

Стилске фигуре у наставним програмима за српски језик у млађим разредима основне школе¹

Мирјана Стакић²

Педагошки факултет у Ужицу, Универзитет у Крагујевцу, Ужице, Србија

Апстракт Рад се заснива на анализи садржаја програма настава и учења за предмет српски језик од првог до четвртог разреда основне школе чији су циљеви да се утврди колико су програмска решења којима се реализује учење о стилским фигурама у млађим разредима основне школе у складу са савременим сазнањима о могућностима учења деце на том узрасној и значају стилских фигура за учење. Анализа садржаја реформисаних програма настава и учења показала је да особљавање ученика за разумевање улоге коју стилске фигуре остварују у књижевном тексту почиње од трећег разреда основне школе и да се у млађим разредима обрађују само две стилске фигуре: 1) поређење и 2) персонификација. Ниво знања обухваћени предвиђеним програмским исходима обухватају познавање градива о тим фигурама, његово разумевање и примену у анализу књижевних текстова. Учење о стилским фигурама је постојано, али из разреда у разред није доследно сprovedена конзистентности у односу програмских исхода – садржаја – уједињава. Недовољно је да учење о стилским фигурама буде сведено на само две стилске фигуре јер је разумевање улоге стилских фигура важан семенити тумачења књижевних текстова и доприноси унапређивању језичке културе ученика. Осим тога, рад на стилским фигурама може представљати и полазиште унапређења интелекције којом би се довезале настава књижевности и стилистика са наставом језика, што јесте граматике. Због тога се дају препоруке да особљавање ученика за уочавање стилских фигура у књижевном тексту

1 Рад је настао у оквиру пројекта *Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе*, бр. 179026, чији је носилац Педагошки факултет у Ужицу, а који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

2 mirjanastakic073@gmail.com

и разумевање њихове улоге зајичне од другој разреда основне школе и да се повећа број стилских фигура које би ученици усвојили у млађим разредима основне школе.

Кључне речи: *српски језик, стилске фигуре, програми наставе и учења за предмет српски језик од првој до четвртој разреда основне школе, методика наставе српској језика и књижевности, књижевни текстови.*

Уводно разматрање

Учење о стилским фигурама је прешло „дуг пут“ од старогрчке реторике до савремене стилистике. Класична реторика је познавала чак преко 250 фигура (Ковачевић, 2015: 13), док у савременој (лингво)стилистичкој литератури која се односи на различите језике број описаних фигура варира између 100 и 150 (Багић, 2012: VII). Неки теоретичари истичу да их има знатно више, наводећи да „данас има око 250 фигура, које се, више или мање, користе у различитим формама беседничког умећа и књижевног стварања“ (Милинковић, 2008: 136). Значај стилских фигура се огледа у томе што се фигуративно изражавање налази у основи језика и мишљења. Фигуре се користе не само у литератури (књижевности) већ и у бројним другим областима. Оне настају „као одступање од уобичајеног начина говора, испуњавајући улогу која се без тог одступања не би могла извести“ (Tartalja, 1998: 112). Њихова афективност и сликовитост „оснажује изражајност и информативност говора“ (Милинковић, 2008: 135), а у књижевноуметничком стилу доприносе експресивности и естетској вредности књижевног текста јер су „замена или појачање уобичајених облика организације текста, одн. дискурса“ (Simić i Jovanović Simić, 2015: 255). Због свега тога је неопходно да ученици током школовања упознају стилске фигуре и оспособе се за разумевање њихове улоге у књижевном делу, односно стилогености. То не значи да деца у млађим разредима не треба да поступно упознају и стилематичност стилских фигура. Реч је о двопланској вредности сваке стилске фигуре, њеној стилематичности и стилогености. Прву вредност Ковачевић одређује као „стилистичку структурираност форме фигуре“, а другу као стилску вредност коју фигура остварује у појединачном тексту (Ковачевић, 2015: 5). Приликом упознавања стилематичности успоставља се корелација са наставом језика, па се мора водити рачуна и о томе да су претходно обрађени садржаји који доприносе разумевању језичке структуре стилске фигуре. Имајући у виду и бројност стилских фигура, несумњиво је да ваља правовремено започети са стицањем знања о њима и да је реч о процесу који захтева континуитет. Због тога се намећу питања који разред основне школе представља оптимални период на коме ваља започети са поступним, систематичним и континуираним процесом учења о стилским фигурама, које стилске фигуре ученик треба да упозна и усвоји у млађим разредима основне школе и који ниво знања треба да стекне о њима.

Теоријске основе истраживања

Питање узраста на којем ваља започети са поступним учењем о стилским фигурама је значајно и због тога што је један од исхода предмета српски језик већ од

првог разреда основне школе да ученик „разуме садржај књижевноуметничког текста који му се чита“ (Pravilnik o planu nastave i učenja za prvi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2017: 4). Тај исход се не може реализовати ако код ученика изостане разумевање значења свих језичких јединица које конституишу значење текста. То је нарочито важно у случајевима када фигуративност стилских фигура може изазвати сметње у рецепцији и разумевању књижевног текста. На то да је то могуће, па и очекивано, указује нам основни критеријум фигуративности за који Ковачевић наглашава да је дефинисан још у античкој реторици „као одступање од уобичајене, свакодневне употребе језика“ и даље га објашњава као „отклон, удаљавање од уобичајеног“ наглашавајући да је реч о критеријуму који представља нужан, али не и довољан услов фигуративности (Ковачевић, 2015: 71). То се нарочито односи на стилске фигуре код којих се одступања дешавају на семантичком плану.

Тумачење пренесеног значења не сме да буде само по себи циљ, па се стилске фигуре морају посматрати као вредносни чиниоци књижевноуметничког текста који, према мишљењу Николића, заједно и истодобно функционишу са другим чиниоцима, „па их и мисаоно ваља држати и тумачити у скупним поставкама“ (Nikolić, 2012: 152). Оне се тумаче током језичко-стилске анализе књижевног дела. У методичкој литератури се истиче да се та анализа као методички поступак може примењивати и у млађим разредима основне школе и да у њеној примени наставник мора да уважава рецепцијске и мисаоне могућности ученика (Stakić, 2014: 280). Такође, методичари наглашавају да се деца и на предшколском узрасту морају постепено оспособљавати да уоче језичко-стилске особености песама и прича које им се читају (Smiljković i Stojanović, 2011: 93). Будући да деца предшколског узраста „не схватају метафоричне фигуре и њихова пренесена значења зато што је њихов говор у сферама номиналног реализма“ (Stolić i Muratović Drobac, 2017: 104), Столић и Муратовић Дробац сматрају да су на том узрасту погодне за рад на развоју говора звучне фигуре, попут ономотопеје, алитераације и асонанце, које се јављају у поезији наших песника за децу (Stolić i Muratović Drobac, 2017).

Резултати истраживања које су спровеле Лазаревић и Стевановић показали су да деца и на предшколском узрасту имају развијену способност поређења и да код њих постоји, али није потпуно развијено „разумевање метафоре у језику“ (Lazarević i Stevanović, 2018: 49). Иако се ово истраживање не бави поређењем и метафором као стилским фигурама већ се односи на „развијеност и разумевање способности поређења, као почетног облика метафоризације, и развијеност и разумевање језичких метафора“ (Lazarević i Stevanović, 2018: 52), оно је важно јер показује да деца и пре поласка у школу могу да уоче конструкцију поређења и схвате њено значење. Такође, и Сонг (Song) истиче да већина експерименталних резултата указује на то да деца лакше разумеју поређење него метафору (Song, 2020: 91). Међутим, развијеност и разумевање конструкције поређења не значи истовремено да дете разуме поређење као стилску фигуру која, према мишљењу Солара, „упозорава на особита својства ствари, појава и особа, откривајући сличности и разлике које често измичу непосредном искуству, изненађују и узбуђују читаоца [...]“ (Solar, 1987: 78), али је услов да дете може да уочи и разуме и конструкцију поређења у књижевном тексту.

