

НАЧИН ОСТВАРИВАЊА ПРОГРАМА - СРПСКИ ЈЕЗИК (четврти разред)

Језик (граматика и правопис)

У настави језика ученици се оспособљавају за правилну усмену и писмену комуникацију стандардним српским језиком. Отуда захтеви у овом програму нису усмерени само на језичка правила и граматичке норме већ и на њихову функцију. На пример, реченица се не упознаје само као граматичка јединица (са становишта њене структуре), већ и као комуникативна јединица (са становишта њене функције у комуникацији).

Основни програмски захтев у настави граматике јесте *да се ученицима језик представи и тумачи као систем. Ниједна језичка појава не би требало да се изучава изоловано, ван контекста у којем се остварује њена функција.* У I и II разреду у оквиру вежби слушања, говорења, читања и писања ученици запажају језичке појаве без њиховог именовања, да би се од III до VIII разреда у концентричним круговима и континуираним низовима граматички садржаји изучавали поступно и селективно у складу са узрастом ученика.

Поступност се обезбеђује самим избором и распоредом наставних садржаја, а конкретизација нивоа обраде, као врста упутства за наставну праксу у појединим разредима, назначена је описно формулисаним захтевима: запажање, уочавање, усвајање, појам, препознавање, разликовање, информативно, употреба, обнављање, систематизација и другима. Указивањем на *ниво програмских захтева* наставницима се помаже у њиховим настојањима да *ученике не оптерете* обимом и дубином обраде језичке грађе.

Селективност се остварује избором најосновнијих језичких законитости и информација о њима.

Таквим приступом језичкој грађи у програму наставници се усмеравају да тумачење граматичких категорија заснивају на њиховој функцији коју су ученици у претходним разредима учили и њоме, у мањој или већој мери, овладали у језичкој пракси. Поступност и селективност у програму граматике најбоље се уочавају на садржајима из синтаксе и морфологије од I до VIII разреда. Исти принципи су, међутим, доследно спроведени и у осталим областима језика. На пример, алтернацију сугласник к, г, х, ученици ће прво запажати у грађењу речи и деклинацији у V разреду, а вежбама и језичким играма у том и претходним разредима навикавати се на правилну употребу тих консонаната у говору и писању; елементарне информације о палатализацији добиће у VI разреду, а усвојена знања о битним гласовним особинама српског језика обновити и систематизовати у VIII разреду. Тим начином ће ученици стећи основне информације о гласовним променама и алтернацијама, оспособиће се за језичку праксу, а неће бити оптерећени учењем описа и историје тих језичких појава.

Елементарне информације из *морфологије* почињу се ученицима давати од II разреда и поступно се из разреда у разред проширују и продубљују. Од самог почетка ученике треба навикавати да уочавају основне морфолошке категорије, на пример: у ИИ разреду поред уочавања речи које именују предмете и бића, уводи се и разликовање рода и броја код тих речи а у III разреду разликовање лица код глагола. Тим путем ће се ученици поступно и логички уводити не само у морфолошке већ и у синтаксичне законитости (разликовање лица код глагола - лични глаголски облици - предикат - реченица). Речи увек треба уочавати и обрађивати у оквиру реченице, у којој се запажају њихове функције, значења и облици.

Програмске садржаје из *акцентологије* не треба обрађивати као посебне наставне јединице. Не само у настави језика, већ и у настави читања и језичке културе, ученике треба у сваком разреду уводити у програмом предвиђене стандардне акценатске норме а сталним вежбањем, по могућству уз коришћење аудио снимака, ученике треба навикавати да чују правилно акценатовану реч а у крајевима где се одступа од акценатске норме да разликују стандардни акценат од свога акцента.

Правопис се савлађује путем систематских вежбања елементарних и сложених које се организују често, разноврсно и различитим облицима писмених вежби. Поред тога, ученике врло рано треба упућивати на служење правописом и правописним речником (школско издање).

Вежбе за усвајање и утврђивање знања из граматике до нивоа његове практичне примене у новим говорним ситуацијама проистиче из програмских захтева, али су у великој мери условљене конкретном ситуацијом у одељењу - говорним одступањима од књижевног језика, колебањима, грешкама које се јављају у писменом изражавању ученика. Стога се садржај вежбања у настави језика мора одређивати на основу систематског праћења говора и писања ученика. Тако ће настава језика бити у функцији оспособљавања ученика за правилно комуницирање савременим књижевним српским језиком.

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

- подстицање свесне активности и мисаоног осамостаљивања ученика;
- сузбијање мисаоне инерције и ученикових имитаторских склоности;
- заснивање тежишта наставе на суштинским вредностима, односно на битним својствима и стилским функцијама језичких појава;
- уважавање ситуационе условљености језичких појава;
- повезивање наставе језика са доживљавањем уметничког текста;
- откривање стилске функције, односно изражајности језичких појава;
- коришћење уметничких доживљаја као подстицаја за учење матерњег језика;

- систематска и осмишљена вежбања у говору и писању;
- што ефикасније превазилажење нивоа препознавања језичких појава;
- неговање примењеног знања и умења;
- континуирано повезивање знања о језику са непосредном говорном праксом;
- остваривање континуитета у систему правописних и стилских вежбања;
- побуђивање учениковог језичког израза животним ситуацијама;
- указивање на граматичку сачињеност стилских изражајних средстава;
- коришћење прикладних илустрација одређених језичких појава.

