



CRNA GORA  
ZAVOD ZA ŠKOLSTVO

**NAŠA ŠKOLA**  
**Nastava maternjeg jezika i**  
**književnosti**



Podgorica,  
mart 2009.



**CRNA GORA  
ZAVOD ZA ŠKOLSTVO**

# **NAŠA ŠKOLA**

## **Nastava maternjeg jezika i književnosti**



Podgorica,  
mart 2009.

**NAŠA ŠKOLA Nastava maternjeg jezika i književnosti**

Izdavač: Zavod za školstvo

Urednik: dr Dragan Bogojević

Redakcija: mr Dušanka Popović, mr Blaga Žurić, Aleksandra Vešović Ivanović, Nađa Durković

Dizajn i tehnička priprema: Nevena Čabrilo

Tiraž: 1000 primjeraka

Podgorica 2009.

CIP – Каталогизација у публикацији  
Централна народна библиотека Црне Горе, Цетиње

371. 3 : 821. 163. 4 (035)

**NAŠA škola** : nastava maternjeg jezika i  
književnosti / [urednik Dragan Bogojević]. –  
Podgorica : Zavod za školstvo, 2009 (Cetinje :  
IVPE). – 82 str. : ilustr. ; 25cm

Tiraž 1000. – Bilješke uz tekst. – Bibliografija uz  
većinu radova.

ISBN 978-86-85553-65-3

а) Матерњи језик и књижевност – Настава –  
Методика – Приручници  
COBISS. CG – ID 13775376

Poštovane kolegice i kolege!

Publikacija *Naša škola*, namijenjena nastavi *maternjeg jezika i književnosti*, predstavlja vam tekstove koji se bave aktualnim pitanjima povezanim sa realizacijom programa devetogodišnje osnovne škole i opšte gimnazije.

Program maternjeg jezika i književnosti za devetogodišnju osnovnu školu i gimnaziju opšteg tipa usklađen je sa potrebama savremenog društva, zasniva se na *komunikacijskom pristupu* koji podrazumijeva ravnomjeran razvoj četiri sposobnosti sporazumijevanja (slušanje, govor, čitanje i pisanje), usmjeren je na uvođenje učenika u svijet vrijednih književnih djela i razvoj ljubavi prema čitanju, usvajanje pravila dobre komunikacije i lijepog ponašanja, razvijanje strategije čitanja neumjetničkog teksta i učenja putem čitanja, kao i na medijsko obrazovanje učenika.

Ovako koncipiran program otvara mogućnost za sticanje i razvoj dvije bazične, od osam ključnih kompetencija cjeloživotnog učenja<sup>1</sup>: *komunikacija na maternjem jeziku i učiti kako se uči*. Takođe, obezbjeđuje razvoj *čitalačke pismenosti* koja se odnosi na sposobnost pojedinca da koristi pisane informacije u svakodnevnim životnim situacijama (ne samo na literarnu interpretaciju), i koja se procjenjuje kroz praćenje sposobnosti učenika da u neumjentičkim tekstovima pronalaze ključne podatke, klasifikuju ih, interpretiraju, promišljaju o onome što u tekstu piše, kao i da ih procjenjuju. U okviru *čitalačke pismenosti* na PISA<sup>2</sup> testiranju ispituju se sposobnosti pronalaženja informacija u tekstu, formiranja širokog opšteg razumijevanja teksta, razvoja i interpretacije teksta, promišljanja o sadržaju i procjenjivanja sadržaja teksta, promišljanja o formi i procjenjivanja forme teksta.

Na kraju publikacije nalazi se tekst *Preporuke za planiranje u skladu sa programom za maternji jezik i književnost u devetogodišnjoj osnovnoj školi*. Preporuke su nastale kao odgovor na najčešće probleme i najizraženije dileme nastavnika prilikom planiranja realizacije ciljeva ovog predmeta i produkt su zajedničkog rada praktičara, autora programa i udžbenika namijenjenih ovoj nastavi. Prihvaćene su kao zajednički stav *Stručnog aktiva za maternji jezik i književnost u Zavodu za školstvo* i kao takve prosljeđene školama.

Nadamo se da će vam tekstovi koji slijede pomoći u realizaciji ove nastave i vašem nastojanju da ona bude što kvalitetnija i bolja, kao i njen konačan rezultat – znanja učenika. Takođe, pozivamo vas da za narednu publikaciju, čija će tema biti nastava ovog predmeta, priložite svoje primjere dobre prakse.

mr Dušanka Popović

---

<sup>1</sup>OECD je razvio osam ključnih kompetencija cjeloživotnog učenja definisanih kao ključne vještine koje su potrebne za lično ispunjenje, aktivno građanstvo i socijalnu inkluziju i zapošljavanje u društvu znanja. Ključne kompetencije cjeloživotnog učenja jesu: *komunikacija na maternjem jeziku, komunikacija na stranom jeziku, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodnim naukama i tehnologiji, digitalna kompetencija (IT i srodne), učiti kako se uči, socijalne i građanske kompetencije, osjećaj inicijative i preduzetništva i kulturološka informisanost i ekspresija*.

<sup>2</sup> PISA – Program for International Student Assessment (Program za međunarodno testiranje učenika).



## S A D R Ž A J

<i>Dušanka Popović</i> <b>Neumjetnički tekstovi u nastavi jezika</b> .....	7
<i>Nađa Durković</i> <b>Nastava književnosti u osnovnoj školi</b> .....	19
<i>Metka Kordigal, Igor Saksida</i> <b>Koncept spontanog ulaska u svijet čitanja literature</b> .....	29
<i>BLaga Žurić</i> <b>Sent de Egziperi, <i>Mali princ</i> – interpretacija djela za čitanje kod kuće</b> .....	39
<i>Božena Jelušić</i> <b>Medijska pismenost kao izborni predmet u crnogorskim gimnazijama</b> ...	45
<i>Krešimir Mikić</i> <b>Film u nastavi medijskog obrazovanja</b> .....	54
<b>PRAKSA</b> .....	<b>63</b>
<i>Ljubica Bulatović</i> <b>Nastava jezika – pravila lijepog ponašanja</b> .....	65
<i>Aleksanda Vešović Ivanović</i> <b>Stvaranje neumjetničkog teksta – opis života poznate ličnosti</b> .....	70
<i>Slađana Albijanić</i> <b>Interpretacija pripovijetke <i>Imanje</i> Nikole Lopičića</b> .....	73
<i>Vesna Pavićević</i> <b>Nastava književnosti u opštoj gimnaziji</b> .....	76
<b>Preporuke za planiranje u skladu sa programom za maternji jezik i književnost u devetogodišnjoj osnovnoj školi</b> .....	80



Mr Dušanka Popović  
Zavod za školstvo

## NEUMJETNIČKI TEKSTOVI U NASTAVI JEZIKA

Program za predmet *Maternji jezik i književnost* za devetogodišnju osnovnu školu i gimnaziju opšteg tipa zasniva se na komunikacijskom pristupu<sup>3</sup> u nastavi i podijeljen je na dvije oblasti – nastavu jezika i nastavu književnosti. U okviru obje oblasti razvijaju se četiri komponente jezika (ili komunikacijske vještine, ili aktivnosti sporazumijevanja): *govor, slušanje, čitanje i pisanje*, što znači da se govorne i pismene vježbe, vježbe slušanja i čitanja organizuju u okviru ove dvije velike cjeline. Mišljenje stručnjaka i praktičara jeste da svakoj vještini, tokom rada, treba posvetiti po 25% ukupnog nastavnog vremena<sup>4</sup>. Podjela predmeta na dvije cjeline ne može narušiti njegovu cjelovitost, jer jezik jeste građa od koje književnost nastaje.

Nastava jezika (koja obuhvata sticanje gramatičkih i pravopisnih znanja uočavanjem ovih pojava u tekstu, tj. u kontekstu, dakle, u funkciji, čitanje i analizu, kao i usmeno i pisano stvaranje tekstova) realizuje se, uglavnom, na *neumjetničkim tekstovima*. To su tekstovi koji govore o okruženju u kojem djeca borave (prirodnoj i društvenoj sredini), tekstovi o prirodnim i društvenim pojavama, kao i tekstovi sa praktičnom namjenom. Ovakav pristup nastavi jezika polazi sa stanovišta da je osnovna građa na kojoj treba proučavati jezičke zakonitosti i pojave, odnosno njegov gramatički plan, *neumjetnički tekst*, dok je zadatak stilistike da se bavi jezikom dobrih književnih djela. Pored te primarne građe, u razmatranje treba uzeti i sveukupnu jezičku stvarnost, tj. saobraćajni jezik u svim njegovim manifestacijama.

Ovakav pristup nastavi jezika (gramatici i pravopisu) metodičari odavno zastupaju, pa, razmatrajući dilemu na kojim tekstovima vršiti jezičke analize i proučavati gramatički plan, naglašavaju da se u književnom djelu jezik nalazi u službi ekspresije, i da je nosilac stvaralačke poruke. Zbog specifičnosti svoje uloge, pjesnički jezik ponekad odstupa od gramatičke norme. Tako se u središtu interesovanja našao neumjetnički tekst, na kojem učenici stiču osnovna znanja o jezičkim kategorijama. Ono što slijedi jeste da na umjetničkom tekstu uoče njihovu funkciju, odnosno kako ih je pisac umjetničkog teksta upotrijebio i šta te kategorije znače u njegovom jezičkom izrazu i njemu svojstvenom stilu<sup>5</sup>.

Tokom nastave jezika koja se realizuje na neumjetničkim tekstovima učenici razvijaju vještinu čitanja neumjetničkog teksta (kojoj se do sada u školi nije posvećivala posebna pažnja), vježbaju pronalaženje podataka, razdvajanje bitnih od nebitnih podataka, njihovo razvrstavanje u sheme i grafikone, tumačenje shema i grafikona i sl. Takođe, osposobljavaju se da razumiju i napišu tekstove koji imaju praktičnu namjenu (pozivnice, molbe, privatna i javna pisma, da nauče kako se popunjavaju određeni

<sup>3</sup> Komunikacijski pristup u nastavi *maternjeg jezika i književnosti* od suštinske je važnosti jer se u jeziku stvaraju i prenose značenja i poruke. Maternji jezik daje osnovnu mogućnost međusobnog sporazumijevanja i saradnje. Nastava maternjeg jezika po svojim efektima i značaju prostire se daleko preko samog predmeta. Njegova osnovna uloga ostaje brižno i ustrajno razvijanje učenikovog individualnog jezičkog izraza. To ostvarujemo u nastavi jezika i književnosti kroz četiri aktivnosti sporazumijevanja, tj. četiri komunikacijske vještine: *slušanje, čitanje, govor i pisanje*. Konačna svrha nastave jezika je opismenjenost u smislu najboljeg praktičnog i stvaralačkog savladavanja sve četiri aktivnosti, te poznavanje lingvističkih osnova.

<sup>4</sup> Ove aktivnosti se tokom rada prepliću, tako da navedeni procenat nije moguće *tvrd* postaviti niti precizno ostvariti. Ukazuje, međutim, na obavezu da se sve četiri aktivnosti sporazumijevanja, tokom nastave, ravnomjerno razvijaju.

<sup>5</sup> Rosandić, D. (1988): *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*, Školska knjiga, Zagreb, 173.



formulari i sl.), kao i da razumiju i koriste javna obavještenja (red vožnje, vremenska prognoza, TV program i sl.). **Osim usvajanja gramatičkih i pravopisnih znanja, učenici kroz nastavu jezika stiču životno važne vještine i uče kako se čitanjem uči.**

Jedna od osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje<sup>6</sup> jeste *komunikacija na maternjem jeziku*, a jedna od tri oblasti koje se ispituju na međunarodnom PISA<sup>7</sup> testiranju jeste *čitalačka pismenost*. Čitalačka pismenost odnosi se na sposobnost pojedinca da koristi pisane informacije u svakodnevnim situacijama, ne samo na sposobnost razumijevanja informacija i literarnu interpretaciju. Navedeni opis čitalačke pismenosti jasno ukazuje na to da se njeno ispitivanje većinom odnosi na vještinu čitanja neumjetničkih tekstova. Značaj ove vrste pismenosti za kasniji život, rad i uspjeh pojedinca, između ostalog, nametnuo je potrebu uvođenja rada na neumjetničkim tekstovima u program maternjeg jezika i književnosti.

Međunarodna istraživanja vještine čitanja na teritoriji bivše Jugoslavije pokazuju da učenici ne posjeduju vještinu čitanja neumjetničkih tekstova. Pregled rezultata posljednjeg PISA testiranja (realizovano 2006. godine u Crnoj Gori), pokazuje da se više od polovine testiranih petnaestogodišnjaka (56,3%), nalazi ispod *nivoa 1* ili na *nivou 1*<sup>8</sup>, pri čemu je 26,3% onih koji se nalaze ispod *nivoa 1*, odnosno nijesu sposobni za rješavanje najjednostavnijih zadataka<sup>9</sup>. Kretanje čitalačke pismenosti naših učenika na dva navedena (najmanje zahtjevna) nivoa, pokazuje da veliki procenat njih nije osposobljen za kritičko čitanje i razumijevanje neumjetničkih tekstova, te da dobijene informacije ne zna da primijeni u novim situacijama.

Jasno je da rad na neumjetničkim tekstovima u okviru nastave jezika jeste način da kod djece razvijemo i unaprijedimo vještinu čitanja neumjetničkih tekstova i kroz ovu aktivnost naučimo djecu kako se čitanem uči. Međutim, razvoj ove vještine treba da podrže i nastavnici drugih predmeta, jer i oni nose dio odgovornosti za stvaranje i razvoj, usuđujemo se reći, jedne od najvažnijih kompetencija kada su u pitanju učenje i snalaženje u životu uopšte.

Zato je, prije svega, važno da utvrdimo šta je to neumjetnički tekst. *Neumjetnički tekst* jeste svaki tekst u kojem se ne iznose piščeva subjektivna osjećanja. Takav tekst je objektivan i stvaran i nema karakteristike književnومjetničkog jezika (odabrane riječi, preneseno značenje, poseban red riječi i sl.). Rad na takvom tekstu ima za cilj osposobljavanje učenika za samostalno učenje i samostalno traženje informacija. Učenici, između ostalog, vježbaju da koriste udžbenike i druge važne izvore znanja (npr. enciklopedije, časopise, rječnike, Internet...).

<sup>6</sup> Ključne kompetencije cjeloživotnog učenja (OECD - Organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj):

(1) komunikacija na maternjem jeziku, (2) komunikacija na stranom jeziku, (3) matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodnim naukama i tehnologiji, (4) digitalna kompetencija (IT i srodne), (5) učiti kako se uči, (6) socijalne i građanske kompetencije, (7) osjećaj inicijative i preduzetništva, (8) kulturološka informisanost i ekspresija

<sup>7</sup> PISA – Program for International Student Assessment ili Program za međunarodno testiranje učenika

<sup>8</sup> Nivo 1: Traži jednu ili više eksplicitno datih informacija, prema jednom kriterijumu. Prepoznaje temu i cilj koji želi da postigne u tekstu čija je tema bliska učeniku. Prave jednostavne veze između informacija u tekstu i jednostavnih, svakodnevnih znanja.

Nivo 2: Pronalazi jedan ili više djelova informacija, poštujući više kriterijuma istovremeno. Identifikuje glavnu ideju teksta, razumije odnose, formira ili primjenjuje jednostavne kategorije, konstruiše značenje u ograničenom dijelu teksta u kojem potrebne informacije nijesu jasno istaknute. Poredi ili povezuje tekst sa svakodnevnim znanjima, ili opisuje neku karakteristiku teksta pozivajući se na lična iskustva i stavove. (Prilog 6 u: Nacionalni izvještaj o postignućima učenika u okviru programa za međunarodno testiranje učenika – PISA 2006, Ministarstvo prosvjete i nauke, OECD, FOSI, Podgorica 2008, 61.

<sup>9</sup> Isto, 28–31.

Uvođenjem učenika u način čitanja neumjetničkog teksta, uvodimo djecu u *učenje putem čitanja*. Ključni elemenat prilikom učenja pomoću čitanja jeste razumijevanje. Razumijevanje prilikom čitanja nalazi se na početku procesa učenja i podržava cjelokupan dalji proces (pamćenje, ponavljanje, prepoznavanje...).

*Razumijevanje pročitano* definiše se kao aktivan proces u kojem čitalac pokušava da interpretira ono što je pročitao u skladu sa svojim predznanjem. Na pomen pojedinih riječi u čitalačkom gradivu aktivira se postojeća kognitivna shema čitaoca (predznanje, iskustva u vezi sa tekstom, očekivanja). U procesu razumijevanja novog teksta posebnu ulogu ima *predznanje* čitaoca i *fond riječi kojim raspolaže*. Zato je neophodno da, na različite načine, probudimo njegovo predznanje i podsjetimo ga na već poznate pojmove i znanje koje posjeduje. To će mu pomoći da razumije nove informacije iz teksta.

Način čitanja neumjetničkih tekstova drugačiji je od načina čitanja umjetničkih tekstova, pa se na razvoju vještine čitanja i služenja neumjetničkim tekstom mora raditi. U savremenoj metodičkoj literaturi koristi se termin *čitalačka strategija*, a objašnjava se kao najbolji racionalni put odnosno racionalni pristup gradivu koje se čita. Putem čitanja, na neki način, prerađujemo tekst. Konačni rezultat trebalo bi da bude dobro razumijevanje i pamćenje pročitano. *Vještina čitanja neumjetničkih tekstova podrazumijeva da čitalac sazna informacije iz teksta, da je sposoban da ih na logičan način poveže u cjelinu (u odnosu na unutrašnju logiku samog teksta i u odnosu na vlastiti misaoni obrazac), da utvrdi poznato i dopuni ili ispravi vlastiti misaoni obrazac*. Ciljevi prema kojima su usmjerene vježbe za sticanje dobre vještine čitanja neumjetničkih tekstova jesu: saznati ono što je novo i neophodno, uklopiti nove podatke u vlastiti misaoni obrazac i ne zadržavati se suviše na poznatim djelovima teksta. Razvijena vještina čitanja neumjetničkih tekstova podrazumijeva, dakle, da čitalac za usvajanje potrebnih informacija troši što je moguće manje čitalačke energije i vremena.

Unutar svake strategije/načina čitanja neumjetničkog teksta nalazimo četiri ključne vrste aktivnosti:

1. *pretčitačke aktivnosti* (probuditi predznanje učenika o vrsti i osobini teksta; glavne podatke iz teksta povezati sa postojećim predznanjem i tako omogućiti razumijevanje prilikom čitanja),
2. *aktivnosti između i tokom čitanja* (učenik provjerava tačnost redoslijeda informacija, po potrebi stvara novi raspored, pri čitanju teksta se više puta vraća na podatke koji su mu manje poznati ili potpuno novi),
3. *aktivnosti nakon čitanja* (učenik organizuje i prestrukturira dobijene informacije i procjenjuje ih),
4. *učenje* (uključuje sve navedene aktivnosti, učenik pamti informacije).

Kada su neumjetnički tekstovi u pitanju nastavnike maternjeg jezika i književnosti često zbunjuje to što tekstovi govore o pojavama iz svakodnevnog života ili se njihov sadržaj bavi pitanjima pojedinih prirodnih ili društvenih nauka (recimo, pitaju se zašto da na času maternjeg jezika čitamo i analiziramo tekst o lipi, školjkama, zubima, igrama ili nekom istorijskom događaju, o čuvenim građevinama u glavnim gradovima ili o nekom geografskom pojmu). Čini nam se da je u ovom tekstu (kao, uostalom, i u programu za ovaj predmet) prilično jasno navedena svrha čitanja neumjetničkih tekstova na časovima jezika, te da to nikako ne može biti samo zapamćivanje podataka koji se u tekstu nalaze. Stoga, prilikom provjere znanja iz ove

oblasti pitanja tipa *Šta je Kremlj*<sup>10</sup>?, koje se odnosi na neumjetnički tekst koji smo prethodno čitali<sup>11</sup>, ne treba postavljati, jer osnovni cilj čitanja tog teksta na času jezika nije bio da učenici zapamte činjenice, a mi to da provjerimo. Provjeru ovih znanja uradiće neko drugi. Cilj čitanja neumjetničkog teksta na času jezika jeste razvijanje vještine čitanja neumjetničkog teksta, te se u testu može naći nepoznat neumjetnički tekst čijim čitanjem i analizom provjeravamo da li su učenici i koliko ovladali strategijom njegovog čitanja. Samo u odnosu na sadržaj i podatke koji se u tom tekstu nalaze, njihovo uočavanje, razumijevanje i zapamćivanje, logično je postavljati pitanja na testu iz oblasti jezika.

Zato ponavljamo: čitanje neumjetničkih tekstova u nastavi maternjeg jezika prvenstveno ima za cilj savladavanje strategije/načina čitanja ovih tekstova i uvođenje učenika u učenje putem čitanja. Uočavanje ključnih pojmova i podataka u tekstu koji se čita, povezivanje sa predznanjima koje djeca posjeduju, izdvajanje bitnog od nebitnog, poznatog od nepoznatog, prikazivanje podataka na drugačiji način (shema, grafikon) i razumijevanje pročitano – primarni su ciljevi rada na ovoj vrsti tekstova. Pojedini iz prirodne i društvene sredine o kojima tekstovi govore samo su materijal na kojem se učenici uvode u ovu vještinu, a sticanje znanja o navedenom jeste logična posljedica realizacije primarnog cilja ove nastave. Razvoj čitalačke pismenosti do nivoa 4 i 5<sup>12</sup> nalaže dalji rad na razvoju vještine čitanja i učenja putem čitanja.

## 1. Sposobnost sporazumijevanja

Osnovni cilj savremenog proučavanja jezika jeste razvijanje sposobnosti sporazumijevanja učenika, tj. sposobnosti prihvatanja i stvaranja tekstova raznih vrsta, uz poštovanje njihovih osobina, okolnosti u kojima su nastali i namjene.

Sposobnost sporazumijevanja u literaturi definiše se kao sposobnost kritičkog prihvatanja, te stvaranja odgovarajućih, razumljivih, pravilnih i funkcionalnih tekstova raznih vrsta<sup>13</sup>. Ta sposobnost u osnovnoj školi, a i kasnije, razvija se radom na takvim tekstovima (umjetničkim i neumjetničkim). U programu devetogodišnje osnovne škole navedne su vrste neumjetničkih tekstova koje učenici čitaju (čestitka, pozivnica, opis biljke, vijest, biografija...), dok njihova tema, odnosno sadržina nije propisana. Tekstove možete izabrati sami i pri tome se rukovoditi primjerenišću teme uzrastu učenika, njegovim saznavnim i sposobnostima sporazumijevanja, kao i interesovanjem učenika. Tekst koji odaberete treba da ima sve osobine te vrste teksta, da bude primjeren uzrastu i pisan korektnim jezikom i stilom. Tekstovi koje učenik čita treba da

<sup>10</sup> Na ruskom jeziku *Kremlj* znači gradska tvrđava, a najčuveniji je moskovski *Kremlj*.

<sup>11</sup> Popović, D., Kuzmanović, D. (2006): *Čigra slova i glasova 3*, udžbenik maternjeg jezika za treći razred devetogodišnje osnovne škole, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica, 7.

<sup>12</sup> *Nivo 4*: Dijeli tekst na djelove, kombinuje djelove informacija iz teksta koji je smješten u poznat kontekst i ima poznatu formu. Zaključuje koja informacija iz teksta je relevantna za rješavanje zadatka. Koristi visok nivo zaključivanja na osnovu teksta da bi razumio i primijenio kriterijume klasifikacije u relativno nepoznatom kontekstu. Konstruiše značenje dijela teksta na osnovu značenja teksta u cjelini. Razrješava nejasnoće, ideje koje su suprotne očekivanjima i ideje koje su iskazane negacijama. Koristi formalno ili svakodnevno znanje da bi formulisao hipoteze ili kritički evaluirao tekst. Razumje dug i kompleksan tekst.

*Nivo 5*: Dijeli tekst na djelove i kombinuje djelove informacija od kojih neke nijesu date u osnovnom tekstu. Zaključuje koje su informacije iz teksta relevantne za izvršenje naloga. Procjenjuje vjerodostojnost informacija. Konstruiše značenje na osnovu jezičkih nijansi. Demonstrira potpuno razumijevanje teksta, uz prepoznavanje značaja detalja i pozivanje na detalje. Kritički evaluira tekst ili formuliše hipoteze, oslanjajući se na sopstvena znanja. Razrješava nejasnoće, ideje koje su suprotne očekivanjima i ideje koje su iskazane negacijama. Koristi formalno ili svakodnevno znanje da bi formulisao hipoteze ili kritički evaluirao tekst. Razumje dug i kompleksan tekst.

<sup>13</sup> Kapko, D.; Cajhen, N.; Drusany, N.; Križaj Ortar, M.; Bešter Turk, M. (2005): *Gradim te imam slovenski jezik 5, priručnik za učitelje*, Rokus, Ljubljana, 25.

budu izvorni – oni sa kojima se susreće u svakodnevnom životu. Ukoliko ih je neophodno jezički dotjerati, onda to i uradite, ali sačuvajte vjerodostojne podatke.

Za bilo koju vrstu sporazumijevanja neophodan je onaj ko šalje poruku i onaj ko je prima, u kontekstu o kojem govorimo – onaj ko tekst stvara i onaj ko ga prihvata. Zato su za ovu sposobnost važni sljedeći činioci:

- motivisanost za prihvatanje/stvaranje teksta,
- stvarno znanje primaoca/stvaraoca,
- jezička sposobnost primaoca /stvaraoca,
- pragmatična sposobnost primaoca/stvaraoca,
- metajezička<sup>14</sup> sposobnost primaoca /stvaraoca.

*Motivacija*, kao činilac sposobnosti sporazumijevanja, zasniva se na činjenici da je to svjesna aktivnost, da ljudi tekstove prihvataju s određenim ciljem – saznati nešto novo, naći određeni ili ispraviti pogrešan podatak koji već imamo i sl. Takođe, stvaraju ih s određenom namjerom – uticati na onoga kome je tekst namijenjen, poručiti mu ili čestitati nešto, pozvati nekoga na određeni događaj, procijeniti nešto... Ukratko, prihvatanje i stvaranje tekstova neće biti problem kada se čovjek za to odluči, te ako ima želju za sporazumijevanjem – ako je za njega motivisan. Zato je motivisanost za prihvatanje, odnosno stvaranje tekstova, prvi činilac sposobnosti sporazumijevanja.

Tekstovi koje čitamo ili slušamo i stvaramo o nečemu govore. Ako o temi tuđeg ili svoga teksta imamo dobro predznanje, onda brže i funkcionalnije prihvatamo, odnosno stvaramo tekst. Zato je drugi činilac sposobnosti sporazumijevanja *stvarno znanje* primaoca odnosno stvaraoca teksta o odabranoj temi, kao rezultat njegovog iskustava, interesovanja, njegove sazajne sposobnosti (tj. sposobnosti opažanja, razumijevanja, upotrebe...).

*Jezička sposobnost* jeste treći važan činilac sporazumijevanja. Ukoliko čovjek dobro vlada jezikom na kojem prihvata i stvara tekstove, onda razvoj ove sposobnosti napreduje brže i efikasnije. Jezička sposobnost obuhvata *sposobnost imenovanja, pripovijedanja, pravilnog govora i pravopisnu sposobnost*. Za onoga ko prihvata tekst sposobnost imenovanja podrazumijeva sposobnost razumijevanja značenja riječi, dok za onoga ko ga stvara to je sposobnost imenovanja bića, stvari, njihovih osobina, aktivnosti i sl.

Za stvaraoca teksta *pripovjedačka sposobnost* jeste izražavanje odnosa i veza među rečenicama, dok je za onoga koji tekst prihvata sposobnost razumijevanja tih veza. *Sposobnost pravilnog govora* označava ovladavanje pravilima takvog govora i povezana je sa pravopisnom sposobnošću i ovladavanjem pravopisnim pravilima datog jezika.

Veoma je važno da stvaralac i primalac teksta promišljaju o okolnostima u kojima je tekst nastao, odnosno čemu služi, i kako da na njega odgovore – to je *pragmatična sposobnost* i primaoca i stvaraoca teksta (ako je primalac razumio tekst na željeni način, stvaralac je oblikovao odgovarajući tekst).

Teorijsko znanje o načinu prihvatanja tekstova (aktivnostima, vrstama, fazama...), o vrstama tekstova, o samom jeziku – jeste *metajezička sposobnost*. To je

---

<sup>14</sup> *Metajezik* – lingvistika, kao i druge nauke, upotrebljava ovaj termin u smislu jezika višeg stepena koji služi za opisivanje predmeta izučavanja: u ovom slučaju predmet izučavanja je sam jezik, odnosno različiti jezički primjeri, intuicije i sve drugo što sačinjava naše jezičko iskustvo. Izučavanje metajezika može se nazvati METALINGVISTIKOM (Kristal, D. (1985): *Enciklopedijski rečnik moderne lingvistike*, Nolit, Beograd, 149). Termin je uveo Hjelmslev – to je jezik koji se koristi da bi se govorilo o jeziku.

spodobnost jezičkog imenovanja vrsta sporazumijevanja, tekstova, riječi i rečenica, sposobnost razlikovanja vrsta riječi, rečenica, službe riječi, pravopisnih pravila datog jezika itd. Ova sposobnost omogućava funkcionalnije sporazumijevanje, jer pretpostavlja usvajanje standardnog jezika. Takođe, zahtijeva razvijeno apstraktno mišljenje, pa se preporučuje njeno lagano i diferencirano uvođenje.

## 2. Slušanje/čitanje i analiza neumjetničkog teksta

Sposobnost sporazumijevanja u školi razvija se sistematično kroz razvijanje njenih elemenata, kako bi učenici bolje razumjeli tekstove koje slušaju ili čitaju, te stvarali što kvalitetnije i pravilnije tekstove. Razvijanje sposobnosti sporazumijevanja uključuje razvijanje imenovanja, pravilnog govora, pripovijedanja, pravopisa, praktične i metajezikičke sposobnosti.

Kako smo već naveli, sposobnost sporazumijevanja razvija se tokom rada na tekstovima raznih vrsta. Učenici tekstove slušaju ili čitaju, analiziraju, a zatim stvaraju slične. Četiri vrste aktivnosti koje smo prethodno naveli, a koje čine način čitanja neumjetničkog teksta, upućuju i na način rada na ovoj vrsti tekstova, odnosno metodički pristup njihovoj obradi, a zatim utvrđivanju i vježbanju. Interpretacija neumjetničkog teksta obično obuhvata sljedeće korake:

- motivacija za čitanje/slušanje teksta,
- podsticanje dječjih predznanja i njihovih iskustava o temi,
- čitanje teksta (učenici, po potrebi i nastavnik),
- objašnjavanje manje poznatih pojmova (učenici zapisuju nove pojmove),
- analiza teksta (od djelova teksta ka cjelini i nazad ka djelovima; pasusi; izrada pojmovne mape; aktivnosti usmjerene na osnovnu temu teksta – prirodnu ili društvenu pojavu),
- saopštavanje i obrazlaganje sopstvenog mišljenja o tekstu,
- sakupljanje i sređivanje informacije povezanih sa osnovnom temom teksta uz korišćenje različitih izvora znanja (knjige, enciklopedije, rječnici...),
- usmeno i pisano prepričavanje teksta (u skladu sa procjenom nastavnika).

Vaši zahtjevi i pitanja treba da budu primjereni uzrastu učenika.

Sve ove aktivnosti možemo svrstati u tri veće grupe – aktivnosti koje se odvijaju *prije* čitanja ili slušanja, aktivnosti *tokom* čitanja ili slušanja i aktivnosti *nakon* čitanja ili slušanja.

U skladu sa navedenim činiocima sposobnosti sporazumijevanja, učenike je neophodno, prije svega, kao i za druge aktivnosti, motivisati – povesti razgovor o temi teksta, iskustvima učenika u vezi s temom, njihovom predznanju, te, u skladu sa procjenom, i prije čitanja objasniti neke manje poznate riječi... (*Da li si nekada nekome uputio pozivnicu? Kada? Kako si to uradio? Šta je bio povod? Navedi neke događaje na koje pozivamo prijatelje ili širi krug ljudi.*)

*Tokom* slušanja ili čitanja treba uputiti učenike da pažnju usmjere na tekst i pokušaju da zapamte što više podataka. Tokom slušanja ili čitanja učenici, zavisno od uzrasta, mogu praviti zapise/bilješke<sup>15</sup>.

*Nakon* čitanja ili slušanja teksta slijedi njegova analiza. Poslije analize učenici formiraju svoj stav o tekstu, odnosno svoj doživljaj teksta.

---

<sup>15</sup> O pisanju i pravljenju dobrih bilježaka i uvođenju učenika u ovu vještinu vidi: *Pisanje i pravljenje bilježaka*, u Kols, Vajt i Braun (2004): *Naučite da učite*, Kreativni centar, Beograd, 16.