Оспособљавање деце/ученика да уоче стилске фигуре у књижевном тексту и разумеју њихову улогу захтева и одређени степен њихове когнитивне зрелости. Значајно је да се у развоју мишљења превазиђе фаза централизације у којој, како истиче Брковић, влада усмереност на један аспект предмета или појаве (Brković, 2011: 129). Каменов се позива на Шатоа (Shateau), наводећи да на развој процеса децентрализације непосредно делује машта, и истиче посебну вредност коју на предшколском узрасту „уметнички садржаји имају за развој дечје маште“ (Kamenov, 2006: 72).

Ева Кларк (Eve Clark) заступа тезу да се значења речи састоје од семантичких црта или компоненти значења, „и да деца уче значења речи постепено, додајући све више и више црта реченичким улазима“ (Klark, 2008: 194). То говори у прилог значаја рада на богаћењу речника и позитивним утицајима које читање књижевних текстова за децу може да има када је реч о њиховом семантичком развоју. Појмове који настају на том узрасту Виготски (Виготский) назива *исеудопојмовима* зато што „упштавање које настаје у мишљењу детета подсећа по спољашњем изгледу на појмове којима се у својој интелектуалној делатности користи одрастао човек“ (Vigotski 1977: 155). Дете након седме године постепено превладава централизацију „јер достиже фазу реверзибилности која му омогућава да се стави и на друго становиште (‘децентраира’)“ (Brković, 2011: 129). Такође, реверзибилне операције омогућују „развој и стабилизовање појмова у дечјем мишљењу“ (Brković, 2011: 130). То се дешава у стадијуму конкретних операција, који у развоју дечјег мишљења почиње око седме и траје до једанаесте године. Будући да се тај период поклапа са периодом трајања прва четири разреда основне школе, то значи да се на том узрасту у садржаје предмета српски језик могу увести и неке стилске фигуре, али се мора водити рачуна о томе да је резоновање деце „чврсто ослоњено на податке доступне чулима и властита искуства са проблемом који се решава“ (Stevanović, 2004: 312). И Виготски наглашава да „развитак научних појмова претпоставља изванредан ниво развијености спонтаних“ (Vigotski, 1977: 273).

И нека испитивања семантичке развијености ученика млађег основношколског узраста потврђују претходно изнете ставове развојних психолога јер резултати истраживања развијености парадигматских лексичких односа ученика млађег основношколског узраста показују да су они најмање успешни у задацима који се тичу метонима (Stevanović i Lazarević, 2014: 299). Иако у овом истраживању није реч о метонимији као стилској фигури већ о способности разумевања метонима, њихово разумевање налази се у основи схватања метонимије која подразумева „супституцију једнога знака другим, с тим да између тих знакова нема значењске повезаности, него ту супституцију омогућава логичка веза њихових денотата“ (Kovačević, 2015: 36). Драгићевићева указује на то да се „метонимија, као и метафора, може разумети на три нивоа – појмовном, лексичком и на нивоу стилске фигуре“ (Dragičević, 2010: 160) и да је појмовна метонимија базична, да из ње произилазе лексичка и поетска и да метонимија постаје стилска фигура у случајевима када има „стилску вредност, поетичност, индивидуалност, маркираност“ (Dragičević, 2010: 173). Ученик треба да разуме значење да би могао да разуме и логичку повезаност која се успоставља метонимијским преношењем. Дакле, способност разумевања значења речи утиче на

разумевање значења стилских фигура и ниво разумевања књижевног текста. У литератури се наглашава да процес разумевања текста подразумева „прилагођавање значења речи неком новом контексту“ (Stahl & Nagy, 2006: 13) и да разумевање пренесеног значења и метафоре подразумева декодирање значења кодираниог језика (Song, 2020). То значи да у избору стилских фигура које ће ученик упознати у млађим разредима основне школе треба бити веома обазрив јер је за разумевање многих потребан и одређени степен животног искуства и поседовање знања која нису само језичка и/или књижевна већ залазе и у познавање бројних других области и наука. Са аспекта стилистике, учење о стилским фигурама подразумева сагледавање и њихове стилогености и стилематичности, из чега произилази да учење о стилским фигурама мора да прати и одговарајући ниво језичког знања ученика. Све то указује на важност адекватног планирања, нарочито у млађим разредима основне школе, у коме се као императив намећу питања избора стилских фигура и периода, то јест разреда у којем ће изабране стилске фигуре бити обрађене.

Уколико узмемо у обзир и то да су и теоретичари и практичари сагласни са тиме да је општи циљ васпитања и образовања развој сазнања (Šaranović Božanović i Milanović Nahod, 2002: 66), то би значило да ученици у млађим разредима основне школе током анализе и тумачења књижевних текстова морају поступно да се оспособе да самостално уоче стилске фигуре и проникну у њихову улогу у књижевном тексту. Када уочавају стилске фигуре у књижевном тексту и разматрају њихову улогу, они примењују стечена теоријска знања која имају о фигурама и показују да схватају њихово уметничко деловање. Дакле, рад на стилским фигурама током анализе књижевног текста подразумева и разумевање и примену знања, а таква оријентација представља основну карактеристику савремене наставе (Good & Brophy, 2008). Због тога је важно да у наставним програмима за српски језик учење о стилским фигурама буде конзистентно представљено и да у прописаним програмским исходима буде јасно прецизирано шта ће ученик бити у стању да обави приликом анализе књижевног текста захваљујући знањима која је стицао и развијао током школске године.

Претходни радови о заступљености стилских фигура у наставним програмима за млађе разреде основне школе

Питање заступљености стилских фигура у наставним програмима за српски језик у млађим разредима основне школе није било у фокусу методичких истраживања. Предмет једног од ретких била је анализа удела стилистике и стилских фигура у наставним програмима за млађе разреде основне школе пре њихове реформе (Јанићјевић, 2009: 348–359), која је у пракси започела применом реформисаних програма у првом и петом разреду основне школе, школске 2018/2019. године. Резултати те анализе су показали да су у програмима за млађе разреде основне школе били заступљени само поређење и персонификација (Јанићјевић, 2009: 352). На те резултате позива се и Марковић наводећи да је „сам принцип довољности поводом стилских фигура у настави књижевности доведен у питање“ јер стилске фигуре „захтевају кохерентно и симултано усвајање, бар на нивоу спонтаног књижевнотеоријског појма“ (Marković, 2016: 246).

Стилске фигуре нису обухваћене ни образовним стандардима постигнућа за крај првог циклуса образовања, односно оне нису увршћене у стандарде постигнућа ни на основном, ни на средњем, ни на напредном нивоу (Opšti standardi postignuća – Образовni standardi za kraj prvog ciklusa obaveznog obrazovanja – srpski jezik, 2011). Јанићијевић упозорава да то значи не само занемаривање наставних програма, већ и „занемаривање битних одлика књижевних текстова“ (Јанићијевић, 2013: 89). Такво занемаривање стилистике има далекосежне последице, па не чуди то што је у *Стратегији развоја образовања у Србији до 2020. године* констатовано да наши ученици скоро уопште не развијају уметничку и културну писменост (Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine, 2012).