У настави граматике изразито су функционални они поступци који успешно сузбијају ученикову мисаону инертност, а развијају радозналост и самосталност ученика, што појачава њихов истраживачки и стваралачки однос према језику. Наведена усмерења наставног рада подразумевају његову чврсту везаност за животну, језичку и уметничку праксу, односно за одговарајуће текстове и говорне ситуације. Због тога је указивање на одређену језичку појаву на изолованим реченицама, истргнутим из контекста, означено као изразито непожељан и нефункционалан поступак у настави граматике. Усамљене реченице, лишене контекста, постају мртви модели, подобни да се формално копирају, уче напамет и репродукују, а све то спречава свесну активност ученика и ствара погодну основу за њихову мисаону инертност.

Савремена методика наставе граматике залаже се да тежиште обраде одређених језичких појава буде засновано на суштинским особеностима, а то значи на њиховим битним својствима и стилским функцијама, што подразумева занемаривање формалних и споредних обележја проучаваних језичких појава.

У настави језика нужно је посматрати језичке појаве у животним и језичким околностима које су условиле њихово значење. Ученике ваља упутити на погодне текстове и говорне ситуације у којима се одређена језичка појава природно јавља и испољава. Текстови би требало да буду познати ученицима, а ако пак нису, треба их прочитати и о њима разговарати са ученицима.

Наставник ваља да има на уму и то да упознавање суштине језичке појаве често води преко доживљавања и схватања уметничког текста, што ће бити довољна јак подстицај за наставника да што чешће упућује ученике да откривају стилску функцију (изражајност) језичких појава. То ће допринети развијању ученикове радозналости за језик, јер уметничка доживљавања чине граматичко градиво конкретнијим, лакшим и применљивијим. Кад ученицима постане приступачна стилска (изражајна, експресивна) функција језичке појаве, прихватају је као *стваралачки поступак*, што је врло погодан и подстицајан пут да знања о језику брже прелазе у *умења*, да се на тај начин доприноси бољем писменом и усменом изражавању, али и успешнијој анализи књижевних текстова.

Нужно је да наставник увек има на уму пресудну улогу умесних и систематских *вежбања*, односно да наставно градиво није усвојено док се добро не увежба. То значи да вежбања морају бити саставни чинилац обраде наставног градива, примене, обнављања и утврђивања знања.

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

Практичност и применљивост знања о језику и његово прелажење у умење и навике посебно се постиже неговањем *правописних* и *стилских вежби*.

Ученике, такође, континуирано треба подстицати да своја знања о језику повезују са комуникативним говором. Један од изразито функционалних поступака у настави граматике јесу вежбања заснована на коришћењу примера из непосредне говорне праксе, што наставу граматике приближава животним потребама у којима се примењени језик појављује као свестрано мотивисана људска активност. Настава на тај начин постаје практичнија и занимљивија, чиме ученику отвара разноврсне могућности за његова стваралачка испољавања.

Ситуације у којима се испољавају одређене језичке појаве може и сам наставник да поставља ученицима, да их спретно подсећа на њихова искуства, а они ће казивати или писати како у изазовним приликама говорно реагују.

Целовити сазнајни кругови у настави граматике, који започињу мотивацијом, а завршавају сазнавањем, резимирањем и применом одређеног градива, у савременом методичком приступу, поготову у проблемски усмереној настави, отварају се и затварају више пута током наставног часа. Такав сазнајни процес подразумева учестало спајање индукције и дедукције, анализе и синтезе, конкретизације и апстракције, теоријских обавештења и практичне обуке.

Савремена методика наставе истиче низ саодносних методичких радњи које ваља применити у наставној обради програмских јединица из језика и које омогућују да сваки целовит сазнајни пут, почев од оног који је уоквирен школским часом, добије своју посебну структуру.

Обрада нових наставних (програмских) јединица подразумева примену следећих методичких радњи:

- Коришћење погодног *полазног текста* (језичког предлошка) на коме се увиђа и објашњава одговарајућа језичка појава. Најчешће се користе краћи уметнички, научно-популарни и публицистички текстови, а и примери из писмених радова ученика.
- Коришћење исказа (примера из пригодних, текућих или запамћених) *говорних ситуација*.

- Подстицање ученика да полазни текст *доживе* и *схвате* у целини и појединостима.
- Утврђивање и обнављање знања о познатим језичким појавама и појмовима који *непосредно доприносе* бољем и лакшем схватању новог градива. (Обично се користе примери из познатог текста.)
- Упућивање ученика да у тексту, односно у записаним исказима из говорне праксе, *уочавају примере* језичке појаве која је предмет сазнавања.
- Најављивање и бележење *нове наставне јединице* и подстицање ученика да запажену језичку појаву *истраживачки сагледају*.
- Сазнавање *битних својстава* језичке појаве (облика, значења, функције, промене, изражајних могућности...).
- Сагледавање језичких чињеница (примера) са *разних становишта*, њихово упоређивање, описивање и класификовање.
- Илустровање и *графичко представљање* језичких појмова и њихових односа.
- *Дефинисање језичког појма*; истицање својства језичке појаве и уочених законитости и правилности.
- Препознавање, објашњавање и примена сазнатог градива у новим околностима и у примерима које наводе сами ученици (непосредна дедукција и прво вежбање).
- Утврђивање, обнављање и примена стеченог знања и умења (даља вежбања, у школи и код куће).

Наведене методичке радње међусобно се допуњују и прожимају, а остварују се у сукцесивној и синхроној поставци. Неке од њих могу бити остварене пре наставног часа на коме се разматра одређена језичка појава, а неке и после часа. Тако, на пример, добро је да текст на коме се усваја градиво из граматике буде раније упознат, а да поједине језичке вежбе буду предмет ученичких домаћих задатака. Илустровање, на пример, не мора бити обавезна етапа наставног рада, већ се примењује кад му је функционалност неоспорна.