Rad na tekstu odvija se kroz više tipova analiza<sup>16</sup> tokom kojih učenici prepoznaju razne vrste podataka. To su:

- *namjenska analiza teksta* – namjera poručioaca (npr.: *Zašto je čestitka napisana?*),
- *sadržajna analiza* – tema, ključni pojmovi i značajni podaci i odnos među njima, povezanost sa manje važnim podacima (npr.: *Kojoj vrsti biljaka pripada lipa? Kako izgleda drvo lipe? Koje djelove ima? Ili: Kada znamo boju neke zvijezde lako odredimo (zaokruži tačan odgovor): a) koliko je udaljena od Zemlje, b) koliko je velika i teška, b) koliko je stara i topla.*),
- *pragmatična analiza* – analiza okolnosti u kojima je tekst nastao, emocionalno stanje i međusobni odnos stvaraoca i primaoca teksta, mjesto i vrijeme nastanka teksta (npr.: *Kome su upućene čestitke? Povodom čega? Ko ih je uputio? Kada je tekst napisan? Gdje je napisan?*),
- *analiza riječi i rečenica* u tekstu – uočavaju da je tekst sastavljen od riječi koje su povezane u rečenice, rečenice u pasuse, a pasusi u tekst; značenje i upotreba riječi, izbor riječi, kombinovanje riječi, variranje iskaza, pojačavanje i ublažavanje izraza (npr. *Da li ti je poznata riječ vulkan? Šta ona znači?; Prepiši tekst tako da rečenice budu pravilno poređane.*),
- *materijalna analiza* teksta u okviru koje učenici prepoznaju suštinsko, materijalno značenje teksta, njegovu korisnost u svakodnevnom životu (npr.: *Kako se koristi cvijet lipe? Kada se bere? Šta bi pitao onoga ko proizvodi čaj?*),
- *vrednosna analiza teksta*, tj. procjenjivanje teksta; u okviru ove analize učenici govore ili pišu šta misle o tekstu – npr. o njegovoj temi, sadržaju, sastavu i obliku teksta, razumljivosti, istinitosti, zanimljivosti, funkcionalnosti, jezičkoj pravilnosti itd.; svoje mišljenje obrazlože (navode zašto tako misle),
- *metajezikička analiza teksta* – svojstva teksta koja upoznaju tokom rješavanja gore navedenih zadataka, učenici na kraju upotpune i povežu – na osnovnoškolskom uzrastu tako što, npr. ponuđenu stručnu interpretaciju primjerenu spoznajnim mogućnostima uzrasta, dopunjavaju određenim riječima (Npr.: *Kada opisujemo biljku, prvo kažemo ili napišemo kojoj \_\_\_\_\_(vrsti) pripada, koje \_\_\_\_\_(osobine) ima, i kako se \_\_\_\_\_ (zove).*

*Metajezikička analiza* često je nadgradnja drugih vrsta analize. Na primjer, ako smo nakon čitanja izvinjenja za nedolazak na proslavu od učenika tražili da zaokruže tačan odgovor u sljedećem zadatku: *Tekst je: a) zahvalnica, b) izvinjenje, v) pozivnica*, onda ovaj zadatak jeste metajezikička analiza kao nadgradnja namjenske analize; ako smo govorili o pismima i tražimo od učenika da ih prepoznaju kao zvanična ili nezvanična, lična ili javna, onda je to metajezikička analiza kao nadgradnja pragmatične analize; ako nakon uočavanja redoslijeda rečenica u opisu tražimo od učenika da iz teksta prepišu pridjeve, onda je to metajezikička analiza kao nadgradnja analize riječi i rečenica u tekstu itd.

Kako će zadaci koji pripadaju različitim vrstama analiza biti raspoređeni, zavisi od konkretnog teksta, od njegove vrste. Pri tome treba voditi računa da, u skladu sa prohvćenim pristupom nastavi jezika, na prvom mjestu ne bi trebalo da bude metajezikička analiza.

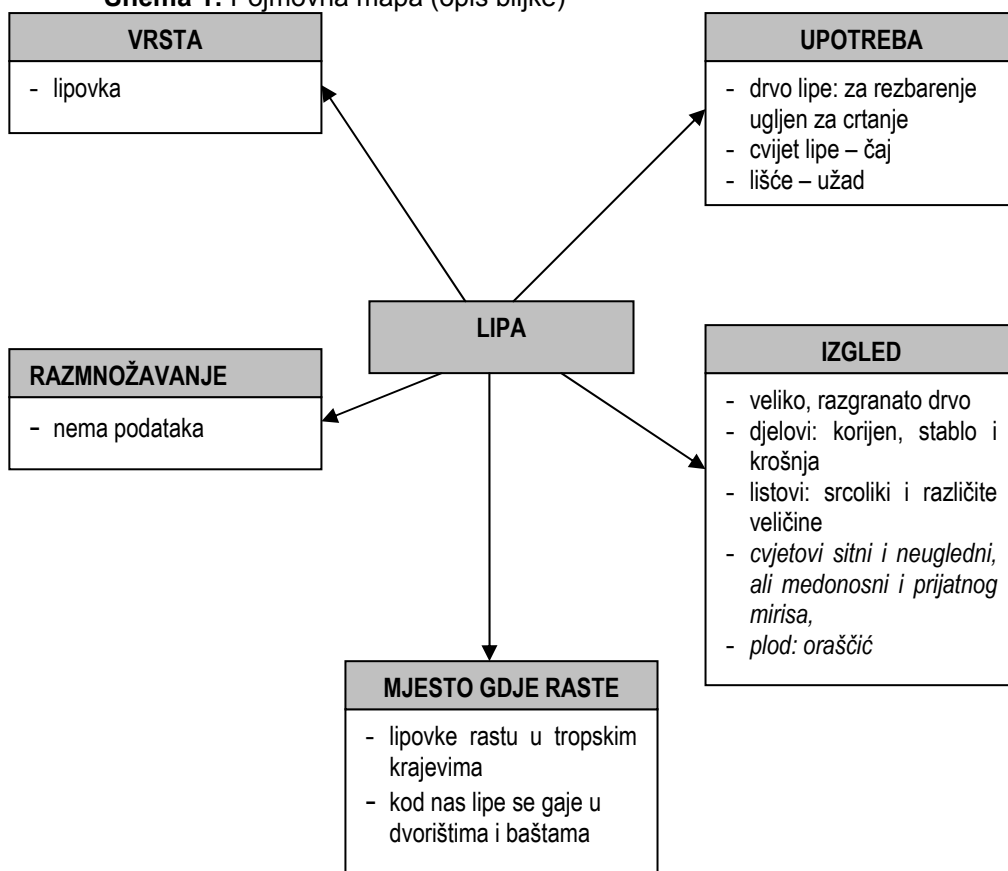
<sup>16</sup> Bešter Turk, M. (2003): *Obravnava zapisanega neumetnostnega besedila pri pouke slovenščine kot materinščine*, V: M. Ivšek (ur.). *Pogovor o prebranem besedilu*. Zbornik bralnega društva Slovenije, Filozofska fakulteta, Ljubljana.

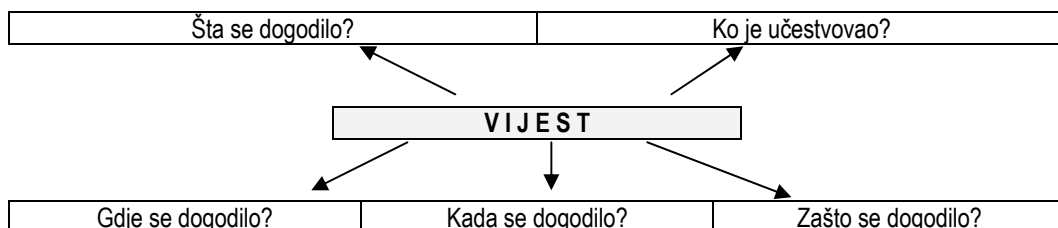
Sve navedene aktivnosti ne mogu se uvijek realizovati na tekstovima odabranim za analizu. Tako je *pragmatičnu analizu* lako realizovati na dijaloškim tekstovima (razgovor, čestitka, pozivnica...), *sadržajna analiza* pogodna je za tekstove o prirodnoj i društvenoj sredini. *Vrednosna analiza* pogodna je nakon obrade, kada učenici na osnovu svega što su radili mogu relativno lako da vrednuju tekst sa različitih stanovišta – korisnosti, tačnosti, upotrebljivosti, značaja za njih lično i sl.; *metajezikička analiza* prigodnija je u višim razredima osnovne škole.

Navedene vrste analize zahtijevaju različite aktivnosti: razlikovanje, izbor, povezivanje, dopunjavanje, uočavanje i ispravljanje grešaka, postavljanje pitanja, procjenjivanje i vrednovanje i sl. Kroz njih će se pokrenuti mnogi misaoni procesi, npr. zapamćivanje i procjenjivanje podataka, zaključivanje na osnovu podataka iz teksta, vrednovanje i upotreba podataka u novim situacijama itd.

Učenici analiziraju tekst ne samo nakon, već i tokom slušanja ili čitanja. Tako upoznaju strategije razumijevanja neumjetničkih tekstova, što znači da razmišljaju o tome šta su radili tokom slušanja ili čitanja teksta i kako da zapamte što više podataka. Nakon što odrede **temu** teksta, oni u tekstu prepoznaju **podteme**, odnosno **ključne pojmove** i sa njima povezane **važne podatke** i oblikuju ih u **pojmovnu mapu**. Na primjer, ako je tekst o biljci učenici prvo uoče temu (o kojoj biljci je riječ), zatim uoče podteme/ključne pojmove (vrsta, izgled, razmnožavanje, mjesto gdje raste, upotreba), zatim važne podatke u odnosu na ključne pojmove. Sve to unose u unaprijed formiranu pojmovnu mapu.

**Shema 1:** Pojmovna mapa (opis biljke)



**Shema 2:** Misaoni obrazac/radni nacrt (vijest)

Nakon analize teksta (dva ili više časova u skladu sa procjenom nastavnika), planira se svaranje sličnog teksta (govorni nastup, ili pisani tekst – govorna ili pismena vježba). Da bi ovaj dio rada bio uspješan treba pripremiti **misaoni obrazac** po kojem će se govorni nastup odnosno pisani tekst oblikovati. Misaoni obrazac za govorni nastup ili pisani tekst izgleda isto kao pojmovna mapa, samo što sada, umjesto da podatke pronalaze u tekstu, učenici sami, u odnosu na izabranu temu, procjenjuju koje su to pod teme, odnosno ključni pojmovi, o kojima treba da govore i koji su to važni podaci koje ti ključni pojmovi obuhvataju. Ako je tekst koji je prethodno analiziran opis biljke, onda učenicima neće biti teško da u odnosu na neku drugu biljku sami naprave misaoni obrazac po kojem će je opisati. Tako je i sa drugim vrstama tekstova.

Kroz ovaj proces učenike vodi nastavnik. U I ciklusu treba napraviti samo osnovne korake, dok se u II i III ciklusu ovakav rad na neumjetničkom tekstu dalje razvija, a učenici sve više osamostaljuju.

Učenje strategije slušanja ili čitanja neumjetničkog teksta i savladavanje vještine učenja putem čitanja zahtijeva postupnost, i zato se učenici vode kroz ovaj proces tokom čitavog školovanja, i u svim predmetima, ne samo tokom nastave maternjeg jezika. To treba da znaju i prihvate, kako nastavnici maternjeg jezika i književnosti, tako i nastavnici drugih predmeta/oblasti. Ukoliko djeca ne savladaju ove dvije vještine, njihova znanja ostaće i dalje na faktografskom nivou, uz nizak nivo primjenljivosti u svakodnevnom životu. Nadamo se da će razvijanjem prethodno navedenih vještina naši učenici dostići i viši nivo *čitalačke i naučne pismenosti*, te da neka naredna testiranja u vremenu koje dolazi, neće pokazati da naši petnaestogodišnjaci, i dalje, posjeduju dominantno reproduktivna i teško upotrebljiva znanja.

*Stvaranje umjetničkih i neumjetničkih tekstova raznih vrsta po ugledu na slušane odnosno čitane tekstove, nije novina u programu maternjeg jezika i književnosti devetogodišnje osnovne škole. Oduvijek su se govorne i pismene vježbe povezivale sa prethodno čitanim tekstovima.*

*Cilj stvaranja ovih tekstova, s jedne strane, jeste da se provjeri razumijevanje određene vrste teksta, njegove suštine i namjene kao i produbi doživljaj umjetničkog teksta, a, s druge strane, da se učenici uvedu u proces njihovog stvaranja. Učenici, stvarajući tekst, koriste posebnosti određene vrste teksta, odnosno njegove karakteristike, te nastavnik uočava da li ih je usvojio i razumio njihov značaj. Tako, ako piše pismo (ili biografiju, ili opisuje prirodnu pojavu...) učenik će izdvojiti neophodne elemente, odnosno ključne podatke važne za određenu vrstu teksta i, po uzoru na slušani/čitani tekst, napisati sličan. Ako stvara umjetnički tekst, npr. bajku (što su djeca oduvijek radila), pomenuće izmišljene likove, stereotipni početak i kraj bajke, događaje ili čarobne predmete. Posebno važan cilj ove aktivnosti jeste **uvođenje učenika u proces stvaranja usmenog ili pisanog, umjetničkog ili neumjetničkog teksta** – ne*



da bi svi postali pisci – već da bi, kroz devetogodišnje školovanje savladali proces nastanka teksta, te bili sposobni da to znanje u svakodnevnom životu, onda kada im zatreba, koriste. Jasno je da očekivanja nastavnika treba da budu usklađena sa uzrasnim mogućnostima učenika.

Posebno je važno da nastavnici koji izvode nastavu maternjeg jezika i književnosti, bilo kojem razredu da predaju, razumiju i prihvate činjenicu da su oni ti koji, tokom devetogodišnjeg školovanja, treba da nauče djecu/učenike kako nastaje tekst – da im omoguće prolazak kroz proces, tj. faze stvaranja teksta, shodno njihovom uzrastu i mogućnostima, te da tu vještinu razvijaju iz razreda u razred. Nije dovoljno samo zadati temu i ocijeniti rad. Savremeni pristup ocjenjivanju uvažava i **KAKO** učenik prolazi kroz proces učenja i stvaranja, a ne samo **ŠTA** je uradio. Zadatak nastavnika je da učenika osposobi **KAKO** da nešto uradi, a ne samo da provjeri **ŠTA** je uradio.

U priručniku za nastavnike uz udžbenik *Čigra slova i glasova 3*, str. 12, opisan je postupak pod nazivom **RADIONICA ZA PISANJE** kao jedan od načina uvođenja učenika u proces stvaranja pisanog teksta koji se može primijeniti na uzrastu prije, ali i poslije trećeg razreda. Nastavnici mogu ovu aktivnost realizovati i na drugačije načine.

## Prilog 1

### ČITANJE, ANALIZA I STVARANJE NEUMJETNIČKOG TEKSTA – OPIS BILJKE<sup>17</sup>

#### Razred: peti

Za ovu pripremu potrebno je planirati najmanje tri časa. Obuhvata obradu i stvaranje neumjetničkog teksta. Polazi se od opšteg cilja koji želimo ostvariti, a slijede operativni ciljevi i sadržaj na kojem će se postavljeni ciljevi realizovati (*neumjetnički tekst Mirišljava komšinica*). Nakon toga navedene su aktivnosti učenika koje obuhvataju čitanje i analizu neumjetničkog teksta, kao i sintezu analiziranog. Poslije rada na tekstu, slijedi stvaranje sličnog teksta – opisa neke druge biljke. Ovaj nacrt za potrebe neposrednog izvođenja nastave može se proširiti i dopuniti.

**Cilj:** *Učenici upoznaju osnovne odlike stručnih i publicističkih tekstova i osposobljavaju se da samostalno pišu slične (tekst Mirišljava komšinica, Udžbenik maternjeg jezika za V razred, str. 25).*

#### Operativni ciljevi:

- razvijaju vještinu čitanja neumjetničkog teksta,
- razumiju pročitani teksti (prepoznaju temu, ključne pojmove, važne podatke, namjenu),
- razvrstavaju ključne pojmove i važne podatke u pojmovnu mapu,
- upoređuju podatke iz teksta sa onima koje su već znali,
- razvijaju vještinu analize teksta,
- razvijaju sposobnost opažanja,
- razvijaju sposobnost stvaranja teksta (nacrt, osnovni tekst, ispravljanje grešaka, konačna verzija),

<sup>17</sup> Popović, D.; Kuzmanović, D.: *Riječ po riječ, priručnik za nastavnike iz maternjeg jezika za V razred devetogodišnje osnovne škole*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica, 2008, 27.

- razvijaju sposobnosti *imenovanja, pravilnog govora i pravopisnu sposobnost*,
- razvijaju vještinu procjenjivanja teksta i argumentovanja svoga mišljenja.

**Aktivnosti učenika:**

- razgovaraju o ljekovitim biljkama, saopštavaju podatke o lipi koje već znaju (predznanje učenika),
- tiho istraživački čitaju tekst uočavajući ključne pojmove i važne podatke u tekstu,
- objašnjavaju manje poznate riječi, ukoliko ih ima, i slušaju objašnjenja koja daju učenici ili nastavnik,
- razgovaraju o temi teksta, ključnim pojmovima i važnim podacima i odnosom među njima (*O čemu se u tekstu govori? Kojoj vrsti biljaka pripada lipa? Koje djelove ima?*),
- unose podatke u pojmovnu mapu (Radna sveska, str. 21),
- uočavaju pasuse u tekstu i razgovaraju o njihovoj sadržini,
- uočavaju rečenice u tekstu, njihov redoslijed, povezanost i sl.,
- analiziraju korišćene riječi, uočavajući one koje često čuju i one koje se u svakodnevnom govoru rjeđe koriste (lipovka, velelista, malolista, medonosan...), te uočavaju sastav ovih riječi,
- samostalno rješavaju 1, 2. i 3. zadatak u Radnoj svesci, str. 20 i 21 i pri tome koriste tekst iz udžbenika,
- čitaju odgovore i upoređuju ih sa odgovorima drugih,
- samostalno rade 5. zadatak u Radnoj svesci, str. 21,
- u paru razmjenjuju ono što su uradili, zatim zajedno rješavaju 6. zadatak, Radna sveska str. 22,
- saopštavaju rješenje 6. zadatka,
- procjenjuju zanimljivost teksta i obrazlažu svoje mišljenje,
- razgovaraju o tekstu koji su čitali,
- prepričavaju tekst *Mirišljava komšinica*,
- iznose svoja iskustva u vezi sa kajsijom,
- posmatraju sliku kajsije i opažaju njene odlike: imenuju djelove biljke,
- podatke o biljci sabiraju i uređuju u tabeli ili misaonom obrascu koristeći izvore znanja koji su im na raspolaganju i tako izrađuju nacrt opisa,
- pronalaze pridjeve kojima će najbolje i detaljno opisati oblik, veličinu, boju itd. cvijeta, stabla, listova i podzemnih djelova – korijena,
- na osnovu nacрта opisuju biljku postupno, jasno, razumljivo i detaljno, u skladu sa uputstvima nastavnika i tako izrađuju prvu verziju teksta,
- tekst dijele na pasuse, ispravljaju greške (uz pomoć nastavnika, drugova, priručnika),
- osnovu teksta po potrebi dopunjavaju, čitko ga prepisu,
- procjenjuju svoje tekstove.

*Napomena:* Učenicima možete ponuditi da sami izaberu biljku koju će opisati.

## LITERATURA:

1. Bešter Turk, M. (2003): *Obravnava zapisanega neumetnostnega besedila pri pouku slovenščine kot materinščine*, V: M. Ivšek (ur.). *Pogovor o prebranem besedilu*. Zbornik bralnega društva Slovenije. Ljubljana; Filozofska fakulteta
2. Николић, М. (1988): *Методика наставе српскохрватског језика и књижевности*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
3. *Nastavni predmet Maternji jezik i književnost, predmetni program za I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII i IX razred devetogodišnje osnovne škole*, Ministarstvo prosvjete i nauke, Zavod za školstvo, Podgorica, 2005.
4. Илић, П. (1998): *Методика наставе, српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*, Змај, Нови Сад
5. Карко, D.; Cajhen, N. i dr. (2005): *Gradim te imam slovenski jezik 5, priručnik za učitelje*, Rokus, Ljubljana
6. Kols, M.; Vajt, Č.; Braun, P. (2004): *Naučite da učite*, Kreativni centar, Beograd
7. Kranjc, S. (2003): *Pouk slovenskega jezika v osnovni šoli*, Slovenski jezik, literatura i kultura v izobraževanju, Zbornik predavanja, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Ljubljana, str. 37
8. Kristal, D. (1988): *Enciklopedijski rečnik moderne lingvistike*, Nolit, Beograd
9. Kristal, D. (1999): *Kembrička enciklopedija jezika*, Nolit, Beograd
10. Križaj Ortar, M. (2004): *Razvijanje sporazumevalne zmožnosti pri obravnavi neumetnostnih besedil*. Razmnoženo. Gradivo za seminar Slovenščina in IKT. Multiplikatoriji, Ljubljana: Zavod RS za školstvo
11. Petričević, I.; Backović, A.; Ostojić, T. (2008): *Nacionalni izvještaj o postignućima učenika u okviru programa za međunarodno testiranje učenika - PISA 2006*, Ministarstvo prosvjete i nauke, OECD, FOSI
12. Pečjak, S.; Gradišar, A. (2002): *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za školstvo
13. Popović, D.; Kuzmanović, D. (2007): *Čigra slova i glasova, priručnik za nastavnike – treći razred*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica
14. Popović, D.; Kuzmanović, D. (2008): *Riječ po riječ, priručnik za nastavnike iz maternjeg jezika za V razred*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica
15. Rosandić, D. (1988): *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*, Školska knjiga, Zagreb
16. Šubarić, D.; Vešović Ivanović, A. (2007): *Moć jezika, udžbenik maternjeg jezika za VIII razred devetogodišnje osnovne škole*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica

Nađa Durković  
Zavod za udžbenike i nastavna sredstva

## NASTAVA KNJIŽEVNOSTI U OSNOVNOJ ŠKOLI

*O Bemeu je kazano da njegove knjige liče na izlet na koji pisac vodi riječi, a čitalac smisao. Ova opaska je možda trebalo da posluži kao podsmijeh na račun Bemea, ali ona predstavlja tačan opis svih djela književne umjetnosti bez izuzetka.*

Nortrop Fraj

### 1. O fenomenu čitanja

Ljudska potreba za čitanjem predstavlja jedan od najkompleksnijih antropoloških fenomena. U različitim sredinama, među različitim generacijama, uz različite individualne pristupe čita se: da bi se saznalo nešto novo, iz potrebe za obrazovanjem, iz potrebe za dokazivanjem, u traganju za identitetom, samoprepoznavanjem... Samo značenje riječi **čitati** (lat. legere – prikupljati, skupljati) ukazuje na složeni psihološki i neurološki postupak prikupljanja tuđih slika, misli i osjećanja. Čovjekova potreba za čitanjem vjekovima je karakterisana kao jedna od najljudskijih osobina. *Svijet može sasvim dobro postojati i bez književnosti. Ali još lakše može biti i bez čovjeka.* (Sartre); *Čovjek, to je jednako čitalac.* (Novica Milić); *Leggo, dunque sono* (Čitam, dakle jesam – tekst na jednom italijanskom plakatu sa sajma knjiga u Frankfurtu). Na dostojanstvo pravog čitaoca možda je najbolje ukazao H. L. Borhes: *Ponekad pomislim da su dobri čitaoci rijetke ptice, još mračnije i neobičnije nego dobri pisci... Čitati – to je, za trenutak, čin poznijji od čina pisanja; više pomiren sa sudbinom, uljudniji, duhovniji.*

Fenomenu čitanja i knjige sve se češće pristupa multidisciplinarno – njime se bave nauka o književnosti, istorija, sociologija, psihologija, filosofija, antropologija (kulturologija), bibliotekarstvo i informatika.

Posljednjih decenija se, međutim, govori i o krizi čitanja. Najčešći razlog koji se za to navodi jeste digitalizacija života i nevjerojatno *ubrzanje* koje je on dobio. Sve češće se nastavnici/nastavnice<sup>18</sup> jadaju da djeca iz generacije u generaciju sve manje čitaju i da pokazuju odbojnost prema takozvanoj obaveznoj lektiri, a jedan od najvažnijih zadataka škole – aksiom prosvjetne djelatnosti – jeste da razvije ljubav prema knjizi (u najširem značenju te riječi). Pri tom treba imati na umu i jedan fenomen postmodernog doba na koji se tek počinje ukazivati – velike promjene koje su se desile u drugoj polovini XX vijeka u književnoj produkciji, a tiču se brzine proizvodnje knjige, naglog uvećanja broja pisaca, naglog razvoja *bočnih* književnih žanrova, od savremenog čitaoca prave i *odbrambenog čitaoca*. *Umesto da se hvali velikim brojem pročitanih knjiga, dobar savremeni čitalac je u stanju da se pohvali sposobnošću da napravi odabir, da iz mnoštva izvuče knjige koje vredi čitati, bilo da to radi sam ili uz pomoć nekog posrednika*<sup>19</sup>. Naravno da učeniku/učenici<sup>20</sup> pomenuti posrednici treba

<sup>18</sup> U daljem tekstu nastavnik/nastavnici.

<sup>19</sup> Ljubiša Rajić, *Tekst u vremenu*, Geopoetika, Beograd, 2008.

<sup>20</sup> U daljem tekstu učenik/učenici.

da budu, prije svih, roditelji i nastavnici. Filozof Džon Kuper Pouis u svom eseju *O knjigama i čitanju* piše da je mladima, kada je u pitanju izbor knjiga, potrebno obezbijediti *tanano stapanje sopstvenih neuništivih predrasuda i izvjesnog visokog autoritativnog standarda; standarda koji u nedostatku boljeg izraza možemo nazvati klasičnim 'ukusom', i koji je i sâm amalgam najboljih ličnih reakcija najboljih kritičkih umova, pročišćen, kako bi se reklo, i strogo probran, udaranjem talasa vremena*<sup>21</sup>.

Najvažnija sposobnost, koju tradicionalno obrazovanje najmanje uspješno razvija, jeste sposobnost da se samostalno nastavi sa učenjem. Primijenjeno na nastavu književnosti to znači obrazovati učenika koji će: samostalno umjeti izabrati knjigu; bez posrednika umjeti uživati u njenom čitanju bogateći se; biti sposoban preporučiti je nekome... No, kako da se *pelcer* navike i vještine čitanja *primi* kod djece XXI vijeka? Kako pomiriti ulogu koju mora da odigra škola u promociji čitanja kao životnog stila i činjenicu da glagol *čitati* ne trpi imperativ? Najveća bi greška bila zaogrnuti se arogancijom povlašćenih, iskusnih čitalaca, a svijet knjiga predstaviti kao puritanski prostor. Književnost nije carstvo za povlašćene, u njega se može uvijek ući, jer je s knjigom mogućnost uvijek otvorena. Kako kaže Džulijan Barns u *Floberovom papagaju: Moje čitanje može da bude besmisleno sa stanovišta istorije književne kritike, ali nije besmisleno sa stanovišta uživanja*<sup>22</sup>.

## 2. Dva tipa čitanja – simpatičko i asimpatičko

U novom Obrazovnom programu Maternjeg jezika i književnosti za devetogodišnju osnovnu školu<sup>23</sup> nastava jezika i nastava književnosti relativno su autonomne. Naime, opismenjavanje i savladavanje osnovnih gramatičkih kategorija radi se na neumjetničkom tekstu. Imaju se na umu dva tipa čitanja – *simpatičko* i *asimpatičko* čitanje za dva tipa tekstova. Simpatički se čita književni tekst, tekst u kojem ne tražimo, nego stvaramo, gradimo značenje, a asimpatički čitamo informativni tekst<sup>24</sup> – od piktograma, preko podataka iz dnevne štampe do enciklopedija i svih tekstova u kojima tražimo obavještenje.

Poznata engleska književnica Virdžinija Vulf svojevremeno je pokušala da napravi razliku između čitaoca koji voli da uči i čitaoca koji voli da čita i zaključila da između njih nema nikakve sličnosti. *Učeni čovjek nepomični je i usredsređeni usamljenik – entuzijasta koji pretražuje knjige ne bi li otkrio neko određeno zrnce istine za kojim se dao u traganje. Ako ga savlada strast za čitanjem, njegovo dostignuće se smanjuje i izmiče mu između prstiju. Čitalac, s druge strane, mora na samom početku odustati od želje za učenjem; ako se znanje prilijepi za njega, to je sasvim u redu, ali tragati za njim, sistematično čitati, postati stručnjak ili autoritet – sve to veoma će lako ubiti ono što smatramo humanijom strašću za čistim i rasterećenim čitanjem*<sup>25</sup>. Iako se sa stavom Virdžinije Vulf ne moramo u potpunosti složiti, navodimo ga kao pokušaj razmišljanja o različitim strategijama čitanja.

U ovom radu bavićemo se nastavom književnosti i *simpatičkim* čitanjem.

Teorije učenja nijesu se do sada jasno izjasnile o tome kako se uči čitajući književna djela. Izvjesno je da je to *susret*, neki oblik proživljenog iskustvenog

<sup>21</sup> Pouis, Dž. K., *Odabrana dela*, I–III, Centar za geopoetiku, Beograd, 1995.

<sup>22</sup> Džulijan Barns, *Floberov papagaj*, Beograd – Banja Luka, 1997.

<sup>23</sup> *Nastavni predmet Maternji jezik i književnost, predmetni program za I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII i IX razred devetogodišnje osnovne škole*, Ministarstvo prosvjete i nauke, Zavod za školstvo, Podgorica, 2005.

<sup>24</sup> Per Olav Koldestad, *Čitanje je pisanje je čitanje*, Evropska konferencija o čitanju u Zagrebu, 2005.

<sup>25</sup> Virginia Woolf, *Hours in a Library*, citirano prema A. Mangel *Biblioteka noću*, Geopoetika, Beograd, 2008.

učenja<sup>26</sup>. Fenomenološki je zanimljivo da se za stvaranje reda u slici svijeta neprestalno obraćamo upravo književnosti. Pronicljive oči izuzetnih pisaca, koje su gledale bogatstvo, i protivurječnosti svijeta prije nas, pomažu nam da taj svijet bolje razumijemo. Sigurno je da sve čitaocne književnost uči emocijama, strastima, izvorima konflikata. Čitanjem se savladava i tehnika usredsređivanja pažnje – književnost podučava vještinama pažnje i za nju je, kao uostalom i za ostale umjetnosti, potrebno strpljenje. Početak novog milenijuma, međutim, obilježava opadanje pažnje i za manje zahtjevne radnje nego što je čitanje. Fenomen je očigledan i kod djece i kod odraslih. Sposobnost koncentracije najlakše se može ispitati na fenomenu slušanja; koliko se pažljivo slušamo i kako se razumijemo. No **pažnja** je tek *ulaznica* u čitanje; to je lampa koja osvjetljava tekst koji je pred čitaocem. Pravi čitalac zadubljen u neku knjigu izložen je smjenjivanju i stapanju složenih intelektualnih operacija. Nastavnik bi trebalo da poznaje značaj vještine razumijevanja u harmonizovanju, povezivanju različitih operacija, jer, kako kaže Novica Milić<sup>27</sup>, čitanje ne bi trebalo poistovjetiti sa razumijevanjem. Svi iskusni čitaoci poznaju fenomen da se određena književna djela, mogu čitati više puta u životu i to upravo zato što se u potpunosti ne razumiju. U velikim književnim djelima uvijek postoje mjesta (riječi, sintagme, rečenice, slike, obrti) koji se ne nude lakom razumijevanju. *Čitanje uključuje i nešto što je potpuno suprotno čitanju. To je nečitljivost i umetnički tekstovi prizivaju nova čitanja preko tih mesta*<sup>28</sup>. Čitalac pokušava da razumije, *savlada* ta mjesta.

U sljedećoj tabeli nalaze se operacije koje pravo čitanje sintetiše:

<b>percepcija</b>	čulno opažanje koje je već oblikovano preko kulture ili preko duha
↓	
<b>razumijevanje</b>	značenja djela
↓	
<b>prepoznavanje rekognicija</b>	čitalac novi sadržaj povezuje sa onim što mu je već poznato
↓	
<b>kognicija, spoznaja</b>	osvajanje novog saznanja, širenje čitaocčevog saznanja, put kretanja saznanja ka nečemu što je do tada bilo nepoznato
↓	
<b>memorisanje</b>	pamćenje sadržaja pročitano
↓	
<b>zaboravljanje</b>	(ova operacija se često zanemaruje, a važna je), to nije apsolutno odsustvo onoga što čitalac već usvojio, već je utiskivanje tragova u ono što je nesvesno
↓	
<b>refleksija i njoj bliska spekulacija</b>	kao analitičke operacije – usmjeravanje pažnje na lične doživljaje i promišljanja potaknuto pročitanim
↓	
<b>imaginacija i njoj bliska fantazija</b>	Bez imaginacije nema čitanja umjetničkog teksta, to je sposobnost da se za određene znakove nađu odgovarajuće slike. Fantazija, pak, stavlja u pokret one slike koje imaginacija iznalazi. „Izmišljeni likovi lakše se 'vide' ukoliko je pisac sposoban – i ukoliko je čitalac sposoban“ <sup>29</sup> .

Radnja čitanja je, dakle, proces koji počinje percepcijom, teče preko razumevanja, rekognicije, kognicije, memorije, refleksije do operacija zaborava, spekulacije, imaginacije i fantazije<sup>30</sup>.

<sup>26</sup> Prema: Dijana Plut, *Udžbenik kao kulturno-potporni sistem*, ZUNS, Beograd, 2003.

<sup>27</sup> Novica Milić, tekst iz zbornika *Kako čitati*, Narodna biblioteka Srbije, Beograd, 2005.

<sup>28</sup> Ibid

<sup>29</sup> Džulijan Barns, *Nije ništa strašno*, Geopoetika, Beograd, 2008.

<sup>30</sup> Prema: Novica Milić, *Kako čitati*, Narodna biblioteka Srbije, Beograd, 2005.