Поставља се питање да ли је реформа наставних програма донела квалитативне новине када је реч о стилским фигурама које ученик упознаје и усваја у млађим разредима основне школе.

Методолошки приступ проблему

Разумевање улоге коју стилске фигуре остварују у сложеној структури књижевног текста важан је сегмент тумачења који је интегрисан са другим сегментима током аналитичко-синтетичких приступа књижевном тексту. Због тога ћемо истражити какво место и улогу стилске фигуре имају у програмима наставе и учења за предмет српски језик у млађим разредима основне школе. Циљ истраживања је да се утврди колико су програмска решења којима се регулише учење о стилским фигурама у млађим разредима основне школе у складу са савременим сазнањима о могућностима учења деце на том узрасту и о значају стилских фигура за учење. Из тако конципираног циља истраживања произашла су следећа истраживачка питања: 1. Када започиње учење о стилским фигурама; 2. Које се стилске фигуре обрађују у млађим разредима основне школе; 3. Колико је у програмима наставе и учења конзистентно представљено учење о стилским фигурама; 4. Који нивои знања о стилским фигурама су предвиђени наставним програмима? У истраживању је коришћен метод квалитативне анализе садржаја, а предмет анализе су реформисани програми наставе и учења за предмет српски језик у првом, другом, трећем и четвртном разреду основног образовања и васпитања.

Приказ резултата истраживања са дискусијом

1. Када започиње учење о стилским фигурама?

Анализа садржаја програма наставе и учења за предмет српски језик од првог до четвртог разреда основне школе показала је да се у садржајима Програма наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања не налазе стилске фигуре (Pravilnik o planu nastave i učenja za prvi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2017).

Табела 1

Заступљеност стилских фигура у програмима наставе и учења за млађе разреде основне школе

Разред	Стилске фигуре	Заступљеност стилских фигура у програму
I	/	Нису предвиђене
II	Поређење	Делимично заступљена у програму
III	Поређење Персонификација	Предвиђена програмом делимично заступљена у програму
IV	Персонификација	Предвиђена програмом

Увидом у податке дате у Табели 1 уочава се да су стилске фигуре делимично заступљене у Програму наставе и учења за други разред основног образовања и васпитања (Pravilnik o programu nastave i učenja za drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2018) и да учење о њима започиње од трећег разреда основне школе (Pravilnik o programu nastave i učenja za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2019). Делимична заступљеност стилских фигура у другом разреду основне школе условљена је тиме што поређење није наведено у садржајима програма, а обухваћено је програмским исходом и упутством (Табела 2).

Сматрамо да је стилске фигуре могуће увести у наставу српског језика и у ранијим узрасту и да практичари већ у првом разреду основне школе могу да добију конкретне програмске препоруке како да постепено оспособљавају ученике да уоче стилске фигуре и разумеју њихову улогу у књижевном тексту. Основу за такво размишљање налазимо у резултатима претходних испитивања који показују да деца и у предшколском узрасту имају развијену способност и разумевање поређења као почетног облика метафоризације (Lazarević i Stevanović, 2018: 52). Развијеност и разумевање конструкције поређења у узрасту који претходи поласку у школу представља добру основу да се Упутствима за дидактичко-методичко остваривање програма већ од првог разреда основне школе нађу конкретне препоруке које би учитеље усмериле да у анализи књижевних текстова ученике упуте да уоче и поређење као стилску фигуру у тексту. Та препорука је и у складу са програмским упутством да се од првог разреда „сугерише систематично и поступно усвајање књижевних појмова“ (Pravilnik o planu nastave i učenja za prvi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2017: 7).

2. Које се стилске фигуре обрађују у млађим разредима основне школе?

Анализа садржаја реформисаних програма наставе и учења за предмет српски језик од првог до четвртог разреда основног образовања и васпитања показује да се са ученицима у млађим разредима основне школе обрађују само две стилске фигуре: поређење у трећем разреду и персонификација у четвртог разреду (Табела 1). Већ је истакнуто и да су резултати анализе коју је извршила Јанићијевић показали да и ситуација са стилским фигурама није била боља ни пре реформе јер су у програмима за млађе разреде основне школе, такође, биле заступљене само те две стилске фигуре.

Питање које је тада поставила ауторка са пуним правом се може поставити и данас: „Како је могуће да је из програма изостало бар неколико основних фигура које би нужно морале ту да се нађу“? (Јанићијевић, 2009: 352). Под тим фигурама она је подразумевала контраст и градацију, које би ученик учио логички тако што би једну стилску фигуру изводио из друге, и епитет (и стални епитет), чије би се усвајање повезало са наставом граматике (придевима) (Јанићијевић, 2009: 352).

Ако имамо у виду то да „једна од најеминентнијих особина књижевног текста јесте фигуративност његовог израза“ (Ковачевић, 1998: 7), да су стилске фигуре „незаобилазан елемент анализе књижевног текста“ (Ковачевић, 1998: 8), да стилска употреба језика представља важан сегмент његовог разумевања (Milatović, 2013: 269) и да се у школској пракси „најчешће помиње око 30 најфреквентнијих“ (Marinković i Nikolić, 1999: 75), јасно је да није довољно да ученици у млађим разредима основне школе усвоје само две стилске фигуре. Осим тога, методичари упозоравају да се у нашој школској пракси занемарује теорија књижевности, што за последицу има „да ученици средње школе не знају најосновније књижевно-теоријске појмове“ (Cvijetić, 2004: 55). Иако се то запажање не односи само на стилске фигуре, и оне су њиме обухваћене, нарочито ако имамо у виду њихову бројност. Дакле, потреба за проширивањем програмских садржаја увођењем нових стилских фигура оправдана је са становишта савремене методике српског језика.

Осим тога, разумевање стилских фигура не доприноси само анализи књижевног текста већ и целокупног процеса учења. Марковић указује на то да су стилске фигуре „у вези са механизмима наших менталних активности“ и да је „погрешно уверење да су оне у функцији ‘стилског украса’ и искључиво песничког метафоричког говорења које се обавља у границама текста“ (Marković, 2016: 245–246). Позитиван утицај неких стилских фигура које се јављају у књижевности за децу, попут метафоре, описан је тако да оне, будући да су усклађене са дечјом психологијом и нивоом разумевања, „пружају софтвер за концептуализацију света на бољи и шири начин“ (Tehseem & Bilal Khan, 2015: 16).

У метафори као стилској фигури сусрећемо се са експресивно маркираним садржајем, али морамо истаћи да се у когнитивној лингвистици метафора „више не види као стилска фигура, већ као једна од најосновнијих концептуалних појава због које мишљење и језик јесу искључиво метафоричке природе“ (Radić Војанић, 2011: 264). Тако долазимо и до тога „да је метафорично мишљење од суштинске важности за комуникацију“ и „да метафоре нису ограничене само на језик, већ да оне контролишу наше мисли, осећања и идеје“ (Tehseem & Bilal Khan, 2015: 16). Осим тога, у новијој литератури постоји став да метафоричке способности деце нису тако слабо развијене као што су показали налази експерименталних истраживања из седамдесетих и осамдесетих година прошлог века (Pouscoulous, 2011: 51). Сонг указује на то да се развој способности разумевања метафоре увећава са узрастом детета и ширењем његових когнитивних знања и позива се на резултате истраживања који показују да деца почињу да разумеју метафору од раног детињства (Song, 2020: 100). Испитивање које је вршено у Републици Србији показује да ученици првог разреда основне школе, иако могу да схвате неке језичке метафоре, немају довољну развијеност и усвојеност језичке метафоре, да им је једноставније да разумеју метафоричне преносе у којима су

изворни домен конкретне именице, а циљни домен апстрактне именице, док су им највише тешкоћа у разумевању изазивали метафорички преноси у којима су и изворни и циљни домен у категорији апстрактних именица (Lazarević i Stevanović, 2013: 211).