Паралелно и здружено у наведеном сазнајном путу теку све важне логичке операције: запажање, упоређивање, закључивање, доказивање, дефинисање и навођење нових примера. То значи да часови на којима се изучава граматичко градиво немају одељене етапе, односно јасно уочљиве прелазе између њих. Нешто је видљивији прелаз између индуктивног и дедуктивног начина рада, као и између сазнавања језичке појаве и увежбавања.

Књижевност

Увођење најмлађих ученика у свет књижевности али и осталих, тзв. некњижевних текстова (популарних, информативних), представља изузетно одговоран наставни задатак. Управо, на овом ступњу школовања стичу се основна и не мало значајна знања, умења и навике од којих ће у доброј мери зависити не само ученичка књижевна култура већ и његова општа култура на којој се темељи укупно образовање сваког школованог човека.

Лектира

Укинута је неприродна и непотребна подела на домаћу и школску *лектуру*, па тако извори за обраду текстова из лектире, поред читанки, постају књиге лектире за одређени узраст и сва остала приступачна литература.

Дата је лектира за одређен разред, разврстана по књижевним родовима - *лирика, епика, драма*, да би се кроз све програме могла пратити одговарајућа и разложна пропорција и имати увид у то.

Текстови из *лектире* представљају програмску окосницу. Учитељ има начелну могућност да понуђене текстове прилагођава конкретним наставним потребама, али је обавезан и на слободан избор из наше народне усмене књижевности и тзв. некњижевних текстова - према програмским захтевима.

Разлике у укупној уметничкој и информативној вредности појединих текстова утичу на одговарајућа методичка решења (прилагођавање читања врсти текста, опсег тумачења текста у зависности од сложености његове унутрашње структуре, повезивање и груписање са одговарајућим садржајима из других предметних подручја - граматике, правописа и језичке културе и сл.).

Читање и тумачење текста

Особеност и деликатност овог предметног сегмента нису толико у програмираним садржајима колико су у узрасним могућностима најмлађих ученика да дате садржаје ваљано усвоје, те да се стеченим знањима и умењима функционално служе и у свим осталим наставним околностима. Сходно томе, читање и тумачење текста у млађим разредима превасходно је у функцији даљег усавршавања гласног читања, уз постепено, систематско и доследно увођење у технику читања у себи, као и усвајање основних појмова, односа и релација које садржи у себи прочитани текст.

Читање текста, према томе, на млађем узрасном нивоу има сва обележја првог и темељног овладавања овом вештином као знањем, нарочито у првом разреду. Посебно је важно да ученици поступно и функционално усвоје ваљано *читање наглас* које у себи садржи неке од важнијих чинилаца логичког читања (изговор, јачина гласа, паузирање, интонационо прилагођавање и др.) и које ће природно тежити све већој изражајности током другог разреда (наглашавање, емоционално подешавање, темпо и сл.) чиме се у

доброј мери олакшава усвајање технике изражајног читања (трећи разред). Притом, од особите је важности да се свако читање наглас и сваког ученика понаособ (а нарочито у првом разреду) - осмишљено, критички и добронамерно вреднује. Сваки ученик, наиме, након што је прочитао неки текст наглас, треба од својих другова у разреду и учитеља да сазна шта је у том читању било добро, а шта евентуално треба мењати да би оно постало још боље.

Поступност, систематичност и доследност посебно долазе до изражаја у оспособљавању ученика за *читање у себи*. Овај вид читања у млађим разредима представља сложенији наставни захтев, иако са становишта искусног, формираног читача то не изгледа тако. Читање у себи, наиме, садржи низ сложених мисаоних радњи које ученик треба симултано да савлада, а посебан проблем представља тзв. унутрашњи говор. Зато се код већине ученика првог разреда ово читање најпре испољава у виду тихог читања (тихи жагор, мрмљање), да би касније, али упорним вежбањем, добило своја потребна обележја. Међу њима свакако ваља истаћи различите видове мотивисања, подстицања и усмерења, чиме се олакшава доживљавање и разумевање текста који се чита, те тако читање у себи, са становишта методике савремене наставе књижевности, постаје незаобилазни услов за ваљано тумачење текста.

Тумачење текста у млађим разредима представља изузетно сложен и деликатан програмски захтев. Текст је темељни програмски садржај који има водећу и интеграциону наставну улогу јер око себе окупља и групише одговарајуће садржаје и из осталих предметних подручја. Али, због узрасних ограничења у рецепцији, тумачењу и усвајању основних структурних а нарочито уметничких чинилаца текста, потребно је испољити много инвентивности, систематичности и упорности у оспособљавању ученика за постепено уочавање, препознавање, а затим образлагање и спонтано усвајање његове основне предметности.

У првом разреду тумачење текста има изразита обележја спонтаног и слободног *разговора* са ученицима о релевантним појединостима - просторним, временским, акционим - у циљу провере разумевања прочитаног, односно у функцији активног увежбавања и ваљаног усвајања читања наглас и у себи. Инвентивним мотивисањима, подстицањима и усмерењима (ко, где, када, зашто, како, чиме, због чега, шта је радосно, тужно, смешно, занимљиво, необично и сл.) - ученицима се омогућава да уочавају, запажају, откривају, упоређују, објашњавају, образлажу дате појавности које чине предметност прочитаног текста.

