, 4–16.
69. **Крављанац 1982:** Branislav Kravljanać, „Odnosi između lutkarstva i nekih umetnosti”, *Detinjstvo*, VIII, 1–2, 21–28.
70. **Крављанац 1985:** Branislav Kravljanać, „Stevan Pešić i njegove drame za decu”, у: *Grad sa zečjim ušima*, Stevan Pešić, Beograd: Vuk Karadžić, 5–10.
71. **Крављанац 1986:** Branislav Kravljanać, „Poezija i proza u dečjem pozorištu”, *Detinjstvo*, XII, 1, 17–27.
72. **Крављанац 2001:** Бранислав Крављанац, „Предговор”, у: *Антологија српске драме за децу*, ur. Бранислав Крављанац, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 5–18.
73. **Ковачевић 2012:** Милош Ковачевић, „Језик и стил Радовићевих драмских текстова за дјецу”, у: *Књижевност за децу и омладину – наука и настава*, ur. Виолета Јовановић и Тиодор Росић, Јагодина: Факултет педагошких наука, 11–32.
74. **Ковачек 1988:** Божидар Ковачек, „Добродетељни дервиш или звекетуша капа”, у: *О театарском делу Јоакима Вујића*, ur. Божидар Ковачек, Петар Марјановић, Душан Михаиловић и Душан Рњак, Нови Сад: Матица српска, 107–111.
75. **Кусар-Пушавац 1991:** Smilja Kusar-Pupavac, „Problemi režije u kazalištu za djecu – njena estetička i etička uloga”, *Scena*, XXVII, 2, 126–131.
76. **Лејко 2015:** Magdalena Lejko, „Drama”, у: *Rečnik književnih rodova i vrsta*, прир. Gžegož Gazda i Slovinja Tinecka Markovska, prev. Ivana Đokić, Beograd: Službeni glasnik, 275–280.
77. **ЛМСД 2009:** *Leksika moderne i savremene drame*, прир. Žan-Pjer Sarazak, prev. Mirjana Miočinović, Vršac: Književna opština Vršac.
78. **Лешић 2008:** Zdenko Lešić, *Teorija književnosti*, Beograd: Službeni glasnik.
79. **Лешић 1989:** Josip Lešić, *Branislav Nušić – život i djelo*, Novi Sad: Sterijino pozorje, Matica srpska.
80. **Лешић 1998:** Јосип Лешић, *Стерија драмски писац*, Нови Сад: Стеријино позорје, Прометеј.
81. **Љуштановић 2004:** Јован Љуштановић, *Дечји смех Бранислава Нушића*, Нови Сад: Виша школа за образовање васпитача.
82. **Љуштановић 2009:** Јован Љуштановић, „Водич кроз уклету замак”, у: *Принцеза лута замком (теоријска мисао о књижевности за децу из окриља Змајевих дечјих игара)*, прир. Јован Љуштановић, Нови Сад: Змајеве дечје игре, 7–15.
83. **Љуштановић 2021:** Јован Љуштановић, „Прве представе за децу у Народном позоришту Београд”, у: *Позориште кроз зечје уши*, прир. Горица Радмиловић, Нови Сад: Стеријино позорје, 69–78.
84. **Љуштановић 2021:** Јован Љуштановић, „Допринос Бранислава Нушића развоју српског позоришта за децу”, у: *Позориште кроз зечје уши*, прир. Горица Радмиловић, Нови Сад: Стеријино позорје, 79–88.
85. **Љуштановић 2021:** Јован Љуштановић, „Вртић као позориште”, у: *Позориште кроз зечје уши*, прир. Горица Радмиловић, Нови Сад: Стеријино позорје, 101–111.

