

Бранка Р. Брчкало
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за српски језик и књижевност

ПОДСТИЦАЊЕ УЧЕНИКА НА ИСТРАЖИВАЧКО ЧИТАЊЕ ЗБИРКЕ ПРИПОВЈЕДАКА *ВЕЛИКО ДВОРИШТЕ* СТЕВАНА РАИЧКОВИЋА

Апстракт: Разматрање Раичковићевих приповједака усмјерено је на тумачење значењског, обликовно-сижејног тока и активне улоге ликова у просторно-временском континууму. Просторно-временски континуум одређује статус и карактер ликова. Посебну пажњу треба усмјерити на сазнавање идејног и етичког смисла приповједака јер из перспективе савременог читаоца неоптерећеног претјерано моралним нормама и крутим васпитањем поступци главног јунака изгледају понекад смијешно и неразумно. Разоткривање симболике простора и метафоричних слика у приповијеткама водиће ученике до уопштавања и откривања ширих значења, па самим тим до стваралачког мишљења.

Кључне ријечи: Стеван Раичковић, збирка приповједака *Велико двориште*, истраживачко читање, литерарни проблеми, ученици.

УВОД

Временска припадност књижевноумјетничког дјела јавља се као значајан фактор у изазивању интересовања ученика за читање, показала су бројна истраживања (Бадрова 1970, Росандић 1986, Брчкало 2010). У истраживању совјетске методичарке Бадрове чита је усмјереност ученика према дјелима савремене књижевности. Такво интересовање психолошки је мотивисано, јер у дјелима савремене књижевности ученици откривају актуелне проблеме који их заокупљају, проналазе одговоре на многа своја питања, упознају књижевне ликове који су им интересантни. Ученици нижих разреда основне школе (I–V) показују више интересовања за фабулу, ликове и теме из дјечијег живота (Брчкало 2010). „Млађи читаоци воле приче пуне авантура, неизвесности, занимљиве и напете, у којима се, некада и са стрепњом ишчекује крај“ (Марковић 2012: 261).

Како онда подстицати ученике да читају приповијетке са темом из Другог свјетског рата? У таквим дјелима треба истраживати ону проблематику која може заокупити дијете. Актуелизацијом проблема који нису временски омеђени, него имају универзални значај, ученици ће са више интересовања и поштовања прихватити дјела старијих раздобља.

Збирка приповједака *Велико двориште* Стевана Раичковића, у издању сарајевског предузећа *Веселин Маслеша*, 1974, сачињена је од 20 прича.

Дјечак који је аутобиографски маркиран, јавља се као учесник или посматрач догађаја у свим причама с тематиком из Другог свјетског рата, уз коју иду мотиви глади, усамљености, страха, селидбе, туге и моралног посртања људи. Раичковић пише о догађајима и ликовима у првом лицу, из перспективе дјетета, па су „његове нарације блиске дјетету не само због тематике и једноставности приповиједања него и због блискости погледа на свијет“ (Ристановић 2002: 177–178).

Три тематска круга могу се издвојити у оквиру збирке, а то су: 1. селидбе, 2. рат и 3. воде. Иако ову класификацију узимамо само условно, она нам ипак олакшава прегледе и уопштавања. Међутим, смисао наставне анализе приповједака из збирке не само да не лежи у изложеним елементима него не мора тим ни да почне, него оним што привлачи визуру и оптику дјетета, те специфичну биолошку структуру дјечије свијести. Дијете је запитано над многим појавама, и тој радозналости треба удовољити, а управо Раичковићеве прозне творевине обилују загонеткама и литерарним појавама које се не дају лако уочити.

КЊИЖЕВНОТЕОРИЈСКЕ И МЕТОДИЧКЕ ОСНОВЕ ПРОУЧАВАЊА ЗБИРКЕ ПРИПОВЈЕДАКА *ВЕЛИКО ДВОРИШТЕ*

Наставно проучавање збирке приповједака подразумијева неке методичке посебности, јер се приступ подешава према умјетничкој предметности и структури ове наративне творевине и доживљајно-спознајним могућностима ученика. Сродност између прича у збирци захтијева, поред примјене аналитичко-синтетичких поступака и компаративни приступ и гледишта. Значајне појединости, елементарне слике, експресивна мјеста и стилско-језички поступци неће се посматрати као усамљене вриједности него у склопу цјеловите умјетничке структуре, тј. збирке приповједака. Збирци се приступа као сложеној и непоновљивој умјетничкој творевини у којој је све условљено узрочно-посљедичним везама и уобличено пишчевом стваралачком маштом.

„Збирка приповедне прозе је уметничка творевина између мале и велике епске форме. Збирка се по обиму и уметничком склопу приближава роману, али, за разлику од романа, чува уметничку самобитност и цјеловиту структуру сваке приче која је изграђује“ (Бајић 1994: 27).