У другом разреду приступ тумачењу текста скоро је у свему исти као и у претходном разреду, само што су захтеви, по природи ствари, нешто увећани а програмски садржаји адекватно допуњени (самостално саопштавање утисака о прочитаном тексту, заузимање властитих ставова о важнијим појавностима из текста и речито образлагање и одбрана таквих схватања, откривање и схватање порука у тексту, препознавање одељка, уочавање карактеристичних језичких и стилских појмова и сл.).

Ученике треба систематски и на ваљан начин подстицати на укључивање у библиотеку (школску, месну), формирање одељењске библиотеке, приређивање тематских изложби књига, слушање/гледање звучних/видео записа са уметничким казивањима текста, организовање сусрета и разговора са писцима, литерарних игара и такмичења, вођење дневника о прочитаним књигама (наслов, писац, утисци, главни ликови, одабране

реченице, необичне и занимљиве речи и сл.), формирање личне библиотеке, цедетеке, видеотеке и др.

Таквим и њему сличним методичким приступом читању и тумачењу текста, при чему посебну пажњу ваља посветити улози ученика као значајног наставног чиниоца (његовом што већем осамостаљивању, слободном истраживању и испољавању, пружању могућности за властито мишљење), остварују се нека од темељних начела методике савремене наставе и књижевности, међу којима су свакако поступно и осмишљено увођење ученика у сложени свет књижевноуметничког дела и симултано али и планско богаћење, усавршавање и неговање његове језичке културе.

Читање од III до VIII разреда

Тумачење текста заснива се на његовом читању, доживљавању и разумевању. При томе је квалитет схватања порука и непосредно условљен квалитетом читања. Зато су разни облици усмереног читања основни предуслов да ученици у настави стичу сазнања и да се успешно уводе у свет књижевног дела.

Изражајно читање негује се систематски, уз стално повећавање захтева и настојање да се што потпуније искористе способности ученика за постизање високог квалитета у вештини читања. Вежбања у изражајном читању изводе се плански и уз солидно наставничко и ученичко припремање. У оквиру своје припреме наставник благовремено одабира погодан текст и студиозно проучава оне његове особености које утичу на природу изражајног читања. У складу са мисаоно-емотивним садржајем текста, наставник заузима одговарајући став и одређује ситуациону условљеност јачине гласа, ритма, темпа, интонације, пауза, реченичног акцента и гласовних трансформација. При томе се повремено служи аудио снимцима узорних интерпретативних читања.

Пошто се изражајно читање, по правилу, увежбава на претходно обрађеном и добро схваћеном тексту, то је конкретно и успешно тумачење штива неопходан поступак у припремању ученика за изражајно читање. У оквиру непосредне припреме у VI, VII и VIII разреду повремено се и посебно анализирају психички и језикостилски чиниоци који захтевају одговарајућу говорну реализацију. У појединим случајевима наставник (заједно са ученицима) посебно приређује текст за изражајно читање на тај начин што у њему обележава врсте пауза, реченичне акценте, темпо и гласовне модулације.

Изражајно читање увежбава се на текстовима различите садржине и облика; користе се лирски, епски и драмски текстови у прози и стиху, у наративном, дескриптивном, дијалошком и монолошком облику. Посебна пажња посвећује се емоционалној динамици текста, његовој драматичности и говорењу из перспективе писца и појединих ликова.

У одељењу треба обезбедити одговарајуће *услове* за изражајно читање и казивање - ученицима у улози читача и говорника ваља обезбедити место испред одељењског колектива, у одељењу створити *добру слушачку публику*, заинтересовану и способну да критички и објективно процењује квалитет читања и казивања. Посредством аудио снимка, ученицима повремено треба омогућити да чују своје читање и да се критички осврћу на своје умеће. На часовима обраде књижевних дела примењиваће се ученичка

искуства у изражајном читању, уз стално настојање да сви облици говорних активности буду коректни и уверљиви.

Читање у себи је најпродуктивнији облик стицања знања па му се у настави поклања посебна пажња. Оно је увек усмерено и истраживачко; помоћу њега се ученици оспособљавају за свакодневно стицање информација и за учење.

Вежбе читања у себи непосредно се уклапају у остале облике рада и увек су у функцији свестранијег стицања знања и разумевања не само књижевног дела, већ и свих осмишљених текстова.

Примена текст методе у настави подразумева врло ефикасне вежбе за савладавање брзог читања у себи с разумевањем и доприноси развијању способности ученика да читају флексибилно, да усклађују брзину читања са циљем читања и карактеристикама текста који читају.

Квалитет читања у себи подстиче се претходним усмеравањем ученика на текст и давањем одговарајућих задатака, а потом и обавезним проверавањем разумевања прочитаног текста, односно остварења добијених задатака. Информативно, продуктивно и аналитичко читање најуспешније се подстичу самосталним истраживачким задацима који се ученицима дају у припремном поступку за обраду текста или обраду садржаја из граматике и правописа. Тим путем се унапређују логика и брзина читања, а нарочито брзина схватања прочитаног текста, чиме се ученици оспособљавају за самостално учење.

Ученици старијих разреда уводе се у "летимично" читање које је условљено брзином и стварно прочитаним текстом. Оно се састоји од брзог тражења информације и значења у тексту, при чему се не прочита свака реч, већ се погледом "пролази" кроз текст и чита се на прескок (међунаслови, поднаслови, први редови у одељцима, увод, закључак). При вежбању ученика у "летимичном" читању, претходно се задају одговарајући задаци (тражење одређених информација, података и сл.), а потом проверава квалитет њиховог остварења и мери време за које су задаци извршени. "Летимичним" читањем ученици се такође оспособљавају да ради подсећања, обнављања, меморисања, читају подвучене и на други начин означене делове текста приликом ранијег читања "с оловком у руци", које треба систематски спроводити као вид припремања ученика за самосталан рад и учење.