### 3. Čitanje kao životni stil

Novi obrazovni program Maternjeg jezika i književnosti za devetogodišnju osnovnu školu i gimnaziju<sup>31</sup> koncipiran je tako da obavezna, kanonska književna djela postoje samo u VII, VIII i IX razredu osnovne škole. Sva ostala književna djela u Programu samo su predložena, preko njih se dolazi do cilja, odnosno standarda iz programa. Ovakvo rješenje daje slobodu nastavniku, ali pojačava njegovu odgovornost za izbor knjiga. Otvorena je mogućnost: za praćenje reagovanja novih generacija na određene knjige; pravljenje izbora knjiga u dogovoru sa učenicima i roditeljima; izbor knjiga na nivou aktiva, škole, lokalne zajednice. U dobro osmišljenoj nastavi, s jasnim estetskim kriterijumom, može se podsticati čitanje kao životni stil i kod učenika razviti navika čitanja. Neophodno je i da ta navika postane potreba. Knjige ne znače ništa ako se ne oživotvoruju i ne postanu djelatne u čitaocima koji su im dorasli. Čitanje kao inkorporiranje ideja i vrijednosti *ujedno je i najprirodniji i najezoteričniji čin, spontan i neprikosnoven, i svima dostupan i povlašćen kult*<sup>32</sup>.

Jasno je da nije dovoljno opismeniti učenike, naučiti ih da čitaju, i vjerovati da mogu zaroniti u riznicne književnosti. Čitanje jednog književnog djela iziskuje viši kulturni nivo i naviku čitanja koja se godinama razvija. Stariji (roditelji, nastavnici) treba da budu prepoznatljiv model jednog takvog ponašanja. Način na koji knjigu uzimamo u ruke, kako je držimo, kako je odlažemo, utiče na dječju pažnju i predstavu o čitanju. Poznato je da su najbolji čitaoci učenici iz porodica u kojima se mnogo čita i u kojima knjige predstavljaju vrijednost. Djeca iz takvih porodica obično bez teškoća razvijaju više čitalačke sposobnosti. Mnogi roditelji, nažalost, ne znaju da je upravo razvijena čitalačka vještina prvi uslov za školski uspjeh. Zbog toga se u svijetu razvijaju programi porodičnog čitanja (na primjer, Foundation and National Center for Family Literacy – NCFL).

*Sviđalo nam se to ili ne, ali svi nastavnici književnosti trebalo bi da marketinškom spretnošću predstavljaju knjige i konvencije žanrova i epoha na časovima književnosti; u biblioteci škole; u okviru kulturnog programa škole. Istaći ćemo neke projekte koji daju rezultate.*

*U svijetu su osnovana mnogobrojna udruženja za unapređivanje čitanja. Ona su osnovala Evropski komitet, tijelo Međunarodnog čitalačkog udruženja. Tako su dostupne informacije o različitim iskustvima popularizacije čitanja. Elena Guioeva, moskovska književnica, na primjer, promovira porodična čitanja: Dan porodičnog čitanja, Čitalačko pozorište, Čitalački praznik, Porodična takmičenja u čitanju. Popularizaciji čitanja pomažu i različiti projekti, kakav je projekat Matilda koji obuhvata osnovnoškolski uzrast. Tu je i projekat Književne pričaonice, Čitalačke značke (slovenački projekti za podsticanje mladih na čitanje). Sva ta udruženja bave se smišljanjem različitih načina kojima djecu i adolescente žele zainteresovati za čitanje, to je put da se čitanje doživi kao uživanje i radost, a ne kao napor ili kazna.*

*Kao primjer osmišljenih akcija u popularizaciji čitanja u Crnoj Gori navodimo rad biblioteke OŠ „Blažo Jokov Orlandić“ u Baru. Na početku školske 2004/2005. godine formiran je Klub čitalaca, a prezentacije, kvizovi, izložbe odvijaju se u biblioteci škole. Učenici sa bibliotekarkom Natašom Borović osmišljavaju i priređuju **Kalendar***

<sup>31</sup> Nastavni predmet Maternji jezik i književnost, predmetni program za I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII i IX razred devetogodišnje osnovne škole, Ministarstvo prosvjete i nauke, Zavod za školstvo, Podgorica, 2005. i Nastavni predmet Maternji jezik i književnost, predmetni program za I, II, III i IV razred opšte gimnazije, Ministarstvo prosvjete i nauke, Zavod za školstvo, Podgorica, 2005.

<sup>32</sup> Terry Eagleton, *Književna teorija*, SLN, Zagreb, 1987.

**čitanja:** preporuke pojedinih naslova koje bi učenici trebalo da pročitaju. Kalendar čitanja se predstavlja na panou, u holu škole. Učenik razgovara o knjizi koju preporučuje sa bibliotekarkom i sa drugim učenicima, često se čitaju i najinteresantniji odlomci. Tu su i akcije: **Izložba knjiga**, kviz „**Mozgalice**“ igre: Sveznalice (pitanja iz školskih predmeta), Tajanstveni lik (književni lik), Rječnik (pitanja iz opšte kulture), Pantomima (književno djelo), Licitacija (zagonetke i pitalice) i Asocijacije, **Knjiga kao najljepši dar, Veče poezije i roka**, kviz o književnom djelu po izboru učenika (kviz „Hari Potter“ – takmičari kroz različite igre pokazuju svoje znanje o ovom djelu), prezentacija „I strip je vrijedan pažnje“.

Interesantno je navesti neke razloge sa **Liste 101 razloga za boravak u Biblioteci OŠ „Blažo Jokov Orlandić“:**

*Biblioteka je moje utočište.*

*U Biblioteci dobijam O<sub>2</sub>.*

*U Biblioteci se relaksiram poslije napornog dana u školi.*

*Biblioteka je prostor u kojem se rađaju nove ideje.*

*U Biblioteci mogu da budem sam, ali nikada usamljen.*

*Boravak u Biblioteci je zadovoljstvo i potreba.*

*Međusobno odmjeraivanje umnih snaga.*

*U Biblioteci uvijek nešto novo saznam.*

*Pruž mi toplinu i sigurnost.*

*Dok nisam počela da boravim u našoj Biblioteci, nisam znala da se u meni krije čitalac.*

*Sanjarim...*

*Biblioteka je potrebna kao četkica za zube, moraš je koristiti svaki dan.*

*Ne mogu da vjerujem da sam postao njen zavisnik.*

*Koliko boravim u Biblioteci trebalo bi da me stave na platni spisak Škole.*

#### 4. Odnos nauke o književnosti i metodike nastave književnosti

Koliko gibanja u nauci o književnosti utiču na nastavu književnosti? Teorijski stavovi nauke u književnosti (smjerovi, škole, učenja) utiču na oblikovanje metodike nastave književnosti i književnog obrazovanja. Metodički pristup nastavi književnosti određuje se prema primaocu sadržaja i sadržaju. Školska interpretacija uspostavlja odnos učenika prema književnom djelu kao ishodište svog bavljenja.

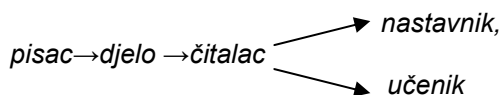
Najveći nedostatak tradicionalnih obrazovnih programa književnosti bio je u tome što se izjednačavao naučni i didaktičko-metodički diskurs, a, uprkos tome, nastava književnosti često je bila nezanimljiva. Učenici su se iscrpljivali u prepričavanju fabule (ko od nas iz perioda kad smo bili učenici nema takva iskustva?!), parafraziranju, navođenju biografskih i historiografskih podataka. Najčešće se dešavalo da učenici ne dožive ljepotu i snagu djela, već značenjski slojevi ostanu neotkriveni. Na časovima rada sa književnim tekstom trebalo bi stvoriti doživljajni kontekst, detaljnijom analizom snažiti doživljaj, a tek onda na toj osnovi ostvariti određena književnoteorijska i ostala uopštavanja. Što se dublje zaroni u lavirinte teksta, to se klupko značenja brže odmotava ka ukrštanju čitalačkih i egzistencijalnih iskustava. Naravno, tako se otvara put i ka novim knjigama. Zbog toga u nastavi književnosti ne treba žuriti: **ne cijeni se broj pročitanih, već broj dobro pročitanih knjiga.**

Jedna od najvećih dilema koja je pratila izradu programa iz književnosti i za osnovnu školu i za gimnaziju jeste: da li se smiju u nastavu književnosti uvoditi



stvaralačke metode u kojima književno djelo postaje medijum za različite kreativne vježbe, kao što su, na primjer promjena pripovjedačke perspektive, drugačije naslovljavanje teksta, pisanje parodije, satire, mijenjanje kraja, dopisivanje djela itd., kao što se već radi u nastavi aktivnog učenja? **Naš odgovor može biti samo jedan i nedvosmislen: u nastavi književnosti su dozvoljene sve aktivnosti koje će učenika razviti u sposobnog čitaoca.** Novi obrazovni program dobro polazi od naučne matrice kao podloge, ali na njenu osnovu tanano izgrađuje didaktičku matricu. Novim predloženim aktivnostima u Programu (učenici iznose predviđanja u odnosu na dalji tekst, ilustruju tekstualnu stvarnost, izrađuju grafičke prikaze fabule epskih ostvarenja...) razvija se tehnika čitanja i sposobnost da učenik artikulise šta je pročitao i da to saopšti. Čini se da su odabrani tekstovi pogodni da učenik obogati sebe informativnim, estetskim i etičkim vrijednostima (djela klasične i savremene književnosti za djecu i odrasle, strip, primjeri trivijalne književnosti, bestseleri; film) i to na takav način da jedna vrijednost nosi drugu.

Podsjetimo se: u književnosti je uspostavljen odnos *pisac*→*djelo*→*čitalac*, s tim što u nastavi književnosti shema izgleda ovako:



i sve tri dimenzije su više ili manje povezane.

Razlika između tradicionalnih (spoljašnjih) i savremenih (unutrašnjih) teorijskih pristupa književnim djelima sagledava se, između ostalog, i u zauzimanju dva antagonistička stava prema pitanjima namjere (intencije) pisca, odnosno odgovornosti autora prema značenjima koja su u tekstu saopštena. S jedne strane, spoljašnji pristupi književnom djelu izjednačavaju namjere pisca i značenja djela, a, s druge strane, unutrašnji pristupi potiskuju ulogu autora u značenju djela. Tako stare metodologije razvijaju pristup književnim djelima kao objašnjenje (eksplikacija), dok nove metodologije pažnju usmeravaju na tumačenja značenja teksta (interpretacija). Eksplikacija traga u tekstu za onim *što je pisac htio da kaže* (jedno od najomraženijih pitanja koje u nastavi možete postaviti!), a interpretacija nudi objašnjenja mogućih značenja tekstova, bez razmišljanja o namjerama autora.

Moderno proučavanje književnosti u posljednjih sto pedesetak godina prošlo je tri faze: u prvoj, u vrijeme pozitivizma, predmet proučavanja bio je **pisac** (stvaralac), a razvile su se biološka, psihološka/psihološka, donekle i sociološka kritika. U drugoj fazi, koja je započela ruskim formalizmom, predmet isključivog interesovanja bio je **tekst**, u najnovijoj, koja traje od 60-ih godina XX vijeka, interesovanje se pomjerilo ka **čitaocu**. Svaki čitalac, polazeći od originalnog književnog djela, stvara novu knjigu. Književno djelo jeste središnja tačka na putu od piščeve zamisli do čitaoca, ali ono počinje da živi tek kada dođe u ruke čitaoca. H. R. Jaus u svojoj *Estetici recepcije* piše: *Književno delo nije objekt koji postoji za sebe i koji svim posmatračima u svim epohama nudi isto lice. Na sličan način je razmišljao i H. L. Borhes: Šta je knjiga ako je ne otvorimo? ... Ali ako je čitamo, događa se nešto čudno, verujem da se svaki put menja ... Heraklit je rekao da niko ne zakorači dva puta u istu reku... Svaki put kad čitamo neku knjigu, knjiga se menja, konotacija reči je druga... Hamlet nije tačno Hamlet kog je Šekspir zamislio početkom XVII veka... Hamlet je bio ponovo rađan. Isto se dešava sa Don Kihotom. Čitaoci su obogaćivali knjigu*<sup>33</sup>.

<sup>33</sup> H. Luis Borhes, *Usmeni Borhes*, Rad, Beograd, 1990.

## 5. Estetika recepcije kao osnova komunikacijskog pristupa nastave književnosti u reformisanoj osnovnoj školi

Rad sa književnim tekstovima u devetogodišnjoj osnovnoj školi zasniva se na komunikacijskom modelu književnog obrazovanja, a taj model je utemeljen na estetici recepcije (lat. receptio – prihvatanja). Ovakav pristup u potpunosti odgovara jednom od osnovnih principa reforme – nastavi usmjerenoj na učenika.

*Iskustvo čitanja omogućava nam proboj u paralelne svjetove, proživljavanja raznovrsnih uloga i pozicija kojima pozajmljujemo vlastite emocije i raspoloženja.*

- Čitalac<sup>34</sup> učestvuje u konstituisanju umjetničke vrijednosti književnog djela.
- Čitalac dovršava književni projekat u aktu čitanja.
- Čitalac dešifruje umjetničko djelo.
- Čitalac je stvaralac estetskog bića književnoumjetničkog djela, pa je čitalac (pravi, prim. N. D.) stvaralac kao i pisac.
- Čitalac inventivno reprodukuje književno djelo u svijesti.
- Čitalac, na podlozi umjetničkog djela, stvara slobodno jedno potpuno autonomno polje unutrašnjeg iskustva...

*Čitanje je kompleksan proces zajedništva sa književnim djelom i znači: traganje, dešifrovanje, saznanje, moralno djelovanje, otkrivanje, uživanje. Sve to upućuje na kompletnu intelektualnu i emotivnu reakciju, koja se odvija u čitalačkoj svijesti onda kada zauzmemo ispravan estetski stav<sup>35</sup>.*

Teorija recepcije obogaćuje teoriju čitanja i teoriju komunikacije s književnoumjetničkim tekstom. Teorija praznih mjesta (mjesta nedorečenosti tj. neodređenosti) Wolfganga Isera<sup>36</sup> očituje se u nastavi kao niz postupaka kojima se pobuđuje čitačeva radoznalost i kreativnost. Presijecanjem fabule (rez) nekog romana ili pripovijetke na uzbudljivom mjestu izaziva se čitačeva radoznalost i razvija sposobnost zamišljanja (razvijanja) radnje.

Uče(s)nik se podiže na nivo estetskog subjekta, istražuje doživljajno saznajne procese u različitim fazama i oblicima književne komunikacije, inicira istraživanje individualnog doživljaja književnog djela. Na taj način je, primjećuje dr Dragutin Rosandić, poznati hrvatski metodičar književnosti, još 1984. godine, **školska interpretacija prethodila estetici recepcije**. *Školska interpretacija, naime, u svom sustavu sadrži gotovo sve bitne elemente teorije recepcije<sup>37</sup>.*

Savremena metodika nastave književnosti sve češće polazi od početne, izvorne, spontane, recepcijske spremnosti učenika. Ona obuhvata cjelokupno učenikovo iskustvo: obrazovanje, znanje, estetsku senzibilnost, književnu i čitalačku kulturu. Metodički postupci za analitičko-interpretativnu fazu programiraju se u zavisnosti od recepcijske spremnosti učenika i početne recepcije teksta. Metodički postupci koji se primjenjuju u interpretativno-analitičkoj fazi podižu početnu izvornu recepciju na viši nivo razumijevanja. **Bogati čitalački doživljaji osnova su svakog valjanog tumačenja i na starijem uzrastu.** Nastavnici svojom didaktičkom spretnošću (nekada se ona graniči s pedagoškim talentom) i profesionalnom stručnošću pomažu da se oni pravilno artikulišu.

<sup>34</sup> U našem slučaju učenik i nastavnik.

<sup>35</sup> Sonja Tomović Šundić, *Stvaralačka uloga čitaoca*, Književna kritika danas, Institut za strane jezike, Podgorica, 2004.

<sup>36</sup> *Teorija recepcije u nauci o književnosti*, Nolit, Beograd, 1978.

<sup>37</sup> *Suvremena metodika nastave hrvatskog ili srpskog jezika 1-2*, , Zagreb, lipanj 1984.

Pošto se dešava da se estetika recepcije miješa sa impresionističkom kritikom, dužni smo da ukažemo na razliku među njima. Teorija recepcije pokušava da ulogu čitaoca u književnom procesu objektivno odmjeri i obrazloži, za razliku od, nesputane subjektivnosti impresionističke kritike, koja književna djela prihvata kao povode za razmišljanja i asocijacije. Estetika recepcije, međutim, pokušava da recepcione procese opiše polazeći od teksta, i to na način što analizira *horizont očekivanja* koji je nastao iskustvom stečenim na drugim književnim tekstovima. Djelo koje se potpuno poklopi s horizontom očekivanja smatra se konvencionalnim, dok se avangardna umjetnička ostvarenja uglavnom vezuju za pojave neočekivanih sadržaja i neočekivane forme. Svaki napredak u istorijskom razvoju književnoumjetničkog izraza ostvaren je upravo rušenjem konvencionalnih žanrovskih, motivskih, tematskih i drugih strukturnih obrazaca (Miguel de Servanets: *Don Kihot*, Džems Džojks *Uliks*, Ežen Jonesko *Čelava pjevačica*...).

Umberto Eko u knjizi *Uloga čitaoca* pridržava se teorije komunikacije kao polazišta za opisivanje čitalačkog procesa. On smatra da informacija ostaje nerazumljiva ukoliko između pošiljaoca i primaoca ne postoji unaprijed dogovoreni kod. *Čitalac je strogo definisan leksičkom i sintaksičkom organizacijom teksta: tekst nije ništa drugo do semantičko-pragmatska produkcija svog sopstvenog model-čitaoca.*

Volfgang Izer u *Činu čitanja* polazi od teze da relacija tekst–čitalac nije jednosmjerna, već među njima vlada odnos interakcije. Izerov pojam *implicitnog čitaoca* odnosi se na *strukturu čitaoca upisanog u tekstu.*

Ako pođemo od teze da prije čitanja postoji samo tekst, a da tek njegova realizacija u svijesti čitaoca proizvodi umjetničko djelo, onda je jasno da je čitanje prevashodno mentalni proces koji se odvija u glavi čitaoca prilikom njegovog susreta s tekstom.

U vezi s novim obrazovnim programom iz književnosti ukazaćemo na dva zanimljiva pitanja:

- prerastanje učenika/recipienta od slušaoca u čitaoca i
- potreba za identifikacijom s likom i momenat odvajanja od te potrebe kao dio čitalačkog iskustva.

### 5.1. Od slušaoca do čitaoca

Poznato je da šestogodišnjaci vole knjige, i da je polaznik u školu zahvalni potencijalni primalac literarnih sadržaja. Šta uraditi da ta ljubav ostane trajna?

Jedan od mogućih odgovora jeste razumijevanje sličnosti između igre i umjetnosti. Igra je najtemeljnija aktivnost kojom dijete spoznaje svijet, kojom interveniše u svijetu i preko koje se i samo ostvaruje. Pravila književnosti slična su pravilima igre. Dok piše, autor stvara paralelnu stvarnost. Igra se definiše kao aktivnost:

- *slobodna*: na nju se igrač ne može primorati,
- *izdvojena*: ograničena preciznim vremenskim i prostornim, unaprijed utvrđenim granicama,
- *neizvjesna*: tok i ishod ne mogu se unaprijed predvidjeti,
- *neproduktivna*: ne stvara ni dobra ni bogatstva, izuzev prenošenja vlasništva unutar kruga igrača, čiji ishod je situacija identična onoj na početku partije,
- *propisana*: podvrgnuta odredbama koje ukidaju obične zakone i za trenutak uvode novu, jedino važeću zakonitost,

- *fiktivna*: praćena specifičnom sviješću o nekoj vrsti druge realnosti ili potpune nerealnosti u odnosu na tekući život<sup>38</sup>.

Ako pažljivo pogledamo ovu definiciju igre, primijet ćemo da je ona bliska određenju književnosti, ili umjetnosti uopšte.

U prva tri razreda osnovne škole djeci treba što više čitati. Čitati i tumačiti književnost najmlađim potencijalnim čitaocima – šestogodišnjacima – znači imati izuzetnu povlasticu vaskrsavanja situacije iz koje je književnost kao umjetnost i nastala. Prije otkrivanja pisma, kasnije i štampe i materijalizovanja napisanog u knjigu, književna djela su dugo slušana. Slušanje književnih tekstova je izuzetno složena vještina. To je aktivan, ali i interaktivan proces. Za razlikuje od čitaoca, slušalac mora čuo tekst koji je do tada čuo da drži u pamćenju. Čitalac je u lagodnijoj poziciji jer ima mogućnost da prekine i nastavi čitanje, da se vrati na djelove koje je već pročitao, da olovkom obilježi važan dio, naljepi cedulju... Kazivač/čitalac je u stalnom interakcijskom odnosu s slušaocem, kako mentalno tako i tjelesno. Ako je vješt, on čitanjem djelo i interpretira i stvara uslove za njegov adekvatan doživljaj.

Iz faze slušanja književnih djela učenik spontano, kada je u potpunosti savladana tehnika čitanja, prelazi na samostalno čitanje književnih djela. To nipošto ne znači da slušanje, kao recepcijsku vještinu, ne treba razvijati na starijem uzrastu. Naprotiv, u narednoj fazi sazrijevanja čitaoca uloge postaju sve složenije, ali i interesantnije. Glasnim čitanjem i učenik postaje interpretator teksta, a nastavnik i učenici u odjeljenju recipijenti, slušaoci.

## 5.2. Identifikacija i distanciranje

U pravilnom estetskom obrazovanju sve četiri funkcije: kritička, utopijska, hedonistička i pragmatička mogu se ostvariti ili identifikacijom sa tekstom ili analizom (distanciranjem)<sup>39</sup>.

Savremena didaktika nipošto ne smije isključiti u jednoj fazi *odrastanja* čitaoca identifikaciju, premda je istina da se pravo oplemenjivanje kroz književnost dostiže razvijanjem senzibiliteta za vrijednost putem kritičnosti. To se u nastavi književnosti postiže finim diferenciranjem. U početnoj fazi poželjna je identifikacija sa pozitivnim književnim likovima, kasnije je dobro učenika oslobađati od potrebe za identifikacijom i uživljavanjem. Čitanje i distanca, razvijanje kritičnosti i analiza – priprema su za srednjoškolsko bavljenje literaturom. Interpretacija je kreativan posao jer nas pred svakim djelom očekuju nova pitanja, a i pred istim djelom u različitim prilikama često različita pitanja.

Zaključimo: fenomen čitalačke slobode (pogotovu u nastavi književnosti) izmiče konačnom određenju i nijesmo imali namjeru da na to složeno pitanje nudimo konačne odgovore. Samim tim što se našao u središtu naučne, ali i kreativne spisateljske pažnje (vidjeti roman Itala Kalvina, *Ako jednom zimske noći neki putnik*), čitalac je dobio aktivniju ulogu. Treba biti, međutim, svjestan činjenice da svako uporno insistiranje na jednoj metodi, pa bila to i estetika recepcije – čitanju i čitaocu kao jedino važnom momentu u tumačenju književnih djela, neminovno završava u ćorsokaku. Naš

<sup>38</sup> Prema: Rože Kajoa, *Igre i ljudi*, Beograd, Nolit, 1965.

<sup>39</sup> Prema: *Kako predavati književnost* (priredio Aleksandar Jovanović), Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1984.

savjet bio bi primjena pluralizma metoda u nastavi književnosti u osnovnoj, a naročito u srednjoj školi.

Pozovimo se na kraju još jednom na Umberta Eka koji kaže da autoritet čitalaca ipak nikada nije bezgraničan: *Granice tumačenja se podudaraju s pravima teksta.*

## LITERATURA

1. Alberto, M. (2005): *Istorija čitanja*, Svetovi, Novi Sad
2. Alberto, M. (2008): *Biblioteka noću*, Geopoetika, Beograd
3. Barns, Dž. (1997): *Floberov papagaj*, Beograd – Banja Luka
4. Borhes, H. L. (1986): *Proza – poezija – esej*, Bratstvo – jedinstvo, Novi Sad
5. Eagleton, T. (1987): *Književna teorija*, SLN, Zagreb
6. Eko, U. (2001): *Granice tumačenja*, Paideia, Beograd
7. Eko, U. (2005): *Šest šetnji pripovednim šumama*, Algoritam, Zagreb
8. Jaus, H.R. (1978): *Estetika recepcije*, Nolit, Beograd
9. Kajoa, R. (1965): *Igre i ljudi*, Beograd, Nolit
10. *Kako predavati književnost* (priredio Aleksandar Jovanović), Zavod za udžbenike nastavnica sredstva, Beograd, 1984.
11. *Kako čitati* (o strategijama čitanja tragova kulture), priredio Saša Ilić, Narodna biblioteka Srbije, Beograd, 2005.
12. *Nastavni predmet Maternji jezik i književnost, predmetni program za I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII i IX razred devetogodišnje osnovne škole*, Ministarstvo prosvjete i nauke, Zavod za školstvo, Podgorica, 2005.
13. *Nastavni predmet Maternji jezik i književnost, predmetni program za I,II,III i IV razred opšte gimnazije*, Ministarstvo prosvjete i nauke, Zavod za školstvo, Podgorica, 2005.
14. Makluan, M. (1973): *Gutenbergova galaksija*, Nolit, Beograd
15. Pavlović, M. (2008): *Pripremanje nastavnika i učenika za tumačenje književnih dela*, Zavod za udžbenike, Beograd
16. Pouis, Dž. K. (1995): *Odabrana dela*. I–III, Centar za geopoetiku, Beograd
17. Milić, N. (2005): *Kako čitati*, Narodna biblioteka Srbije, Beograd
18. Penek, D. (1998): *Kao u romanu*, Umetničko društvo, Gradac Čačak – Beograd
19. Plut, D. (2003): *Udžbenik kao kulturno-potporni sistem*, ZUNS, Beograd.
20. Popović, T. (2007): *Rečnik književnih termina*, Logos Art, Beograd.
21. Rajić, Lj. (2005): *Tekst u vremenu*, Geopoetika, Beograd.
22. Rosandić, D. (2005): *Metodika književnog odgoja*, Školska knjiga, Zagreb.
23. *Rečnik književnih termina*, Nolit, Beograd, 1992.
24. Sartr, Ž. (1984): *Šta je književnost*, Beograd, Nolit.
25. *Suvremena metodika nastave hrvatskog ili srpskog jezika 1-2*, lipanj 1984, Zagreb
26. *Šta čini dobru knjigu*, (priredila Svetlana Gavrilović), Narodna biblioteka Srbije, Beograd, 2007.
27. *Teorija recepcije u nauci o književnosti*, Nolit, Beograd, 1978.
28. Tomović Šundić, S. (2004): *Stvaralačka uloga čitaoca*, Književna kritika danas, Institut za strane jezike, Podgorica

Metka Kordigal  
Dr Igor Saksida

## KONCEPT SPONTANOG ULASKA U SVIJET ČITANJA LITERATURE<sup>40</sup>

*Cilj literarno-estetskog čitanja jeste dijalog sa literarnim tekstom i iz toga nastali literarno-estetski doživljaj. To je samo po sebi vrijednost – dakle, nije logično da želimo da dijete/čitalac pročita bajku, pjesmu, priču u što kraćem roku, jer bi to, na kraju krajeva, značilo da želimo da literarno-estetski doživljaj, osjećaj lijepog i prijatnog, traje što kraće.*

Razvijanje sposobnosti literarno-estetskog čitanja ne smije biti usmjereno ka pospješivanju same tehnike čitanja, odnosno nastojanja da čitalac postane sposoban da u što kraćem vremenu sa što manje (čitalačke) energije iz teksta dobije potreban broj informacija. Ciljevi literarno-estetskog čitanja jesu: *spoznati što više, razumijeti što bolje i doživjeti što intenzivnije (koliko god da je vremena za to čitaocu potrebno).*

Najvažniji cilj čitanja književnih djela jeste da nam uz njih bude lijepo. Čitanje predstavlja izlet u svijet autorove mašte i mašte čitaoca. To je aktivnost koja nas relaksira od žurbe, od obaveza, od bježanja sa jednog problema na drugi, kojima smo izloženi u svakodnevnom životu. Čitanje literature predstavlja čistu ljepotu i užitek!

*Zbog toga ni čitanje u školi ne bi trebalo izlagati vremenskim ograničenjima!* Dakle, ukratko! Zašto je potrebno razvijati dvije strategija čitanja (umjetničkog i neumjetničkog teksta)? U životu čovjeka obje su tehnike čitanja – kako čitanje neumjetničkih tekstova, tako i čitanje umjetničkih tekstova – veoma važne i nijedna od njih se ne može uzgred naučiti.

Zadatak škole je da učenike nauči obje strategije: na umjetničkim tekstovima vještinu literarno-estetskog čitanja, na neumjetničkim (naučnim, stručnim i publicističkim) vještinu pragmatičnog čitanja, dakle, čitanja neumjetničkih tekstova.

*Zašto i na koji način spontano i individualno u samostalno čitanje literature?* – Pokušajmo da zamislimo šta se događa kada dijete počinje sa čitanjem. U početku ono, po pravilu, koncentriše svu svoju čitalačku energiju na svaku riječ pojedinačno, na to da prepozna slova koja sastavljaju riječ i na to da slova poveže u odgovarajući zvučni niz. Ali to nije sve. Nakon toga dijete uloži puno napora da u svojim mislima pronađe memorijsku sliku koju čuva za taj jezički znak, da se npr. kada pročita riječ *mama* ili *kraljica*, prisjeti (svoje) mame ili kraljice koju je video u slikovnici ili crtanom filmu. Kada dijete prepozna značenje prve riječi, onda sa olakšanjem odahne. Zatim uzdahne i krene u rješavanje naredne velike zagonetke: sljedeće riječi. Na taj način se polako probije do kraja priče. Ako ga tada mi odrasli pitamo šta je pročitao, iznenađeni ustanovimo da ne zna. Ne zna zato što je za čitanje svake pojedinačne riječi potrošio svu čitalačku energiju i zato što mu nije ostalo energije koju bi mogao da upotrijebi za memorisanje one riječi koju je čitao prije toga.

Iako dijete u suštini *već čita*, sigurno još nije zrelo za čitanje literature, a ni kasnije kada se preko slova probije do značenja cjelokupne rečenice ili do značenja grupe rečenica. To je jednostavno zato što čitanje literature i sastavljanje njenog značenja nije samo nizanje kamenčića u red ili slaganje kocki. *Čitanje književnih djela*

---

<sup>40</sup> Tekst preuzet iz: Kordigal, M.; Saksida, I.: *Jaz pa berem – priročnici za učitelje*, Rokus, Ljubljana, 2002.

za čitaoca je zahtjevna čulna aktivnost i aktivnost maštanja, to je igra koju igraju autor i čitalac, tako što autor svojim riječima, kao kamenčićima koji padaju u vodu, podstiče koncentrične krugove čitaočeve mašte, koji kao vodeni talasi, oko mjesta gdje pada kamenčić, pripovjedačevu riječ, pripovjedačev podsticaj prigrlje bogatstvom svoje mašte.

Postojao je kralj, govori nam bajka. Postojala je i kraljica. I šuma u Ivici i Marici je bila zastrašujuća. I kućica vještice bila je sagrađena od najslađih slatkiša. Ali kakav je bio kralj? Da li je on bio debeo, sa velikim stomakom, ili veliki i prijekne naravi? Da li je imao kovrdžavu kosu ili je možda bio ćelav, pa mu je kruna na glavi stajala malo po strani? I kakva je bila kraljica? Da li je imala zlatnu ili crnu kosu? Vjerovatno nije bila obučena u farmerke i među njeniim igračkama nijesu bili roleri i štitnici za koljena. A šuma? Da li je bila zastrašujuća, da li je bila tamna? Kako i šta se moglo čuti u šumi? Da li je možda nešto šuštalo iza grma? A šta ako uopšte nije bilo grmova, da li je sama tišina izgledala zastrašujuće? I kuća vještice, obložena slatkišima? Sigurno krov nije bio od bijele čokolade zato što je ja ne volim – ili? Sve pomenuto nam autor literature za djecu ne kazuje, zato što računa da će bogatstvom svoje mašte, a prije svega shodno svom ukusu i željama, ona to učiniti sama.

Sve je to, naravno, teško izvodljivo, ako čitalac potroši svu energiju za shvatanje značaja golih riječi, koje kriju slova.

Odgovor na poteškoću koja se pojavljuje na tom mjestu, nudi *koncept spontanog ulaska u svijet čitanja literature, u kome bi djeca prvo počela samostalno da čitaju one tekstove koje znaju (skoro) napamet*. Kurikulum predviđa da djeca prvo samostalno listaju slikovnice i da se uz svaku ilustraciju prisjećaju dijela priče, bajke, koju im je čitala nastavnica ili neki od *njihovih* odraslih. Kasnije, djeca pokušavaju da imitiraju pomenuto čitanje odraslih, tako što uz svaku ilustraciju kazuju i dio priče, koju ona prikazuje, što znači, da pripovijedaju („čitaju“) bajku i okreću list (nastavljaju ka sljedećoj ilustraciji) upravo u trenutku kada bi to bilo potrebno.

Na sljedećem stepenu djetetovo pripovijedanje postaje još vjernije *pravoj bajci*. Malo po malo, ono će znati neke djelove napamet: npr. onaj dio Crvenkape, kada djevojčica ispituje vuka, zašto ima toliko velike oči, uši ... Ili npr. uvodnu frazu bajke koja se po običaju pretoči u nabranje književnih likova (nekada davno živio je kralj koji je imao...), ili neke od stihova koji se u bajci često ponavljaju (npr. Oglodalce, ogledalce, kaži mi...).