Приповиједне творевине у збирци се међусобно повезују на основу сличних сижејних околности, амбијента и сродне животне проблематике, а посебно појављивањем заједничких ликова. Мада приповијетке чувају своју самосталност и самобитност, оне су ипак зависне од умјетничке цјелине коју оформљују.

Бројност приповједака у оквиру збирке као умјетничке цјелине и ограничено вријеме за њихову наставну обраду, намећу потребу за репре-

зентативним избором који ће у проучавању представљати збирку. Изабране приче повезују се са ширим умјетничким контекстом, тј. умјетничким свијетом цијеле збирке. Ограничено вријеме којим наставник располаже утиче на то да се при наставном проучавању збирке приповједака примјењују различити нивои обраде, и то: интерпретација се примјењује за обраду репрезентативне приповијетке, а остале приче се обрађују помоћу осврта и приказа.

Збирка приповједака *Велико двориште* Стевана Раичковића није обухваћена наставним програмом за основну школу у Републици Српској (мада је у ранијим програмима била), а у Србији су за V разред предвиђене *Мале бајке* или избор приповједака из збирке *Велико двориште*. Међутим, у оба наставна програма учитељу је дата могућност допунског избора текстова у складу са наставним потребама, те би ова збирка могла да се уврсти у цијелости или у програм додатне наставе или у програм редовне наставе, с обзиром на њене естетске вриједности.

ПОДСТИЦАЊЕ УЧЕНИКА НА ИСТРАЖИВАЧКО ЧИТАЊЕ

У методичкој литератури могу се пронаћи бројни начини мотивисања ученика за читање новог књижевног дјела, као што су мотивације помоћу ликовног, музичког и филмског дјела, путем илустрација, читањем занимљивог одломка из дјела које се обрађује, читањем извода из критика, дочаравањем топлим ријечима љепоте дјела тако да се покрене ученичка радозналост за умјетничке доживљаје, подсјећањем ученика на раније читана дјела истог аутора (Росандић 1986, Николић 1999, Милатовић 1996, Бајић 1994). Међутим, у пракси многи од ових видова подстицања не дају битне резултате. Најбољи подстицаји за читање постижу се ако се ученици од самог поласка у школу једном у току школске године организовано воде у библиотеку и упознају са богатством књига, ако им се омогући да додирну и разгледају сликовнице и књиге за дјецу, ако им се прича о љепоти свијета коју књиге нуде, а наравно да треба успоставити и добру сарадњу са родитељима, јер је породица кључни фактор за развијање читалачких навика код дјеце.

Кад се код ученика створи навика да читају, даљи подстицаји потичу од способности умјетничког текста да заинтересује за своју предметност којом ће код читаоца изазвати уживање, наслађивање и хедонистички доживљај. Такође је важно да наставник на часовима књижевности, примјењује добре и разноврсне методе и облике рада, да приближи дјечи оно што је естетски највредније у дјелу, да не фаворизује нити запоставља поједину дјецу него свима даје подједнаке могућности да се испоље приликом интерпретације дјела. Ако се тако континуирано поступа на часовима књижевности, резултати неће изостати и постепено ће се гасити потреба за спо-

љашњим подстицајима. Подстицање за читање Раичковићеве збирке може да се оствари код ученика петог разреда читањем репрезентативног одломка из збирке, којим се на занимљив начин она најављује. То могу бити одломци који говоре о дјечјој игри, срећи и безбрижности, о псу, о лопти, о ливади и ријечи.

Дјеца ће радо прихватити овај одломак:

„Тог пролећа, чим се био отопио снег, велика зелена ливада поред Тисе претворила се у фудбалска игралишта. Ту није требало много: зелено равно парче земљишта – игралиште, ђачки качкети и капути – стативе. И готово. Судија нам није био потребан.

Али...

Код овог „али“ и почиње права прича која је трајала равно два месеца. То је прича о томе како смо купили фудбал и шта је с њим било“ (Раичковић 1974: 21).¹

Ученицима се након читања репрезентативног одломка дају смјернице да помно биљеже своје утиске о прочитаним приповијеткама, да биљеже шта их је највише одушевило (растужило, насмијало, обрадовало, изненадило), која им се приповијетка највише допала. Затим упућујемо ученике да у цијелој збирци проналазе и биљеже на тексту описе спољашњег и унутрашњег простора. При томе треба да слиједе мотиве *куће, собе, дворишта, улице, ливаде, ријеке, њрозора, враиша, њраиа, кайије*. Коначно, треба да прате портрете ликова, или да замишљају како ликови изгледају, да прате њихове поступке и доносе судове о њиховом карактеру, а на темељу тога да откривају универзалне поруке дјела, мисли и идеје.