Изражајно казивање напамет научених текстова и одломака у прози и стиху значајан је облик рада у развијању говорне културе ученика. Ваља имати у виду да је убедљиво говорење прозног текста полазна основа и неопходан услов за природно и изражајно казивање стихова. Зато је пожељно да се повремено, на истом часу, наизменично увежбава и упоређује говорење текстова у прози и стиху.

Напамет ће се учити разни краћи прозни текстови (нарација, дескрипција, дијалог, монолог), лирске песме разних врста и одломци из епских песама. Успех изражајног казивања знатно зависи *од начина учења и логичког усвајања текста*. Ако се механички учи, као што понекад бива, усвојени аутоматизам се преноси и на начин казивања. Зато је

посебан задатак наставника да ученике навикне на осмишљено и интерпретативно учење текста напамет. Током вежбања треба створити услове да казивање тече "очи у очи", да говорник посматра лице слушаца и да с публиком успоставља емоционални контакт. Максимална пажња се посвећује свим вредностима и изражајним могућностима говорног језика, посебно - природном говорниковом ставу, поузданом преношењу информација и сугестивном казивању.

Тумачење текста од III до VIII разреда

Са обрадом текста почиње се после успешног интерпретативног читања наглас и читања у себи. Књижевноуметничко дело се чита, према потреби и *више пута*, све док не изазове одговарајуће доживљаје и утиске који су неопходни за даље упознавање и проучавање текста. Разни облици поновљеног и усмереног читања дела у целини, или његових одломака, обавезно ће се примењивати у обради лирске песме и краће прозе.

При обради текста примењиваће се у већој мери јединство аналитичких и синтетичких поступака и гледишта. Значајне појединости, елементарне слике, експресивна места и стилско-језички поступци неће се посматрати као усамљене вредности, већ их треба сагледавати као функционалне делове виших целина и тумачити у природном садејству с другим уметничким чиниоцима. Књижевном делу приступа се као сложене и непоновљиве организми у коме је све условљено узрочно-последичним везама, подстакнуто животним искуством и уобличено стваралачком маштом.

Ученике треба ревносно навикавати на то да своје утиске, ставове и судове о књижевном делу подробније доказују чињеницама из самог текста и тако их оспособљавати за самосталан исказ, истраживачку делатност и заузимање критичких ставова према произвољним оценама и закључцима.

Наставник ће имати у виду да је тумачење књижевних дела у основној школи, поготову у млађим разредима, у *начелу предтеоријско* и да није условљено познавањем стручне терминологије. То међутим, нимало не смета да и обичан "разговор о штиву" у млађим разредима буде стручно заснован и изведен са пуно инвентивности и истраживачке радозналости. Вредније је пројектовање ученика поводом неке уметничке слике и њено интензивно доживљавање и конкретизовање у учениковој машти него само сазнање да та слика формално спада у ред метафора, персонификација или поређења. Зато се још од првог разреда ученици навикавају да слободно испољавају своје утиске, осећања, асоцијације и мисли изазване сликовитом и фигуративном применом песничког језика.

У свим разредима обрада књижевног дела треба да буде проткана решавањем *проблемских питања* која су подстакнута текстом и уметничким доживљавањем. На тај начин стимулисаће се ученичка радозналост, свесна активност и истраживачка делатност, свестраније ће се упознати дело и пружати могућност за афирмацију ученика у радном процесу.

Многи текстови, а поготову одломци из дела, у наставном поступку захтевају умесну *локализацију*, често и вишеструку. Ситуирање текста у временске, просторне и друштвено-историјске оквире, давање неопходних података о писцу и настанку дела, као и обавештења о битним садржајима који претходе одломку - све су то услови без којих се

у бројним случајевима текст не може интензивно доживети и правилно схватити. Зато прототипску и психолошку реалност, из које потичу тематска грађа, мотиви, ликови и дубљи подстицаји за стварање, треба дати у пригодном виду и у оном обиму који је неопходан за потпуније доживљавање и поузданије тумачење.

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

Модерна и савремена организација наставе матерњег језика и књижевности подразумева *активну улогу ученика* у наставном процесу. У савременој настави књижевности ученик не сме бити пасивни слушалац који ће у одређеном тренутку репродуковати "научено градиво", односно наставникова предавања, већ активни субјекат који *истраживачки, стваралачки и сатворачки* учествује у проучавању књижевноуметничких остварења.

Ученикова активност треба да свакодневно пролази кроз све три радне етапе; пре часа, у току часа и после часа. У свим етапама ученик се мора систематски навикавати да у току читања и проучавања дела *самостално* решава бројна питања и задатке, који ће га у пуној мери емоционално и мисаоно ангажовати, пружити му задовољство и побудити истраживачку радозналост. Такви задаци биће најмоћнија мотивација за рад што је основни услов да се остваре предвиђени интерпретативни домети. Наставник ваља да постави задатке који ће ученика подстицати да *учава, открива, истражује, процењује и закључује*. Наставникова улога јесте у томе да осмишљено помогне ученику тако што ће га подстицати и усмеравати, настојећи да развија његове индивидуалне склоности и способности, као и да адекватно вреднује ученичке напоре и резултате у свим облицима тих активности.