86. **Марјановић 2005:** Петар Марјановић, *Мала историја српског позоришта: XIII–XXI век*, Нови Сад: Позоришни музеј Војводине.
87. **Марковић 1984:** Vida E. Marković, „Nastava književnosti na univerzitetu”, u: *Kako predavati književnost*, прир. Aleksandar Jovanović, Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 155–134.
88. **Марковић 2003:** Милан Р. Марковић, „Радовићеве једночинке”, *Детињство*, XXIX, 3–4, 68.
89. **Марковић 1971:** Slobodan Ž. Marković, *Zapisi o književnosti za decu I*, Београд: Prosvetno-pedagoški zavod.
90. **Марковић 1980:** Slobodan Ž. Marković, „Појам и име књижевности за децу”, *Детинство*, VI, 2, 132–140.
91. **Марковић 2003а:** Слободан Ж. Марковић, *Записи о књижевности за децу III*, Београд: Београдска књига.
92. **Марковић 2003б:** Слободан Ж. Марковић, „Шта је то драма за децу”, *Детињство*, XXIX, 3–4, 3–6.
93. **Мекалум 2013:** Робин Мекалум, „Текстови вишег реда: метафикција и експериментисање текстом”, у: *Тумачење књижевности за децу: Кључни есеји из међународне приручне енциклопедије књижевности за децу*, ур. Питер Хант, прир. Зорана Опачић, прев. Наташа Јанковић, Београд: Учитељски факултет, 217–237.
94. **Милатовић 1996:** Вук Милатовић, *Књижевно дело Иве Андрића у настави*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
95. **Милатовић 2013:** Вук Милатовић, *Методика наставе српског језика и књижевности – млађим разредима основне школе*, Београд: Учитељски факултет.
96. **Миливојевић Мађарев 2018:** Марина Миливојевић Мађарев, „Покушај сагледавања савременог домаћег драмског писања за децу у историјском контексту”, *Сцена*, LIX, 2, 87–90.
97. **Милинковић 2014:** Миомир Милинковић, „Игра и хумор – основна претпоставка интермедијалног карактера књижевности за децу”, *Узданица*, XI, 2, 47–54.
98. **Милинчевић 1987:** Васо Милинчевић, „Сценски артизам Косте Трифковића”, у: *Комедије и драмолети*, Коста Трифковић, Београд: Нолит, 5–28.
99. **Миловановић 2002:** Ana Milovanović, *Srpska bajka u drami za decu*, Београд: Zadužbina Andrejević.
100. **Миловановић 2015:** Ana Milovanović, „Одређење позоришне лутке”, *Teatron*, XXXIX, 170/171, 83–88.
101. **Миловановић 2020:** Ана Миловановић, *Луткарска ћирилица: метода у учењу читања и писања српског језика*, Београд: Учитељски факултет.
102. **Милосављевић 1996:** Aleksandar Милосављевић, „Чекајући нову драму”, *Сцена*, XXXII, 3–4, 3–4.
103. **Милутиновић 2009:** Dejan Milutinović, „Žanr – појам, историја, теорија”, *Philologia Mediana*, 1, 11–37.
104. **Милчински 1980:** Matija Milčinski, „Лутка – самостално изражајно средство” *Детинство*, VI, 1, 24–26.
105. **Миочиновић 1975:** Мирјана Миочиновић, „Сценска игра Александра Поповића”, у: *Есеји о драми: Крлежа, Црњански, Настасијевић и А. Поповић*, Мирјана Миочиновић, Београд: Вук Караџић, 95–123.
106. **Миочиновић 1981:** Mirjana Miočinović, „Predgovor”, u: *Moderna teorija drame*, прир. Mirjana Miočinović, Београд: Nolit, 9–40.