Мада се претходно поменуто истраживање односи на лексичке, а не на поетске метафоре, његови резултати су значајни јер показују да ученици и на самом почетку школовања могу да схвате неке поетске метафоре. Оно што их разликује јесте њихова улога јер поетска метафора „служи за живописно, оригинално изражавање у уметничкокњижевном стилу“ (Dragičević, 2010: 180). Такође, резултате овог истраживања можемо повезати и са тиме да је за разумевање метафоричног преноса неопходно да ученик разуме везу која постоји између појмова који чине домене: изворни и циљни. И ауторке истраживања истичу да разумевање и развијање језичких метафора „има многа позитивна дејства на лексички фонд (и на активан и на пасиван вокабулар) ученика“ те је „развијање језичких метафора на млађем основношколском узрасту изузетно значајно“ (Lazarević i Stevanović, 2013: 213).

Резимираћемо да би се у Упутствима за дидактичко-методичко остваривање програма већ од првог разреда основне школе могла наћи конкретна упутства која би учитеље усмерила ка поступном развијању језичких метафора код ученика јер од самог почетка школовања треба радити на унапређивању лексичке и семантичке развијености која је услов и за разумевање стилских фигура. Иако недовољно развијена, способност ученика у првом разреду основне школе да схвате сложене језичке појаве, попут неких лексичких метафора, сведочи о томе да у разредима који следе њихове лексичке и семантичке способности не представљају ограничавајући фактор да се у програме наставе и учења уведу још неке стилске фигуре.

3. Колико је у програмима наставе и учења конзистентно представљено учење о стилским фигурама?

Треће истраживачко питање односило се на то колико је у програмима наставе и учења за предмет српски језик у млађим разредима основне школе конзистентно представљено учење о стилским фигурама. Конзистентност учења о стилским фигурама сагледали смо кроз однос програмских садржаја – исхода учења – упутстава (Табела 2).

Табела 2

Стилске фигуре у програмским садржајима, исходама и упутствима

Разред	Стилска фигура	Садржаји програма	Исходи	Програмска упутства
I	Нису присутне	/	/	/
II	Поређење	Није присутна	Предвиђени	Предвиђена
III	Поређење	Заступљена	Предвиђени	Предвиђена
	Персонификација	Заступљена На нивоу препознавања	Нису предвиђени	Нису предвиђена
IV	Персонификација	Заступљена	Предвиђени	Предвиђена

Увидом у податке дате у Табели 2 уочава се да је учење о стилским фигурама конзистентно представљено када је реч о поређењу у трећем и персонификацији у четвртном разреду основне школе. Међутим, уочава се и да је конзистентност нарушена у случајевима када се стилске фигуре први пут уводе у програме наставе и учења.

Поређење у другом разреду основне школе није наведено у програмским садржајима, а предвиђени су исходи и дата су програмска упутства. Реч је о програмском исходу да ће ученик по завршетку тог разреда бити у стању да „наведе једноставне примере поређења из текстова и свакодневног живота“ (Pravilnik o programu nastave i učenja za drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2018: 49) и упутству да се поређење као стилска фигура „не учи на теоријском нивоу, већ се од ученика очекује да је уочи у тексту (на пример, у песми „Мајка Јова у ружи родила“) и наводи једноставне примере поређења из свакодневног живота (на пример, румен као ружа, брз као зец, вредан као пчела итд.)“ (Pravilnik o programu nastave i učenja za drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2018: 51). Програмско упутство да ученик уочи поређење у књижевном тексту не прати и одговарајући исход. Без конкретизованог исхода усмеравање ученика да уочи поређење у књижевном тексту препуштено је личној процени наставника, па је у методичкој литератури заступљен став да „иманентан приступ стилистици у млађим разредима не би требало да подразумева необавезујуће препоруке“ (Marković, 2016: 255).

Поређење треба уврстити у програмске садржаје и због тога што упутство да ученик уочи поређење у тексту захтева и извесни ниво теоријског знања о њему. Осим тога, постоје вишеструки разлози да се поређење уведе у садржаје програма у другом разреду основне школе: 1) резултати истраживања које су спровеле Лазаревић и Стевановић показали су да ученици још на предшколском узрасту поседују развијеност и способност разумевања поређења (Lazarević i Stevanović, 2018: 52); 2) поређење је фигура која је била врло фреквентна у књижевним текстовима које су читали и анализирали у првом разреду, па су ученици већ имали прилику да је непосредно упознају; 3) прегледом књижевних текстова који су штампани у Читанци за други разред основне школе (Ljuštanović i Racić, 2019) утврдили смо да поређење има стилогену вредност која може бити значајна у процесу рецепције и тумачења неких књижевних текстова. То ћемо показати на примеру ауторске бајке „Шаренорепа“ Гроздане Олујић, у којој се поређењем „Као киша низ олука, текли су дани“ дочарава проток времена које као да се убрзало упоредо са опоравком девојчице, главне јунакиње.

Конзистентност је нарушена и када је реч о персонификацији у случају када се она први пут уводи уводи у програм наставе и учења у трећем разреду. Очигледно је да је ниво препознавања те фигуре који је наведен у програмским садржајима (Pravilnik o programu nastave i učenja za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2019: 7) утицао на то да она не буде обухваћена програмским исходима и да не постоји ниједна смерница у дидактичко-методичким упутствима за остваривање програма која би практичару олакшала рад са персонификацијом (Pravilnik o programu nastave i učenja za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2019: 7). Међутим, и тај ниво препознавања треба да прати одговарајући програмски исход.

4. Који нивои знања о стилским фигурама су предвиђени у програмима наставе и учења?

Оријентација реформисаних програма наставе и учења на остваривање исхода учења као функционалног знања ученика показује да та функционална знања када је реч о стилским фигурама подразумевају: 1) навођење (примера) стилских фигура, 2) уочавање стилских фигура у књижевном делу и 3) разумевање улоге које стилске фигуре имају у књижевном делу (Табела 3). Та функционална знања размотрићемо са становишта Блумове (Bloom) таксономије образовних циљева у њеном изворном облику, која садржи шест категорија: знање, разумевање, примену, анализу, синтезу и евалуацију (Bloom, 1981).

Табела 3
Знања о стилским фигурама у програмима наставе и учења

Разред	Стилска фигура	Исходи Ученик ће бити у стању да...	Програмска упутства
II	Поређење	наведе једноставније примере из текстова и свакодневног живота.	Да уочи у тексту и наводи једноставније примере из свакодневног живота.
III	Поређење	уочи у књижевном делу и разуме улогу у тексту.	Да уочи и потом да разуме улогу у тексту.
IV	Персонификација	уочи и разуме улогу у књижевном делу.	Да запази у књижевном делу и разуме улогу.

Из података датих у Табели 3 уочава се да исходу који обухвата разумевање улоге стилских фигура у књижевном тексту претходи и са њим представља целину, исход који се односи на функционално знање да ученик уочи стилску фигуру у књижевном тексту. То је оправдано са становишта савремене методике наставе матерњег језика јер се такво разумевање „односи на познавање елемената одређеног садржаја и на уочавање веза међу елементима“ (Luković, 2017: 116) и оно се „појављује као дубљи облик знања и достиже се само тамо где се знање преводи у одређени систем“ (Šaranović Božanović i Milanović Nahod, 2002: 69).