To su oni djelovi literature koje bi djeca trebalo prvo da pročitaju. Na taj način postići ćemo dva cilja:

- na jednoj strani zadovoljićemo djetetovu primarnu literarno-estetsku potrebu koja proizilazi iz susreta sa poznatim,
- na drugoj strani omogućićemo malom čitaocu prijatan doživljaj uspješnosti tokom prvog samostalnog ulaska u *čitanje* literature.

*Načelo prepoznavanja poznatog* jedno je od najvažnijih načela koncepta individualnog i spontanog ulaska u samostalno čitanje literature. Realizujemo ga na više načina, primjenom sljedećih metoda:

- prirodno uvođenje u čitanje literarnih slikovnica,
- čitanje istog literarnog teksta više puta,
- porodično čitanje,
- čitanje na kišoviti dan,
- džepna bajka,
- organizacija sistematskog razvijanja receptivne sposobnosti kao što to predviđa komunikacijski model književnog vaspitanja.

**1. Prirodno uvođenje u čitanje literarne slikovnice.** – ...Ako, naime, u školi želimo da imitiramo proces spontanog i postupnog ulaska u čitanje literarne slikovnice, kao što to možemo posmatrati u *prirodi*, dakle kod one djece koja to čine sama, iz vlastitih pobuda i bez osjećanja da odrasli nešto slično očekuju od njih, onda je neophodno da se dijete, sa nekim slikovnicama, nanovo sretla. Ali, ne samo to! Neophodno je da ih svakog trenutka, kada to poželi, uzme u ruke, prelista, razmišlja o literarnom događaju koji opisuje ilustracija na koju je obratilo pažnju. Veoma je važno da u ruci ima *svoju* slikovnicu, zato što će dijete kod nekih djelova bajke željeti da se zadrži duže, a kod nekih kraće.

I na kraju – veoma je važno da dijete može otvoriti slikovnicu uvijek kada to zaželi – a ne samo onda kada je jedini primjerak, koga posjeduje nastavnica, na polici konačno slobodan, ili onda kada dijete sa bakom ili mamom ode u biblioteku, ili onda kada je za njegovo odjeljenje otvorena školska biblioteka.

To su razlozi zbog kojih smo željeli da u fascikli za književno vaspitanje svako dijete dobije *Crvenkapu, Macu papučarku, Sniježnu kraljicu...*, ali onda smo razmišljali i o tome da *Crvenkapa, Maca papučarki, Sniježnih kraljica...* ima dovoljno u dječjim sobama. Naime, radi se o tzv. *kanonskim tekstovima*, uz koje su odrastali roditelji, djede i bake današnjih prvaka, pričama koje djeca iz generacije u generaciju zavole do te mjere da, kasnije, kada njihova djeca stignu u period kada slušaju večernje bajke, osjećaju kako ih moraju pripovjedati/čitati sljedećoj generaciji – ne zato što misle da je to dio dječjeg književnog obrazovanja, već zato što se oni prisjećaju ljepote i ugođaja koji su sami doživjeli tokom čitanja/pripovijedanja od strane svojih roditelja i zato što žele da jedan od najljepših djelova svog djetinjstva podare i svom djetetu. To je razlog što su *kanonske slikovnice* među prvima koje roditelji, bake ili djede kupuju svojoj djeci, unucima. Kada smo razmišljali o tome, odjednom nam je izgledalo suviše da u književnu fasciklu stavljamo nešto što mnoga djeca već posjeduju. Ali da za ljepotu *klasičnih večernih bajki* ne bi uskratili onu djecu za koje literatura i čitanje literature u njihovoj vanškolskoj sredini vjerovatno nema centralno mjesto, odlučili smo da priložimo slikovnice za svako dijete u nastavnikov didaktički materijal. Time smo ubili dvije muve jednim udarcem:

- izjednačili smo mogućnost pristupa kanonskoj slikovnici svoj djeci – onoj koja žive u podsticajnoj literarno-estetskoj sredini i onim iz manje podsticajne literarno-estetske sredine,
- nastavniku smo omogućili da u školi individualizuje ili diferencira ulazak u samostalno čitanje literature, pošto svako dijete u rukama drži svoju slikovnicu.

Činjenica da svako dijete u rukama drži svoju slikovnicu, omogućava:

- da joj se može vraćati (ili jednom njenom dijelu), kada god poželi i koliko često to želi – kako u formalnom dijelu škole, tokom nastave, tako i onda kad nastava prestaje i kada su u toku vannastavne aktivnosti tzv. *produženi boravak*,
- da svako dijete u rukama može držati slikovnicu, u trenutku kada nastavnik čita bajku (iz svoje slikovnice),
- da u toku nastavnikovog pripovijedanja (čitanja) sam, bez smetnji sa strane, može posmatrati ilustracije,
- da onda, kada nastavnica okrene stranu u slikovnici, i on okrene stranu, i time nauči kada je kraj teksta na jednoj strani i kada treba čitati na sljedećoj (dakle, koji dio teksta ide uz koju ilustraciju), i na kraju
- da posmatra kako izgledaju zapisane riječi koje označavaju glasove nastavnikovog pripovijedanja.



**2. Čitanje istog teksta više puta.** – Kada govorimo o tom metodu, bilo bi dobro pomenuti i dvije mudre misli o kurikulumu i literaturi.

*Kurikulum bajke* ne predstavlja nešto što jednostavno *obrađujemo* od prve do posljednje jedinice gradiva, u skladu sa nastavnikovim *godišnjim planom, vremenskim rasporedom nastavnog gradiva* i sl.

Ako djeca požele neku bajku, neku pjesmu, kroz riječi: nastavnice, ispričajte, pročitajte nam još jednom onu o..., onda ne postoji razlog na ovom svijetu da nastavnica odbije želju učenika i kaže: „Ne, to danas nećemo čitati, čitaćemo nešto drugo!“

Postoje barem tri razloga zašto je to tako.

*Prvi razlog*, posmatran iz ugla književnog vaspitanja, ima najveću težinu. Prva, glavna i vodeća *uloga književnog vaspitanja jeste da čuva i razvija naklonost prema literaturi*, koju su (u većoj mjeri) djeca donijela iz predškolske sredine. Krajnji rezultat školskih susreta sa književnošću ne smije biti čovjek koji literaturu cijeni kao nešto što je bez sumnje vrijedno punog poštovanja, ali, nažalost, dostupno i razumljivo samo onim drugim – što se događa u sve većoj mjeri. *Cilj školskog sretanja sa literaturom je čovjek, čitalac koji voli literaturu i koji uvijek ispočetka želi da se sa njom sretne. Jednostavno rečeno: da li je školsko književno vaspitanje bilo uspješno ili ne, pokazuje se kada učenik završi školovanje.* Ako će kao odrasla osoba čitati, onda je književno vaspitanje bilo uspješno. Ako će izbjegavati literaturu, onda je sva aktivnost njegovih nastavnika jezika i književnosti, sve gomilanje literarnog znanja, bilo uzaludno.

Molbu: „*Nastavnice/ice, pročitajte nam još jednom onu o...*“, posmatrano iz ovog ugla, potrebno je gledati kao želju za sretanjem sa nekim tačno određenim literarnim svijetom, dakle, kao želju za literaturom i kao izraženu literarno-estetsku potrebu. Sve to su nedvosmisleni znaci *približavanja generalnom vaspitnom cilju književnog vaspitanja*, i mi te želje ne smijemo odbiti, a posebno ako znamo da se na drugoj strani vage nalazi *literarno-obrazovni cilj*.

*Drugi razlog* zašto ne smijemo odbiti želju djeteta za ponovnim slušanjem bajke jeste već pomenuta činjenica da njegov literarno-estetski doživljaj izvire iz *sretanja sa poznatim*, što znači da se bajka djetetu čini ljepša poslije drugog slušanja nego poslije prvog, a da je onda kada je čuju treći put, još ljepša.

Zašto je to slučaj, možemo, naravno, samo nagađati. Nauka koja se bavi mladim čitaocima, na to pitanje nudi dva odgovora.

Prvo, ustanovljava da su mladi čitaoci *tokom prvog slušanja* priče/pjesme toliko zaposleni samim literarnim događajem, da im jednostavno nedostaje misaona (u ovom slučaju receptivna) energija kojom bi, na primjer, sastavljali zamišljene slike književnih likova, mjesta događanja radnje... Ukratko, tokom prvog slušanja nemaju dovoljno energije da autorove riječi prerađuju u svojoj mašti. *Tokom drugog slušanja* napetost – kako će se priča završiti i da li će se zaista srećno okončati, nije tako velika – zato slušaocu ostaje dovoljno misaone i čulne energije za produkovanje slika mašte koje se odnose na događaje iz bajke. *Tokom svakog narednog slušanja* dijete priziva u sjećanje književne likove koje je usvojilo tokom prethodnog slušanja i dopunava ih u određenoj mjeri. Tako oni postaju sve potpuniji, sve ljepši i prije svega sve više njegovi!

Drugi odgovor koji nam nudi nauka koja se bavi mladim čitaocima, dotiče se djetetove potrebe za sigurnošću. Činjenica je da se djeca u svijetu odraslih uopšte ne osjećaju bezbjednom. Svijet im se čini nerazumljiv, složen i nepredvidljiv. Po intuiciji znaju da u njemu bez roditelja (bez *velikih*) ne bi mogli da prežive, i to za njih predstavlja ogroman strah. (Zato nas djeca uvijek, kada ih ostavljamo na *čuvanju*, bilo da je to u obdaništu, kod komšije ili bake, zabrinuto pitaju: „Mama, kada ćeš doći? Da li ćeš zaista da dođeš?“)

Slušanje bajki, a posebno slušanje uvijek istih bajki, djeluje umirujuće. U bajci ne postoje slučajnosti ni iznenađenja. Ako je nešto suđeno, onda će se to i dogoditi. Ako je nešto zabranjeno, a ti ne poslušaj (na primjer, mamu kada ti kaže da ne otvaraš vrata vuku), onda će da te stigne strašna kazna, a ako si u suštini dobar i ako slušaš, a posebno ako si mali, onda ti se sigurno neće desiti ništa ružno. Bajka za svaki slučaj ima, ako se suviše zaplete, u pripravnosti i čudesne kamenčiće, dobre vile, životinje koje su začarane i koje imaju čudesnu moć... Svi oni služe isključivo za to da se malim i dobrim ne dogodi ništa strašno, da je za njih kraj uvijek pozitivan, tako da se oni vjenčaju, dobiju kraljevstvo i srećno žive...

Do svih pomenutih saznanja mali čitalac ne može stići poslije prvog slušanja bajke ili poslije samo jednog slušanja bajke: *da bi čitalac shvatio bajkoviti determinizam* (svakome ono što zasluži: zlobnim onoliko kazne koliko su zla nanijeli, a dobrim, malim onoliko dobrog, kolika je njihova dobrota), *mora pročitati mnogo bajki*. Ali to nije dovoljno! Neke bajke mora jednostavno usvojiti. Mora ih slušati ponovo, ispočetka, po nekoliko puta, tako da one zaista postanu *njegove*. Samo na taj način dijete iz bajki stiče saznanje da pripovjedač bajke nadzire događanja (da u bajci ne postoji nepredvidljiv kaos, koji plaši dijete u realnom svijetu), da se, dakle, u bajci dogodi sve onako kako želi njen autor i da taj autor želi mladim čitaocima sve dobro i lijepo (dakle, kraljevstvo).

Sve je to od izuzetne važnosti i zato je potrebno djeci čitati iste bajke iznova i iznova.

*Treći razlog* je realizovanje već pomenutog načela prepoznavanja poznatog. Samo u slučaju da je dijete bajku čulo mnogo puta, ono će tokom listanja slikovnica, uz svaku ilustraciju prizvati u sjećanje dio priče koji konkretna slika prikazuje. I samo u slučaju kada bajku zaista dobro poznaje, dijete će biti u stanju da *čita* uz ilustracije. Ako je zaista čulo više puta, onda će neke njene djelove zapamtiti skoro napamet. Samo tako će biti u stanju da *pročita* onaj dio priče u kojem Crvenkapa ispituje vuka zašto ima tako velike oči, i onaj, u kome zlobna maćeha ispituje ogledalce: „Ogledalce, ogledalce moje, najljepši na svijetu reci ko je?“

**3. Porodično čitanje.** – Metod porodičnog čitanja moguće je izvesti iz sljedećeg teorijskog polazišta: *književno vaspitanje je utoliko uspješnije ukoliko su uslovi sličniji onima u kojima se uči maternji jezik.*

To znači: kao što nije moguće zanemariti tijesne veze između djetetovog uspješnog jezičkog razvoja i podsticajnih uticaja njegove okoline, i veze među djetetovim zaostajanjem u jezičkom razvoju i jezički nepodsticajne sredine, tako nije moguće razlikovati razvoj pismenosti i razvoj receptivne sposobnosti i modela, koji u vezi s tim vještinama/vrijednostima dijete preuzima u podsticajnoj literarno-estetskoj sredini, tj. nepodsticajnoj sredini.

Da bi književno vaspitanje zaista bilo uspješno, potrebno je intervenisati i u djetetovoj vanškolskoj sredini, dakle, u njegovoj porodici. Ali, da li time ne želimo previše? I da li je to uopšte moguće?

Pri tome bi se, vjerovatno, trebalo prisjetiti kako većina porodica (ako ne i sve!?) barem u početku školovanja, pokazuju veliko interesovanje za napredovanje djeteta – skoro svi roditelji gaje nadu da će njihovo dijete u školi biti uspješno. Da je to zaista istina, dokazuje pitanje: *Kako je bilo u školi?*, koje postavljaju roditelji djeci u skoro svakom domaćinstvu, negdje za vrijeme ručka. Roditelji su, takođe, spremni da urade dosta da bi njihova djeca u školi bila uspješna. I šta u takvoj situaciji radimo mi, nastavnici? U okviru školskog programa dajemo djeci samo neprijatne zadatke, koji su povezani sa usavršavanjem tehnike osnovnog čitanja (Pročitaj pet puta. Neka mama

potpiše! Kući uči da čitaš!) i memorisanjem osnovnih matematičkih rezultata (rezultata sabiranja i oduzimanja do 20 i rezultata tablice množenja do 10). Sve te aktivnosti su u porodicama, najčešće, izvor konfliktnih situacija, zato želja roditelja da sarađuju u školskom programu, brzo prolazi.

Kod *metode porodičnog čitanja* radi se o saradnji roditelja sa suprotnim predznakom. Radi se o:

- utvrđivanju/uvođenju nekih uzoraka života sa knjigom, uvođenju/očuvanju oblika zajedničkog bivanja roditelja i djece, oblik koji će predstavljati izvor harmonije i dobrog raspoloženja,
- sticanju/očuvanju vremena predviđenog za čitanje (možda prije spavanja), koje su praktikovale mnoge porodice prije djetetovog polaska u školu, i koje se (zbog ubjeđenja da će za dijete biti najkorisnije ako čita samo) poslije polaska u školu, u najvećoj mjeri, napuštaju. Time se ukida oblik porodičnog druženja i, barem za neko vrijeme (za većinu djece zauvijek), asocijativna veza: susret sa literaturom je prijatan doživljaj,
- otkrivanju oblika porodičnog druženja u porodicama u kojima djeci prije polaska u školu nijesu čitali – u tim porodicama radi se i o otkrivanju nove dimenzije u međusobnoj komunikaciji,
- i što je veoma važno: za prevazilaženje negativnog uticaja na oblikovanje odnosa prema knjizi, koji nastaje posmatranjem uzorka ponašanja roditelja u porodicama gdje niko od odraslih ne čita, tj. ne čita ništa drugo osim dnevne novine.

Ukratko, djetetove odrasle članove porodice (roditelje, baku, djeda...) potrebno je privući u školsko književno vaspitanje tako da *nastavnikov literarno-vaspiti rad i djetetovo doživljavanje literature kod kuće, jedno drugo podupiru i dopunjavaju.*

Kako to postići?

Veoma je važno da su roditelji pravovremeno obaviješteni o tome šta od njih želimo, kao i podsticanje osjećanja da su, pored djeteta i nastavnika, i oni jedan od partnera koji suoblikuju djetetov vaspitno-obrazovni proces.

Bilo bi dobro kada bi o pomenutim temama nastavnici obavili razgovor sa roditeljima što je ranije moguće, možda čak i prvog školskog dana, kada većina roditelja doprati djecu u školu i kada je, vjerovatno, jedina mogućnost da se može obaviti razgovor sa oba roditelja. Druga mogućnost jeste da nastavnici pozovu roditelje prvaka na razgovor nekoliko dana prije prvog septembra. Postoji velika vjerovatnoća da će se takvom pozivu odazvati najveći broj roditelja, pošto su svi *zabrinuti* kakva će biti učiteljica njihovih prvačića *i kome će dati svoju djecu na obrazovanje.*

Tokom prvog razgovora roditeljima dajemo osnovne informacije o sebi i na koji način ćemo raditi sa djecom tako da se u školi osjećaju što bolje, te da im podstaknemo interesovanje da dugo, sa zadovoljstvom, pohađaju školu.

Zatim, roditelje molimo da nam daju osnovne informacije o svojoj djeci, nešto što oni misle da bi bilo dobro da njihov nastavnik zna. Roditelji, na primjer, kažu šta dijete voli da radi, šta ne voli, sa čim voli da se igra, na koji način reaguje u nepoznatoj situaciji, kako se ponaša u konfliktnoj situaciji, da li voli bajke, da li voli da crta, šta dijete zna, sa kojim osjećanjima ono stupa u školu, šta očekuje od škole... Sami morate ocijeniti da li roditelje možete da zamolite da vam svoje dijete predstave pisanim putem (da li možete da podijelite papir i da ih zamolite da vam napišu *Prvo pismo nastavnicima mog prvačića*) ili je bolje da obavite razgovor sa svakim roditeljem pojedinačno.

U svakom slučaju, važno je da se razgovor tog dana povede i o čitanju/pripovijedanju i slušanju literature, pošto će roditelji moći da kažu i da li njihovo

dijete voli da sluša priče i radijske igre na audio kasetama. Tada im moramo reći koliko je važna uloga odraslih prilikom razvoja vještine čitanja, koliko je važna bajka za laku noć i kako će za djetetov ulazak u svijet pisane riječi uraditi najviše ako sa porodičnim čitanjem nastave bar prvo trogodište školovanja. Zatim, možemo roditeljima predstaviti i koncept spontanog ulaska u samostalno čitanje literature i reći im da će njihovo dijete čitati bajku samostalno tek onda kada postigne takvu vještinu čitanja da njegova želja za upoznavanjem sa literarnim (bajkovitim) svijetom bude veća od želje da se izbjegne dešifrovanje značenja slova. Roditeljima objasniti da će se to desiti postepeno, tako da će djeca, vjerovatno, prvo čitati naslov bajke (slikovnice), kasnije možda onaj dio bajke koju znaju napamet, a nakon toga, možda, dio prvog paragrafa bajke, možda će dijete sa bakom i djedom čitati dijalog u bajci tako da svako od njih čita riječi po jednog lika iz bajke... Na kraju trogodišta večernje čitanje će postati situacija u kojoj će dijete i odrasli, jedan pored drugog, čitati lijepe bajke – ne samo zbog čitanja, opismenjavanja, ili čitalačkog vaspitanja, već jednostavno što će im čitanje pružati zadovoljstvo.

**4. Čitanje na kišovit dan.** – Ideja za metodom čitanja na kišovit dan izvire iz želje da školski susret sa literaturom bude što sličniji *prirodnoj situaciji*, kada se dijete i knjiga sretaju. S tim u vezi, uvijek je potrebno ponavljati da je literarno vaspitanje u školi *vaspitanje za čitav život* i da će se uspješnost vaspitanja moći mjeriti tek onda kada se budu, ili ako se budu, kao odrasli ljudi, vraćali literaturi, a ne kada ih na to *motivirše* nastavnik, ispitivanje, ispit ili sankcije za nepročitanu lekturu! Pošto je literarno vaspitanje *vaspitanje za čitav život*, onda je logično i mudro razmisliti *kada mi odrasli čitamo*. Kada počnemo da razmišljamo o tome, brzo postaje jasno da samo rijetki ljudi čitaju svaki dan u isto vrijeme jednak broj strana. Postoji mnogo više čitalaca koji čitaju puno u nekim životnim periodima, dok u drugim čitaju manje. Istraživanja pokazuju da je broj čitalaca literature relativno visok u periodu školovanja, da značajno padne u periodu kada ljudi nađu zaposlenje i kada stvaraju dom i porodicu, i da u značajnoj mjeri kasnije poraste, kada djeca i karijera ne zahtijevaju više cjelokupnog čovjeka i kada on ponovo može da odvoji nešto vremena za sebe. Na sličan način odvija se i godišnji ritam čitanja. U proljeće i jesen čitamo nešto manje, u ljeto (na odmoru) mnogo više, a najviše u kasnu jesen i u periodu zime. Na kraju krajeva: da li ćemo čitati ili ne, zavisi i od vremenskih uslova. Kada se priroda kupa u suncu, u nama se pokreće refleks: kako lijep dan, bila bi šteta kada čovjek ne bi izašao napolje. Na drugoj strani, sivi i kišoviti dani nas mame u udobnu fotelju i navode da uzmemo knjigu ili da gledamo televiziju.

Na toj tački osmišljava se metoda čitanja na kišovit dan. Njen cilj je da se u dilemi *kiša plus knjiga: kiša plus televizija*, djeca što više odlučuju za knjigu. Naravno, to nije moguće postići *popovanjem*, kako televizija zaglupljuje ljude i kako ona šteti očima. Takođe, postići ćemo veoma malo ako predložimo roditeljima da ograniče djetetovo gledanje televizije na sat ili dva dnevno. Zabrana ili ograničavanje se, naime, u vaspitanju najčešće pokazuju kao više ili manje neuspješna metoda usmjeravanja djetetovog ponašanja. Mnogo će bolje biti ako djetetu *pripremimo situaciju* u kojoj će ono samo iskusiti koliko prijatan može biti prvi izbor.

Uzimajući sve to u obzir, mi ćemo poslije rada u školi pogledati kroz prozor i reći: „Danas je predivan dan. Idemo da se prošetamo pored rijeke“. Ili: „Idemo da se sankamo!“ Ili: „Donio sam šargarepu. Idemo da pravimo Snješka Bijelića!“

Ali, kada napolju pada kiša i kada nećemo moći da izađemo, poslije ručka ćemo reći: „Danas pada kiša. Danas sebi možemo da priuštimo neku divnu bajku. Potražimo najudobniji prostor u učionici. Smjestite se kako vam odgovara. Tako! Sada ćemo da se dogovorimo šta ćemo čitati. Da li ćete da predložite vi, ili da izaberem ja?“

Time postizemo dva cilja.

1. Utvrđujemo asocijativnu vezu *čitanje* i *kišovit dan*, i na taj način dugoročno usmjeravamo djetetove čitalačke navike i utičemo na ritam čitanja odrasle osobe; *čitanje na kišovit dan* predstavlja odličnu mogućnost da ispunimo dječje želje za ponovnim susretom sa bajkama koje smo *tokom nastave* već nekoliko puta pročitali, ali je to bilo premalo, zato što neke bajke djeca ne mogu čuti dovoljno često.
2. Čitanje na kišovit dan daje nam mogućnost za postizanje još jednog, ne manje bitnog cilja. Radi se o saznanju da se sve bajke ne nalaze u slikovnicama, i da je moguće divne bajke naći i u *debelim knjigama*. Radi se o cilju kome se prije nekoliko decenija nije posvećivala nikakva pažnja, ali istraživanja interesovanja čitalaca koja se sprovode u bibliotekama, a koja se odnose na djecu, pokazuju da djeca sve više traže ilustrovane bajke – slikovnice, i da sve teže čitaju u slučajevima kada se pored teksta ne nalazi nikakva prateća slika. Taj proces nije teško razjasniti. Nove generacije djece su, naime, sve više *vizuelni tipovi*, pa su samo verbalne, tekstualne informacije za njih isuviše štute. Metodom čitanja ili (još bolje) pripovijedanja na kišovit dan, kada u ruke uzimamo jednu od antologija bajki, možemo pomoći djetetu da dođe do saznanja da su divne i one bajke/priče, u kojima nema (ilustrovanih) slika i koje se skrivaju u *debelim knjigama*.

Pored navedenog, *čitanje na kišovit dan* iz debele knjige bajki može biti dragocjeno iz još dva druga razloga:

- ono pomaže djeci da dođu do saznanja u kojoj mjeri je praktično da čovjek zna dobro da čita, jer mu na taj način postaju dostupni svjetovi koji su prije toga bili nedostupni,
- čitanje *debele knjige bajki* sugeriše saznanje da se sve bajke ne mogu pročitati na lak način, tako što ćeš uzeti slikovnicu u ruke. Baš suprotno! Najbolje bajke su kao blago: one su sakrivene; da bi ih čovjek našao, potrebno je kopati duboko i čitati mnogo više, tj. od prve do zadnje strane *debele knjige bajki*.

**5. Džepna bajka.** – Metod džepne bajke predstavlja jednu od novina, koja se uvodi u devetogodišnjem okviru koncepta književnog vaspitanja, zato što izbalansirano razvija djetetovo slušanje, pripovijedanje (=govor), bilježenje (=pisanje) i „čitanje“ (=čitanje) umjetničkih tekstova.

Kada smo razgovarali sa nastavnicima i vaspitačima o predlogu kurikula za slovenački jezik, kako bismo kod njegovog osmišljavanja vidjeli i saznali da li griješimo i gdje griješimo, oni su nas veoma često pitali *koliko časova da odrede za slušanje literature, koliko za čitanje, koliko za pisanje i koliko za govor*.

Ta pitanja su nas malo zatekla, pošto na njih nije moguće dati odgovor brojevima: toliko procenata ovoga i toliko onoga. Komunikacijske aktivnosti (govor, slušanje, čitanje i pisanje) se, naime, kod književnog vaspitanja konstantno prepliću: kada nastavnica pripovijeda, djeca slušaju, međutim, kada govori jedan od njih, drugi ga slušaju, a zatim se na logičan način odazivaju, dok se s druge strane onaj koji je govorio – sada sluša. Kod igre uloga ne mogu govoriti svi odjednom, već uglavnom slušaju i kažu po nešto (dakle, govore) tek tada kada to predviđa njihova uloga.

Veoma je slično sa pisanjem (tj. na početku sa pisanjem kroz crtanje) i čitanjem (tj. *čitanjem*) – i na kraju sa slušanjem onoga što djeci *čitaju* (ili čitaju) njihovi vršnjaci iz odeljenja.

Problem koji se pri tom pojavljuje jeste *na koji način je moguće povećati procenat govora* zato što, po prirodi stvari, čovjek odjednom može slušati samo jednu osobu, tako da u životu mnogo više slušamo, nego što govorimo.

Ali zadatak književnog vaspitanja u školi je da, pored toga što razvija djetetovu sposobnost slušanja literature, razvija i njegovu sposobnost pripovijedanja bajkovitih svjetova (dakle, sposobnost govora).

To možemo uraditi na više načina. Prije svega, tako što ćemo što *manje raditi frontalno*. Ali, ako već moramo (a ponekad je to neophodno), kombinujemo frontalni oblik rada sa grupnim oblikom ili radom u parovima. To znači da djecu često molimo da svoje misli (odgovor na naše pitanje) povjere susjedu ili da ih razmijene u grupi. Tek kada oni tako *izraze svoje misli* (= pretvore ih u riječi), kažu ono što misle i osjećaju, mi ih zamolimo da te misli prenesu svim drugovima iz odjeljenja.

Drugi način je *primjena metode igr uloga*. Treba je organizovati u okviru manjih grupa tako da u njima svaki učenik može preuzeti neku ulogu. Ako se igra uloga organizuje frontalno, mali broj učenika učestvovalaće u njenoj realizaciji. Dramatizacija djela literarnih tekstova, maštovito dopunjavanje literarnih svjetova (u pravcu: šta misliš, šta su mali i veliki zmajevi pričali na Zmajevom mostu, kada su pročitali plakat župana: tražimo zmaja Direndaja, koji...?), lutkarsko (marionetsko) pozorište, zamišljeni intervjui sa jednim likom iz bajke, pripovijedanje bajke malom krugu, u kome je jedno dijete pripovjedač, a drugi preuzimaju uloge književnih likova i govore *njihov direktni govor*. Sve su to varijante igre uloga, koje sigurno obezbjeđuju, u značajnoj mjeri, veći procenat govora nego što bi ikad mogli postići frontalnim oblikom nastave.

Treći način da suštinski povećamo procenat djetetovog govora i koji skoro idealno razvija sve četiri komunikacijske aktivnosti jeste *metod džepne bajke*.

Radimo tako što:

- 1) četvrtkom upozoravamo djecu da *sjutra* imamo iznenađenje za njih; kako bismo ga izveli, naglasimo djeci da treba da budu obučena tako da svako na svojoj odjeći ima bar jedan džep,
- 2) sljedećeg dana, u petak, pred kraj nastave, ispričamo im bajku; ta bajka bi, po mogućnosti, trebalo da bude nepoznata svoj djeci,
- 3) nakon toga, djeca *zapisuju* bajku: mogu nacrtati jednu ilustraciju ili više njih, mogu da kombinuju sliku i riječ, mogu samo da pišu; svako dijete radi onako kako zna i na način koji mu je najprijetniji (sigurno će, s obzirom na to da je metod džepne bajke projekat koji traje samo prvo trogodište, procenat zapisanog konstantno rasti, zato što je pisanje, ipak, najbrži i najlakši način bilježenja misli),
- 4) kada djeca *zapišu* bajku, papir presaviju i stave ga u džep,
- 5) za domaći zadatak zadamo da džepnu bajku pripovijedaju tokom subotnjeg ili nedjeljnog ručka, kada je sva porodica na okupu,
- 6) kasnije, neka je ispričaju što većem broju osoba; svaki put kada pripovijedaju džepnu bajku, neka na donji rub *koncepta* (papira na kojem su *zapisali* bajku) nacrtaju zvjezdicu (to na jesen može biti jabuka, u toku zime pahuljica, u proljeće cvijet ...),
- 7) u ponedjeljak, kada se vratimo u školu, djeca u grupama pokazuju koliko puta su uspjela da ispričaju bajku; onda ispričaju kako je bilo kada su bajku pripovijedali u toku porodičnog ručka (vjerovatno je bilo veoma zanimljivo kada su rekli: nastavnica je rekla da me morate svi slušati, zato što ću vam sada ispričati bajku!),

- 8) zatim, djeca uzimaju u ruke svoje *koncepte*; zamolimo jedno dijete da ispriča bajku cijelom razredu; ostala djeca *kroz svoje koncepte* provjeravaju da li njihov vršnjak pravilno pripovijeda bajku,
- 9) na kraju, koncepte sa džepnom bajkom zalijepimo u odgovarajući dio Sveske za stvaralačko čitanje.

Na taj način, dakle *metodom džepne bajke*, na izbalansiran način *razvijamo dječju sposobnost slušanja, pripovijedanja, zapisivanja i „čitanja“ literature*. Pored toga, istim metodom na sistematski način upoznajemo bajku i usvajamo njenu tipičnu strukturu. Za džepnu bajku, naime, po pravilu bираmo bajke – najbolje bajke raznih naroda svijeta, koje su prije nekoliko decenija izlazile u knjigama, kao što su: ruske bajke, engleske bajke, Grimove bajke..., koje djeca danas (to nam pokazuju podaci o *interesovanju za čitanje*) više ne vole da čitaju, zato što preferiraju bajke koje imaju i pisana i ilustrovana izdanja.

Tokom slušanja i samostalnog pripovijedanja novih bajki, djeca će imati veoma mnogo mogućnosti da polako i istrajno realizuju svoju *misaonu shemu: bajka*. Upoznavanje sa pomenutim uzorkom bajke (koji je cilj književnog kurikuluma prvog trogodišta) djeci će u značajnoj mjeri olakšati prvo samostalno čitanje bajke, zato što će kroz tvrdnu strukturu ove književne vrste, osobene za svaku bajku, jednostavno prepoznati njima već poznate informacije.

Mr Blaga Žurić  
Zavod za školstvo

## Sent de Egziperi, *Mali princ* INTERPRETACIJA DJELA ZA ČITANJE KOD KUĆE

U predmetnom programu za devetogodišnju osnovnu školu *Mali princ* planiran je za deveti razred, u dijelu programa *Prijedlog djela za čitanje kod kuće*<sup>41</sup>, kojim se ostvaruje samostalni rad učenika. Njegovom interpretacijom nastavnik povećava recepcijske sposobnosti čitalaca ako pravilno organizuje i vodi čitanje (*kod kuće*), pomaže dajući mogućnost učenicima da oni komuniciraju s književnim tekstom. Odgovarajućom motivacijom, izborom oblika i metoda rada nastavnik strategijski, i permanentno, podstiče na saradnju tokom čitanja djela, prati, razgovara i upućuje učenike na formiranje predstava o pojedinim događajima, pruža dodatne informacije i zajednički nadograđuje prvobitni doživljaj. Istovremeno, nastavnik i ohrabruje učenike da pronalaze jednakosti/sličnosti, između sebe i određenog književnog lika, (tzv. *vrata za identifikaciju*<sup>42</sup>), da formiraju sopstveni stav, opravdavaju ponašanja likova ili kritikuju.

Koncepcija Egziperijevog romana, u naivnom pričanju, preko čudesnoga, prikazuje realni svijet. Prefinjenim slijedom pisac je unio u priču novu, modernu poeziju. Stvorio je u literaturi novi lik, malog princa, kakvog ranije nije bilo. Autor knjigu posvjećuje svom prijatelju, a djecu moli da mu oprostite, zato što je prijatelj – odrasla osoba.