107. **Миочиновић 2006:** Mirjana Miočinović, „Predgovor”, u: *Drame*, Miodrag Stanisavljević, Beograd: Res publica, Informatika, 7–14.
108. **Мисаиловић 1989:** Milenko Misailović, „Deca pred pozorišnom predstavom i izgrađivanje njihovog kritičkog rasuđivanja”, *Detinjstvo*, XV, 3–4, 170–178.
109. **Мисаиловић 1991:** Milenko Misailović, *Дете и позоришна уметност*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
110. **Мићић 2009:** Вишња Мићић, „Интертекстуални приступ књижевном делу – методички аспект”, *Иновације у настави*, XXII, 3, 73–87.
111. **Мићић 2020:** Вишња Мићић, *Дете читалац и хронологија читања*, Beograd: Учитељски факултет.
112. **Мишић 1996:** Зоран Мишић, *Критика песничког искуства*, Beograd: Српска књижевна задруга.
113. **Млађеновић 2005:** Миливоје Млађеновић, *Сценске бајке Александра Поповића*, Нови Сад: Позоришни музеј Војводине.
114. **Млађеновић 2008:** Миливоје Млађеновић, „Душан Радовић – драмски писац за децу”, у: *Душан Радовић и развој модерне српске књижевности*, ур. Александар Јовановић и Драган Хамовић, Beograd: Учитељски факултет, 177–184.
115. **Млађеновић 2009:** Миливоје Млађеновић, *Одlike драмске бајке (preoblikovanje modela бајке и српској драмској књижевности за децу)*, Novi Sad: Позоришни музеј Војводине.
116. **Млађеновић 2017а:** Миливоје Млађеновић, „Српска драма за децу данас”, у: *Српска драмска књижевност данас и српска књижевност за децу данас: округли сто*, свеска 6, ур. Мирко Вуксановић, Нови Сад: Српска академија наука и уметности, 37–51.
117. **Млађеновић 2017б:** Миливоје Млађеновић, *У замку замки: драмски потенцијал поезије и прозе за децу*, Сомбор: Педагошки факултет.
118. **Млађеновић 2022а:** Миливоје Млађеновић, *Увод у позоришну уметност*, Сомбор: Педагошки факултет.
119. **Млађеновић 2022б:** Миливоје Млађеновић, „Радиофонско преплитање сећања, стварности и сна”, у: Гроздана Олујић, *Бубна опна: дванаест радијских и једна телевизијска драма*, прир. Миливоје Млађеновић, Beograd: Српска књижевна задруга, 317–339.
120. **Млађеновић и Сацаков 2022:** Миливоје В. Млађеновић и Слободан Ј. Сацаков, „Гротеска као естетичка категорија у српској драми за децу”, *Детињство*, XLVIII, 2, 170–179.
121. **Мркаљ 2008:** Зона Мркаљ, *Наставно проучавање народних приповедака и предања*, Beograd: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
122. **Мркаљ 2014:** Зона В. Мркаљ, „Одломак као самосвојни текст у наставној интерпретацији”, у: *Књижевност за децу у науци и настави*, књига 18, ур. Тиодор Росић, Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 49–59.
123. **Мркаљ 2016:** Зона Мркаљ, *Од буквара до читанки (методичка истраживања)*, Beograd: Учитељски факултет.
124. **Николић 2006:** Милија Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Beograd: Завод за уџбенике и наставна средства.
125. **Опачић 2003:** Зорана Опачић, „Персифлаже и парадигме – од архетипског до постмодерног у драмама за децу Игора Бојовића”, *Детињство*, XXIX, 3–4, 60–64.
126. **Опачић 2010:** Зорана Опачић, „Облици ауторске бајке у настави српског језика у основној школи”, *Иновације у настави*, XXIII, 3, 5–15.
127. **Опачић 2011а:** Зорана Опачић, „Књига на дар – почеци српске књижевности за децу”, у: *Наивна свест и фикција*, Зорана Опачић, Нови Сад: Змајеве дечје игре, 117–120.