Међутим, ниво знања који је потребан да ученик уочи стилску фигуру у тексту није тако једноставан као што сто на први поглед може изгледати. Да би уочио стилску фигуру, ученик треба да примени теоријско знање о њој. Некада је, да би се фигура уочила, потребна и анализа. На пример, није свака конструкција поређења у књижевном тексту и стилска фигура. Да би се уочило поређење које јесте фигура, ученик треба направи разлику између конструкције поређења у тексту и поређења као фигуре, тј. да уочи које и какве специфичности чине то поређење стилском фигуром, дакле, неопходан је когнитивни процес анализирања који обухвата и процес разликовања. У ревидираној Блумовој таксономији (Anderson et al., 2001) сва су когнитивна подручја дошла прецизнију денотацију као когнитивни процеси (Bjekić, Vučetić i Zlatić, 2012: 153).

Специфично је и питање разумевања улоге коју стилске фигуре имају у тексту. У Блумовој таксономији образовних циљева у когнитивном подручју постоје четири

врсте разумевања: схватање, превођење, тумачење и екстраполација. Разумевање улоге стилских фигура спада у превођење које је „прелазни облик понашања између категорије знања и других сложенијих облика“, што оставља отворену могућност да оно прерасте „и у сложеније понашање као што је анализа, синтеза или примјена“ (Bloom, 1981: 70). Превођење из једног вербалног облика у други када је реч о разумевању стилских фигура обухвата и способност њиховог схватања с обзиром на контекст (Bloom, 1981: 71). Због тога се поставља питање до ког нивоа сложености иде разумевање улоге коју стилске фигуре имају у књижевном тексту, односно колико је оно и да ли је уопште мерљиво, с обзиром на то да се исходи могу одредити „као жељени, мерљиви, продукти учења на неком нивоу образовања и у некој врсти школа“ (Radulović, 2016: 47). Исто питање о разумевању фигуративне улоге језика у књижевноуметничком тексту поставила је и Јанићијевић, која се запитала „шта је довољан сигнал наставнику у настави књижевности да ученик разуме“ (Јанићијевић, 2013: 88). Да то није једноставно питање, показују и савремене тенденције у истраживањима епистемиолошке природе разумевања на које указују Шарановић Божанић и Милановић Нахо, према чијем мишљењу се разумевање не одређује само као знање, већ и као „процес дубљег проницања у оно што се проучава“ (Шарановић Божановић и Милановић Наход 2002: 69). Са аспекта анализе књижевног текста такво разумевање улоге коју стилске фигуре имају у њему могло би да прерасте и у вредновање и упоређивање тог текста са другим текстовима са унапред постављеним јасним критеријумима. Реч је о евалуацији књижевних текстова, а евалуација у Блумовој таксономији образовних циљева представља „не само завршни процес у когнитивном понашању, већ и везу с афективним понашањем“ (Bloom, 1981: 131).

Дакле, на питање до ког нивоа сложености иде разумевање улоге коју стилске фигуре имају у књижевном тексту није једноставно одговорити јер је оно условљено многобројним факторима. То захтева да у програмским упутствима буду јасно назначене смернице за практичаре. Нажалост, оне нису дате јер се у упутствима само понављају исходи, и то и за поређење у трећем разреду (Pravilnik o programu nastave i učenja za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2019: 9) и за персонификацију у четвртном разреду основне школе (Pravilnik o programu nastave i učenja za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2019: 5).

Навођење једноставних примера јесте исход учења који се везује само за поређење у другом разреду основне школе (Табела 3). Таквим исходом поређење се своди само на конструкцију. Навођење примера је просто репродуковање онога што је ученик претходно меморисао. Програмско упутство за ту стилску фигуру је, као што је већ истакнуто, сложеније него за исход јер у њему стоји да се поређење „не учи на теоријском нивоу“. Међутим, одмах након тога следи да се очекује да га ученик уочи у тексту (Pravilnik o programu nastave i učenja za drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2018: 51). Уочавање поређења у тексту захтева и изванредан ниво теоријског знања о њему. Исто важи за персонификацију, која је у садржајима програма наставе и учења за трећи разред основне школе сведена на ниво препознавања за који се не везује ниједан програмски исход (Табела 2). И у Блумовој таксономији јасно је назначено да ученик у току учења „има да усвоји извјесну информацију, да је упамти и да ју касније репродуцира или да је препозна“ (Bloom, 1981: 49).

Педагошке импликације: предлози за увођење нових стилских фигура у програме наставе и учења за предмет српски језик у млађим разредима основне школе

Из изложене анализе садржаја реформисаних програма наставе и учења за предмет српски језик уочава се да ученици у млађим разредима основне школе обрађују само две стилске фигуре: поређење и персонификацију. Са становишта методике наставе матерњег језика и књижевности истакнута је оправданост потребе да се програмски садржаји прошире увођењем нових стилских фигура и образложено је да је она у складу са савременим схватањима о лексичким и семантичким могућностима деце/ученика у том узрасту. На потребу за увођењем нових фигура указала је и Јанићијевић, те бисмо стилским фигурама које је она издвојила (контраст, градација и епитет и стални епитет) (Јанићијевић, 2009) додали и ономатопеју и хиперболу. Те предлоге укратко ћемо и образложити узимајући у обзир и стилематичност и стилогеност претходно поменутих фигура на нивоу сложености који одговара узрасту ученика.

У програм наставе и учења у другом разреду основне школе могао би се увести епитет. Ученици у другом разреду обрађују описне придеве и да би усвојили и епитет недостаје „само мали корак“ (Јанићијевић, 2009: 352). Багић указује на то да је реч о „придеву који именицу обогаћује поетском карактеризацијом и неретко упозорава на говорникове осећајност, перцепцију или специфичну перспективу мотрења“ (Багић, 2012: 110). На почетном нивоу, у другом разреду основне школе, довољно је да ученици уоче да неки описни придеви у књижевном тексту доприносе сликовитости и изражајности израза. У програмским упутствима би ваљало дати препоруке да практичари током анализе књижевних текстова подстакну ученике да сагледају стилогеност таквих описних придева како би разумели да епитет као фигура може указивати и на неки квалитет који представља израз говорниковог субјективног односа према њему (Halliday & Matthiessen, 2004: 318).

У програмским садржајима налазимо основу и за увођење контраста (антитезе) у програм наставе и учења у трећем разреду основне школе. Та би се стилска фигура увела након поређења и могла би се објаснити, као што је предложила Јанићијевић, „као поређење по супротности“ (Јанићијевић, 2009: 352). Ученици у том разреду богате речник речима супротног значења (антонимима) које се обавља без њиховог теоријског именовања јер су у оне у програмским садржајима наведене као „речи супротног значења“ (Pravilnik o programu nastave i učenja za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2019: 8). Уочавање антонима услов је за уочавање антитезе јер се у њој „напоредо стављају два антонима да би се јаче истакао контраст“ (Ковачевић, 2015: 78). У програмским упутствима треба да се нађу и препоруке да практичари упућују ученике да у књижевним текстовима које читају запазе поређења по супротности или речи које имају супротно значење и разговарају о њиховој улози у књижевном тексту.