Проучавање књижевноуметничког дела у настави је *сложен процес* који започиње наставниковим и учениковим *припремањем* (мотивисање ученика за читање, доживљавање и проучавање уметничког текста, читање, локализовање уметничког текста, истраживачки припремни задаци) за тумачење дела, своје најпродуктивније видове добија у *интерпретацији* књижевног дела на наставном часу, а у облицима *функционалне примене стечених знања и умења* наставља се и после часа: у продуктивним *обнављањима знања* о обрађеном наставном градиву, у *поредбеним изучавањима* књижевноуметничких дела и *истраживачко-интерпретативним приступима* новим књижевноуметничким остварењима. Средишње етапе *процеса проучавања* књижевноуметничког дела у настави јесу *методолошко и методичко* заснивање интерпретације и њено развијање на наставном часу.

У заснивању и развијању наставне интерпретације књижевноуметничког дела основно *методолошко* опредељење треба да буде превасходна *усмереност интерпретације према уметничком тексту*. Савремена методика наставе књижевности определила се, дакле, за *унутрашње (иманентно) изучавање уметничког текста*, али она никако не превиђа нужност примене и *вантекстовних гледишта* да би књижевноуметничко дело било ваљано и поуздано протумачено.

Уз наведена *методолошка* опредељења, наставна интерпретација књижевноуметничког дела ваља да удовољи и захтевима које јој поставља *методика наставе књижевности*: да буде *оригинална, естетски мотивисана, свестрано усклађена са наставним циљевима и значајним дидактичким начелима*, да има *сопствену кохерентност и поступност*, а да методолошка и методичка поступања на свакој деоници интерпретације остварују *јединство анализе и синтезе*.

О оквиру *основне методолошке оријентације* да наставна интерпретација књижевноуметничког дела у највећој мери буде усмерена *према уметничком тексту*, примат припада опредељењу да се *динамика интерпретације* усклађује са *водећим уметничким вредностима* књижевног остварења, тако што ће оне бити *чиниоци обједињавања* интерпретативних токова кроз свет дела. Једно од најважнијих начела које поштује тако заснована и опредељена наставна интерпретација јесте *удовољавање захтеву да се тумачењем водећих вредности* обухвати, односно проучи, *дело у целини*. Пошто су *обједињена поставка* и односи *свестраних међусобних прожимања природне датости* уметничких чинилаца у делу, тумачењем водећих уметничких вредности обухватају се и упознају и *сви други битни чиниоци* уметничке структуре, међу којима сваки у интерпретацији добија онолико места колико му припада у складу са уделом који има у општој уметничкој вредности дела. У наставној интерпретацији књижевноуметничког дела *обједињавајући и синтетички* чиниоци могу бити: *уметнички доживљаји, текстовне целине, битни структурни елементи* (тема, мотиви, уметничке слике, фабула, сиже, књижевни ликови, поруке, мотивациони поступци, композиција), *облици казивања, језичко-стилски поступци и литерарни (књижевноуметнички) проблеми*.

У сваком конкретном случају, дакле, на ваљаним *естетским, методолошким и методичким* разлозима ваља утемељити избор оних вредносних чинилаца према којима ће бити усмераваана динамика наставне интерпретације књижевноуметничког дела. Зато *методолошки и методички прилази* књижевноуметничком делу, које теоријски и практично заснива и развија савремена методика наставе књижевности, *не познају и не признају* утврђене *методолошке и методичке системе* које би требало применити у интерпретацији сваког појединог дела. То значи да нема познатих и једном заувек откривених путева којима се улази у свет сваког појединог књижевноуметничког остварења, већ су ти путеви унеколико увек другачији у приступу *сваком поједином књижевноуметничком делу* - онолико колико је оно аутономно, самосвојно и *непоновљиво* уметничко остварење.

Књижевни појмови

Књижевне појмове ученици ће упознавати уз обраду одговарајућих текстова и помоћу осврта на претходно читалачко искуство. Тако ће се, на пример, током обраде неке родољубиве песме, а уз поредбени осврт на две-три раније прочитане песме исте врсте, развијати појам родољубиве песме и стицати сазнање о тој лирској врсти. Упознавање метафоре биће погодно тек када су ученици у претходном и предтеоријском поступку откривали изражајност извесног броја метафоричких слика, кад неке од њих већ знају напамет и носе их као уметничке доживљаје. Језичко-стилским изражајним средствима прилази се с доживљајног становишта; полазиће се од изазваних уметничких утисака и естетичке сугестије, па ће се потом истраживати њихова језичко-стилска условљеност.

Функционални појмови

Функционални појмови се не обрађују посебно, већ се у току наставе указује на њихова примењена значења. Ученици их спонтано усвајају у процесу рада, у текућим информацијама на часовима, а уз паралелно присуство речи и њоме означеног појма. Потребно је само *подстицати* ученике да наведене речи (а и друге сличне њима) *разумеју и схвате и да их примењују* у одговарајућим ситуацијама. Ако, на пример, на захтев да се уоче и објасне *околности* које утичу на понашање неког lika, ученик наведе те околности, онда је то знак (и провера) да је тај појам и одговарајућу реч схватио у пуном значењу.

У усменом и писменом изражавању узгредно ће се проверавати да ли ученици правилно схватају и употребљавају речи: *узрок, услов, ситуација, порука, однос* и сл. Током обраде књижевних дела, као и у оквиру говорних и писмених вежби, настојаће се да ученици откривају што више *особина, осећања и душевних стања* појединих ликова, при чему се те речи бележе и тако спонтано богати речник функционалним појмовима.

Функционалне појмове *не треба ограничити на поједине разреде*. Сви ученици једног разреда неће моћи да усвоје све програмом наведене појмове за тај разред, али ће зато спонтано усвојити знатан број појмова који су у програмима старијих разреда. Усвајање функционалних појмова је непрекидан процес у току васпитања и образовања а остварује се и проверава у *току* остваривања садржаја свих програмско-тематских подручја.