128. **Опачић 2011б:** Зорана Опачић, „Жанровска полиморфност Андерсенових прича за децу”, у: *Наивна свест и фикција*, Зорана Опачић, Нови Сад: Змајеве дечје игре, 11–22.
129. **Опачић 2011в:** Зорана Опачић, *Поетика бајке Гроздане Олујић*, Београд: Српска књижевна задруга и Учитељски факултет.
130. **Опачић 2015:** Зорана Опачић, „Претпостављени читалац (културни и идеолошки контекст књижевности за децу)”, *Иновације у настави*, XXVIII, 4, 18–28.
131. **Опачић 2018:** Зорана Опачић, „Предговор”, у: *Антологија књижевности за децу I*, прир. Зорана Опачић, Нови Сад: Издавачки центар Матице српске, 17–49.
132. **Опачић 2021:** Зорана Опачић, „Флуидност граница”, *Детињство*, XLVII, 1, 5–7.
133. **Островски 2015:** Vitold Ostrovski, „Mjuzikl”, у: *Rečnik književnih rodova i vrsta*, прир. Gžegož Gazda i Slovinja Tinecka Markovska, prev. Ivana Đokić, Beograd: Službeni glasnik, 966–967.
134. **Островски 2015:** Vitold Ostrovski, „Sketches”, у: *Rečnik književnih rodova i vrsta*, прир. Gžegož Gazda i Slovinja Tinecka Markovska, prev. Ivana Đokić, Beograd: Službeni glasnik, 1014–1016.
135. **Павличић 1983:** Pavao Pavličić, *Književna genologija*, Zagreb: Liber.
136. **Панчев 2011:** Pančo Pančev, „Dete u svetu pozorišne umetnosti”, у: *Pozorište za decu – umetnički fenomen*, knjiga 2, ur. Henrik Jurkovski i Miroslav Radonjić, Novi Sad: Pozorišni muzej Vojvodine, Subotica: Međunarodni festival pozorišta za decu i Otvoreni univerzitet Subotica, 275–279.
137. **Павис 2004:** Patrice Pavis, *Pojmovnik teatra*, prev. Jelena Rajak, Zagreb: Antibarbarus, Akademija dramske umjetnosti, Centar za scenske umjetnosti.
138. **Пашић 1976:** Feliks Pašić, „Domaći pisac pred svojim pozorištem (Branko Ćopić, Miodrag Pavlović, Velimir Lukić, Borislav Mihajlović Mihiz, Aleksandar Popović)”, *Teatron*, 5, 5–31.
139. **Перишић 2012:** Igor Perišić, *Uvod u teorije smeha. Kratak pregled teorije smeha od Platona do Propa*, Beograd: Službeni glasnik.
140. **Петковић 1976:** Novica Petković, „Predgovor: Umetnički tekst kao funkcionalna i dinamična veličina”, у: Jurij Lotman, *Struktura umjetničkog teksta*, prev. Novica Petković, Beograd: Nolit, 9–28.
141. **Петровић 2008:** Тихомир Петровић, *Историја српске књижевности за децу*, Нови Сад: Змајеве дечје игре.
142. **Петровић 2011:** Тихомир Петровић, *Увод у књижевност за децу*, Нови Сад: Змајеве дечје игре.
143. **Пешић и Лазић 1991:** Stevan Pešić i Radoslav Lazić, „Pisati za decu”, *Scena*, XXVII, 4–5, 153–156.
144. **Пешикан Љуштановић 2005:** Ljiljana Pešikan Ljuštanović, „Krmeci kas Aleksandra Popovića farsa kao resemantizacija drevne priče”, *Teatron*, XXX, 132, 13–20.
145. **Пешикан Љуштановић 2017:** Љиљана Пешикан Љуштановић, „Динамично огледало културе – српска драма у другој половини 20. века”, у: *Српска драмска књижевност данас и српска књижевност за децу данас: округли сто*, свеска 6, ур. Миро Вуксановић, Нови Сад: Српска академија наука и уметности, 13–29.
146. **Пијановић 2005:** Петар Пијановић, *Наивна прича*, Београд: Српска књижевна задруга.
147. **Пијановић 2014:** Петар Пијановић, *Изазови граничне књижевности*, Београд: Учитељски факултет.
148. **ПББ 2020:** *Позориште Бошко Буха: 70 година*, ур. Милена Деполо и Ана Јанковић, Београд: Позориште „Бошко Буха”.
149. **Полић 2019:** Страхинја Полић, „Поема у српској књижевности за децу – жанровски оквири”, *Детињство*, XLV, 2, 40–52.