У трећем разреду основне школе у програм наставе и учења може се увести и градација. Она би се повезала са поређењем као „поређење по јачини“ (Јанићијевић, 2009: 352), чиме би, према мишљењу Јанићијевић, „настава постала систематичнија,

уцеловљенија” (Јанићијевић, 2009: 352). У програмским упутствима треба дати смернице да учитељи усмеравају ученике да током анализе књижевних текстова уочавају градацију као речи, слике или мисли које се постепено појачавају, тако „да једна надмашује другу” (Tartalja, 1998: 118). Да је то могуће реализовати у наставној пракси, показаћемо на примеру народне епске песме „Марко Краљевић и бег Костадин” која се обрађује у трећем разреду. У тој песми Марко Краљевић излаже три слике нечовештва које је видео у дому свог побратима. Ученици се упућују да их уоче и испричају у чему се свако од тих нечовештава огледа. У методичкој апаратури БИГЗ-ове Читанке налазе се питања која упућују ученике да уоче како је свако наредно нечовештво јаче у односу на претходно (Cvetanović i Kilibarda, 2020: 50). Реч је и о питањима која ученике усмеравају да постепено уоче градацију и систем вредности сагледају из перспективе епског јунака. Радни налог који би повезао наставу књижевности са стварним животом био би налог да ученици, према свом систему вредности, наведу примере за слике нечовештва из данашњег времена и постепено их поређају, поштујући редослед да их наведу од слабијих примера ка јачим, све до примера најтежег нечовештва.

У програм наставе и учења за предмет српски језик у трећем разреду основне школе може се увести и ономатопеја јер је то стилска фигура чију је звучност ученик искусно упознао још на предшколском узрасту у играма римовања „које су веома занимљиве деци и у којима она радо учествују” (Stolić i Muratović Drobac, 2017: 106). Та стилска фигура, осим тога што доприноси доживљају звуковном сугестивношћу књижевног текста, помаже и да ученици уоче везу између ономатопејских речи и речи које су од њих настале, на пример, именица и глагола, чиме се функционално може повезати настава књижевности са наставом граматике.

Хипербола би се могла уврстити у програм наставе и учења у четвртном разреду основне школе. Њено уочавање у књижевном тексту било би засновано на својству хиперболе да преувеличано приказује предмет, појаву, радњу, особину и слично, односно ученици би могли да је препознају као фигуру која „подразумијева неспособност наведеног и реалног” (Kovačević, 2015: 89). У неким текстовима хиперболом се могу нагласити мисли и емоције путем претеривања које „истиче афективни однос говорника спрам предмета говора” (Bađić, 2012: 140), па разумевање њене улоге може бити значајно да би се разумео и емотивни однос књижевног лика или приповедача у прози и лирског субјекта у песми према ономе што је предмет саопштења. С обзиром на то да је реч о „изведеној фигури” која се „остварује преко других фигура” (Bađić, 2012: 140), ученици је могу уочавати у поређењу које су већ упознали и/или у другим фигурама (нпр. градацији) уколико се прихвати препорука да се њима обогате садржаји програма.

Осим поменутих стилских фигура, можда се може размислити и о томе да се у програме наставе и учења у четвртном разреду уведе и метафора. Њено уочавање у књижевном тексту проистекло би као логичан след програмских садржаја из трећег разреда, односно лексичко-семантичких вежби – „основно и пренесено значење речи” које доприносе развијању „смисла за прецизно изражавање и разумевање значења речи и израза” (Pravilnik o programu nastave i učenja za treći razred

osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2019: 11). Знање да речи могу имати и пренесено значење, разумевање тог значења уочавањем веза, то јест сличности међу различитим појмовима којима се оно остварује, представља основу за упознавање метафоре. Такво наше мишљење није усамљено. Иако комплексност метафоре, према мишљењу Марковића, условљава да та фигура остане „само делимично доступна учениковом разумевању у основношколском образовању“, и тај аутор „оправдава хитност увођења метафоре у наставни процес и на ранијим узрастима од предвиђених“, наводећи као један од разлога за то и „тежину захтева постављених пред ученике виших разреда да уочавају, разумеју и примењују метафоре“ (Marković, 2016: 252).

Свака од предложених стилских фигура била би именована, односно ученици би усвајали њен назив, јер „аспекат стилематичности у настави подразумева и казивање имена стилске фигуре јер се под њеним именом подразумева и њена специфична језичка структура“ (Marković, 2016: 250). Осим тога, Марковић упозорава да посредни приступ стилским фигурама („без термилошке одреднице стилских фигура“) има ризик да његов успех буде „делимичан услед немогућности да именовањем утврдимо/дефинишемо одређени садржај“ (Marković, 2016: 246). Међутим, погрешан је и приступ који би могао да одведе у другу крајност јер само издвајање, именовање и уочавање језичке структуре стилских фигура без разматрања њихове стилогене улоге представља својеврстан методички формализам. И Калер (Culler) наглашава да не можемо само именовати фигуре ако текст нисмо претходно схватили (Kaler, 1990: 268). Због тога би препоручени нивои знања за сваку нову стилску фигуру која се уводи у програмске садржаје обухватили: познавање градива о фигури, разумевање тог градива и његову примену у анализи књижевног текста.

Познавање градива о стилској фигури не значи и учење њене дефиниције. То је у складу са програмским упутствима у којима је истакнуто да „развијање књижевних појмова код ученика не подразумева учење дефиниција, већ именовање и описно образлагање појма; уочавање улоге одређеног појма у књижевноуметничком тексту“ (Pravilnik o programu nastave i učenja za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2019: 9; Pravilnik o programu nastave i učenja za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2019: 5). Поставља се и питање адекватног периода, то јест разреда током школовања у којима би ученици усвојили и дефинисање стилских фигура које не сме да буде сведено на механичко памћење и просто репродуковање већ на учење које подразумева разумевање суштине језичке појаве која се налази у основи стилске фигуре. Уколико то изостане, наставиће се школска пракса да ученици старијих разреда напамет уче репрезентативне примере за метафору, градацију, симбол и друге стилске фигуре, а да ван тих примера не умеју да их уоче или препознају. На то је упозоравала и Јанићијевић, истичући важну недоследност која је постајала у програмима пре реформе, а то је да се у Упутствима за књижевне појмове персонификацију и поређење које ученик треба да усвоји тврди „да то није и тако битно“ и указује на то да је такав став „проблематичан“ јер [...] „онда се питамо како приступити књижевном делу са *теоријским знањима* у старијим разредима основне школе, ако се бар у млађима не дају темељи тога знања“ (Janićević, 2009: 350).

Закључак

У раду смо извршили анализу садржаја реформисаних програма наставе и учења за предмет српски језик од првог до четвртог разреда основног васпитања и образовања који су почели да се примењују у првом разреду од школске 2018/2019. године и утврдили да се ученици уводе у разумевање улоге коју стилске фигуре имају у књижевном делу од трећег разреда основне школе и да се у млађим разредима основне школе обрађују само две стилске фигуре: поређење у трећем и персонификација у четвртог разреду. Предвиђени програмски исходи да ученици уоче те стилске фигуре у тексту и разумеју њихову улогу обухватају нивое знања који се одnose на познавање градива, разумевање тог градива и његову примену у анализи књижевног текста. Међутим, те исходе не прате и одговарајућа програмска упутства, будући да су она сведена само на понављање исхода, па је једна од педагошких импликација да се програмска упутства дораде, прошире и конкретизују. Утврђено је да је конзистентност учења о стилским фигурама нарушена у случајевима када се оне први пут уводе у програме наставе и учења: поређење у другом, а персонификација у трећем разреду. Иако је такав начин увођења стилских фигура у програме наставе и учења настао из потребе да их ученици поступно упознају, треба поштовати доследност и успоставити чврст однос између програмских исхода и садржаја.