Ovakvim početkom svoje priče, Egziperi zaslužuje poštovanje i zadobija povjerenje svojih, kako on kaže, malih čitalaca.

*Mali princ* namijenjen je mladim čitaocima, ali je priča i za odrasle. Govori o autoru i njegovom povratku u svijet djetinjstva, u svijet neiskusnih, ali iskrenih, koji imaju dovoljno vremena za vrijeme i prostor, za ljepotu i jednostavnost. Pripovijeda o vremenu kada djeca postavljaju pitanja, a odrasli ne znaju da odgovore; kada djeca crtaju, a odrasli ne vide šta je nacrtano...

Ovo djelo, u prvi mah, izgleda nedovoljno blisko senzibilitetu savremenog mladog čitaoca<sup>43</sup>. Zato je njegovom interpretacijom potrebno osmišljeno i primjereno stimulisanje učeničkih doživljaja. Motivacije i podsticaji treba da budu tako zasnovani da učeniku pomognu da se lakše prenese u taj svijet, kako bi došao do novih saznanja (pripovijedanje o vlastitim iskustvima povezanim sa temom u *Sent Egziperijevom* romanu).

*Jedan od osnovnih ciljeva interpretacije jeste da te primarne učeničke doživljaje obogati i ojača.*

<sup>41</sup> *Nastavni predmet Maternji jezik i književnost, predmetni program za I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII i IX razred devetogodišnje osnovne škole*, Ministarstvo prosvjete i nauke, Zavod za školstvo, Podgorica, 2005, 173.

<sup>42</sup> Isto, 104.

<sup>43</sup> Istraživanja pokazuju (anketa nastavnika u 25 škola u Crnoj Gori): 37% ispitanika misli da djelo treba izučavati u srednjoj školi, 8% je saglasno sa realizacijom u završnom razredu devetogodišnje osnovne škole, 12% tvrdi da učenici ne razumiju njegovu znakovnu simboliku, 43% nastavnika izjasnilo je da nema problema tokom analize ovog djela, ali ukazuje na manjkavost literature o metodičkoj interpretaciji djela bajkovite sadržine.



## Nastavnik treba da obrati pažnju na sljedeće:

### 1. Koje ciljeve ostvaruje tokom interpretacije djela *Mali princ*?

*Učenici doživljavaju, prepoznaju i razumiju osobine pripovjedačkih vrsta; prepoznaju motive za ponašanje književnih likova; razvijaju sposobnost raščlanjivanja događaja na događajne cjeline; razvijaju sposobnost stvaranja maštovite predstave književnog prostora; razvijaju sposobnost identifikacije na osnovu nekog hipotetičkog odnosa (npr. nesporazum između likova)...*

### 2. Šta učenici otkrivaju u ovom djelu?

Učenici otkrivaju:

- stvaralačke pobude autora za nastanak djela,
- motive: zanos, dobrote i hrabrosti malog princa,
- junakovo zanosno pričanje,
- objašnjenje bajkovnih simbola i njihovo povezivanje sa životom,
- čovjekov odnos prema ljepoti,
- čudesno i fantastično, realno i nerealno,
- slojevitost djela i preplitanja mašte, nemira, usamljenosti, dobrote i nerazumijevanja,
- ljubav prema prirodi, čovjeku i njegovim vrijednostima,
- ljubav za zvijezde (ko ne nosi plavo nebo u sebi ne može ga pronaći u svemiru),
- otkrivaju poruke i životne mudrosti.

*Mali princ* se može svrstati u žanr moderne bajke ili fantastične priče. Razlikuje se od drugih književnih tekstova sa kojima su se učenici sretali u školskoj praksi. Jedan od načina na koji ćemo ih zainteresovati za čitanje ovog djela jeste i saznanje da je *Mali princ knjiga rekorda*<sup>44</sup>.

### 3. Dileme koje učenici tokom čitanja imaju, prije svega oko glavnog junaka:

*Da li je on pilot, u sredini Sahare, koji pokušava da popravi motor svog aviona, i koji doživljava halucinacije (zbog pustinjske toplote) i kroz lik malog princa osuđuje ovozemaljski svijet?*

*Je li je glavni junak mali princ, koji suprotno drugim prinčevima i carevićima, dolazi iz bajkovitog prostora u realni svijet?*

*Da li je glavni junak napustio svoju dragu (u bajci ružu)?*

*Da li autor ispoljava strah od tehnologije i brzog života, u kojem čovjek juri ne primjećujući spoljni svijet?*

*Možda je autor je napisao ovu bajku-roman da bi imao gdje da pobjegne od grubog, nemaštovitog i neosjetljivog svijeta (stiče se utisak da je Mali princ usmjeren protiv svijeta odraslih i iskusnih, koji je najčešće ružan, apsurdan, neprihvatljiv...).*

Tokom interpretacije potrebno je razjasniti navedene dileme i na taj način pomoći učenicima da razumiju književno-umjetnički tekst, da čitajući sarađuju i opredijele se za svoj doživljaj.

<sup>44</sup> Ovaj roman ima 500 izdanja i prodat je u osamdeset miliona primjeraka. Čita se na 160 jezika (Vukićević Janković, V.; Vojinović, V.; Mišković, S. (2008): *I knjige su tvoji prijatelji, dnevnik čitanja za IX razred devetogodišnje osnovne škole*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica).

Neophodno je da učenici, tokom čitanja:

- vode bilješku o redoslijedu događanja,
- bilježe likove sa kojima se mali princ susreće i opisuju njihove karakterne osobine,
- obrate pažnju na alegorijsko značenje pojedinačnih događanja i bilježe ih,
- odrede koji likovi pripadaju svijetu bajke i zašto,
- prate o čemu razmišlja mali princ...

Učenicima će biti jasno zašto se u *Malom princu* ponavlja rečenica: *Čudne su, vrlo čudne odrasle osobe* (s lakoćom će je potvrditi primjerima iz životnog okruženja). Ali, nemaju iskustvo odraslih i zato im je potrebno adekvatno tumačenje i odgovarajuća analiza umjetničkog teksta, kao i istraživački (i problemski) zadaci koji će im pomoći da otkrivaju zvučnu i znakovnu slojevitost književno-umjetničkog teksta.

#### **4. Ukazati učenicima na ključna mjesta koja treba ponoviti čitanjem, i po nekoliko puta.**

*Mali princ* je prezentovan u simbolima, sa jasnim ciljem. Autor blago ismijava i obrušava se na sve negativnosti odraslih ljudi. Drvo *baobab*, kao i sve ostalo, simbolično je upotrebjeno u priči, i to treba objasniti. *Baobab* upozorava mlade ljude da je u početku teško razlikovati dobro od zla, korov od ruže. *Baobab* je korov, *ruža* je cvijet (za *baobab* se, u ovom tekstu, može reći da označava manu, a *ruža* vrlinu). Da bi se ta simbolika shvatila i razumjela njena poruka, potrebno je ponovljeno čitanje.

Iskrena je poetična slika prve ljubavi malog princa. On odlazi u svemir, luta malim planetama doživljavajući razne neprilike:

- sreća ohole kraljeve za koje su ljudi samo podanici i ništa drugo,
- nailazi na uobraženka, pijanicu, ređaju se negativnosti ljudskog svijeta,
- sreća i poslovnog čovjeka, koji je simbol degradacije u svijetu biznisa,
- uviđa da želja za novcem udaljuje ljude od prirode, drznuli su se da prisvajaju i zvijezde, zaključavaju ih u bankovni sef i ne pogledavši ih.

*Pisac ovim načinom ističe moć prirode nad materijalnim bogatstvom.*

Dok Erazmo Roterdamski<sup>45</sup>, *Pohvalom ludosti*, na neobičan način ismijava jedan svijet, Egziperi radi isto to, samo u drugom ruhu i drugim književnim žanrom. Dočarava taj isti svijet jedan mali princ koji pokušava da osvijesti ljudski rod i da mu pokaže zvijezde.

Dolazak na planetu Zemlju je razočarenje za malog princa.

U dijelu koji govori o brojkama, autor karakteriše birokratsku statistiku koja najčešće ne znači ništa.

#### **5. Problemi sa kojima se mladi sretaju tokom sazrijevanja (na koje pisac ukazuje u knjizi) i potreba za prijateljstvom.**

Na Zemlji je izražen problem *otuđenosti*, vlada samoća. Prijateljstvo je čovjekova potreba, ali se gubi, nestaje, nema ga. Ljudi vječito negdje žure, i u toj žurbi najčešće i ne znaju šta hoće i zašto to rade. U vremenu tehničkih dostignuća Mali princ se naslađuje malim, ali dragocjenim trenucima u životu: *škripom bunara, nebeskim prostranstvom, svojim crtežom, svjetlošću zvijezda, uživanjem u vodi...*

#### **6. Istaći vodu kao osnov svega postojećeg...**

Voda je simbol života, izvorište svih egzistencijalnih potencijalnosti u svemiru.

<sup>45</sup> Roterdamski, E. (1955): *Pohvala ludosti*, Kultura, Beograd.

Vode očičuju i regenerišu, tragaju za tajnom života, najvećom misterijom<sup>46</sup>...

Na kraju, pilot je srećan što je upoznao malog princa, razumjeli su se i postali su prijatelji. Popravio je motor svog aviona, i, kao i u životu, moraju se rasti.

Fantastika prestaje kada se pilot vraća među ljude, ali brine za malog princa jer je ponio nacrtanu ovcu, a ona bi mogla pojesti njegovu ružu.

Kada dođe do kraja knjige čitalac saznaje zašto pilot nije posvetio odraslima priču o *Malom princu*:

*Odrasli ne shvataju važnost cvijeća, posebnost ruže. Nije im važno da li je ovca pojela ružu.*

Zajedničkom analizom dolazi se do sljedećih saznanja:

Pisac je pilot, glavni junak, i priča je vezana za njegovo zanimanje.

Autor na neobičan i interesantan način opisuje potrebu čovjeka za prijateljem.

Ukazuje na nerazumijevanje odraslih prema bujnoj dječjoj mašti i fantaziji (što treba istaći tokom interpretacije).

Da bismo otkrili tajnu dječjeg crteža, treba samo malo razumijevanja.

Analiza se može nastaviti aktivnostima koje slijede.

### 7. Zašto mi se dopada, a zašto ne dopada?

DOPADA MI SE	NE DOPADA MI SE
<i>Mali princ</i>	<i>Kralj</i>
<i>Pilot</i>	<i>Uobraženko</i>
<i>Fenjerdžija</i>	<i>Pijanica</i>
<i>Geograf-istraživač...</i>	<i>Neke odrasle osobe...</i>

### 8. Hronološkim redom možemo izdvojiti aktuelne cjeline događanja:

*Posveta Leonu Vertu (kada je bio dječak), Prvi crtež, Pad aviona u Sahari, Susret s Malim princem, Planeta malo veća od kuće, Crtež male ovce, Opasni baobabi, Neobičan cvijet, Moćni kralj; Asteroidi: uobraženko, pijanica, poslovni čovjek, geograf, fenjerdžija; Planeta zemlja, Neobični razgovori na Zemlji: zmija, cvijet, planina, ruže, lisica, skretničar, trgovac...*

*Osmi dan i izvor u pustinji; Na pijesku pored zida; Sahara, tačno ispod jedne zvijezde.*

**9. Istraživački zadaci** će pomoći razumijevanju i produblivanju saznanja, o malom princu, otkrivanjem misaonih slika u tekstu (rad u parovima, debatni klubovi, rad u malim grupama):

*Događaj u Sahari, Upoznao sam Malog princa, Planeta malo veća od kuće, Cvijet na maloj planeti, Susret sa kraljem, Uobraženko i mali princ, Pijanica, Bogataš i zvijezde, Mali princ i fenjerdžija, Na planeti Zemlji ljudi nemaju mašte, Samo srcem dobro vidimo, Zašto se čuvamo da nas ne pripitome, Žuta munja i bešumno nestajanje, Poslije šest godina...*

Od urađenih istraživačkih zadataka (pismeni sastavi, crteži, ilustracije...) mogu se napraviti zidne novine ili *Mapa događaja o malom princu*, koja ostaje u učionici.

Za dalji rad kod kuće može se dati jedan od mogućih naslova: *Čekanje tačno ispod zvijezde*. Učenici će predvidjeti nova dešavanja i nastaviti priču, koja će predstavljati nadogradnju prvobitnog doživljavanja (u taj kontekst je, kao metoda

<sup>46</sup> Kuper, Dž. K. (2004): *Ilustrovana enciklopedija tradicionalnih simbola*, fototipsko izdanje, Nolit, Beograd.

nastave književnosti umetnuto i pismeno stvaranje i oblikovanje teksta jer je tijesno povezano sa literarno-estetskim doživljajem i posebno je značajno u završnoj fazi školskog bavljenja književnim djelom)<sup>47</sup>.

## 10. Ideje djela:

*Uočiti činjenicu da odrasli teško razumiju dječiji svijet.*

*Odrastati uz prirodu i svjetlost zvijezda.*

*Naučiti voljeti purpur izlaska i zalaska sunca.*

*Ne stremiti previše za materijalnim bogatstvima zaboravljajući na prirodne vrijednosti.*

*Čuvati prirodna bogatstva i uživati u njima.*

Tumačeći simboliku teksta, treba istaći neke riječi (npr. *da li pripitomljavanje ima isto značenje nakon čitanja knjige kao prije čitanja*)<sup>48</sup>.

U ovom književno-umjetničkom djelu, priči-bajci, nalazi se mnogo mudrosti. Predstavljena je filosofija življenja koju će učenici zaobići ako ih nastavnik ne uputi, objasni i pravilno protumači, ne zanemarujući činjenicu da je doživljaj književnog teksta individualan i često veoma različit od jednog do drugog čitaoca.

Zato je potrebno istaći (*plakat koji kreiraju učenici*) i analizirati rečenice iz *Malog princa* (i često im se vraćati):

*Pravo ispred sebe ne može se ići daleko.*

*I baobabi su mali prije nego porastu.*

*Treba da podnesem dvije-tri gusjenice ako želim upoznati leptire.*

*Mnogo je teže suditi samome sebi nego drugome.*

*Govor je izvor nesporazuma.*

*Čovjek je usamljen i među ljudima.*

*Čovjek upozna samo one stvari koje pripitomi.*

U interpretaciji *Malog princa*, problemsko područje zahvata one elemente i pojave koji imaju značajnu estetsku i obrazovno-vaspitnu ulogu. Tokom interpretacije ne treba na to zaboraviti.

Bajkovita slojevna struktura romana *Mali princ* posjeduje *ponorne dubine koje se postupno otvaraju čitaocima sa porastom njihovog životnog i čitalačkog iskustva*.<sup>49</sup>

Mali princ sadrži bajkovite, fantastične slojeve koji nagovještavaju dragocjene istine o životu i čovjeku date u obliku zagonetke. U neobičnoj priči Egziperi osvjetljava ljubav kao *vrhovni princip i žilu kucavicu čovjekovog života*.

<sup>47</sup> Nastavni predmet Maternji jezik i književnost, predmetni program za I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII i IX razred devetogodišnje osnovne škole, Ministarstvo prosvjete i nauke, Zavod za školstvo, Podgorica, 2005, str.176.

<sup>48</sup> Vukićević Janković, V., Vojinović, V.; Mišković, S. (2008): *I knjige su tvoji prijatelji, dnevnik čitanja za IX razred devetogodišnje osnovne škole*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica, 6–17.

<sup>49</sup> Andrić, M. (2004): *Savremena metodika i tumačenje romana, Ka savremenoj nastavi srpskog jezika i književnosti*, Društvo za srpski jezik i književnost, Beograd.

## LITERATURA

1. Andrić, Milka (2004): *Savremena metodika i tumačenje romana*, Društvo za srpski jezik i književnost, Beograd
2. Andrić, Milka (2000): *Nastava srpskog jezika i književnosti u šestom razredu osnovne škole*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
3. Bajić, Ljiljana (2004): *Odabrane nastavne interpretacije*, Društvo za srpski jezik i književnost, Beograd
4. Bakovljević, Milan (1982): *Misaona aktivizacija učenika u nastavi*, Prosveta, Beograd
5. Biderman, Hans (2004): *Rečnik simbola*, preveli s nemačkog Mihailo Živanović, Hana Čopić, Meral-Tarar Tutuš, Plato, Beograd
6. Vukićević Janković, V., Vojinović, V., Mišković, S. (2008): *I knjige su tvoji prijatelji, dnevnik čitanja za IX razred devetogodišnje osnovne škole*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica
7. Drndarski, Mirjana (1978): *Narodna bajka u modernoj književnosti*, Nolit, Beograd
8. Kuper, Dž. K. (2004): *Ilustrovan enciklopedija tradicionalnih simbola*, Nolit, Beograd
9. *Nastavni predmet Maternji jezik i književnost, predmetni program za I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII i IX razred devetogodišnje osnovne škole*, Ministarstvo prosvjete i nauke, Zavod za školstvo, Podgorica, 2005.
10. Milošević-Đorđević, N. (2000): *Od bajke do izreke*, Društvo za srpski jezik i književnost, Beograd
11. Milutinović, Ljubomir (2003): *Metodički pristup pripovijeci*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Srpsko Sarajevo
12. Santer-Sarkani, Stefan (2001): *Teorija književnosti*, Biblioteka XX vek, Beograd
13. Stevanović, Marko (1982): *Interpretacija književnih tekstova u osnovnoj školi*, Dečje novine, Gornji Milanovac
14. Todorov, Nada (2006): *Učenici i bajke*, Pedagoški fakultet, Sombor
15. Turjačanin, Zorica (1979): *Metodički pristup romanu za djecu*, Svjetlost, Sarajevo
16. Filipović-Radulaški, Tatjana (1997): *Formalističko i strukturalističko tumačenje bajke*, Akademija nauke i umetnosti, Beograd

Mr Božena Jelušić  
Gimnazija „Danilo Kiš“  
Budva

## MEDIJSKA PISMENOST KAO IZBORNI PREDMET U CRNOGORSKIM GIMNAZIJAMA

Medijska pismenost<sup>50</sup> postoji na listi izbornih predmeta u gimnaziji opšteg tipa od školske 2008/2009. godine. Predviđeno je da predmet mogu predavati profesori maternjeg jezika i književnosti, a uz dodatnu edukaciju i profesori psihologije, sociologije i filozofije. Pošto je nastava književnosti prvenstveno usmjerena na razvijanje vještina čitanja i pisanja, govorenja i slušanja, ona je nužno paradigmatički model i za sticanje medijske pismenosti u uslovima u kojima su mediji svojevrsna „knjiga“ današnjice. Riječ je i o nastojanju da se povežu dva oblika pismenosti: skriptivna i informatičko-medijska, budući da svi tekstovi kulture podliježu zajedničkim semiotičkim zakonima i zasnovani su na jedinstvenom modelu komunikacione situacije. Činjenica da se nove tehnologije po pravilu služe kombinacijom slike i teksta, šira definicija pismenosti uključuje **spособnost interpretacije i stvaranja ličnog značenja iz stotina i više verbalnih i vizuelnih simbola koje u svakodnevnom životu primamo putem televizije, radija, interneta, novina, časopisa i reklama.**

I do sada je u okviru nastave književnosti bilo izvjesnih elemenata koji su podsticali i razvijali medijsku pismenost. Novi izborni predmet nema funkciju informisanja o medijima, niti podrazumijeva lekcije i pamćenje podataka, **već uspostavlja medijsku pismenost kao vještinu i kao sposobnost postavljanja pravih pitanja o onome što se gleda, čita ili sluša.** Smisao izučavanja/vježbanja medijske pismenosti je u principu istraživanja teksta, baš kao što je to princip i u nastavi književnosti. Kao što valjana nastava književnosti vodi vještini kritičkog razmišljanja kroz čitanje, analiziranje i procjenu teksta literarnog djela, tako i medijska pismenost treba da pomogne učenicima da postanu kompetentni, kritični i obrazovani u svim medijskim formama, jer jedino na taj način mogu da kontrolišu interpretaciju onoga što vide ili čuju, a ne da *interpretacija kontroliše njih.*

Uloga medija u današnjim društvima izrazito je velika. Mediji ne predstavljaju samo najznačajniji izvor informacija, već u velikoj mjeri utiču na oblikovanje pogleda na svijet pojedinaca i promovišu određene vrijednosti i obrasce ponašanja unutar društva. Zbog toga je kritičko razumijevanje i osviješćeno korišćenje medija od presudne važnosti za autonomno djelovanje pojedinaca i za njihovo aktivno građansko učešće u društvenom životu.

Snaga mas-medija i njihova sprega sa procesima globalizacije, pokrenula je svjetsku akciju da djeca u školama uče da se kritički odnose prema medijima, da uz

---

<sup>50</sup> Autori programa su Božena Jelušić, profesorica književnosti iz Budve, i Tomislav Reškovac, profesor filozofije i književnosti, dugogodišnji rukovodilac debatornog programa i stručnjak u oblasti evaluacije nastave iz Zagreba. Nastavne materijale osmislili su Janko Ljumović i Duško Vuković, a izradili su ih mladi stručnjaci iz Instituta za medije. U ovom trenutku već je izašao iz štampe i zbornik *Žene u medijskom ogledalu* (priređila Nataša Nelević) posebno namijenjen problemu medijske pismenosti i rodne ravnopravnosti. U drugom polugodištu 2008/2009. godine NVO *Pedagoški centar Crne Gore* organizovaće dva seminarra za obuku nastavnika medijske pismenosti iz svih crnogorskih gimnazija. Finansijska sredstva i angažman različitih stručnjaka omogućila je *Fondacija Instituta za otvoreno društvo.*

spremnost i sposobnost da koriste oblike masovne kulture razvijaju svijest o mehanizmima manipulacije koji ih porobljavaju. Krajnji cilj je da mladi steknu automatsku vještinu da u dodiru sa medijskom porukom postavljaju pitanja koja su uslov kako medijske pismenosti, tako i temelj istinske demokratije: **Ko je napisao/konstruisao ovu poruku; koje je kreativne tehnike koristio da privuče moju pažnju; kako ovu istu poruku različiti ljudi mogu doživjeti na različite načine; koje vrijednosti i životni stilovi mi se porukom nameću ili se iz nje izostavljaju; najzad, zbog čega se poruka šalje, pošto znamo da je većina medijskih poruka formulisana tako da ostvari profit i/ili moć.** Dakle, medijska pismenost je zamišljena kao doprinos sticanju suštinskih vještina koje su neophodne građanima demokratskih društava ukoliko nastoje da razumiju, učestvuju i doprinose javnoj debati<sup>51</sup>.

*Uobičajeno je da se problemu odnosa medija i obrazovanja pristupa sa apokaliptičkim prognozama. Svakako da jedini razlog nije često razilaženje vrijednosti koje se u jednoj društvenoj zajednici promovisu kroz sistem obrazovanja i onih koje se promovisu kroz sistem i djelovanje medija. Mnogo važnije pitanje tiče se principa mišljenja, vještina i kompetencija koje se njeguju kroz prihvaćeni obrazovni sistem i, na drugoj strani, onih principa mišljenja i vještina koje stimulisu mediji kao „paralelni obrazovni sistem“. Kompleksan odnos medija i obrazovanja posebno dolazi do izražaja u okviru nastave književnosti i sve manje spremnosti učenika da čitaju<sup>52</sup>.*

Medijski pismen pojedinac umije da prepozna i zauzme kritičan stav prema određenim problemima kao što su politička korektnost, vidljivost svih društvenih grupa u medijima, nasilje, pornografija, stereotipi, industrija zabave, osobito kada je riječ o njihovom medijskom predstavljanju. Kroz ovu nastavu učenici shvataju kakav je značaj i uloga medija u demokratiji, šta je cenzura a šta propaganda, šta je pravo na informaciju, a šta pravo na privatnost, koji su suštinski postulati etike medija. Vještina analiziranja i kritičkog čitanja medijske poruke razvija svijest o tome kako riječi i narativi, slika i zvuk mogu da se koriste u promociji određenih ideja i ciljeva. Planirano je da u okviru nastave učenici sami ili u grupama snimaju ili pišu različite medijske tekstove, kratke filmove, reklamne sadržaje i spotove i da na taj način pokažu vještine i znanja koja su stekli. Do konačne forme medijskog teksta učenici prolaze kroz sve faze njegovog uobličavanja, što otvara široko polje za grupni rad i aktivno sticanje znanja i vještina. Taj aspekt nastave predmeta u isto vrijeme doprinosi razvoju kreativnih potencijala i estetskog senzibiliteta mladih. **Jasno je da nema kvalitetnog učenja o medijima bez samostalne medijske produkcije i neposrednog iskustva primjene stečenog znanja i razumijevanja.** Zbog toga, oni koji uče o medijima postaju medijski proizvođači, počinju da koriste tehnologije različitih medija i da se izražavaju jezikom medija, s namjerom da svoje poruke pošalju određenoj publici. Svi učenički materijali koji na ovaj način nastaju mogu se dalje koristiti u nastavi medijske pismenosti.

<sup>51</sup> Jedna od vrijednosti crnogorske reforme obrazovanja sastoji se u uvođenju niza predmeta, među kojima je i Medijska pismenost, koji doprinose razvoju građanskog društva (Građansko vaspitanje, Komunikologija, Debata, Pojedinac u grupi). U februaru 2009. godine u Zagrebu je održana konferencija *Obrazovanje i razvoj građanskog društva*, u organizaciji Instituta za otvoreno društvo. Vidjelo se da zemlje bivše Jugoslavije dijele iste probleme kada je u pitanju kriza obrazovanja, ali da u Sloveniji i u Crnoj Gori postoji najviše institucionalnih okvira (posebno kroz razdvajanje crkve i škole i sistem izbornih predmeta) da obrazovanje bude u funkciji razvoja građanskog društva i njegovih institucija.

<sup>52</sup> U okvirima se nalaze odlomci iz izlaganja autorke na okruglom stolu CANU na temu: *Mediji i obrazovanje* (prim. urednika).

Već odavno se suočavamo i sa činjenicom da su mas-mediji na neki način značajnije obrazovne institucije od same škole: broj njihovih *polaznika* daleko je veći; mediji mnogo više vremena i interesovanja posvećuju svojoj publici; sadržaji koji se nude raznovrsniji su i moguće ih je birati. Žak Gone<sup>53</sup>, jedan od najpoznatijih francuskih istraživača uticaja medija na obrazovanje i na mlade, pokazuje kako mediji obrazuju, kako mogu biti u funkciji intelektualnog rasta, ali i kako utiču na školu da se i sama mijenja i da prevazilazi tradicionalne oblike podučavanja. Jer, medijska pismenost nije izolovano znanje, već ona na nov način *uvezuje*, na primjer, retoričke figure koje se izučavaju u nastavi književnosti, psihologiju kao rasadnik mogućnosti nevidljive manipulacije, različite sociološke fenomene, poznavanje likovne i muzičke umjetnosti i naročito najnovije informatičke tehnologije. Medijska pismenost čak može pomoći da se bolje savladaju znanja iz teorije književnosti. Pri kreiranju medijske poruke učenici će pronaći mnoge strategije kojima se u književnom djelu gradi realistička slika svijeta. Na primjer: kako se prikazivanjem detalja sugerije istina o cjelini; kako se promjenom tačke gledišta postižu određeni efekti (i kako se na taj način može manipulirati publikom); kakvi su efekti očuđenja kao načina da svijet *iznova vidimo*; hronotop se može istraživati čak i u reklamama; mediski narativi imaju skalu tehnika kojima se uobličava priča (odnos: fabula – siže).

Treba imati na umu i činjenicu da će takozvana **Y-generacija** (oni kojima su računari, internet i mobilni telefoni sastavni dio života od rođenja)<sup>54</sup> svakako biti veliki izazov za pedagoge i edukatore u svim oblastima, a medijska pismenost svojevrsni je početak korišćenja tih znanja kao instrumenata sticanja šire pismenosti koju zahtijeva treći milenijum. Poznato je i upoređenje prema kojem prosječna tinejdžerka, prelistavajući neki magazin, unese više bita informacija nego što je Spinoza unio za cijelog svog života. Tako dolazimo do problema kako da pojedinac napravi red u haosu senzacija koje prima i da se oslobodi viškova koji zatrpavaju njegove radne i kreativne mogućnosti.

*Vodeći kritičar negativnog uticaja televizije na mlade je poznati američki profesor komunikologije Nil Postman. U svojoj knjizi Zabava do smrti<sup>55</sup> on upozorava da televizija sve preokreće u zabavu i da se na (nedopustivo) zabavan način prezentiraju čak i najozbiljnije informacije i problemi. Zbog toga gledaoci gube adekvatan smisao izgovorenog i prikazanog. Postman televiziju smatra „tijelom“ modernog čovječanstva u kojem su suštinska ljudska prava prinesena na žrtvu pravu na zabavu. Zanimajući sve više sadržaj, a slijedeći formu, odnosno zabavu, moderno doba isključuje značaj racionalnog argumenta, koji se uobličuje upravo zahvaljujući mediju pisane/štampane riječi. Sve su informacije u ropstvu potrebe da budu zabavne i da privuku publiku. Dok je sredinom 19. vijeka mnogo značajniji bio govor nego pojava, danas mediji prije svega prodaju životni stil, a tek potom sadržaj.*

*Može se takođe reći da razvoj medija od 18. vijeka do danas predstavlja period nastanka i istovremeno propadanje „javne sfere“<sup>56</sup>. Nekada razvijena u prosvjetiteljstvu, javna sfera u kojoj je moguće javno raspravljati o temama od opšteg*

<sup>53</sup> Žak Gone, *Obrazovanje i mediji*, Clio, Beograd, 1998.

<sup>54</sup> Termin Y-generacija (Y-Gen) se prvi put pojavio 1993. godine, kao zajednički naziv za generaciju mladih koji dolaze (nazivaju se još i echo boomers, milenijumci ili net generacija), a kojima su računari, internet i mobilni telefoni sastavni dio života od rođenja. Platformu im je pripremila X-generacija (baby boomers) s kraja šezdesetih do početka osamdesetih.

<sup>55</sup> Postman, Neil, *Amusing Ourselves to Death: Public Discourse in the Age of Show Business*. Penguin, USA, 1985.

<sup>56</sup> Entoni Gidens, *Sociologija*, CID, Podgorica, 1998; Entoni Gidens: *Odbegli svet*, Stubovi kulture, Beograd, 2005.



interesa, okoštala je i dovedena u pitanje upravo zbog razvoja industrijske kulture. Tako su masovni mediji i masovna zabava učinili od debata i pokušaja da se raspravlja o temama od opšteg interesa svojevrsne šou-programe, u kojima prevlađuju komercijalni interesi. Tako je otvoreno polje ne za stvaranje javnog mnjenja i racionalnu raspravu, već za manipulaciju i kontrolu.

Televizija je, čak i prema Postmanovim stavovima, neosporno koristan zabavni medij, ali je krajnje problematična kada su u pitanju politička argumentacija, obrazovanje i vijesti. Ona predstavlja posebnu opasnost za proces učenja, koji ne bi trebalo pretvarati u zabavu jer je to fundamentalno protivno suštini procesa učenja. Problem je što školski program sve više integriše u sebe televiziju i kompjutere, odnosno i sam se okreće zabavi, zanemarujući činjenicu da složene misli mogu biti racionalno izložene jedino u skriptivnoj formi kao njihovom prirodnom okviru. Dok je čitanje proces intenzivnog intelektualnog angažmana, interaktivno je i dijalektičko, gledanje televizije ograničava učešće i vodi u pasivnost. Jedino knjiga nas usmjerava da tražimo i procjenjujemo argumente i na njima temeljimo svoja mišljenja, a manjak čitanja umanjuje sposobnost stvaranja kompletne misaone slike o problemu, slabe, pa i obeshrabruju čovjeka da misli i sudi na osnovu argumenata.

Kada se Postmanovi stavovi dovedu u vezu sa nastavom književnosti, jasno je do koje mjere komponenta zabave i vizuelne atraktivnosti medijskih sadržaja odvlače učenike od relativno zahtjevnog zadatka čitanja. Pitanje je, međutim, koliko i sami njihovi nastavnici odolijevaju novom vremenu i sklonosti televizijskoj zabavi, a u školi nastavljaju da predaju, mjere i ocjenjuju postignuća na tradicionalan način.

Na drugoj strani, Žak Gone pokazuje kako mediji obrazuju i kako utiču na školu da se i sama mijenja i da prevazilazi tradicionalne oblike podučavanja. **Ukoliko su mediji već toliko dominantni, možda bi valjalo razmisliti o mogućnosti da se kroz sistem obrazovanja, kako predlaže i Žak Gone, mladi ljudi obrazuju da odgovore i prepoznaju manipulaciju koja se nad njima vrši**<sup>57</sup>. Umjesto rigidnih stavova Nila Postmana da TV u obrazovanju treba zabraniti, mnogo više smisla ima opredjeljenje da se mediji iskoriste u funkciji intelektualnog rasta.

Nastavnik medijske pismenosti je u prvom redu medijator, sagovornik i savjetnik, pa tek onda tradicionalni nastavnik. To zahtijeva prilično ozbiljnu pripremu, ali kada su u pitanju mediji, teško je promašiti cilj i učiniti čas nezanimljivim. Poseban kvalitet rada je činjenica da nastavnik praktično nije u prilici da da nedovoljnu ocjenu. Neki đaci su sjajni kao novinari, neki kao polemičari, drugi odmah uoče manipulaciju, neki su izrazito vrijedni i posvećeni, drugi vješti u snimanju ili montaži materijala. Svi žele da pokažu šta su napravili i da provjere svoj rad pred drugovima. Nema bježanja sa nastave, niko ne drijema, jasno je da su učenici najzad *na svom tlu* i sa *knjigom* (medijskim sadržajima) od koje niti bježe, niti mogu pobjeći. Opuštena i manje formalna atmosfera na času pogoduje da se učenici otvore i otkriju vještine koje tradicionalni pristup po pravilu teže prepoznaje.