150. **Полић 2021:** Страхиња Д. Полић, „Поемска трилогија Добрице Ерића”, у: *Славуј и(ли) змај: место и значај поезије Добрице Ерића*, (зборник радова са Округлог стола на 32. Међународном фестивалу хумора за децу у Лазаревцу, септембра 2020), прир. Зорана З. Опачић, Лазаревац: Библиотека „Димитрије Туцовић”, Међународни фестивал хумора за децу, 47–77.
151. **Поповић 2001а:** Богдан Поповић, „О васпитању укуса”, у: *Књижевна теорија и естетика. Сабрана дела Богдана Поповића*, књига IV, припр. Иво Тартаља, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 21–47.
152. **Поповић 2001б:** Богдан Поповић, „Теорија реда-по-ред”, у: *Књижевна теорија и естетика. Сабрана дела Богдана Поповића*, књига IV, припр. Иво Тартаља, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 49–76.
153. **Поповић 2001в:** Богдан Поповић, „Како ваља читати драме”, у: *Књижевна теорија и естетика. Сабрана дела Богдана Поповића*, књига IV, припр. Иво Тартаља, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 81–88.
154. **Поповић 1981:** Zoran Popović, „Кућа која је pustila koren”, *Detinjstvo*, VII, 4, 3–8.
155. **Проп 1982:** Vladimir Prop, *Morfologija bajke*, Beograd: Sarajevo.
156. **Проп 1984:** Vladimir Prop, *Problemi komike i smeha*, prev. Bogdan Kosanović, Novi Sad: Dnevnik – književna zajednica Novog Sada.
157. **Радикић 2003:** Василије Радикић, „Змајев искорак у XX век”, *Детињство*, XXIX, 3–4, 23–29.
158. **Радовић 2006:** Душан Радовић, *Баи сваишта. Сабрани списи Душана Радовића*, прир. Мирослав Максимовић, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
159. **Радоњић 2020:** Мирослав Радоњић, „Треба хтети, треба смети”, у: *Зауставите планету и друге монодраме за децу*, Оливер Јелкић, Нови Сад: Међународни центар књижевности за децу, Змајеве дечје игре, 137–142.
160. **Ристановић 2003:** Цветан Ристановић, „Одлике драмског стваралаштва за дјецу Александра Поповића”, *Детињство*, XXIX, 3–4, 37–42.
161. **РКТ 1985:** *Rečnik književnih termina*, Beograd: Nolit.
162. **Росандић 1986:** Dragutin Rosandić, *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*, Zagreb: Školska knjiga.
163. **Росић 2008:** Тиодор Росић, „Теоријско-методички аспект драмског говора у млађим разредима”, у: *Драмска књижевност за децу, зборник радова*, ур. Милан Степановић, Београд: Педагошки факултет Сомбор, 45–58.
164. **Ростањо 1991:** Remo Rostanjo, „Teatar za decu”, prev. Milana Nenadić, *Scena*, XXVII, knjiga 2, 4–5, 120–122.
165. **Селенић 1977:** Слободан Селенић, „Савремена српска драма”, у: *Антологија савремене српске драме*, Слободан Селенић, Београд: Српска књижевна задруга, VII–LXXXI.
166. **Селимовић 1995:** Меша Селимовић, „Уместо предговора”, у: *Бајка о цару и пастиру*, Бошко Трифуновић, Београд: Српска књижевна задруга, 5–6.
167. **Смиљковић 2008:** Стана Смиљковић, „Обрада драмског текста у млађим разредима основне школе”, у: *Драмска књижевност за децу, зборник радова*, ур. Милан Степановић, Београд: Педагошки факултет Сомбор, 39–44.
168. **Солар 2012:** Milivoj Solar, *Teorija književnosti sa rječnikom književnoga nazivlja*, Beograd: Službeni glasnik.
169. **Сонди 1995:** Peter Sondi, *Teorija moderne drame*, prev. Drinka Gojković, Beograd: LAPIS.
170. **Стајан 1970:** John Luis Stajan, *Elementi drame*, prev. Marta Frajnd, Beograd: Umetnička akademija.