Језичка култура

Оперативни задаци за реализацију наставних садржаја овог подручја јасно указују да је континуитет у свакодневном раду на богаћењу ученичке језичке културе једна од примарних методичких обавеза, почев од уочавања способности сваког детета за говорно комуницирање у тзв. *претходним испитивањима* деце приликом уписа у први разред, па преко различитих вежби у говору и писању до ученичког самосталног излагања мисли и осећања у току наставе, али и у свим осталим животним околностима у школи и ван ње, где је ваљано језичко комуницирање услов за потпуно споразумевање. Правилна артикулација свих гласова и графички узорна употреба писма, напуштање локалног говора и навикавање на стандардни књижевни језик у говору, читању и писању, оспособљавање за слободно препричавање, причање и описивање, и уз функционалну примену усвојених и правописних правила, разноврсна усмена и писмена вежбања која имају за циљ богаћење ученичког речника, сигурно овладавање реченицом као основном говорном категоријом и указивање на стилске вредности употребе језика у говору и писању и др. - основни су наставни задаци у остварењу програмских садржаја из језичке културе.

Ово предметно подручје нешто је другачије конципирано у односу на претходне програме. Најпре, установљен је другачији, примеренији назив који је истовремено и једноставнији и свеобухватнији од раније коришћених термина. Исто тако, преуређена је структура програмских садржаја који у новој поставци делују прегледно, систематично и препознатљиво, без непотребних понављања и конфузије. Јер, на основу укупне разредне наставе, постоје језички појмови које ученик овог узраста треба поступно, систематично и ваљано (а то значи - трајно) да усвоји, па су и замишљени као програмски

садржаји (захтеви). А до њиховог трајног и функционалног усвајања, скоро без изузетака, пут води преко бројних и разноврсних облика *усмених* и *писмених* језичких испољавања ученика, а то су најчешће: *језичке игре, вежбе, задаци, тестови* и сл. На пример, најмлађег ученика ваља, између осталог, оспособити да самостално, убедљиво и допадљиво *описује* оне животне појаве које језичким описом (дескрипцијом) постају најпрепознатљивије (предмети, биљке, животиње, људи, пејзаж, ентеријер и др.). Зато се *описивање* као програмски захтев (садржај) јавља у сва четири разреда. А остварује се, усваја као знање и умење применом оних облика који ће ефикасним, економичним и функционалним поступањима у наставним околностима ученичку и језичку културу учинити поузданом и трајном. А то су: говорне вежбе, писмене вежбе (или осмишљено комбиновање говора и писања), писмени радови, изражајно казивање уметничких описних текстова, аутодиктат и сл. А то важи, у мањој или већој мери и за све остале врсте ученичког језичког изражавања.

Основни облици усменог и писменог изражавања у млађим разредима представљају темељне програмске садржаје за стицање, усавршавање и неговање ваљане и поуздане језичке културе најмлађег ученика. Неки од тих облика (препричавање, причање) присутни су и у претходним испитивањима деце за упис у школу што значи да на њих ваља гледати као на језичко искуство које полазници у извесној мери већ поседују. Отуда и потреба да се са усавршавањем и неговањем тих основних облика говорног комуницирања отпочне и пре формалног описмењавања ученика.

Препричавање разноврсних садржаја представља најједноставнији начин ученичког језичког испољавања у наставним околностима. И док се у поменутих претходним испитивањима као и у припремама за усвајање почетног читања репродуковању одређених садржаја приступа слободно, већ од краја тзв. букварске наставе па надаље ваља му приступити плански, осмишљено и континуирано. То значи, најпре, да се унапред зна (а то се дефинише у оперативним плановима рада учитеља) које ће садржаје ученик препричавати у наставним околностима. Њихов избор треба да обухвати не само текстове, и не само оне из читанки, већ и из других медијских области (штампа, позориште, филм, радио, телевизија и сл.). Потом, ученике ваља благовремено мотивисати, подстицати и усмеравати на овај вид језичког изражавања, а то значи - омогућити им да се самостално припреме за препричавање али у које ће истовремено бити интегрисани и одговарајући програмски захтеви. Ваља, затим, водити рачуна о томе да се начелно препричавају само они садржаји који су претходно протумачени/анализирани или о којима се са ученицима водио макар приступни разговор. Коначно, и препричавање, као и све остале видове ученичког изражавања, треба на одговарајући начин вредновати (најбоље у разреду и уз свестрано учествовање ученика и подршку учитеља).

Причање у односу на препричавање јесте сложенији облик језичког изражавања ученика, јер док је препричавање углавном репродуковање прочитаног, одслушаног или виђеног садржаја, причање представља особен вид стваралаштва које се ослања на оно што је ученик доживео или произвео у својој стваралачкој машти. Зато причање тражи посебан интелектуални напор и језичку изграђеност, те ученика свестрано ангажује: у избору тематске грађе и њених значајних појединости, у компоновању одабраних детаља и у начину језичког уобличавања свих структурних елемената приче. Методички приступ овом значајном облику усавршавања и неговања ученике језичке културе у основи је исти као и код препричавања (ваљано функционално локализовање у плановима рада, осмишљено повезивање са сродним садржајима из осталих предметних подручја, а нарочито са