Стилским фигурама је неопходно посветити више пажње у програмима наставе и учења за млађе разреде основне школе јер је реч о садржајима који функционално повезују све предметне области наставе српског језика: књижевност, језик и језичка култура, доприносе богаћењу лексичког фонда ученика и развијању њихове језичке културе. То подразумева и увођење нових садржаја (нових стилских фигура) које би ученици упознавали. У раду су дати предлози да то буду епитет, контраст, градација, ономатопеја и хипербола. На потребу за увођењем неких од тих фигура, конкретно, контраста, градације и епитета (и сталног епитета), у наставу у млађим разредима основне школе већ је, као што смо претходно истакли, указала и Јанићијевић (Јанићијевић, 2009). Такође, дат је и предлог да упознавање са улогом коју у књижевном тексту има поређење започне од другог разреда основне школе, а не од трећег, како је према важећем програму наставе и учења, и да се у другом разреду основне школе у програмске садржаје уведе и епитет јер ученици у том разреду уче описне придеве. Остале предложене стилске фигуре могле би се увести у трећем и четвртог разреду.

Усвајање стилских фигура подразумева сагледавање њихове и стилогености и стилематичности кад год је то могуће. Међутим, иако то са аспекта стилистике није оправдано јер се „до умјетничког дејства фигура, тј. до њене стилогености, не може допријети без уважања плана њене стилематичности“ (Ковачевић, 1998: 29), некада ниво језичког знања ученика у млађим разредима основне школе условљава да упознавање стилских фигура буде и једноаспектно. И Марковић, иако заступа став да приликом увођења стилских фигура у наставни процес морају да се узму у обзир и стилогеност и стилематичност, предност даје стилогености као аспекту „уколико је циљ да ученици иманентно стекну увиде у функционисање (ефекат) које изазивају стилске фигуре на образовном нивоу нижих разреда основне школе [...]“ (Marković, 2016: 250). Стилематичност се разматра увек када је то могуће, односно у случајевима

када претходно језичко знање ученика то омогућава, али практичар увек треба да има у виду да „стилске фигуре нису само стилистичке и/или реторичке појавности, него су и појавности еминентно граматичке нарави“ (Pranjković, 2007: 34). И у методичкој литератури је истакнут став да се са граматичког становишта може тумачити фигуративност језика (Nikolić, 2012: 809) и да стилске фигуре треба да добију „одговарајући лингвистички опис и структурално тумачење“ (Nikolić, 2012: 58).

Увођење нових стилских фигура у програме наставе и учења за млађе разреде основне школе не представља додатно оптерећење за ученике јер не изискује учење њихових дефиниција ни повећање броја часова. Ученици се са стилским фигурама упознају на часовима књижевности тако што се поштује принцип погодности, то јест о фигурама се разговара у случајевима када су њихово значење и стилогеност значајни за разумевање или доприносе естетској вредности књижевног текста. Истовремено, ученици утврђују и проширују и своје језичко знање и богате речник, што позитивно утиче на целокупан процес учења. Међутим, пошто је стилистика у млађим разредима основне школе слабо заступљена, треба ојачати методичке компетенције учитеља како би током тумачења књижевног текста аналитичко-синтетичким поступком обухватили и улогу стилских фигура које ученик треба да упозна. Запажен је и недостатак методичких радова и истраживања у области методике стилистике када је реч о млађим разредима основне школе, па се надамо да ће рад подстаћи интересовање за нова методичка промишљања у тој области.

Препорука да се у програме наставе и учења за предмет српски језик у млађим разредима основне школе уведу нове стилске фигуре захтева да буде предмет додатних промишљања, анализе и испитивања и методичара и стручњака из области стилистике, опште дидактике, педагошке и развојне психологије. Такође, неопходно је испитати шта о потреби да се у програме наставе и учења уведу нове стилске фигуре мисле и практичари јер су њихове компетенције „пресудни фактор у квалитету образовних искустава која се пружају ученицима“ (Kelly, 2004: 9).

Литература

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Bagić, K. (2012). *Rječnik stilskih figura*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bjekić, D., Vučetić, M., i Zlatić, L. (2012). Ishodi obrazovanja nastavnika prema dvodimenzionalnom modelu taksonomije Blumovih saradnika. U S. Marinković (ur.), *Nastava i učenje – ciljevi, standardi, ishodi* (str. 147–164). Užice: Učiteljski fakultet.
- Bloom, B. S. (1981). *Taksonomija ili klasifikacija odgojnih ciljeva, Knjiga I – Kognitivno područje*. Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.
- Brković, A. (2011). *Razvojna psihologija*. Čačak: Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju.
- Cvetanović, Z. i Kilibarda, D. (2020). *Čitanka: srpski jezik za treći razred osnovne škole*. Beograd: BIGZ školstvo.

- Cvijetić, R. (2004). *Život reči: prilozi nastavi srpskog jezika i književnosti*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Dragičević, R. (2010). *Leksikologija srpskog jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2008). *Looking in Classroom*. Boston: Pearson Education.
- Halliday, M. A. K., & Christian Matthiessen, M. I. M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*, Third Edition. London: Hodder Headline Group.
- Janićijević, V. (2009). Stilske figure u mlađim razredima osnovne škole – prilog imanentnoj metodici nastave književnosti. U I. Radovanović i B. Trebješanin (ur.), *Inovacije u osnovnoškolskom obrazovanju – vrednovanje* (str. 348–359). Beograd: Učiteljski fakultet.
- Janićijević, V. (2013). Priroda književnosti i priroda standarda postignuća za kraj prvog ciklusa obrazovanja. *Inovacije u nastavi*, 26(4), 86–92.
- Kaler, Dž. (1990). *Strukturalistička poetika*. Beograd: Srpska književna zadruga.
- Kamenov, E. (2006). *Obrazovanje predškolske dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kelly, A. V. (2004). *The Curriculum: Theory and Practice*. Fifth Edition. London: Sage Publications.
- Klark, E. (2008). Šta sadrži reč: o detetovom usvajanju semantike. U T. Rosić (ur.) *Metodika razvoja govora: izabrani tekstovi* (str. 169–198). Jagodina: Pedagoški fakultet u Jagodini.
- Kovačević, M. (1998). *Stilske figure i književni tekst*. Beograd: Trebnik.
- Kovačević, M. (2015). *Stilistika i gramatika stilskih figura*. Beograd: Jasen.
- Lazarević, E. i Stevanović, J. (2013). Razvijenost jezičkih metafora kod učenika mlađeg osnovnoškolskog uzrasta. *Nastava i vaspitanje*, 62(2), 199–215.
- Lazarević, E. i Stevanović, J. (2018). Razvijenost i razumevanje metafore kod dece predškolskog uzrasta. *Inovacije u nastavi*, 31(3), 49–60.
- Luković, I. (2017). Karakteristike zadataka razumevanja i primene znanja u testovima koje sastavljaju nastavnici srpskog jezika, *Nastava i vaspitanje*, 66(1), 115–128.
- Ljuštanović, J. i Racić, Z. (2019). *U srcu znanje: čitanka: udžbenik za drugi razred osnovne škole*. Beograd: BIGZ školstvo.
- Marinković, J. i Nikolić, V. (1999). *Oblici izražavanja i stilistika*. Vranje: Učiteljski fakultet.
- Marković, B. (2016). Stilske figure i njihovo značenje – transformacija sadržaja – metodički aspekt. U M. Ristić i A. Vujović (ur.), *Didaktičko-metodički pristupi i strategije – podrška učenju i razvoju dece* (str. 245–257). Beograd: Učiteljski fakultet, Univerzitet u Beogradu. Preuzeto sa <http://www.uf.bg.ac.rs/wp-content/uploads/2016/12/didakticko.pdf>
- Milatović, V. (2013). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti u mlađim razredima osnovne škole*. Beograd: Učiteljski fakultet,
- Milinković, M. (2008). *Retorika sa izabranim besedama*. Čačak: Legenda.
- Nikolić, M. (2012). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Opšti standardi postignuća – Obrazovni standardi za kraj prvog ciklusa obaveznog obrazovanja – srpski jezik* (2011). Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- Pouscoulous, N. (2011). Metaphor: For adults only?. *Belgian Journal of Linguistics*, 25(1), 51–79.
- Pranjković, I. (2007). Stilske figure i gramatika. U K. Bagić (ur.), *Jezik književnosti i književni ideologemi: zbornik radova 35. seminara Zagrebačke slavističke škole* (str. 27–35). Zagreb: Disput.