171. **Стајан 1981:** John Luis Stajan, „Komunikacija u drami”, prev. Marta Frajnd, u: *Moderna teorija drame*, prir. Mirjana Miočinović, Beograd: Nolit, 214–243.
172. **Стаменковић 2015:** Ивана Стаменковић, „Драмска уметност и образовање: различити правци и приступи у примени драмских и/или позоришних техника”, *Настава и васпитање*, LXIV, 4, 809–822.
173. **Станковић Шошо 2020:** Наташа Станковић Шошо, „Литерарно и театролошко читање комедије у основној школи”, *Књижевност и језик*, LXVII, 2, 379–389.
174. **Стефановић 2009:** Мирјана Стефановић, „Дете као културни симбол”, у: *Принцеза лута замком*, прир. Јован Љуштановић, Нови Сад: Змајеве дечје игре, 27–30.
175. **Стојановић 2015:** Слободан Стојановић, „Бајка и историја”, у: *Изабране драме*, Милован Витезовић, Београд: Завод за уџбенике, 287–289.
176. **Сурио 1982:** Etjen Surio, *Dvesta hiljada dramskih situacija*, prev. Mira Vuković, Beograd: Nolit.
177. **Табаковић 1978:** Milan Tabaković, „Pogovor”, u: Erih Auerbah, *Mimesis, prikazivanje stvarnosti u zapadnoevropskoj književnosti*, Beograd: Nolit.
178. **Тартаља 1984:** Ivo Tartalja, „Uvođenje u književnost – kao problem, opet nov”, u: *Kako predavati književnost*, prir. Aleksandar Jovanović, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 77–89.
179. **Теодореску 2011:** Andrijana Teodoresku, „Da li je pozorište lutaka još uvek poželjno”, u: *Pozorište za decu – umetnički fenomen*, knjiga 2, prir. Henrik Jurkovski i Miroslav Radonjić, Novi Sad: Pozorišni muzej Vojvodine/Subotica: Međunarodni festival pozorišta za decu/Otvoreni univerzitet Subotica, 230–237.
180. **ТДЖ 2015:** *Teorija dramskih žanrova*, prir. Svetislav Jovanov, Novi Sad: Pozorišni muzej Vojvodine.
181. **Тодоров 2008:** Нада Тодоров, „Интересовање ученика за уметничке вредности драмског дела”, у: *Драмска књижевност за децу, зборник радова*, ур. Милан Степановић, Београд: Педагошки факултет Сомбор, 161–169.
182. **Тодоров 1986:** Svetan Todorov, *Poetika*, prev. Branki Jelić i Miloš Konstantinović, Beograd: Zavod za izdavačku delatnost „Filip Višnjić”.
183. **Тодоров 1987:** Svetan Todorov, *Uvod u fantastičnu književnost*, prev. Aleksandra Mančić-Milić, Beograd: Rad.
184. **Томашевски 1972:** Борис Томашевски, *Теорија књижевности*, Београд: СКЗ.
185. **Устинов 1980:** Lav Ustinov, „Pozorište za decu – škola prijateljstva”, prev. Milica Glumac Radnović, *Detinjstvo*, VI, 1, 32–34.
186. **Фелдман 2002:** Lada Čale Feldman, „Protiv didaktike, za estetiku (Wolfgang Schneider: Kazalište za djecu, aspekti diskusije, utisci iz Evrope, modeli za budućnost)”, *Kazalište: časopis za kazališnu umjetnost*, VI, 11/12, 100–101.
187. **Фројд 1969:** Sigmund Frojd, *Dosetka i njen odnos prema nesvesnom*, prev. Tomislav Bekić, Novi Sad: Matica srpska.
188. **Хамовић 2014:** Валентина Хамовић, „Лектира”, у: *Лексикон образовних термина*, ур. Петар Пијановић, Београд: Учитељски факултет, 350
189. **Хамовић 2015:** Валентина Хамовић, „Иронија и бајка у драмама за децу Александра Поповића”, у: *Непрекидно детињство*, Валентина Хамовић, Нови Сад: Змајеве дечје игре, 117–122.
190. **Цветановић 2012:** Зорица Цветановић, *Читанка у разредној настави*, Београд: Учитељски факултет.
191. **Цветановић 2015:** Зорица Цветановић, „Репродуктивна питања за тумачење књижевног текста у првом разреду основне школе”, *Иновације у настави*, XXVIII, 4, 44–53.