Predviđeno je da se nastava uvijek izvodi u okviru bloka od dva časa, da učenje bude iskustveno, da se podstiče uključivanje znanja iz drugih predmeta, kao i primjera iz savremene medijske produkcije. U okviru edukativnih i kreativnih radionica realizuju se individualni i grupni projekti, studije slučaja, diskusije, učenici igraju uloge reditelja, urednika, novinara... Uz već oformljene materijale *Instituta za medije*, svaka škola može sakupiti kolekciju štampanih materijala (časopisi, novine, plakati, reklamni materijali), iz kojih učenici mogu sjeći priloge i sami na tabli za postere praviti nove

<sup>57</sup> Žak Gone, *Obrazovanje i mediji*, Clio, Beograd, 1998.

medijske tekstove. Nastavnicima je na raspolaganju i prevedeni tekst jednog od vodećih **priručnika za medijsku pismenost *Medialit Kit***<sup>58</sup> sa korisnim izborom različitih oblika rada na času, koji može inspirisati i motivisati nastavnike da sami pronalaze dodatne aktivnosti i modele rada. Neophodan segment nastavnčkog rada je svakako praćenje savremenih dostignuća putem literature i interneta, na kojem su dostupni i drugi sajtovi posvećeni medijskoj pismenosti i vrlo često praktični predlozi i scenarija za časove i radionice.

Već na prvim časovima dobro je sumirati rezultate o tome kako i koliko su učenici koristili medije u toku jedne sedmice. Na taj način će postati svjesni da su, na primjer, višestruko više vremena *razgovarali* sa medijima nego sa svojim roditeljima. Pravljenje statističkih tabela i analiza medijskih sadržaja lako će ih navesti na otkriće da mediji ne predstavljaju samo najznačajniji izvor informacija, već da u velikoj mjeri utiču na oblikovanje njihovog pogleda na svijet i da promovišu/oblikuju vrijednosti i obrasce ponašanja unutar društva. Radionica posvećena predstavljanju ženskog/muškog tijela u medijima iskustveno će ih dovesti do toga koliko je njihovo zadovoljstvo/nezadovoljstvo sopstvenim izgledom zapravo medijski indukovano.

Da bi iskusili moć stereotipa, učenici mogu analizirati prisustvo žena u medijima i uočavati na kojim se stranicama dnevnih novina i koliko pojavljuju (statistike kazuju da se obično u dnevnim novinama počinju pojavljivati žene nakon četvrte strane). Lako će shvatiti da je u pitanju dekorativna funkcija, odnosno da u našim medijima žena najčešće *izgleda*, a da govore, misle i odlučuju muškarci, prisutni na prvim stranicama. Prepoznaće veću ulogu žena u okviru zabavnih i neobaveznih sadržaja, tamo gdje se govori o kući i ljepoti, i činjenicu da tek čitlje na kraju novina unose ravnotežu u stroga pravila *nevidljivog patrijarhata*. Na taj način će shvatiti do koje su mjere uloge koje prihvatamo društveno i psihološki uslovljene. Analiza složenih puteva kojima se seksizam održava u okvirima *nevidljivog patrijarhata*, osposobiće ih da je primijene i na druge oblike diskriminacije u društvu.

Kroz zadatak da sami načine medijsku poruku, recimo, da napišu članak o jednom istom događaju a namijenjen različitoj publici, neposredno će se osvjedočiti da je poruka svojevrsna *slagalice*, a ne neki neutralni odraz stvarnosti. Uporedna analiza vodećih dnevnih listova u istom danu, odnosno različiti televizijski prilozi o istoj temi, odličan su instrument za podsticanje opreza, objektivnosti i kontrole političkih strasti u recepciji medijskih poruka. Vrlo je važno da učenici iskuse uredničku poziciju i spoznaju kako se rasporedom vijesti (u štampi, na radiju ili u TV dnevniku) postižu sasvim različita značenja i efekti. Kritičnost u pristupu medijskom sadržaju razvija i prolazak kroz radionicu posvećenu jednosmjernoj komunikaciji, manipulaciji i propagandi.

Posebno inspirativna oblast izučavanja su tehnike ubjeđivanja u oblasti reklame, koje je lako prepoznati i u oblasti političkog marketinga. To otvara mogućnost djelotvorne primjene znanja iz psihologije i sociologije, i široko polje za izučavanje industije *prodaje* ljudskih želja i potreba u cilju ostvarivanja dobiti/moći. Y-generacija naših učenika već se potpuno izvještila u sažimanju koje zahtijeva poruka na mobilnom telefonu, a većina tih uređaja opremljena je sofisticiranim programima snimanja slike i zvuka, tako da je reklamu moguće napraviti i sa onim čime oni u prosjeku raspolažu. Ipak, ukoliko postoje mogućnosti, dobro je nastojati na što većem savršenstvu forme medijskog teksta (snimanje boljom kamerom i montaža sa odgovarajućim softverskim programima), a emitovanje u okviru programa lokalnih (državnih) medija svakako će osnažiti samopouzdanje učenika i želju da se još više potvrde i dokažu.

---

<sup>58</sup> Prevođenje i distribuciju ka crnogorskim školama takođe je omogućila Fondacija Instituta za otvoreno društvo iz Podgorice.

*Odnos prema knjizi i čitanju sve češće vodi pitanju hoće li nacija koja prestane da čita, prestati i da misli? Nestajanjem čitanja mi gubimo izvjesne psihološke navike, logiku, osjećaj složenosti, sposobnost da uočavamo kontradiktornost ili lažnost. Čitanje je proces intenzivnog intelektualnog angažmana, interaktivno je i dijalektičko, sasvim je drugačije od gledanja televizije koje ograničava učešće i vodi u pasivnost. Jedino knjiga nas usmjerava da tražimo i procjenjujemo argumente i na njima temeljimo svoja mišljenja. Manjak čitanja umanjuje sposobnost stvaranja kompletne misaone slike o problemu, donošenja ličnih zaključaka i formiranja cjelovitog pogleda na problem. Istina je da mediji slabe, pa i obeshrabruju čovjeka da misli i sudi na osnovu argumenata. Budući da je medije nemoguće izbjeći, suštinsko pitanje je na koji način razvijati neophodne sposobnosti i istovremeno biti određen civilizacijom elektronskih mas-medija.*

Obilje nastavnih materijala nudi dvodecenijsko iskustvo zemalja bivše Jugoslavije<sup>59</sup>. Naravno, učenici će lako uvidjeti da ne moraju sva ubjeđivanja biti ista i da se mora razlikovati ono koje se kreće u dozvoljenim okvirima od ubjeđivanja kao društvene zloupotrebe. Pitanje je da li neko ubjeđivanje dozvoljava provjeru od strane primaoca, ili nastoji da ga podvrgne procesu porobljavanja. Medijska pismenost se na taj način pokazuje kao sposobnost i spremnost da koristimo oblike masovne kulture, ali i kao svjesni otpor prema mehanizmima manipulacije. Sasvim je izvjesno da nije moguće dobiti bitku sa svim mogućim oblicima manipulacije, pa je medijska pismenost samo jedan od načina da, u eri dominacije mas-medija, bitka za kritičko mišljenje bude malo ravnopravija<sup>60</sup>.

Onaj ko drži moć i vlast, ko kontroliše javna glasila, ko ima povlašćen pristup informacijama i ko poznaje tehnike ubjeđivanja, taj može da ubijedi bilo koga da misli, vjeruje i uradi bilo šta. Od javnih glasila se uvijek očekivalo da budu realistično ogledalo društva, u kome će svaka društvena klasa, sloj i grupa imati svoju sliku i čuti svoj glas. Ali iz slike o društvu koju nam nameću mediji, pa i oni u Crnoj Gori, *ispale* su mnoge grupe i ne čuju se mnogi važni glasovi. Slično je i ako se krene od šire scene. Protokom vijesti na globalnom nivou dominiraju samo četiri agencije koje obezbjeđuju devet desetina informativnog materijala svjetskim medijima. Jasno je da manipulacija može doći i sa te strane. Umjesto različitih informacija često se dobija brižljivo upakovana laž; umjesto tržišta ideja imamo monopol ideologije jedne grupe. Opšti problem globalizovanog društva sa snažnim mas-medijima jeste da se nudi višak vijesti i manjak istine.

Učenici će na kraju obuke bez problema stići do pitanja da li je uopšte moguće stvoriti medije koji neće biti ekspoziture centara novčane i političke moći. Dobro ih je upoznati sa nekim zakonskim rješenjima (na primjer u Njemačkoj, Americi, Italiji, svakako i kod nas), kojima se nastoje pronaći dodirne tačke između civilnog društva i države. U gotovo svim zemljama zapadne demokratije značajan doprinos tim nastojanjima daje i nastava medijske pismenosti na svim školskim nivoima, a sada se ista mogućnost otvara i u okviru crnogorskih gimnazija.

<sup>59</sup> Dobru građu pruža neposredna istorija u kojoj su političke jedinice bivših republika prvo od 1987 do 1991. oblikovale svoj medijski prostor koji se poklapao sa oblikovanjem političkog prostora, a potom su vodile *semantički gerilski rat* u kojem su upotrebljavane smišljene retoričke, lingvističke i argumentativne strategije. Istraživanja pokazuju da se samo 2,1% tekstova bavilo uzrocima rata, a svi ostali su se bavili negativnim ocjenjivanjem drugih (Vidi: *Mediji i rat*, Zbornik radova, Argument, Beograd, 1999. i Bugarski, Ranko: *Jezik od mira do rata*, Sovografi, Beograd, 1995).

<sup>60</sup> Ne treba sumnjati da će najbolji učenici ova znanja primijeniti i na školu i udžbenike koji im se nude. U idealnom slučaju to bi vodilo uspostavljanju željenih standarda zahvaljujući postojanju i podložnosti kritičkoj analizi.

Kada je riječ o našoj sredini, pojedina istraživanja društvenih stavova u Crnoj Gori pokazuju da među mladima postoji veoma izražena autoritarnost, što znači da je i prostor za razne oblike manipulacije uvećan, a prostor za obrazovanje u pravcu demokratskih vrijednosti znatno smanjen. Školski sistem u cjelini, a medijska pismenost posebno, svakako je jedan od načina da mladi Crne Gore ne postanu *zbuñjeno stado koje gazi i urliče* i da se pripreme da u javnim debatama ne budu samo podanici, već aktivni i konstruktivni građani-učesnici.

### **Gimnazijalci između knjige i medija**

*Nezadovoljna postignućima učenika, kao i većina kolega sa kojima sam razgovarala, pokušala sam da neka razmišljanja provjerim skromnom anketom koja je obuhvatila tri odjeljenja maturanata budvanske gimnazije (anketa je vođena 15. decembra 2006. godine).<sup>61</sup>*

*Na činjenicu da je riječ o populaciji koja u izvjesnoj mjeri nadilazi prosjek stanovništva, ukazuje podatak da sedamdeset procenata učenika izjavljuje da njihove kućne biblioteke imaju više od 100 knjiga; 66% ispitanika vole da čitaju; 53% se nikada ne opredjeljuje da gleda ekranizaciju djela umjesto da ga pročita; 76% uvijek vodi računa da njihove SMS poruke budu gramatički i pravopisno korektne. U isto vrijeme je 26% učenika izjavilo da ne gleda TV; među omiljenim emisijama ostalih na prvom mjestu su „Milioner“, sportske emisije i „Veliki brat“, a kada je štampa u pitanju, najviše se čitaju „Politikin zabavnik“, „Glorija“, „Vijesti“ i sportski žurnali.*

*Zanimljivo je da je 44% onih koji smatraju da je program iz književnosti preobiman, ali tako ne misli gotovo isti broj učenika: 43%. Sa tim je u saglasju činjenica da bi više od 46% učenika čitali knjige iz školskog programa i da nisu obavezne. Svega 3,7% njih izjavljuje da te knjige ne bi čitali, a čak 50% se opredijelilo za odgovor da ne znaju. Sve to i dalje svjedoči o činjenici da je riječ o učenicima koji u znatnoj mjeri još uvijek pripadaju kulturi knjige i imaju svijest o njenom značaju. Problem nastaje zbog toga što načinom rada ti isti učenici pripadaju kulturi elektronskih medija.*

*Zanimljivi su i pokazatelji korišćenja video i elektronskih medija u pripremi za nastavu književnosti. Svega 3,7% učenika se uvijek preko Interneta obavijesti o knjizi koja je na programu; njih 40,74% to samo ponekad učini, dok 55,55% nikada ne koristi taj izvor informacija. Ovi podaci bi trebalo da se uporede sa brojem učenika koji posjeduju računare, ali se već uočava tendencija da podaci sa Interneta polako zamjenjuju čuvene interpretacije književnih tekstova, uz pomoć kojih su učenici često rješavali to što ne čitaju djela predviđena programom.*

*Kada su u pitanju teškoće pri čitanju, učenici gimnazije se u veoma malom procentu (1,8%) odlučuju za izjavu da teško shvataju na osnovu pročitanog dužeg teksta; gotovo 15% izjavljuje da nema vremena da čita; 16,66% sporo čita, a 66,66% se opredjeljuje za odgovor „nešto drugo“, a razgovor sa ispitanicima pokazao je da se radi o učenicima koji i na ovaj način potvrđuju da vole da čitaju.*

*Neki indikatori loše kulture čitanja i pisanja nalaze se u ranom djetinjstvu. Tako 44% izjavljuje da su kao djeca dosta čitali; svi ostali nisu, odnosno ne sjećaju se, a to znači da više od polovine učenika nije u djetinjstvu steklo ovu naviku. Poseban problem je činjenica da 3,7% učenika ima svega do 20 knjiga u kućnoj biblioteci. Budući da je riječ o kategoriji gimnazijalaca, ovo baca prilično sumorno svjetlo na ukupnu populaciju mladih, osobito onih koji ne idu u školu i nemaju obavezu da čitaju.*

<sup>61</sup> Pri susretu sa novim odjeljenjima prvih razreda, svakako bi bilo poželjno napraviti sličnu anketu i pripremiti se za moguće probleme vezane za vještine koje treba da razvijaju.

Kada je riječ o gledanju televizije, čak 65% anketiranih su, kao djeca, provodili dosta vremena u gledanju televizije. Riječ je o gotovo dvije trećine anketiranih učenika. Upravo u ovom odgovoru smo i nalazili razloge problema koji se javljaju u nastavi književnosti.

Kada je obrazovanje u pitanju, a posebno kada je u pitanju nastava književnosti, uvijek valja poći od primarnih pitanja koja određuju karakter određene društvene zajednice: koje sve vrijednosti i običaje jedno društvo nastoji da promoviše kroz svoj sistem obrazovanja, kojim sadržajima će dati preimućstvo u prenosu znanja i koja sredstva će se koristiti da bi se ostvarili ti ciljevi.

Škola i u sadašnjim uslovima može i mora nastaviti da njeguje tradicionalne humanističke vrijednosti, svestranost i kritički duh. Može se sačuvati i hijerarhija sadržaja kojima se daje preimućstvo. Suština je u tome da shvatimo da civilizacija elektronskih medija zahtijeva nova sredstva kojim će se ti ciljevi ostvarivati.

Kada je riječ o vaspitanju, najvažniji proces je socijalizacija, odnosno pripremanje pojedinca za život u društvu. Taj proces može imati različite oblike – od „dresiranja“ do obrazovanja za samostalno i kritičko mišljenje. Ukoliko sfera obrazovanja ne nađe adekvatan odgovor na uticaj medija, realno je očekivati da oni nastave da dresiraju nas, nameću nam stavove i vrijednosti i ocjenjuju nas prema tome koliko smo voljni i tehnički dorasli da ispunimo te zahtjeve. Uključivanje medija u sferu obrazovanja ne može biti ni površno, ni deklarativno, već suštinsko. **U ovom trenutku jedini je način da kroz izučavanje medijske pismenosti „demonriramo“ njihov mogući uticaj.** To ne bi bila puka obuka, već istinsko obrazovanje, čija bi „subverzivnost“ mogla rezultirati novim kvalitetom učeničkih znanja i vještina, koje u apokaliptičkim vizijama negativnog uticaja medija još uvijek ne uspijevamo da uočimo.

## LITERATURA

1. Bugarski, R. (1995): *Jezik od mira do rata*, Sovograf, Beograd
2. Gidens, E. (1998): *Sociologija*, CID, Podgorica
3. Gidens, E. (2005): *Odbegli svet*, Stubovi kulture, Beograd
4. Gone, Ž. (1998): *Obrazovanje i mediji*, Clio, Beograd
5. Epštajn, M. (1998): *Postmodernizam*, Zepter BOOK World, Beograd
6. *Mediji i rat*, Zbornik radova, Argument, Beograd, 1999.
7. *Media Literacy Online Project*, College of Education, University Oregon, Eugene
8. Postman, Neil, *Amusing Ourselves to Death: Public Discourse in the Age of Show Business*. Penguin, USA, 1985.

Vidjeti na Internetu:

1. Aufderheide, Patricia (1992). Media Literacy: A report of the national leadership conference on media literacy. Washington, D.C.: The Aspen Institute
2. Basch, C. E., J. D. Eveland and B. Portnoy (1986). "Diffusion systems for education and learning about health", Family and Community Health
3. Hobbs, Renee (1995). KNOW TV: Changing what, why and how you watch. The Learning Channel: Bethesda, MD
4. Hobbs, Renee (1996). Expanding the concept of literacy. In Robert Kubey (Ed.) Media Literacy in the Information Age. New Brunswick, NJ: Transaction Press
5. Hobbs, Renee (1994). Teaching media literacy – Are you hip to this? Media Studies Journal, Winter, 135–145

6. Koziol, R. (1989). "English/Language Arts Teachers' views on mass media consumption education in Maryland high schools. Paper presented at the annual meeting of the Association for Education in Journalism and Mass Communication
7. Kubey, R, & Csikszentmihalyi, M. (1990). Television and the quality of life: How viewing shapes everyday experience. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates. Salomon, G. (1981). Introducing AIME: Assessment of children's mental involvement with television. In Kelly, H. & Gardner, H. (Eds), Viewing children through television (pp. 89–103). San Fransisco: Jossey Bass. Masterman, Len (1985). Teaching the media. London: Routledge
8. (1997). "Whatever happened to Citizen Kane?" Newsweek, June 2, p. 7.
9. (1993). "Teaching with Television," Tech Trends, p. 4
10. Weller, D. and Burcham, C. (1990). "Roles of Georgia Media Specialists Perceived by Teachers, Principals and Media Specialists," Perceptual and Motor Skills, 70 (3), p. 1360–1362
11. Wulfemeyer. T. (1990). "Mass Media Instruction in High School Social Science Classes: A Survey of Southern California Teachers." Paper presented at the annual meeting of the Association for Education in Journalism and Mass Communication
12. Neil Rhodes, The Uses (And Misuses) of Mass media resources in Secondary School, [ReneeHobbs@aol.com](mailto:ReneeHobbs@aol.com)
13. Ron Kaufman, The Impact of Television & Video Entertainment on Student Achievement in Reading and Writing
14. [Mitchell Stephens](#) The Death of Reading, Los Angeles Times Magazine, September 22, 1991.

Dr Krešimir Mikić

## FILM U NASTAVI MEDIJSKOG OBRAZOVANJA<sup>62</sup>

### 1. Dječije razumijevanje filmova

Danas film, kao umjetnost, ima kulturnu, estetsku, idejnu i odgojnu ulogu, ali uprkos tome on nema odgovarajuće mjesto u obrazovanju mladih. To je nemala šteta za sve nastavnike jer je neizrecivo mnogo mogućnosti koje nam film pruža i koje samo treba prepoznati i iskoristiti. Glazbenom i likovnom odgoju i kulturi posvećeno je više pozornosti nego medijskoj kulturi što je veliki paradoks s obzirom na činjenicu da je film i televizijski program najprisutniji u dječjem svakodnevnom slobodnom vremenu. Djeca svoje filmsko gledateljsko iskustvo tek sporadično stiču u školi a odgoj za film je i te kako potreban. Sve navedeno traži i stavlja pred nastavnike veliku odgovornost i zadaću da sa sigurnošću djecu uče pravilnom odnosu i vrednovanju filma još od najranijih dana stjecanja njihovih prvih gledateljskih iskustava. Znati uživati u umjetnosti i diviti se ljudskom stvaralaštvu također se mora naučiti, a kada se jednom takvo znanje stekne, ono postaje neizmjereno vrijedan blagoslov.

*Djeca vole film.* On im pruža mogućnost istraživanja i upoznavanja svijeta odraslih u koji tako željno žele zaviriti, a to im još nije dozvoljeno. Sve je u tom svijetu njima vrlo zanimljivo i novo pa se film doima kao neka mala enciklopedija u kojoj se mogu pronaći toliko željeni odgovori. Film, osim toga, prikazuje još novih i neproživljenih situacija. U nekoj od njih dijete zna da bi se moglo zateći pa promatra kako će neko drugi reagirati i riješiti problem. Dijete gleda i uči neke od mogućih ishoda situacije, preispituje se i razmišlja kako bi ono postupilo na mjestu junaka filma.

Film tako nudi ogromno životno iskustvo bez izlaska iz sigurnosti vlastite kuće. Ne tvrdimo da je to uvijek i najbolje rješenje jer neke stvari svakako treba proživjeti i osjetiti sam, ali u mladim danima djeca na ovaj način lako zadovolje svoju znatiželju čekajući razdoblje u životu kada će to sve moći i provjeriti. Film nudi obilje avantura i informacija o dalekim i nepoznatim krajevima svijeta. U pogledu obrazovne strane, dijete može štošta naučiti o nekoj stranoj ili vlasitoj zemlji, ljudima, običajima, upoznati neke teorije, ideje, pokrete, religije, povijesne događaje, legende... Film nudi djetetu i obilje emocija koje su njemu od velike važnosti. Razvija empatiju i bolje razumijevanje postupaka drugih ljudi preko glavnih likova u filmu. Budući da je djeci uvijek bliža slikovitost od apstrakcije, djeca gledajući pokretne slike od kojih je film sastavljen, vrlo intenzivno doživljavaju filmsku priču i primaju njegovu poruku. Filmu ih privlači vedrina, humor, akcija i neobične, nesvakodnevne situacije, mnoštvo specijalnih učinaka, filmski trikovi te sama filmska tehnika i postupak stvaranja filma. Gledanjem filmova dijete potpuno nesvjesno razvija i određene misaone sposobnosti kao što su *percepcija i opažanje, koncentracija i vizualna memorija*. Osim toga razvija i ostale oblike mišljenja: *apstrakciju, indukciju, dedukciju, analizu i sintezu*. Ne zaboravimo pri tome spomenuti i oblikovanje mašte te širenje skale emocija.

---

<sup>62</sup> Iz knjige Krešimira Mikića *Film u nastavi medijske kulture*, Educa, Zagreb, 2001, 208–221.

Film neosporno utiče na oblikovanje ukusa te odgojnih i etičkih osobina svake, a posebno mlade ličnosti. Zbog toga za film se mora odgovajati kao i za bilo koju drugu umjetnost. **Treba se držati principa usmjeravanja, a ne principa zabranjivanja.** Za razumijevanje filma i njegovih vrijednosti treba pružiti potreban filmski odgoj putem kojeg će danas mladi gledatelj, a sutra odrastao čovjek moći razlikovati umjetničko djelo od njegovog bijednog pokušaja.

Dijete postupno počinje shvaćati što se zbiva na filmskoj vrpici. Isprva nije sigurno što to gleda i vidi, je li to mašta ili stvarnost, može li se to uistinu i dogoditi. Uskoro će početi samo povezivati i pronaći će odgovore na sva ta pitanja. Sasvim je razumljivo da taj proces ne ide brzo i da djeca mlađe dobi neće moći razumjeti filmove u kojima se brzo izmjenjuju kadrovi. Neće moći odmah povezati i neke elemente vremena i prostora ako se redatelj u tom pogledu koristi složenijim potupcima montaže. Dijete će u ovoj dobi filmski trik shvatiti doslovno. Gleda li neki film koji nema izrazitu vanjsku radnju, nego se bavi analizom unutrašnjeg stanja likova, neće ga shvatiti jer dijete ne može ni u filmu pratiti i razumjeti ono o čemu ne zna ni u životu.

Da bi nastavnici djeci mogli pomoći u tumačenju filmova, morali bi prvo dobro poznavati njihov intelektualno-emocionalni razvoj i razvoj recepcijskih mogućnosti. Već je dugo vremena poznato da intenzitet doživljaja filma još uvijek ne govori ništa o tome koliko je dijete film stvarno razumjelo. Tako dijete može biti oduševljeno filmom i pouzdano izjaviti da je u filmu sve razumjelo, ali u razgovoru s njime ubrzo ćete moći ustanoviti da nisu uspjeli povezati prizore koji su bili u uzročno-posljedičnoj vezi. Djeca pamte samo sadržaje koji su bliski njihovoj psihi. Međutim, nerazumijevanje pojedinih prizora djecu niti malo ne ometa u daljem praćenju filma. Put do potpunog razumijevanja priče je dug. Idući od jednostavnijeg ka složenijem dijete će postupno povećati svoje recepcijske mogućnosti.

Danas se u suvremenoj pedagogiji odgoj uzima kao bitan činitelj razvoja (prema psihologu S. L. Rubinsteinu) pa se razvoj dijeli u tri osnovne faze: rano djetinjstvo, predškolska i školska dob, gdje svaka pojedinačno nosi određene karakteristike.

U predškolskoj dobi dijete gleda kraće filmove, najčešće animirane, shvaća cjelinu, a ne samo detalje.

Istraživanja su pokazala da je u osnovnoškolskoj dobi među svim umjetničkim doživljajima doživljaj filma *najintenzivniji*.

Dijete prati i razumje cjelovečernje filmove primjerene stupnju njegovog psihofizičkog razvitka.

U središtu našeg zanimanja nalazi se školska dob djeteta. Psihološi mehanizmi u pravilu su uvijek vrlo složeni pa nije naodmet pobliže promotriti školsku dob i odnos mladih prema filmu na različitim životnim stupnjevima.

Djeca starosti **sedam do devet godina** razumiju vrlo jednostavne filmove i zanimaju ih zgode koje film priča. Sadržaj filma primaju kao istinu, ali on ne utječe na njihov stvarni život. Najveći interes poklanjaju bajkovitim pričama. Doživljaj filma upotpunjuju crtanjem, modeliranjem, obnovom prizora kroz igru.

Djeca starosti **deset do dvanaest godina** razumiju više kretanje kamere, zanimaju se za filmsko stvaranje, prvenstveno s tehničkog gledišta. Dive se slikama i fotografiji. Povećan je interes za akcijske filmove.

Djeca starosti **trinaest do petnaest godina** više nemaju teškoća sa razumijevanjem filmskog jezika, s time da se postepeno doseže aktivno gledanje filma. Razvija se kritičnost, divljenje junaštvu, kvalitetama ličnosti, tehnici, jača interes za pustolovne filmove. Pojavljuje se kult filmskih glumaca.



U razdoblju **šesnaest do osamnaest godina** starosti mladež aktivno gledanje filmova dovodi do spoznaje umjetničkih vrijednosti. Snažan interes javlja se za unutrašnji život junaka, teme o ljubavi, braku, socijalnom životu. Nastupa bolje razumijevanje izražajnih mogućnosti i stvarno estetsko vrednovanje filma.

### 1.1. Procesi prilikom doživljaja filma

Svaki čovjek film doživljava na poseban način jer on nosi iskustva, znanje, interese i stajališta koji pripadaju samo njemu. Prilikom odrastanja čovjek prolazi kroz četiri različita procesa doživljavanja filma. To su:

- participacija,
- identifikacija,
- distanciranje,
- projekcija.

*Participacija.* – Gledajući film djeca mlađe dobi, uslijed emocionalnog i misaonog procesa, dodaju sama sebe kao novi lik u filmu. Zbog još neizgrađene ličnosti nema procesa poistovjećivanja s likom u filmu.

*Identifikacija.* – Misaoni proces identifikacije dolazi u nešto kasnijoj dobi. Dijete postaje suizvršitelj radnje, zajedno sa glavnim junakom se raduje, smije, strepi i žalosti. Ponekad može doći i do tzv. negativne identifikacije. U tom se slučaju dijete poistovjećuje s negativnim likom i njemu poklanja svoje simpatije. Do toga može doći i zbog vješte režije i sugestija redatelja, scenarista ili pak glumaca. S druge strane, djeca u svom psihičkom razvoju dolaze u fazu kada nastoje zadobiti divljenje i poštovanje ostalih vršnjaka, pa uslijed takvih nastojanja dolazi do poistovjećivanja s nekim kriminalcima ili nasilnicima. Osiguranju pozitivnog doživljaja filma i suzbijanju njegovih negativnih utjecaja više će doprinijeti filmsko obrazovanje učenika umjesto paničnog zabranjivanja dobrih filmova sa simpatičnim negativcima.

*Distanciranje.* – Radi se o misaonom i emocionalom procesu koji se javlja kod djece starije od dvanaest godina. Gledalac se odupire svemu što se filmom sugerira (npr. iako film može pokušati opravdati ubijanje i nasilje u ratu, gledatelj to ne mora prihvatiti) i ne prihvaća njegovu ideju.

*Projekcija.* – Tokom odrastanja, u nešto kasnijoj dobi, dolazi do procesa projekcije. Gledalac će pokušati ono što je vidio na filmu na neki način učiniti korisnim i prenijeti u vlastiti život. Nastojat će riješiti neki problem ili dvojbu. Kod nekih pojedinaca, međutim, ovaj proces može izostati.

### 1.2. Što je dječji film

Na pitanje što je to dječji film možemo naići na različite odgovore. Zato bi bilo poželjno točno odrediti značenje izraza dječji film i nekih tome relativno bliskih naziva.

**Dječji amaterski film.** – Pod tima nazivom podrazumijevamo dječje stvaralaštvo, odnosno njihova ostvarenja nastala iz ljubavi prema filmu ili zabave.

**Film o djeci.** – Ovakav je film vrlo često namjenjen djeci, ali ne mora uvijek biti tako. On donosi složenu sociološku, psihološku, pedagošku i druge tematike. Ovakvi

su filmovi djeci pristupačni samo na razini fabule, dok njihove etičke, estetske i idejne vrijednosti uglavnom im ostaju nedostupne.

**Pravi dječiji film (film za djecu).** – To je film koji je namijenjen djeci, koji po tematici i formi odgovara dječijoj dobi. On najčešće donosi motive koji su njima bliski i razumljivi jer su uglavnom preuzetu iz njihovih života (dječja igra, mašta, životinje, škola, prijatelji, bajkoviti motivi...).

Djeci su vrlo često namijenjeni i animirani filmovi.

Postoje i neki filmovi koji nisu posebno snimljeni za dječji dio publike, ali ih djeca vrlo rado gledaju zbog njihove jednostavnosti, katkada naivnosti, tematike bliske njihovoj dobi, obilja akcije, putovanja u egzotične i izmišljene krajeve. To su pustolovni filmovi o gusarima, Indijancima i kaubojima, pseudopovijesni i znanstveno-fantastični filmovi.

Pravi dječji film morao bi imati čvrstu fabulu kako bi dijete u svakom trenutku znalo šta se zbiva. Pored puno obrata film mora zadržati jasnoću i ponuditi puno dinamike. Tek tada uspjeh će zadovoljiti dječje sentimentalne potrebe.

## 2. Film u nastavi

### 2.1. Metodičko načelo

Prof. dr Stjepko Težak u svojoj knjizi *Metodika nastave filma* (Zagreb, 1990) navodi nekoliko načela kojih bi se valjalo držati u nastavi filma. Ovdje ćemo se zadržati na *metodičkom načelu*.

**Film treba promatrati kao cjelinu.** Cjepkanjem se dira u njegov integritet i ugrožava se shvaćanje njegove priče. Međutim, da bi se shvatila njegova složenost, potrebno je proniknuti u njegove pojedinosti i objasniti ih. Polazimo od cjeline, od globalnih dojmova i općih sudova da bi preko zapažanja i prosuđivanja pojedinosti došli do sintetičkih zaključaka i globalne ocjene.

### 2.2. Metodika nastave filma

Svaka je metodika na svoj način specifična, a sve zajedno ipak imaju podosta zajedničkoga. Poštuje osnovna didaktička načela i vodi učenike od jednostavnijega ka složenom, od bližega ka prema daljem, od konkretnoga prema apstraktnom.

Nastava filma odvija se unutar programa nastavnog predmeta namijenjenog maternjem jeziku, područje medijska kultura. Kao i svaki drugi nastavni sat, i sat filma može imati različite nastavne sadržaje, nastavne oblike i nastavne metode.

#### **Nastavni sadržaji:**

- filmska djela – osnovica su nastave filma i izvor filmskih obrazovnih procesa,
- filmski stvaratelji – upoznavanje važnijih filmskih imena,
- filmska proizvodnja i filmska tehnika – upoznavanje načina i procesa nastavnika filma, rukovanja kamerom, projektorom...,
- filmski jezik – proučavanje filmskih izražajnih sredstava i izražajnih mogućnosti filma,
- filmska kritika, povijest filma i teorija filma – na višem stupnju obrazovanja.