читањем и тумачењем текста, осмишљено и инвентивно мотивисање, усмеравање и подстицање ученика да у причању остваре што свестранију мисаону и језичку перспективу, умешно вредновање ученичких домаћаја у причању и др. Посебно треба водити рачуна о томе да причање у функцији читања и тумачења текста (у тзв. уводном делу часа) не прерасте у схематизовано и површно набрајање/именовање одређених појавности, а да се притом занемари индивидуални приступ ученика датој предметности, те да изостане стварање приче као целовите менталне представе, довољно препознатљиве и ваљано мисаоно и језички уобличене. Тако, на пример, уводни разговори о домаћим и дивљим животињама поводом басне која се чита и тумачи неће дати жељене резултате на нивоу уводних говорних активности ако се такве животиње само класификују по познатој припадности, именују или само набрајају, као што ће *слободно причање* о неким необичним, занимљивим, али стварним и појединачним сусретањима ученика са датим животињама, у којима су доживљени радост, изненађење, одушевљење, радозналост, упитаност, страх и сл. - створити праву истраживачку атмосферу на часу. Причање, пак, коликогод било изазовно у свим својим сегментима за језичко испољавање најмлађих ученика - начелно ваља реализовати као део ширег наставног контекста у коме ће се саодносно и функционално наћи и други облици језичког изражавања, а нарочито описивање.

Описивање јесте најсложенији облик језичког изражавања на нивоу најмлађих разреда. Оно је мање или више заступљено у свакодневном говору, јер је неопходно за јасно представљање суштинских односа између предмета, ствари, бића и других појмова и појава у свакој животној ситуацији. Јер, док је за препричавање основа одређени *садржај*, за причање подстицај неко *догађање*, *доживљај*, дотле за описивање нису неопходне неке посебне околности, већ се оно користи кад год се дође у додир са *појавностима* које у свакодневном језичком комуницирању могу скренути пажњу на себе. Но, због бројних узрасних ограничења у раду са најмлађим ученицима, овој врсти језичкога комуницирања ваља приступити посебно одговорно и уз нарочито поштовање принципа наставне условности и поступности у захтевима: оспособљавање ученика да пажљиво посматрају, уочавају, откривају, запажају, упоређују, па тек онда дату предметност да мисаоно заокруже и језички уобличе. Исто тако, ученике овог узрасног нивоа ваља подстицати и усмеравати да из сложеног процеса описивања најпре усвоје неколика општа места којима се могу служити све дотле док се не оспособе за самостални и индивидуални приступ овом захтевном језичком облику. У том смислу ваља их навикавати да локализују оно што описују (временски, просторно, узрочно), да уоче, издвоје и заокруже битна својства/особине (спољашње и условно унутрашње) и да се одреде према посматраној предметности (први покушаји формирања личног става/односа према датој појави). Исто тако, неопходна је поуздана процена планирања вежби у описивању са усмерењима/подстицањима у односу на она вежбања у којима може доћи до изражаја ученичка самосталност и индивидуалност. Како се, пак, описивање врло често доводи у блиску везу са читањем и тумачењем текста (нарочито књижевноуметничког) то је потребно стално усмеравати ученичку пажњу на она места у таквим текстовима која обилују описним елементима, а посебно када се описују предмети, ентеријер, биљке и животиње, књижевни ликови, пејзаж и сл., јер су то и најбољи обрасци за спонтано усвајање описивања као трајне вештине у језичком комуницирању. Пошто је за описивање потребан већи мисаони напор и дуге време за остварење дуге замисли - ваља предност дати писменој форми описивања над усменом. Остали општи методички приступи овом значајном облику језичког изражавања исти су или слични као и код препричавања и причања (од планирања, преко реализације планираних активности, до вредновања постигнутог и функционалног повезивања са сродним садржајима какви су и

усмена и писмена вежбања за стицање, усавршавање и неговање језичке културе ученика).

Усмена и писмена вежбања, како им и сам назив каже, замишљена су као допуна основних облика језичког изражавања, почев од најједноставнијих (изговор гласова и преписивање речи), преко сложенијих (лексичке, семантичке, синтаксичке вежбе, остале вежбе за савладавање узорног говора и писања), до најсложенијих (домаћи писмени задаци и њихово читање и свестрано вредновање на часу). Свака од програмираних вежби планира се и остварује у оном наставном контексту у коме се јавља потреба за функционалним усвајањем дате језичке појаве или утврђивања, обнављања или систематизовања знања и примене тих знања у конкретној језичкој ситуацији. То значи да се, начелно, све те или њима сличне вежбе не реализују на посебним наставним часовима већ се планирају у склопу основних облика језичког изражавања (препричавање, причање, описивање) или одговарајућих програмских садржаја осталих предметних подручја (читање и тумачење текста, граматика и правопис, основе читања и писања). Управо у осмишљеним саодносним поставкама та вежбања вишеструко утичу на подизање нивоа ученичке језичке културе.

Природно је да се планским остварењем програмских садржаја из језичке културе отпочне тек у другом полугодишту првог разреда (пошто се савлада елементарна техника читања и писања). Међутим, јасно је да се многи од њих симултано остварују већ у периоду припрема за читање и писање, као и у периоду учења, усвајања основне писмености. Јер, без потребне језичке развијености (слободан разговор, препричавање краћих садржаја, аналитичко-синтетичке гласовне вежбе и сл.) не може се успоставити неопходна говорна комуникација, преко потребна за усвајање појмова гласа и слова. Касније, она постаје основа за остварење наставних садржаја и из свих осталих подручја овог предмета (као и укупне разредне наставе), али се истовремено и сама шири и продубљује до нивоа јасног, правилног, садржајно и стилски примереног језичког општења у усменој и писменој форми. Тиме језичка култура у највећој мери доприноси јединству целовитости наставе српског језика и чини да се она реализује у функционалном повезивању наизглед различитих програмских садржаја али који се најбоље остварују управо у таквој методичкој спрези