- Pravilnik o planu nastave i učenja za prvi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (2017). Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, broj 10/2017.
- Pravilnik o programu nastave i učenja za drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (2018). Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, br. 16/2018.
- Pravilnik o programu nastave i učenja za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (2019). Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, broj 5/2019.
- Pravilnik o programu nastave i učenja za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (2019). Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, broj 11/2019.
- Radić-Bojanić, B. (2011). Pojmovna metafora kao metod učenja vokabulara stranog jezika. *Pedagoška stvarnost*, 57(3–4), 264–275.
- Radulović, L. (2016). *Slike o nastavniku – između moderne i postmoderne*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univeziteta u Beogradu. Preuzeto sa http://moodle.f.bg.ac.rs/file.php/231/Slike_o_nastavniku_final.pdf
- Simić, R. i Jovanović Simić, J. (2015). *Opšta stilistika*. Beograd: Naučno društvo za negovanje i proučavanje srpskog jezika / Jasen.
- Smiljković, S. i Stojanović, B. (2011). *Komparativni pristup metodici maternjeg jezika i književnosti*. Vranje: Učiteljski fakultet.
- Solar, M. (1987). *Teorija književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Song, Y. (2020). Simile and Metaphor Interpretation in Children. *English Language Teaching*, 13(4), 91–103. <https://doi.org/10.5539/elt.v13n4p91>
- Stahl, S. A., & Nagy, W. E. (2006). *Teaching Words Meanings*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stakić, M. (2014). *Metodički pristup umetničkoj pripovesti u nastavi srpskog jezika i književnosti*. Leposavić: Učiteljski fakultet u Prizrenu.
- Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine* (2012). Službeni glasnik RS, broj 107/2012. Preuzeto sa <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/vlada/strategija/2012/107/1/reg>
- Stepanović, I. (2004). Formalne operacije: Pijaževov koncept, istraživanja i najvažnije kritike. *Psihologija*, 37(3), 311–334.
- Stevanović, J. i Lazarević, E. (2014). O pojedinim aspektima semantičkog razvoja učenika mlađeg osnovnoškolskog uzrasta. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 46(2), 299–319.
- Stolić, D. i Muratović Drobac, V. (2017). Uloga glasovnih stilskih figura u razvoju govora. *Krugovi detinjstva*, 1–2, 104–112.
- Šaranović-Božanović, N. i Milanović-Nahod, S. (2002). Znanje i nastavni program. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 34, 65–78.
- Tartalja, I. (1998). *Teorija književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Tehseem, T., & Bilal Khan, A. (2015). Exploring the Use of Metaphors in Children Literature: A Discursive Perspective. *European Journal of English Language, Linguistic and Literature*, 2(2), 7–17.
- Vigotski, L. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.

Примљено: 26. 10. 2020.

Коригована верзија примљена: 11. 08. 2021.

Прихваћено за штампу: 14. 09. 2021.

Figures of Speech in the Serbian Language Curriculum for Grades 1-4 of Primary School

Mirjana Stakić

Faculty of Teacher Education in Užice, University of Kragujevac, Užice, Serbia

Abstract *This paper is based on a content analysis of the curriculum for the subject Serbian Language for grades 1-4 of primary school, the purpose of which was to determine to what extent the elements of the curriculum regulating the teaching and learning of figures of speech in the first four grades of primary school are in accordance with contemporary insights into the learning abilities of children of this age, and into the importance of figures of speech for learning. An analysis of the content of the reformed curriculum has shown that the enabling of students to understand the role that figures of speech play in a literary work begins in the third grade of primary school, and that instruction only focuses on two figures, namely, simile and personification. The levels of knowledge specified in the syllabus outcomes include knowledge of the instruction content pertaining to these figures, understanding of this content and its application in the course of analyzing a literary work. Learning about figures of speech is gradual, but there is some inconsistency in terms of the relationship of outcomes–content–instructions from grade to grade. It is not enough for instruction about figures of speech to be limited to only two figures, since understanding of the role of figures of speech is an important segment in the interpretation of literary works and helps improve students' language skills. In addition, work on figures of speech can represent the starting point for internal integration linking literature and stylistics instruction to language, i.e. grammar instruction. It is therefore suggested that enabling students to identify figures of speech in a literary work and to understand their role should start in the second grade of primary school, and that the number of figures of speech that students learn about in the first four grades should be increased.*

Keywords: *Serbian language, figures of speech, curriculum for the subject Serbian Language for grades 1-4 of primary school, methodology of Serbian language and literature teaching, literary work.*

Стилистические фигуры в образовательных программах обучения сербскому языку в младших классах начальной школы

Миряна Стакич

Педагогический факультет в Ужице, Крагуевацкий университет, Ужице, Сербия

Резюме *Работа основана на анализе содержания программ преподавания и обучения по предмету «Сербский язык с первого по четвертый класс начальной школы», целью которых является установить насколько программные решения, регулирующие обучение стилистическими фигурам в младших классах начальной школы, соответствуют современным знаниям о возможностях обучения детей в этом возрасте, а также о важности стилистических фигур в процессе обучения. Анализ содержания измененных программ преподавания и обучения показал, что подготовка учеников к пониманию той роли, которую стилистические фигуры играют в художественном тексте, начинается с третьего класса начальной школы и что в младших классах обрабатываются только две стилистические фигуры: 1) сравнение и 2) персонификация. Уровни знаний, охватываемые предусмотренными результатами программы,*

включают знание материала об этих фигурах, его понимание и применение в процессе анализа художественного текста. Изучение стилистических фигур происходит постепенно, но последовательность во взаимосвязи между результатами программы – сдержанием и инструкциями, не обеспечена последовательно из класса в класс. Недостаточно свести изучение стилистических фигур только к двум стилистическим фигурам, так как понимание роли стилистических фигур является важным сегментом трактовки художественных текстов и способствует повышению культуры речи учащихся. Кроме того, работа над стилистическими фигурами может стать отправной точкой для внутренней интеграции, которая увяжет преподавание литературы и стилистики с преподаванием языка, т.е. грамматики. Поэтому рекомендуется начать учить учащихся подмечать стилистические фигуры в художественном тексте и понимать их роль уже со второго класса начальной школы, а также увеличить число стилистических фигур, которые учащиеся будут использовать в младших классах начальной школы.

Ключевые слова: сербский язык, стилистические образы, учебные программы по предмету «Сербский язык с первого по четвертый класс начальной школы», методология преподавания сербского языка и литературы, художественный текст.