Mogućnosti su brojne, a vodeći računa o dobi i psihofizičkom razvoju učenika, odabrat ćemo najprimjerenije sadržaje i metodički ih oblikovati. Također valja paziti na

postupnost nastave, krenuti od jednostavnijih primjera, kojih je poželjno da bude čim više.

### **Nastavni oblici:**

S obzirom na stupanj samostalnosti nastavni oblici svrstani su na frontalni, individualni, grupni rad i rad u parovima. Najboljeg nastavnog oblika nema jer svaki navedeni nosi određene prednosti, ali i nedostatke. Povodeći se osobnim iskustvom i procjenjujući svaku situaciju posebno, odaberite onaj oblik rada za koji smatrate da će kod učenika dati najbolje rezultate.

*Frontalni oblik.* – Njime se koristimo prilikom projekcije filmova. Učenici film gledaju zajednički pri čemu će svatko veću pozornost pridati nečem drugom. Ono što će nekome promaći, drugi će primijetiti pa će se u zajedničkoj raspravi nakon filma sve propušteno moći nadoknaditi jer, iako se filma gleda skupno, pojedinac ga osobno prima i interpretira na svoj način.

*Grupni oblik.* – To je vrlo zahvalan oblik za problemski pristup filmu. Učenike možemo podijeliti u nekoliko grupa gdje će svaka dobiti svoj zadatak za istraživanje. Može se raditi o praćenju različitih filmskih izražajnih sredstava ili pak analizi elemenata bitnijih za prosudbu i razumijevaje priče.

*Rad u paru.* – Iako nije čest, on može pomoći potaknuti na rad i manje ambiciozne i neaktivnije učenike. Učenicima možemo zadati da pismeno ili usmeno odgovore na neko pitanje u paru pri čemu će se međusobno nadopunjavati i usmjeravati. Zajedniči mogu i nešto istražiti, a zatim o tome izvijestiti ostale.

*Individualni oblik.* – Učenik može puno podataka o filmu pronaći i pročitati samostalno, promotriti filmske fotografije, poslušati glazbu iz filma, pisati tekstove, bilježiti citate i sl.

### **Nastavne metode:**

Metode u nastavi filma uglavnom se poklapaju s metodama ostalih nastavnih predmeta s tek neznatnim razlikama.

*Metoda pokazivanja ili demonstracije.* – Obuhvaća projekcije filmova, televizijskih emisija, kompjutorskih programa (audovizualna demonstracija), pokazivanje fotografija, dijapozitiva, plakata i predmeta vezanih uz film (vizualna demonstracija).

*Metoda razgovora.* – Najzastupljenija je metoda u nastavi filma koja je posebno dobra kada se koristimo raspravljačkim oblikom razgovora. Postavi se problem, ispituju mogućnosti njegovog rješenja i pronalazi se zajednički odgovor.

*Metoda čitanja.* – Obuhvaća čitanje filmskih i televizijskih scenarija, književnih djela koja su poslužila kao predložak snimanju filma, kritika, biografija, tekstova iz novina...

*Metoda pisanja.* – Učenici zapisuju podatke o filmu, pišu odgovore na pitanja, pišu svoje dojmove, ocjenu filma, opisuju junake, interijere i eksterijere, pismeno prepričavaju fabulu, stvaraju vlastite scenarije.

*Metoda usmenog izlaganja.* – Usmeno izlaganje više prepustiti učeniku koji može prepričati fabulu, opisati lik, prosuditi o uspješnosti upotrebe pojedinih filmskih sredstava... Prednost treba dati kraćim usmenim monolozima koji su zapravo dio raspravljačkog razgovora.

*Metoda crtanja.* – Učenik može svoj doživljaj filma izraziti crtanjem nakon gledanja filma. Prije gledanja, a na osnovi naslova, može nacrtati što očekuje od filma. Plakatom ili aplikacijom možete se poslužiti u motivaciji. Da bi pojasnili neke stvari, možete se poslužiti grafom ili didaktičkim crtežom.

*Metoda praktičnih radova.* – U ovu metodu svakako spada snimanje filmova i njihova projekcija. Ukoliko nam to materijalne mogućnosti ne dopuštaju možemo simulirati i odglumiti proces snimanja. Iako ono nije stvarno, djeci će biti zanimljivo i poučno.

### 2.3. Struktra nastavnog sata obrade filma

Iako igrani, animirani i dokumentarni film predstavljaju svaki zasebni filmski rod, predložimo da u nižim razredima osnovne škole metodički pristup, što se tiče nastavnih situacije i artikulacije samog sata, ostane koliko-toliko ujednačeno koncipiran. Osnovni je razlog tomu želja da se pojednostavi nastava filma i time još više približi ponajprije učiteljima koji, nažalost, još uvijek zaziru od izvođenja nastave filma. Kada se jednom stekne sigurnost u izvođenju nastavnog sata obrade filma, vjerujemo da će mašta i kreativnost nastavnika u nastavku sasvim sigurno postići svoje učinke. Predložimo sljedeće nastavne situacije zajedno s njihovim bitnim značajkama. To je samo vodilja, a nikako stroga receptura.

#### **Nastavne situacije:**

1. *Motivacija*
2. *Najava*
3. *Prikazivanje filma*
4. *Emocionalno-intelektualna pauza*
5. *Slobodno iznošenje doživljaja*
6. *Istraživačka rasprava*
7. *Uopćavanje*
8. *Stvaralački oblici rada*

#### **1. Motivacija**

Zadatak je motivacije učenika emocionalno i racionalno pripremiti na primanje novih sadržaja. Učenike opuštenom atmosferom i motivirajućim razgovorom dovodimo pred vrata novoga. Neka vas ništa ne sputava, u ovoj nastavnoj situaciji možete raditi gotovo sve što vam se učini prikladno za pojedini sat. Neka vaš pristup uvijek bude originalan i problemski. Učenike podstaknite na razmišljanje i probudite njihovu reakciju.

#### **2. Najava**

Film pokušajte najaviti tako da učenici ne osjete nagli prijelaz iz motivacije u novu nastavnu situaciju. Na kraju motivacijskog razgovora podsticajnim glasom najavite film koji će gledati. Najavite autora filma, spomenite zemlju podrijetla i godinu proizvodnje. Mlađim učenicima ne morate posebno navoditi scenariste, glumce, skladatelje i ostale, ali ih možete spomenuti u višim razredima. Uvijek možete spomenuti neku zanimljivost ili informaciju koja je na bilo koji način vezana uz taj film.

#### **3. Prikazivanje filma**

Prije samog početka prikazivanja filma poželjno je postaviti pitanje učenicima koje će osigurati problemsko gledanje filma. Odgovor na pitanje učenici daju nakon projekcije. Što se same projekcije tiče, važno je da pokušate osigurati tehnički što besprjekorniji prijem filma. Film se uvijek gleda u cjelosti jer samo tako daje potpun doživljaj, a prekida se jedino nastanikom intervencijom – ako on smatra da postoji nešto važno na to valja upozoriti učenike.

#### 4. Emocionalno-intelektualna stanka

Neposredno nakon gledanja filma, kao i nakon primanja nekog drugog umjetničkog djela, djeci treba dati određeno vrijeme kako bi sredili svoje emocije. Film obično izaziva snažne emocije koje ne prestaju odmah nakon završetka projekcije. Potrebno je neko vrijeme za popuštanje emocionalne napetosti. No djeca upravo hlepte da iskažu uzavrele osjećaje i dojmove pa se katkad događa da ih stanka pogotovo pordužena pasivizira. Nastavnik dobro poznaje svoje odjeljenje i stoga će prepoznati kada je najbolje da djeca iznose sređene doživljaje.

#### 5. Slobodno iznošenje doživljaja

Neposredno nakon emocionalno-intelektualne pauze poželjno je krenuti nešto ležernijim tempom i pustiti učenike da samostalno, ili uz tek neznatno naše vođenje, iznesu svoje dojmove. Svoj doživljaj filma učenici mogu izraziti crtežom, sastavom, pričavanjem, razgovorom ili nekom drugim načinom koji vam se čini primjeren. Ova nastavna situacija ne mora trajati dugo, a postupno je možete usmjeriti prema istraživačkoj raspravi.

#### 6. Istraživačka rasprava

Gledno s obrazovnoga stajališta, ova je nastavna situacija najzahtjevnija i najsloženija. Ona uvijek obuhvaća više problema koji ne moraju biti i nisu uvijek isti. Slobodno ih možete varirati i mijenjati prema potrebi.

##### a) *Određivanje filmske vrste, teme, mjesta i vremena radnje*

Učenik određuje filmsku vrstu kojoj film pripada i svaki put stječe nove spoznaje o njoj samoj. Otkrivanjem teme, mjesta i vremena radnje dobivamo sigurno odskočište za daljnju analizu filma. Otkrivanjem ovih jednostavnijih i djeci poznatih činjenica, ostvarujemo lakši prijelaz prema rješavanju složenijih pitanja.

##### b) *Struktura fabule*

Učenici trebaju ustanoviti redoslijed događanja, sadrži li fabula puno obrata ili je jednolična, te odredi uvod, zaplet i rasplet radnje.

##### c) *Likovi*

Lik je nositelj radnje, najznačajniji element u razumijevanju etičkih, estetskih i idejno-tematskih kvaliteta, kao i smisla cjeline filma. Lik svojim postupcima i akcijama priopćava autorove ideje i poruke s ekrana. Likove možemo podijeliti na glavne i sporedne, a svaki pojedinačno možemo portretirati izvana i iznutra. Možemo analizirati i odnose među likovima. Nikad nije suvišno veću pozornost pokloniti upravo glavnim likovima imajući na umu da su djeca izrazito sklona identifikaciji. Psihološki mehanizmi sudjelovanja i poistovjećivanja dolaze do izražaja najsnažnije upravo kod filma, a to možemo iskoristiti u analizi postupaka likova.

##### d) *Iznošenje ideje filma*

Iznošenje temeljne ideje ili poruke filma trebalo bi biti poput spontanog nastavka cijele dosadašnje rasprave. Idejnu poruku ne smijemo pojednostaviti jer umjetničko djelo uvijek nudi više od jedne poruke, makar se to tako uvijek i ne činilo. Saslušajte dječje prijedloge i zajednički zaključite o ideji filma.

##### e) *Filmski izraz*

Pokušajte se ograničiti na samo neka od filmskih izražajnih sredstava koja su primjerenija učenicima uzrasta sa kojim radite. Sa učenicima mlađih razreda zadržite se na boji, zvuku, obilježjima roda i vrste, a o režiji, montaži, kameri, bit će više govora u starijim razredima. Ne uzimajte to za čvrsto pravilo jer je svaki razred, a i svaki film, priča za sebe. Od filmskih izraza odaberite onaj koji najviše dolazi do izražaja. Ukoliko

je to nešto što nismo spomenuli, kao npr. scenografija, kostimi, dekor i drugo, ne oklijevajte ih uvrstiti u raspravu.

Boja je neobično snažno izražajno sredstvo. Ona može uticati na doživljavanje i prihvaćanje lika, utječe na raspoloženje djece. Tople boje podstiču na aktivnost i daju osjećaj radosti, dok hladne boje djeluju smirujuće. U dječjim se filmovima izbjegava simbolika boja jer je prekomplicirana, ali ako se ona javi, treba je svakako pokušati rastumačiti.

Glazba u filmu stvara ugođaj. Ona daje osjećaj iščekivanja, straha, napetosti, veselja, razdraganosti. U potpunosti daje dojam i raspoloženje koje likovi imaju ostaviti na gledatelja. Ponekad glazba može imati i ritmičku ulogu, što je vrlo dobrodošlo u dječjim filmovima jer djeca ne podnose monotoniju.

U istraživačkoj raspravi sami procijenite što će biti težišnica rasprave (fabula, likovi, ideja filma, filmski izraz ili nešto drugo). Taj izbor ovisi o vama i obilježjima koje filmsko djelo nosi. Redoslijed kojim radite ne mora uvijek biti isti ili baš takav. Istraživanje možete usmjeriti u nekom sasvim drugom pravcu ako vas djeca tako povedu jer ih je možda zaintrigiralo nešto što ni vi sami niste odmah zamijetili.

## **7. Uopštavanje**

Iako je film analitičan po strukturi, filmska se informacija ostvaruje u globalu objedinjujući slikovnu, verbalnu i auditivnu komponentu. Stoga nakon analize strukture filma i njegovih pojedinih elemenata vraćamo se k cjelini filma. Sada je trenutak da se zajednički ponove sve najvažnije i nove spoznaje o filmskom djelu i filmu uopće i da se provede konačna prosudba filma.

## **8. Stvaralački oblici rada**

Nakon gledanja filma djeca su vrlo često raspoložena za stvaralaštvo i igru čime ponavljaju doživljaj filma. Mogućnosti su brojne: crtanje, gluma, pisanje novoga svršetka filma, pisanje novih dijaloga, kritike, slušanje filmske glazbe, simuliranje snimanja. Odaberite što najbolje odgovara temperamentu i interesima vaših mališana.



**PRAKSA**

---





Ljubica Bulatović  
OŠ „Milorad Musa Burzan“  
Podgorica

## NASTAVA JEZIKA – PRAVILA LIJEPOG PONAŠANJA

U predmetnom programu za maternji jezik i književnost, u okviru opštih ciljeva predmeta za prvi ciklus, između ostalih, navedeni su i sljedeći: učenici se postepeno osposobljavaju za četiri aktivnosti sporazumijevanja: *slušanje, čitanje, govor i pisanje*, koje im omogućavaju saznavanje sebe i svijeta, kao i zadovoljavanje ličnih potreba; stiču sposobnost da komuniciraju s okruženjem i utiču na događaje u njemu; razvijaju svoje govorne sposobnosti i na taj način postaju spremniji za izražavanje sopstvenih misli, osjećanja, želja, iskustava, mašte...; osposobljavaju se da u različitim životnim situacijama saopšte svoje, uvažavajući suprotno mišljenje, da strpljivo saslušaju sagovornika, da miroljubivo rješavaju probleme i sporne situacije<sup>63</sup>.

Opšti ciljevi su u programima za pojedine razrede operacionalizovani kroz ciljeve koji se razvijaju tokom prvog trogodišta: učenici *usvajaju osnovna načela dijaloškog sporazumijevanja*, što u prvom razredu obuhvata razvijanje spremnosti za razgovor sa drugovima i nastavnikom, *kao i upoznavanje pravila lijepog ponašanja i upotrebu odgovarajućih izraza* (kada i kako nekoga pozdraviti, zamoliti za nešto, zahvaliti, izviniti se, uputiti čestitku i izreći priznanje, obratiti se s poštovanjem, upotrijebiti zamjenice Vi u obraćanju i sl.). U drugom i trećem razredu navedeni operativni ciljevi proširuju se na upoznavanje pravila vođenja telefonskog razgovora.

Ovi ciljevi novina su u programu namijenjenom nastavi maternjeg jezika i književnosti. U početku se činilo da ih nije bilo neophodno posebno uvoditi u program maternjeg jezika jer se većina njih dostiže u okviru porodičnog vaspitanja i na časovima prirode i društva. Međutim, njihovom realizacijom tokom prvog razreda, a sada i u drugom razredu, postaje jasno da sistematski rad na usvajanju pravila dobrog razgovora u okviru kojeg se poštuju sagovornici i uvažavaju pravila lijepog ponašanja, te pravilno i dobro govori, treba da bude dio nastave maternjeg jezika. Uostalom, to i jeste komunikacija od koje se polazi.

Časovi koji slijede realizovani su u drugom razredu devetogodišnje osnovne škole. Operativni ciljevi bili su: *učenici usvajaju pravila lijepog ponašanja i upotrebljavaju odgovarajuće izraze; uz pomoć nastavnika/ce uočavaju da je istu zapovijest/zabranu moguće izraziti na različite načine*. Planirani cilj pripada programskoj oblasti *Nastava jezika* kojoj je u *Programu* posvećeno 60% časova i koja obuhvata gramatiku, pravopis i rad na neumjetničkim tekstovima raznih vrsta, kao i uvođenje učenika u pravila dobre i funkcionalne usmene i pisane komunikacije. To znači da imamo dovoljno vremena da učenike naučimo životno važnim vještimama. Aktivnostima koje slijede, odnosno realizaciji navedenih ciljeva, uz koje smo razvijali i druge logično povezane sa njima, posvećena su četiri uzastopna časa. Aktivnost izrade stripa realizovana je tokom dva vezana časa maternjeg jezika i književnosti.

---

<sup>63</sup> *Nastavni predmet Maternji jezik i književnost, predmetni program za I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII i IX razred devetogodišnje osnovne škole*, Ministarstvo prosvjete i nauke, Zavod za školstvo, Podgorica, 2005, 16.

## Aktivnosti učenika:

- Posmatraju ilustracije – prvi i drugi događaj<sup>64</sup>.
- Čitaju tekst koji govore likovi.
- Uočavaju govor tijela u određenim situacijama (izraz lica, pokret rukom...).
- Analiziraju ponašanje likova i iznose svoje stavove u vezi sa tim.
- Povezuju događaje sa svojim iskustvom.
- Uočavaju vrste rečenica po značenju i njihovu funkciju.
- Uočavaju formu stripa.
- U grupi stvaraju stripove i razmjenjuju sa drugim grupama.
- Govore i pišu rečenice kojima se na drugačiji način kazuje zapovijest ili zabrana.

Mnoštvo je načina da se djeca ovog uzrasta motivišu za razgovor o lijepom ponašanju. Najbolje je ako se za to iskoristi događaj iz života učenika. Mi smo se prisjetili događaja kada je grupa dječaka bila neprijatna prema svom drugaru koji je, na odmoru, nesmotreno upao u baru na školskom dvorištu.

Nakon toga, učenici su u paru radili na stripovima koji prikazuju dva događaja: prvi događaj je primjer lijepog ponašanja, a drugi pokazuje kako se ne bi trebalo ponašati. Čitali su tekst u „oblačićima“ i analizirali slike. Na tabli se nalazio pripremljen podsjetnik koji im je ukazivao na šta, tokom čitanja stripa, posebno treba da obrate pažnju: *izrazi lica, riječi koje likovi upotrebljavaju, pokreti tijela, osjećanja likova, raspoloženje nakon događaja*. Prije aktivnosti podsjetnik treba pročitati nekoliko puta



<sup>64</sup> Popović, D.; Kuzmanović, D.: *Čigra slova i glasova 2*, udžbenik maternjeg jezika i književnosti, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica, 2006, str. 56, 57 i 58.

(nastavnik i djeca). Za ovu aktivnost je dovoljno 10 minuta, jer je pisanog teksta malo, lako je razumljiv, a ilustracije su jasne. Nakon toga učenici su glasno, u paru u kojem su bili, čitali strip po ulogama. Ukoliko žele, djeca mogu i da glume.

Usljedio je razgovor o pročitanoj. Uočili smo likove i glavni događaj u jednom i drugom stripu. Jasno je da su sva djeca vrlo lako uočila u kojem stripu su se likovi ponašali lijepo, a u kojem ne. Takođe, koje su izraze upotrebljavali likovi koji se ponašaju poželjno, a koje oni drugi. Govor tijela djeca su posebno istakla. Izraze lica povezali su sa osjećanjima likova: uznemirenost zbog napravljene štete i želja da se pomogne, osmijeh i prihvataje izvinjenja, radost zbog zajedničkog otklanjanja štete i nastavak druženja; takođe, u drugom stripu: osionost i drskost djevojčice, tuga i razočarenje dječaka i prekid druženja... Učenici su uporedili posljednje slike u prvom i drugom stripu uočivši prijateljstvo koje se potvrdilo i nastavilo i ono koje se, uslovno rečeno – završilo. Uočili su rečenice koje izgovaraju djeca na posljednjoj slici prvog stripa (*Donio sam ti vodu. Izvoli! Hvala ti, Borise!*), kao i njihove izraze lica. Takođe, da na posljednjoj slici drugog stripa niko ništa nije rekao – dječak je ostao tužan što mu je most porušen, a djevojčica je ljuta otišla dalje. Djeca su zaključila da svako lijepo ponašanje donosi radost i želju za druženjem, a ružno – nezadovoljstvo i odlazak.

Nakon toga učenici su željeli da ispričaju slične događaje iz svog života – kada su se oni ponašali slično likovima iz stripa ili se neko prema njima ponašao tako. Zanimljivo je da su u svim slučajevima iznosili primjere nepoželjnog ponašanja nekoga prema njima, a na pitanje jesu li se oni nekada ružno ponašali *nijesu mogli da se sjete* ili, kako reče jedan sedmogodišnjak: „To je sramota da se priča“. Rad na ovakvim tekstovima i na taj način doprinosi usvajanju lijepog ponašanja, što jeste programski cilj.

Tekst ovog stripa je kratak, ali pogodan da se obonovi podjela rečenica po značenju i da se razgovara o njihovoj funkciji. Učenici su uočili da ima dosta upitnih i uzvičnih rečenica, zajedno smo zaključili zašto je to tako (tekst ima formu razgovora – dijaloga) i čitali rečenice vodeći računa da poštuju znak na kraju. Izdvojili su rečenicu koja na kraju ima dva znaka – znak uzvika i znak pitanja. Zašto je autor stripa tu stavio dva znaka? Izgovarajući rečenicu, djeca su, uz moju pomoć, pokušala da odgovore na ovo pitanje. Boban je iznenađen i začuđen zbog čega treba da stavimo znak uzvika, a istovremeno pita svoju drugaricu, pa moramo staviti i znak pitanja. To su posebne situacije koje možemo obilježiti na navedeni način.

Na kraju časa učenici su pitali mogu li oni da pišu svoj strip. S obzirom na to da sam tu aktivnost planirala za sljedeći čas, rekla sam da mogu, ali je bolje da malo sačekaju, jer ćemo na sljedećem času učiti kako možemo sami da stvaramo takve tekstove.

Sjutradan sam se prijatno iznenadila kada se nekoliko učenika pojavilo sa svojim stripovima i zamolilo me da ih pročitam. Sve je bilo tu: konkretan događaj, jasne slike, dijalog (doduše, sa malo netačnosti u pisanju rečenica). Pohvalila sam njihov trud, a ti radovi poslužili su kao uvod u aktivnost čitavog odjeljenja.

Učenike sam podijelila u grupe od četiri člana, vodeći računa da svaka grupa (koliko je moguće) ima dobrog crtača, kreativca, kao i onoga ko solidno piše. Grupe su dobile zadatak da naprave strip na temu *Događaj sa časa* (ili da sami odaberu događaj, ako im se tako više sviđa). Sami su odabrali koji će događaj da predstave, ko crta, piše, boji. Dogovorili smo se da rečenice budu kratke i tačno napisane i uputila ih kako će obilježiti govor likova, a kako njihovo razmišljanje. Dok su djeca radila, nadgledala sam njihov rad i pružala dodatna uputstva.

Nakon trideset minuta rada, grupe su predstavile svoje stripove, čitajući dijaloge i pokazujući slike. Ostale grupe su pažljivo pratile predstavljanje i imale zadatak da postave najviše tri pitanja autorima stripa o onome što ih zanima. Takođe, da kažu šta im se najviše dopalo, a šta bi grupa mogla da poboljša.

Najčešće postavljana pitanja bila su u vezi sa izborom teme i likova, a većini stripova je nedostajao jasniji izraz lica koji prati određene emocije, kraća rečenica i krupnije ispisan tekst. Pohvaljivane su zanimljive teme, pravopisno tačno ispisan tekst, dobra saradnja među članovima grupe i sl. Najviše im se dopalo to što se sve dobro završilo i niko nije bio ljut na kraju (zapažanje učenika o razvoju predstavljenih događaja). Dobre predloge za poboljšanje stripa sam zapisivala, a doradu stripova planirala za čas nadgledanog učenja<sup>65</sup>.



Zanimljivo je to što su sve grupe odabrale primjer nepoželjnog ponašanja koje se na kraju završilo pomirenjem, ljubaznim riječima i lijepim ponašanjem (objasili su da im je to *smješno, zanimljivo, toga se prije sjete*). U nekim likovima pojedini učenici su se prepoznali i spontano reagovali (*ovo će me naučiti pameti, tu sam se ponašao baš ružno, evo sad se izvinjavam, kajem se zbog toga, više neću i sl.*).

Na ovom času, osim dalje realizacije primarnog cilja, radilo se i na razvijanju ciljeva: *učenici stvaraju slične tekstove, govorno nastupaju pred odjeljenjem, koriste pravopisna pravila*. Četiri aktivnosti sporazumijevanja (slušanje, govor, čitanje i pisanje) gotovo je nemoguće razvijati jednu bez druge. Jedna od ovih vještina može povremeno, u određenim aktivnostima dominirati, ali na svakom času jezika i književnosti radi se na njihovom unapređivanju.

Djeca su jako lijepo reagovala na formu stripa. Nekoliko njih se pohvalilo da su već kupili i pročitali čitav strip, neki su počeli intenzivno da čitaju zahvaljujući stripu i tako postigli nivo razumijevanja pročitanog, a neki da vole da stvaraju svoje stripove.

Forma stripa novina je u udžbeničkim kompletima za prvi ciklus devetogodišnje osnovne škole i iskustva pokazuju da je to dobar način motivacije i uvođenja malih učenika u svijet knjige.

I cilj *istu zapovjest ili zabranu možemo reći na različite načine* realizovan je uz pomoć stripa<sup>66</sup>.

Djeca su dobila zadatak da posmatraju slike i usmeno odgovore na data pitanja, a potom da razmisle kako bi se osećali da su se oni našli u datoj situaciji. Naravno, svima se više dopalo kada se mama sa smješkom, toplo obraća sinu sa zahtjevom da nešto uradi. Ljutiti izraz lica i podignuti prst nikome ne prija. Kako bi se

<sup>65</sup> Dorađeni stripovi stoje u odjeljenjskoj biblioteci, tako da su uvijek dostupni učenicima da ih pogledaju i pročitaju u slobodnom vremenu.

<sup>66</sup> Popović, D.; Kuzmanović, D., 2006, 58.

osjećali oni u sličnoj situaciji, bilo je pitanje na koje su dali sljedeće odgovore: *zaplakao bih; pitala bih je zašto više kad ja to ne umijem; rekao bih da neću, pa neka me izbije.* Za drugu situaciju: *evo, odmah ću; hoću, samo mi malo pomozite; hoću, mamice.* Ispričali su situacije iz učionice kada su se drugari naredbodavno obraćali jedan drugom: *Dodaj mi tu svesku! Sklanjaj se sa mog mjesta! Ostavi tu knjigu!*, kako su se tada osjećali, šta su željeli i kako bi to isto doživjeli da su im se obratili ljubaznije.

Kod primjera obraćanja djevojčice u prodavnici, učenici su zaključili da treba ljubazno zamoliti za uslugu, ali iznijeli i niz primjera da se tako, nažalost, često ne ponašaju ni odrasli, a ni prodavači. Učenici su vrlo živo učestvovali u nastavku razgovora i zaključili smo da će naše ljubazno ponašanje navesti i druge da se tako ponašaju.

U nastavku časa u tabelu smo upisali rečenice *kako reći isto na drugačiji način*, koristeći smješka za lijepo (☺) i ljutka za manje lijepo (☹).



Како се мама обраћа сину на првој слици?  
А на другој?  
Шта ти се више допада? Зашто?

На којој слици се дјевојчица правилно обраћа продавачици? Зашто?

☺	☹
	Vrati mi moju gumicu!
Hoćete li, molim Vas, da mi pokažite tu slikovnicu!	

Svi su sa lakoćom napisali rečenicu u kojoj, na neprimjeren način, neko traži slikovnicu. Nije bilo lako neljubazan zahtjev (*Vrati mi moju gumicu!*) prevesti u kulturno i ljubazno obraćanje. Većina učenika je ovu rečenicu napisala koristeći riječi *molim te*, ili *bilo bi lijepo...*, a samo jedan učenik je napisao: *Molim te, ako ti više ne treba moja gumica, možeš li je vratiti?*, što nedvosmisleno govori da su ovi ciljevi našli opravdano mjesto u programskim sadržajima nastave maternjeg jezika i književnosti i treba im posvetiti pažnju ne samo na ovakvim časovima, već kad god se ukaže prilika.

Tokom četiri časa na kojima su realizovani ciljevi nastave jezika integrirani su mnogi sadržaji iz oblasti likovne kulture i prirode i društva. Potrebe djece ovog uzrasta, njihov način razumijevanja svijeta koji ih okružuje (holistički) zahtijeva integrisanje različitih nastavnih predmeta i cjelovit pristup problemu koji se analizira. U razrednoj nastavi moguće je i potrebno raditi na ovakav način.

Aleksandra Vešović Ivanović  
Zavod za školstvo

## STVARANJE NEUMJETNIČKOG TEKSTA – OPIS ŽIVOTA POZNATE LIČNOSTI

**Nastavni sadržaj:** opis života poznate ličnosti (biografija)

**Tip časa:** utvrđivanje

**Razred:** sedmi

### Operativni ciljevi:

- učenici razvijaju sposobnost *čitanja* i razumijevanja stručnih i publicističkih tekstova, kao i sposobnost *pisanja* sličnih,
- razumiju i stvaraju svom uzrastu odgovarajuće naučne tekstove povezane sa temama iz drugih predmetnih područja – opis života poznate ličnosti (biografija),
- razvijaju sposobnost samostalnog *govornog nastupa* sa unaprijed pripremljenom temom.

### Aktivnosti učenika:

- opisuju život osobe po slobodnom izboru,
- prije pisanja razmišljaju šta bi sve mogli napisati i prave radni koncept,
- u različitim izvorima traže podatke i upisuju ih u radni koncept (misaoni obrazac),
- tokom pisanja pretvaraju radni koncept u pisani tekst,
- poslije pisanja pročitaju tekst, a zatim, uz pomoć drugih učenika, ispravljaju sadržajne, gramatičke i pravopisne greške,
- razvijaju sposobnost praktične primjene stečenih jezičkih znanja,
- razvijaju sposobnost primjene pravopisnih pravila,
- svoj tekst upoređuju s radovima drugih učenika iz odjeljenja i procjenjuju ga.

Čas je predviđen kao utvrđivanje znanja koje su učenici stekli o biografiji na prethodnim časovima. Može biti planiran u okviru redovnog godišnjeg plana rada nastavnika ili kao dio programa koji se osmišljava na nivou škole (20%) a koji je vezan za lokalnu zajednicu. Dakle, osim opštepoznate ličnosti, osoba čiji će život učenici opisivati može biti ugledna ličnost, umjetnik ili naučnik koji je rođenjem, životom, radom, vezan za određeno lokalno područje.

Realizacijom navedenih operativnih ciljeva zamišljeno je da se ovim nastavnim sadržajem razvijaju tri komunikacijske vještine: čitanje, pisanje i govor. Četvrta komunikacijska vještina – slušanje može se uvrstiti u uvodni dio časa ukoliko nastavnik pripremi (snimi) tonski zapis opisa života poznate čnosti, radijski intervju ili koristi snimljeni materijal o toj ličnosti.

Vrijeme predviđeno za ovaj nastavni sadržaj je jedan čas pripreme, na kojem će učenici zajedno sa nastavnikom odabrati ličnost o kojoj će pisati, i dva časa za realizaciju.

Na pripremnom času u razgovoru sa nastavnikom i na osnovu interesovanja učenika, bira se ličnost o kojoj će učenici pisati. U okviru tog pripremnog dijela radi se ZŽN (znam, želim da znam, naučio/la sam) tabela.

ZNAM	ŽELIM DA ZNAM	NAUČIO/LA SAM

Učenici mogu u parovima napisati šta sve znaju (ili misle da znaju) o toj ličnosti.

Dok parovi rade, nastavnik izlaže ZŽN tabelu (urađenu na čart papiru ili hameru). Zatim parovi učenika zajedno sa nastavnikom razmjenjuju svoje ideje. Učeničke ideje nastavnik može svrstavati u posebne kategorije, kao što su biografski podaci, podaci o radu (djelu) te ličnosti, fotografije, ilustracije, stručni tekstovi i slično. Tvrdnje u čiju tačnost učenici nijesu sigurni mogu se preformulisati u pitanja, a nastavnik će ih upisati u drugu kolonu – šta želimo da saznamo. Na ovaj način usmjeravamo istraživanje učenika na pitanja iz druge kolone.

Nastavnik može pripremiti učenicima tabelu u koju će, prilikom pripreme, upisivati najvažnije podatke ili će im poslužiti samo kao podsjetnik za to koje podatke treba da pronađu. Na primjer:

OSNOVNI BIOGRAFSKI PODACI	
Značajni događaji u životu ličnosti	
Počeci rada	
Značajna djela i opšte karakteristike	
Kako je kritika ocijenila rad te ličnosti	
Fotografije (ilustrovani materijal)	

Podatke i pitanja u podsjetniku dobro je prilagoditi ličnosti o kojoj se piše.

U okviru pripreme učenici mogu posjetiti rodnu kuću, muzej osobe o kojoj pišu, pronaći ili sami uraditi fotografije, ilustracije. Nastavnik učenike upućuje na različite izvore.

Učenicima treba dati dovoljno vremena za pripremu, najmanje nekoliko dana.

Na času realizacije učenike dijelimo u grupe. Broj učenika u grupi zavisiće, naravno, od ukupnog broja učenika u odjeljenju a poželjno je da grupe budu manje (najviše do četiri učenika). Takođe, dobro je da svaki učenik u grupi dobije svoje zaduženje, prema podsjetniku koji im je dat, na primjer: jedan učenik piše opšti uvodni dio o odabranoj ličnosti, drugi biografske podatke, treći podatke o radu, četvrti bira fotografije i ilustracije, uređuje izvode iz stručnih tekstova o radu te ličnosti i slično. Svaki učenik piše svoj dio zadatka u dogovoru sa drugovima/drugaricama iz grupe. Učenicima se skreće pažnja da prilikom pisanja, osim o sadržaju, vode računa o gramatičkim, pravopisnim, stilskim karakteristikama napisanog. Grupama dozvoliti dovoljno vremena za rad, jedan čas najviše.