192. **Чолић Биљановски 1995:** Драгана Чолић Биљановски, „Драгутин Добричанин и драмско стваралаштво за децу”, *Театрон*, XX, 93, 50–54.
193. **Шаранчић-Чутура 2008:** Снежана Шаранчић-Чутура, „Поетика минимализма у кратким сценским играма за децу Душана Радовића”, у: *Драмска књижевност за децу, зборник радова*, ур. Милан Степановић, Сомбор: Педагошки факултет, 133–143.
194. **Шаранчић-Чутура 2009:** Снежана Шаранчић-Чутура, „Криза читања – чињеница или привид”, *Детињство*, XXXV, 4, 2009, 14–18.
195. **Шкроб 1985:** Zdenko Škreb, „О problemima osnovne sheme podjele na rodove i vrste”, у: *Теоријска истраживања 3. Књижевни родови и врсте: теорија и историја 1*, ур. Milosav Šutić, Beograd: Institut za književnost i umetnost, Rad, 11–22.
196. **Шнајдер 2008:** Wolfgang Šnajder, „Tabu smrti u kazalištu za djecu i mlade”, *Teatron*, XXXIII, 144–145, 24–30.

Биографија

Милена Митровић рођена је у Брису 1986. где је завршила основну школу и гимназију (општи смер). Дипломирала је на студијском програму за образовање учитеља на Учитељском факултету у Београду 2009. године, а мастер студије завршила је 2012. године.

Од октобра 2010. ради на Учитељском факултету Универзитета у Београду, као сарадник на предмету *Методика наставе српског језика и књижевности*, а од маја 2016. године у звању асистента.

Студент је докторских академских студија на Учитељском факултету Универзитета у Београду, на смеру *Методика наставе српског језика и књижевности*. Положила је све испите и одбранила самосталне истраживачке радове предвиђене студијским програмом, и тиме стекла 120 ЕСПБ на докторским академским студијама.

Током докторских студија учествовала је на више научних скупова (*Уџбеник у функцији наставе и учења* у Ужицу 2016, *Књижевност за децу у науци и настави* у Јагодини 2017, *Савремени приступи у професионалном развоју и раду васпитача и учитеља* у Београду 2018, *Vizija in izzivi poučavanja prihodnjih generacij* у Љубљани 2018) и објављивала радове у научним часописима (*Иновације у настави* 2017, *Journal Plus Education* 2018, *Књижевност и језик* 2019, *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis* 2020) и научним зборницима (*Уџбеник у функцији наставе и учења* 2016, *Програмске (ре)форме у образовању и васпитању – изазови и перспективе* 2020).

Изјава о ауторству

Име и презиме аутора Милена Митровић

Број индекса 3001/2013

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Драмска књижевност у разредној настави

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да дисертација у целини ни у деловима није била предложена за стицање друге дипломе према студијским програмима других високошколских установа;
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио/ла интелектуалну својину других лица.

Потпис аутора

У Београду, _____

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

| | |
|----------------------|---|
| Име и презиме аутора | Милена Митровић |
| Број индекса | 3001/2013 |
| Студијски програм | Методика наставе српског језика и књижевности |
| Наслов рада | Драмска књижевност у разредној настави |
| Ментор | проф. др Зорана Опачић |

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла ради похрањена у **Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског назива 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 аутора

У Београду, _____

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Драмска књижевност у разредној настави

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду и доступну у отвореном приступу могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство (CC BY)
2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)
- 3. Ауторство – некомерцијално – без прерада (CC BY-NC-ND)**
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)
5. Ауторство – без прерада (CC BY-ND)
6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци.
Кратак опис лиценци је саставни део ове изјаве).

Потпис аутора

У Београду, _____

1. **Ауторство.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.

2. **Ауторство – некомерцијално.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.

3. **Ауторство – некомерцијално – без прерада.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.

4. **Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.

5. **Ауторство – без прерада.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.

6. **Ауторство – делити под истим условима.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.