Zatim grupe razmjenjuju svoje radove. Svaka grupa čita rad druge grupe, predlaže korekcije sadržaja, ukazuje na pravopisne, gramatičke, stilske greške. Takođe, grupe dobijaju zadatak da pripreme nekoliko pitanja grupi čiji rad su pregledali, u vezi sa sadržajem teksta koji su pisali i procijene ga.



Slijedi izlaganje učenika: analiza sadržaja, komentar grešaka koje su uočili, procjena kvaliteta teksta, postavljanje pitanja grupi koja je radila rad.

Radove svih grupa izložiti na vidnom mjestu u učionici. Na kraju učenici čitaju radove preostalih grupa, svoje komentare zapisuju i *lijepo* ispod rada.

Nakon toga, nastavnik sa učenicima analizira ŽŽN tabelu i komentariše da li su učenici svojim radovima odgovorili na pitanja iz druge kolone (ŽELIM DA ZNAM) i jesu li, možda, prethodno imali neki pogrešan podatak (kolona ZNAM). Odgovore upisuje u treću kolonu (šta smo naučili). Sa učenicima razgovara o tome gdje bi mogli potražiti odgovore na pitanja koja su ostala neodgovorena.

Na sličan način mogu se raditi i drugi nastavni sadržaji, na primjer, reportaža, komentar, reklama, (reportaža i komentar u 8. razredu takođe se mogu uraditi u okviru 20% programa koji se osmišljava na nivou škole, u saradnji sa lokalnom zajednicom).

Sladana Albijanić  
OŠ „Štampar Makarije“  
Podgorica

## INTERPRETACIJA PRIPOVIJETKE IMANJE NIKOLE LOPIČIĆA

### Operativni ciljevi:

- učenici razvijaju sposobnost identifikacije sa glavnim likom koji je drugačiji od njega/nje i od njega se kritički distanciraju,
- spoznaju perspektive književnih likova; razumiju njihovu međuzavisnost i upoređuju perspektive različitih književnih likova,
- prepoznaju motive za ponašanje književnih likova,
- prepoznaju i razumiju osobine pripovijednih vrsta (pripovijetka),
- razvijaju recepcijsku sposobnost kroz pisanje stvaralačkih tekstova koji uključuju osnove umjetničkog jezika – tekstovi o literarno-estetskom doživljaju literature.

### Aktivnosti učenika:

- izdvajaju glavni i sporedne likove,
- govore o psihološkim osobinama književnog lika na osnovu njegovog ponašanja, dijaloga, događaja u kojim učestvuje, autorovih komentara,
- traže psihološke motive za ponašanje književnih likova,
- upoređuju motive za ponašanje književnih likova sa svojim etičkim stavovima,
- uspostavljaju kritičan odnos prema književnim likovima,
- raspravljaju i argumentovano brane svoje mišljenje,
- mijenjaju svoja mišljenja u diskusiju ako su tuđi stavovi dovoljno ubjedljivi,
- pišu realistički tekst u kojem objašnjavaju kako na istu situaciju ili događaj gledaju različiti književni likovi, svaki iz svog ugla.

**Oblici rada:** individualni, u paru, grupni

Za realizaciju navedenih ciljeva odabrana je interpretacija pripovijetke *Imanje* Nikole Lopičića u VIII razredu<sup>67</sup>. Tema ove socijalne pripovijetke prilično je *teška* za trinaestogodišnjake/četnaestogodišnjake, ali je i izuzetno pogodna za formu debate jer sadrži niz etičkih dilema. Jedan od načina na koji se mogu ostvariti planirani ciljevi i aktivnosti jeste primjena strategija *razmisli i razmijeni u paru* i *uglovi* (program *Razvoj kritičkog mišljenja*).

Planiranje vremena za realizaciju ciljeva i aktivnosti usklađuje se sa konkretnom nastavnom situacijom (broj učenika u odjeljenju, zainteresovanost i mogućnosti učenika i sl.). Preporučujemo najmanje tri časa. Na prvom času može se ponoviti znanje o pripovijetkama, predstaviti književni portret Nikole Lopičića i započeti rad na interpretaciji pripovijetke. Na drugom času nastavlja se sa radom na interpretaciji, a na trećem analiziraju pisani tekstovi.

---

<sup>67</sup> Kovačević, Ljubomir, Vučković Činčur, Radinka: *Čitanka za VIII razred*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica, 190–195.

Rad na interpretaciji teksta nastavnik započinje motivisanjem učenika za nastavni sadržaj. Učenici u paru razmjenjuju svoja iskustva, odnosno povjeravaju jedni drugima neku svoju dilemu, ili nešto što ih muči. Oba učenika su u situaciji da prvo slušaju, a potom daju savjet u vezi s konkretnim problemom. Nakon razmjene u paru, ako žele, učenici mogu svoj razgovor predstaviti odjeljenju. U ovoj aktivnosti poželjno je i učešće nastavnika, kako bi se postigla što prisnija atmosfera i zainteresovanost za sadržaj koji slijedi.

Interpretacija teksta počinje istraživačkim čitanjem. Mogu se dati istraživački zadaci:

- uoči glavni motiv pripovijetke,
- prepoznaj djelove teksta koji ilustruju Markova osjećanja, preživljavanja i vjerovanja,
- prati kako na Markovu moralnu dilemu utiču sporedni likovi (kćerka Stanica, Krstinja i seljak koga Marko sreće na putu),
- dovedi u vezu deskripciju, dijalog i retrospekciju sa slikanjem glavnog motiva,
- objasni značenje Markovih riječi *Rod će nas održati*.

Nakon provjere doživljaja teksta, slijedi podjela tema razgovora za rad u paru (strategija *razmisli i razmijeni u paru*). Svaki učenik određeno vrijeme sam razmišlja o temi, a zatim svoje zaključke ili ideje razmjenjuje sa drugim članom para. Kad istekne predviđeno vrijeme za rad, predstavnici parova iznose o čemu su razgovarali i do kakvih su zaključaka došli. Na ovaj način učenici samostalno i intenzivno promišljaju o određenom segmentu priče dovodeći ga u vezu sa ostalim važnim podacima iz teksta, koristeći pri tom tekst i pripremajući se da navođenjem njegovih djelova dokumentuju svoje mišljenje.

Teme o kojima parovi razgovaraju:

*Objasni naslov pripovijetke s aspekta sadržaja i poruke.*

*Uoči glavni događaj i način na koji je on predstavljen.*

*Istakni posljedice donošenja Markove odluke.*

*Pronađi slikovite pojedinosti kojima je prikazana dilema glavnog lika (uloga metafora).*

*Dovedi u vezu Markova osjećanja i glavni motiv pripovijetke.*

*Dovedi u vezu Markova razmišljanja (unutrašnji monolog) i glavni motiv pripovijetke.*

*Zapazi ulogu pejzaža u moralnoj dilemi glavnog lika.*

*Ocijeni ulogu retrospekcije u slikanju glavnog motiva.*

*Prosudi koliko u donošenju odluke učestvuju sporedni likovi.*

*Sagledaj koliko je Markova odluka posljedica njegovog karaktera, a koliko okolnosti u kojima živi.*

*Dokaži tvrdnju da je ovo djelo socijalna pripovijetka.*

U zavisnosti od broja učenika u odjeljenju nastavnik može ponavljati neke od zadataka. Navedeni zadaci podstiču razumijevanje značenja teksta i uvode u problemsku situaciju u kojoj je potrebno da učenici zauzmu svoje stavove, identifikuju se sa književnim likom, odnosno kritički distanciraju od njega.

Strategijom *uglovi* započinje rasprava u kojoj učenici treba da opredijele svoje mišljenje za jednu od sljedećih tvrdnji:

1. *Prodati imanje*
2. *Predati se sudbini*

Nastavnik zamoli učenike da nekoliko minuta samostalno razmišljaju i osmišljavaju argumente za odbranu svog mišljenja. Nakon isteka predviđenog

vremena, učenici formiraju grupe (uglovi). Učenici koji smatraju da treba prodati imanje idu u jedan ugao učionice, oni koji se protive ovoj tvrdnji idu u drugi ugao. Osim ove dvije grupe, može se formirati i grupa neodlučnih učenika koji će poći u treći ugao učionice. Članovi svih grupa imaju dovoljno vremena za razmjenu svojih argumenata, preispitivanje stavova i konstrukciju mišljenja. Svoje ideje bilježe na čart papiru koji kasnije prezentuju odjeljenju. Nastavnik je vodič kroz ovaj proces i ima ulogu da podstiče učenike da budu što uvjerljiviji i upečatljiviji.

Svaka grupa bira jednog ili dva izvještača koji će ih predstavljati u raspravi. Nastavnik pokreće raspravu tako što pozove jednu grupu da izrazi svoje mišljenje i navede najvažnije razloge kojima ga argumentuju. Isto čine i ostale grupe. Nakon što izvještači pokrenu raspravu, treba podsticati i ostale članove grupe da se uključe u razgovor.

Javno izražavanje mišljenja učenike čvršće veže za to mišljenje, a samim tim podstiče na iznalaženje ubjedljivih argumenata. Potrebno je aktivno slušanje i razmišljanje o značenjima koja se konstruišu u vezi sa temom. Ovakva aktivnost dopušta učenicima da se predomisle tj. promijene svoje mišljenje ukoliko su tuđi argumenti ubjedljiviji. Prije pokretanja rasprave nastavnik napominje da učenici mogu da promijene mišljenje, a to znači da pređu u grupu čije im je mišljenje ubjedljivije. U isto vrijeme članovi grupa treba da uvjere druge članove da ne odlaze iz svoje grupe. Neophodno je da učenici iz grupe neodlučnih opredijele svoje mišljenje u odnosu na glavni problem i odu u grupu sa čijim se stavovima slažu. Nastavnik treba da ima dovoljno razumijevanja zbog toga što će učenici braneći svoje stavove biti glasniji nego inače.

Nakon što su se svi učenici našli u grupama iz kojih se više ne namjeravaju premješati, nastavnik zamoli svaku grupu da sažme svoje mišljenje tako što će napisati poruku glavnom liku kojom ga ubjeđuje da (ni)je ispravno postupio.

Primjenom strategije *uglovi* podstiče se aktivnost učenika, pokreće kritičko mišljenje, a najznačajniji je onaj dio kada učenici izražavaju spremnost da promijene svoje mišljenje. Ovakvim pristupom učenici produbljuju istraživački i kritički susret sa književnomjetničkim tekstom; razumiju motive za ponašanje likova i dovode ih u vezu strukturnim činiocima književnog teksta (tema, motivi, fabula, likovi, ideje, oblici kazivanja...); uočavaju elemente kojima se slika unutrašnje preživljavanje likova; preko umjetnički uobličene socijalne predmetnosti razumiju moralna shvatanja i egzistencijalne probleme u životu pojedinca.

S obzirom na to da je glavni motiv predstavljen iz perspektive glavnog junaka, većina aktivnosti učenika odnosi se na Markova preživljavanja i dileme. Naredna aktivnost učenika usmjerena je na razumijevanje značaja sporednih likova u slikanju glavnog motiva. Na ovaj način oni spoznaju perspektivu književnih likova, razumiju njihovu međuzavisnost i upoređuju perspektive različitih književnih likova.

Učenicima se može dati da za domaći zadatak napišu realistički tekst u prvom licu iz perspektive odabranog sporednog lika. Tekst treba da sadrži obrazloženje kako na glavni motiv (Markovu dilemu) gleda izabrani lik (Janica, kćerka Stanica ili Krstinja).

Na sljedećem času učenici čitaju pisane tekstove, komentarišu i obrazlažu svoje stavove. Učenici mogu sjedjeti u koncentričnim krugovima, na taj način što u jednom krugu sjede oni koji su pisali iz perspektive istog lika.

Vesna Pavićević  
Gimnazija „Niko Rolović“  
Bar

## NASTAVA KNJIŽEVNOSTI U OPŠTOJ GIMNAZIJI

**Nastavni saržaj: Poezija evropske i domaće moderne (sinteza)**

**Tip časa:** sistematizacija

**Oblici rada:** frontalni, individualni, rad u paru, rad u grupama

**Vrijeme predviđeno za realizaciju nastavnog sadržaja:** blok-čas

**Nastavne metode:** dijaloška; tekst-metoda; metoda otkrivanja; metoda istraživanja; korelacijsko-integracijska metoda; stvaralačka metoda.

**Nastavna sredstva:** Čitanka za III razred gimnazije<sup>68</sup>, Priručnik za nastavnike<sup>69</sup>, nastavni listići, radni pano, samoljepljivi papiri.

**Operativni ciljevi:**

- sistematizovanje znanja stečenih na časovima interpretacije i analize poezije evropskih i domaćih modernista,
- osposobljavanje učenika da: uočavaju zajedničke osobenosti, ali i posebnosti u poeziji evropske i južnoslovenske moderne; izdvajaju glavne teme i motive i s tim u vezi prepoznaju karakterističnu leksiku moderne; govore o složenosti čovjekovog psihološkog svijeta u odnosima prema ljubavi, životu, prirodi, ljepoti; iskazuju i argumentovano zastupaju svoje stavove.

**Predviđene metodičke radnje i aktivnosti učenika**

Za realizaciju ovog nastavnog sadržaja nastavnik će na prethodnom času uputiti učenike da se vrate pjesnicima i pjesmama sa kojima su se tokom prethodnih mjeseci susreli, kao i da osvježe znanja stečena o poetici, kako evropske, tako i domaće moderne.

Različite aktivnosti učenika odvijaće se kroz pet planiranih etapa tokom kojih će biti primijenjeni različiti oblici rada. Ova raznovrsnost doprinijeće dinamičnosti i zanimljivosti časa, obezbijediće kvalitetniju saradničku atmosferu, podstaći će učenike da postepeno, tokom 90 minuta, razmjenjujući svoje ideje i zapažanja, sistematizuju svoja znanja o poeziji moderne.

### **1. Igra asocijacija (frontalni i individualni oblik rada; planirano vrijeme: 10 minuta)**

U cilju stvaranja pogodne radne atmosfere i motivisanja učenika, nastavnik će otpočeti čas kratkom i dinamičnom igrom u kojoj će učestvovati svi učenici. Nastavnik će ih pozvati da jedan za drugim nižu svoje asocijacije, počevši npr. od riječi **ključ**. Ova igra (kojom će se dobiti mnoštvo različitih, pa i nespojivih ideja, sasvim nevezanih

<sup>68</sup> Miodrag Pavlović, Božena Jelušić: *Čitanka za III razred opšte gimnazije*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica, 2008.

<sup>69</sup> Miodrag Pavlović: *Priručnik za nastavnike – književnost za treći razred opšte gimnazije*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica 2008.

za početnu riječ) nastavniku može poslužiti da kroz frontalni oblik rada povede dijalog o poeziji, o asocijativnom nizanju motiva u lirskoj pjesmi, o brojnim mjestima neodređenosti, višeznačnosti simbola, a potom i o simbolizmu, impresionizmu, moderni uopšte.

## 2. Mali zidni rječnik moderne (rad u paru; planirano vrijeme: 25 minuta)

Smisao ove aktivnosti usmjeren je na uočavanje bitnih osobenosti poezije moderne, koje se očituju i kroz specifičnu leksiku. Parovi učenika na nastavnom listiću dobijaju ispisanu riječ (ili više njih) karakterističnu za određenu pjesmu, pjesnika, (npr. nebo, brod, sloboda, ptica, mjesec, zvijezde, boje...). Nastavnik obilazi učenike, upućuje ih da riječ lokalizuju u pjesmu/pjesme, kao i da u međusobnom dijalogu odrede njeno mjesto u značenjskom sloju djela. Tako vezani za određenu pjesmu parovi dobijaju zadatak da na samoljepljivim papirićima ispisuju riječi, tj. važne motive prisutne u djelu; zatim papiriće lijepe na pano koji će, u stvari, i predstavljati mali zidni rječnik moderne.

U narednoj aktivnosti organizovanoj kroz frontalni oblik rada nastavnik će podstaći učenike da uoče da se neke riječi češće javljaju od drugih (npr. *ptica, nebo*), i takođe, da se neke javljaju samo jedanput, ali su svojom simbolikom i jedinstvenošću dale pečat i pjesmi i pjesniku (npr. *strvina*). Učenici će nadalje otkrivati u kakvoj vezi stoje neke od istaknutih riječi-simbola sa poetikom moderne.

U ovom rječniku zasigurno će se, sem navedenih, naći i sljedeće riječi: *more, sunce, svjetlost, suncokret, šuma, priroda, jablan, rijeka, jezero, nebo, zvijezde, oko, tamnica, ropstvo, smrt, sjene, večer, noć, rima, muzika, poezija, samoća, tuga, ljubav, pjesnik...*

Zaključak do kojeg učenici treba da dođu jeste da se za ovakvu predmetnost pjesme najčešće vezuje usamljeni pojedinac slobodnog duha, prisutan u lirskom subjektu pjesme, sklon introspekciji i preispitivanju, zagledan u skrivena lica stvari, riješen da dokuči nevidljivu realnost koja se očima gomile ne da sagledati.

## 3. Evropska i domaća moderna – paralele (grupni rad; planirano vrijeme za rad i izvještavanje: 35 minuta)

U ovoj etapi rada učenici se dijele u grupe, a zatim dobijaju zadatak da na samostalno odabranim primjerima uspostave paralelu između evropskog i domaćeg pjesništva moderne, i to na sljedeće teme:

1. grupa: *Muzike pre svake stvari...*  
Stilske osobenosti pjesništva evropske i domaće moderne.
2. grupa: *Nebeska suština ljubavi*  
Motiv ljubavi u poeziji evropske i domaće moderne.
3. grupa: *Priroda je hram...*  
Odnos čovjeka i prirode u poeziji evropske i domaće moderne.
4. grupa: *U kvrge su me bacili, o srama!*  
Motivi slobode i neslobode u poeziji evropske i domaće moderne.
5. grupa: *To je onaj život gde sam pao i ja...*  
Pesimizam u poeziji evropske i domaće moderne.

Dok rade, nastavnik učenike podsjeća da na konkretnim primjerima dokazuju svoja zapažanja, a kasnije, tokom izvještavanja, nastavnik je medijator koji usmjerava tok izlaganja, postavlja potpitanja, podstiče pažnju svih učenika.

Kada su **stilske osobenosti** u pitanju učenici treba da nadovežu svoja zapažanja na rezultate druge etape rada u kojoj su analizom leksike došli i do jezičkih specifičnosti poezije moderne. Nadalje, oni će iznijeti svoja zapažanja vezana za formu, podsjetit će se poetike parnasovaca i njihovog insistiranja na savršenstvu forme, u tom smislu navešće primjere (Bodler, Rembo, Dučić, Rakić, Matoš). Govoriće i o vezi poezije i muzike, o ritmu, pauzama, ponavljanjima (Rembo, Verlen, Dis, Dučić), i o načinima na koje svi ti elementi doprinose muzikalnosti pjesničkog jezika.

**Motiv ljubavi** učenici treba da prepoznaju kao jedan od dominantnih u poeziji moderne, ali takođe i kao motiv kome pjesnici prilaze na različite načine. Oni mogu navesti primjer Bodlerovog viđenja i iskazivanja ljubavi, u kojoj lirski subjekt bespoštedno suočava voljenu ženu sa prizorom tjelesnog raspadanja, ne bi li joj time ukazao na ljubav kao neprolaznu kategoriju u odnosu na prolaznost i trulež svega materijalnog. Kod pjesnika srpske moderne ljubav je: uzvišena tvorevina duha (Dučić); vanredno lijep trenutak uzleta čovjekovog duha (Rakić); natčulno iskustvo vezano za san u kome se pojavljuje mrtva draga (Dis); svetkovina sjedinjenih duša koju ne može razumjeti ni doživjeti običan svijet (Pandurović). Učenici na kraju, podstaknuti nastavnikovim pitanjima, mogu zaključiti da je upravo *nebeska suština ljubavi* onaj zajednički sadržalac prisutan u svim pjesmama moderne sa tom tematikom.

**Odnos čovjeka i prirode** učenici mogu sagledavati počevši od Bodlerovih *Saglasja* gdje je priroda predstavljena kao hram simbola u kome govore među sobom zvuci, mirisi, boje, odašiljući tajne poruke čovjeku. U Verlenovoj *Mjesečini*, Malarmeovom *Labudu*, kao i u Dučićevim *Suncokretima*, Rakićevoj *Jasiki* ili Matoševoj pjesmi *Jesenje veče* može se nadalje otkrivati neraskidiva veza između čovjeka i prirode. Priroda je simbol, inspiracija, utočište... Ovdje se mogu izdvojiti motivi mjesečine (kao simbola skrivene strane čovjekove), labuda (kao simbola uzvišenosti i ljepote), suncokreta (kao simbola duhovnosti i čežnje za slobodom), jasike (kao simbola vječnog života koji treperi u čovjeku od iskona), jablana (kao simbola ljudske usamljenosti i ponositosti).

**Motive slobode i neslobode** učenici uočavaju kod Bodlera (*Albatros*), Remboa (*Pijani brod*), Malarmeia (*Labud*), Verlenu (*Mjesečina*). Vođeni nastavnikovim uputstvima, učenici otkrivaju veze između zarobljenog albatrosa, zaleđenog labuda i pijanog broda. Ove motive dalje vezuju za Rakićevu pjesmu *U kvrgama* i Disovu *Tamnicu*. Nakon što istaknu na koje su sve načine modernisti pjevali o ropstvu i slobodi, učenici će u toj temi prepoznati jednu od velikih zajedničkih preokupacija ovih pjesnika, istaći će njihovu misao o čovjeku kao biću prikovanom za zemlju, bačenom na ovo tle kao u tamnicu, biću koje je neslobodno, ograničeno sopstvenom tjelesnošću, ali i društvenim normama, lažnim moralom, nerazumijevanjem okoline. Isto tako, učenici će u poeziji modernista prepoznati i čovjeka koji se buni, koji želi da zbacila sebe okove, koji u toj borbi i nalazi jedini smisao. U svim ovim pjesmama čovjekov duh teži visinama, njega je jedino nemoguće porobiti – do ovog zaključka trebalo bi doći na kraju.

**Pesimizam** u moderni učenici će prepoznati kao obilježje koje daje pečat sumornim raspoloženjima lirskog subjekta, kao i njegovom pogledu na svijet. Od pjesme do pjesme, navodiće primjere u kojima se jasno ocrtava ova odlika poezije moderne. Najupečatljivije pjesničke slike naći će kod Bodlera, Remboa, Disa. Svojim izlaganjem uobličiće zapažanja prethodne tri grupe, jer je pesimizam, kao stanje duše, u poeziji moderne neodvojiv od vječne čovjekove potrebe da ostvari ljubav, osvoji

slobodu i da nađe sopstveno mjesto u prirodi, ili univerzumu. Na kraju, učenici će uočiti da pesimizam lirskog subjekta upravo proizilazi iz svijesti da je navedene vrijednosti najčešće nemoguće dosegnuti.

#### **4. Smisao čovjekovog postojanja (grupni rad; planirano vrijeme: 10 minuta)**

Ovaj naslov nastavnik ističe na panou (ili na tabli) i poziva sve grupe da na papiru A4 formata ispišu rečenicu kojom će, na način kako to vide i doživljavaju modernisti, pokušati da izraze u čemu leži smisao čovjekovog postojanja. Kroz ovu stvaralačku aktivnost učenici će sažeti ili čak simbolički predstaviti ono o čemu je prethodno bilo riječi. Svoje misli čitaju javno, nakon čega slijedi komentarisanje i postavljanje na pano.

#### **5. Moji omiljeni pjesnici (grupni rad; planirano vrijeme: 10 minuta)**

Grupe dobijaju zadatak da nakon svega odluče koji je njihov omiljeni pjesnik. Obrazlažu svoje stavove, sučeljavaju mišljenja, pokušavaju da dokažu da su načinili pravi izbor. Suština je upravo u nepostojanju tačnog ni konačnog odgovora, jer je tema kojom su se tokom prethodna dva časa bavili neiscrpna, a razgovor o njoj i njenim tvorcima nedovršiv.

#### *Napomene:*

Vrijeme predviđeno za realizaciju planiranih aktivnosti dato je okvirno. Ono zavisi od mnoštva okolnosti, tako da nastavnik sam mora procijeniti koliko je njemu, u uslovima u kojima radi, uistinu potrebno vremena za određenu etapu rada.

Dragocjena pomoć u pripremanju nastavnih sadržaja jeste postojeći Priručnik za nastavnike iz koga se mogu iskoristiti brojne ideje kako bi dio časa, ili cio čas bio zanimljiv, i cilj ostvaren.





## PREPORUKE ZA PLANIRANJE<sup>70</sup> U SKLADU SA PROGRAMOM ZA MATERNJI JEZIK I KNJIŽEVNOST U DEVETOGODIŠNJOJ OSNOVNOJ ŠKOLI

1. Za funkcionalno planiranje i uspješnu realizaciju programa maternjeg jezika i književnosti za devetogodišnju osnovnu školu neophodno ga je, prije svega, cjelovito čitati, što znači da nije dovoljno da se nastavnik upozna samo sa tabelama koje se odnose na razred u kojem trenutno predaje. Posebno je važno proučiti didaktičke preporuke koje se odnose na pojedine cikluse<sup>71</sup>, standarde znanja, kao i poglavlje *Provjeravanje i ocjenjivanje znanja*<sup>72</sup>. Prije nego što počne da planira, nastavnik mora znati koji je broj časova, od ukupnog fonda, namijenjen nastavi jezika, a koji nastavi književnosti u ciklusu/razredu za koji priprema plan.

U skladu sa podjelom predmeta na *nastavu jezika* i *nastavu književnosti* broj časova posvećen ovom predmetu u pojedinim ciklusima i razredima procentualno je raspoređen na ove dvije oblasti<sup>73</sup>. Kao što smo u prethodnim tekstovima naglasili, osim gramatike i pravopisa, na časovima jezika radi se na neumjetničkim tekstovima raznih vrsta, učenici savladavaju vještinu slušanja i čitanja, te stvaranja takvih tekstova i uče kako se čitanjem uči. Kako je to ključna vještina za ovladavanje *čitalačkom pismenošću*, čitanju takvih tekstova i usvajanju gramatičkih i pravopisnih znanja posvećen je procentualno veći broj ukupnih časova namijenjenih nastavi ovog nastavnog predmeta.

Nastavna godina sastoji se od **36 sedmica**. **Dvije sedmice** namijenjene su organizaciji kulturnih manifestacija, školi u prirodi, sportskim takmičenjima, izletima i sl. **Četiri sedmice** pripadaju dijelu programa koji osmišljava škola sa lokalnom zajednicom. Operativni ciljevi navedeni u nastavnom programu odnose se na fond časova koji se raspoređuje na nastavu jezika (60% časova) i nastavu književnosti (40%), osim u prvom razredu gdje je odnos 50%:50% (vidi tabelu 1).

---

<sup>70</sup> Opšte preporuke za planiranje date su vrlo precizno i funkcionalno u prethodnim izdanjima publikacije *Naša škola – Planiranje i realizacija nastave po novim obrazovnim programima*, Zavod za školstvo, Podgorica, 2006. (prvo izdanje), 2007. (drugo izdanje). Publikacije su distribuirane svim osnovnim školama u Crnoj Gori.

<sup>71</sup> *Nastavni predmet Maternji jezik i književnost, predmetni program srpski, crnogorski, bošnjački i hrvatski jezik i književnosti* (I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII i IX razred devetogodišnje osnovne škole), MPN, Zavod za školstvo, Podgorica, 2006 (I ciklus 50–54, II ciklus 102–105, III ciklus 174–176).

<sup>72</sup> Isto, 187–190.

<sup>73</sup> Isto, 14 i 15.

Tabela 1

Razred	Sedmični broj časova	Broj časova - nastava jezika	Broj časova - nastava književnosti	Ukupni broj časova - centralni program	Broj časova - dio pro grama koji osmišljava škola i lokalna zajednica	Ukupno časova
I	6	90	90	180	24	204
II	6	108	72	180	24	204
III	6	108	72	180	24	204
IV	5	90	60	150	20	170
V	5	90	60	150	20	170
VI	5	90	60	150	20	170
VII	4	72	48	120	16	136
VIII	4	72	48	120	16	136
IX	4	65	43	108	16	124

- Prilikom planiranja važno je voditi računa o tome da se vještinama slušanja, govora, čitanja i pisanja posveti podjednako pažnja i vremena tj. da se sve četiri komponente jezika ravnomjerno razvijaju.
- Preporučujemo da se uradi **detaljan godišnji raspored ciljeva i sadržaja** koji sadrži vremensku dinamiku njihove realizacije po mjesecima (za svaki čas – obrade, utvrđivanja i dr.).

Nije potrebno da se u godišnji raspored ciljeva, kao ni mjesečni i nedjeljni, unose aktivnosti učenika. Aktivnosti planirane za određeni cilj biće precizno navedene u pripremi za čas. Ukoliko nastavnik posjeduje ovakav plan na godišnjem nivou, nije neophodna izrada mjesečnih i nedjeljnih planova, ali je obavezan da svako pomjeranje u realizaciji naznači nakon jednog mjeseca. Takođe, **pripreme** za časove finalna su operacionalizacija godišnjeg plana rada i za uspješnu realizaciju nastave – neophodne. Ukoliko je, međutim, godišnji raspored ciljeva više orijentacioni, onda je neophodno raditi precizne mjesečne ili nedjeljne planove rada, i pripreme za časove.

- Djela za čitanje u nastavcima** (I ciklus) i **djela za čitanje kod kuće** (II i III ciklus) (tzv. domaća lektira) predložena su za sva tri ciklusa. Od navedenih djela nastavnik može izabrati, zavisno od uzrasta, dva, tri, četiri (ili više) djela koja će tokom školske godine raditi sa učenicima. Na primjer, u VII razredu od devet predloženih djela, može odlučiti da, tokom godine obradi pet. U izbor tih pet djela poželjno je uključiti učenike.
- U drugom razredu nastavu književnosti treba planirati paralelno sa sistematskom obradom slova (tj. u periodu obrade slova djecu ne treba ostaviti bez književnog

obrazovanja). Djela predložena za čitanje u nastavcima (odlomci) poželjno je planirati u svakom polugodištu po jedno (Astrid Lindgren: *Pipi Duga Čarapa* i Karlo Kolodi: *Pinokio*). **Ova djela roditelji ne čitaju djeci tokom raspusta (ljetnjeg ili zimskog) i nijesu namijenjena za čitanje kod kuće. Čita ih isključivo nastavnik djeci na časovima redovne nastave.** Roditeljima treba predložiti djela primjerena uzrastu (ili neke druge odlomke iz istih djela), koja, ukoliko žele, mogu čitati djeci kod kuće.

Radne sveske posvećene nastavi književnosti ne treba popunjavati po svaku cijenu, onda kada djeca još samostalno dobro ne vladaju vještinom pisanja, niti zbog toga treba odlagati čitanje djela. U tom periodu na pitanja o djelu iz radne sveske može se odgovarati usmeno. Vraćanje na djelo i pismeni odgovori mogu biti svojevrsni oblik ponavljanja, prisjećanja ili provjeravanja pročitanog djela, onda kada djeca već samostalno pišu (kraj drugog polugodišta).

Takođe, zadatke iz radnih svesaka (posebno na mlađem školskom uzrastu) treba većinom raditi u školi, na časovima vježbanja i utvrđivanja, dok domaći zadaci treba da budu umjereni i usklađeni sa uzrastom učenika.

6. Obradu štampanih i pisanih, malih i velikih slova nastavnik raspoređuje tokom drugog razreda u skladu sa svojom procjenom. To, između ostalog, znači da ne postoji obaveza da se sva slova obrade u prvom polugodištu.
7. Nastavnik ne treba da zaboravi da je **program jedina obaveza** za njega i učenike. Udžbenik je samo pomoć u realizaciji ciljeva nastavnog programa, pa nastavnik iz udžbenika/čitanke bira, u skladu sa programom, one sadržaje koji njemu i djeci olakšavaju dostizanje postavljenih ciljeva. Sve ostalo što u udžbeniku/čitanci postoji ne obavezuje ga.

Autori udžbenika često nude dodatne sadržaje kako bi učenici imali aktuelan i zanimljiv izvor znanja. Ti sadržaji mogu biti zanimljivi za čitanje, ali nijesu obavezujući.

8. Na kraju, ne treba zaboraviti ni to da je planiranje jedan od ključnih načina individualizacije vaspitno-obrazovnog procesa, te da jedan isti plan teško da može odgovoriti potrebama djece različitih generacija iste škole, a kamoli u različitim sredinama u kojima se škola nalazi i iz koje nam učenici dolaze. U skladu sa tim razlikuje se i 20% programa koje treba da osmisli škola (aktiv nastavnika u saradnji sa učenicima, školom i lokalnom zajednicom).

Kako planiranje jeste promišljanje o poslu koji obavljamo, uzimajući pri tome u obzir okolnosti u kojima radimo i učenike kojima predajemo, jasno je da plan (bez obzira na to što možemo imati uzor) treba da bude samo naš – proizvod naše potrebe da posao koji nas čeka isplaniramo što bolje i tako rad tokom godine učinimo lakšim i efikasnijim, a učenje djece uspješnijim.

**Stručni aktiv za maternji jezik i književnost**  
Zavoda za školstvo