РАД НА ЧАСУ

Час почиње низом питања којима се истражују умјетнички доживљаји: – Како сте се осјећали док сте читали Раичковићеве приповијетке? – Шта вас је у њима одушевило (растужило, насмијало, обрадовало, изненадило)? – Зашто? – Ко казује догађаје? – Пронађите у тексту неке детаље који говоре да о догађајима говори баш дјечак. – Која вам се прича највише допала? – Образложите због чега? – Тумачите ваш став према поступцима ликова? – Како гледате на понашање дјечаковог оца? – Да ли је његово понашање смијешно и неразумно или изазива дивљење?

Ученици ће саопштавати своје утиске, доживљаје и размишљања. Опчињени су свијетом дјетињства, који дјелује увјерљиво, а његови ликови доживљавају се као стварни, јер о догађајима прича дјечак у првом лицу, тј. сам писац приповиједа шта је доживљавао као дјечак. Једино су двије завршне приче испричане с позиције зрелих пишчевих година и оне се ум-

¹Даљи наводи из збирке приповједака *Велико двориште* Стевана Раичковића биће у тексту обиљежени само бројем стране у загради.

ногоме разликују од осталих у збирци. Сва преживљавања мисли и осјећања су типично дјечија. То се види из следећег описа:

„Наишао сам на пиљарницу. Кроз мутно стакло излога гледали су ме крупни прљави кромпири неправилног облика, жути лимуни, поморанце и мандарине, смокве, ситне беле очице пасуља, тегле паприка, кестење...“ (18)

Или из описа дјечакових осјећања када се нашао у окупаторском дворишту:

„Срце ми је куцало као никад до тада. Имао сам осјећај да ми је кроз уста улетела птица и почела да лепеће крилима у мени као у кавезу. Као да је птица тражила по мојим ребрима некакав отвор да побегне, да одлети у слободу. Био је то отприлике такав осећај.“ (57)

По исказивању апстрактних стања помоћу конкретних ствари и бића може се видјети да то говори дјечак. Тако Раичковић најопштија апстрактна и метафизичка стања преводи у чулно- конкретни облик близак дјечјим формама мишљења.

Приче ученицима уливају храброст, јер кад прочитају какве су све муке подносили Раичковићеви јунаци насмијаће се својим ситним свакодневним проблемима, за које су мислили да су неиздрживи. Без обзира на све муке, рат, глад, честа пресељавања, усамљеност, приче не дјелују тужно и суморно него су пуне ведрине и оптимизма, чак и хумора (ученици ће наводити ситуације из прича које су их насмијале). Претпоставља се да ће им се највише допасти приповијетке *Дечак у њрозору*, *Корњаче*, *Хлеб*, *Иас и дечак*, *Прва зарада дрвене Марије*, *Прича о њеј џејаница и једној коки*, *Прича о мом оцу* које изражавају најснажније емоције и говоре о моралним поступцима јунака. Понашање дјечаковог оца изазива дивљење, јер је он усред ратних збивања остао морално чист, племенит и честит, иако помало изгубљен, док су други отимали, крали и „сналазили се“ на разне начине. Износећи своје утиске о збирци, ученици ће спонтано издвојити тематику, важније мотиве, водеће приче, особине и понашање јунака, чиме ће бити остварен увид у предметност и композицију збирке.

Даља комуникација са Раичковићевим прозним творевинама води ка разоткривању загонетки које дјело нуди. На узрасту ученика V разреда не треба претјеривати са проналажењем далекосежне симболике, али је важно да дјеца ипак улажу мисаони напор да открију дубље суштине приповједака и збирке у цјелини, него да се зауставе на површним тумачењима. Наставник треба да буде свјестан чињенице да књижевност за дјецу није исто што и књижевност за одрасле и да она има неке своје специфичности, које су иманентне дјетињству, на примјер: „илузивно схватање света, конкретни постварени језик, тематика збиљског живота, дух који није под присмотром смрти, преданост игри, слободе за брзе и неочекиване преображаје, чуђење у свету ствари, а не чуђење у свету појмова, радост освајања живота, а не домишљања о његовом смислу итд“ (Миларић 1970: 34).

Семантичка и структурна организација просторно-временског континуума усмјерава теоријско-методички приступ збирци, јер управо је ова категорија онај кохезиони фактор који обезбјеђује конкретизацију казивањог. Захваљујући просторно-временском континууму и емотивном простору поетског текста, цијела збирка приповједака функционише као јединствена цјелина, са својим општим принципима организације, без обзира на самобитност сваке приче. Временски оквир важан је за свако књижевно дјело. „Временски континуум је основни и неопходни предуслов развоја сижеа. Приповедање у литератури се увек налази у времену и развија се увек према законима спољашњег (хронолошког) и унутрашњег (узрочног) стања садашњости, будућности и прошлости“ (Росић 2013: 93). Свијет постоји онолико колико га писац носи и осјећа у себи, колико осјећа самог себе. Писац се враћа добу дјетињства у коме налази прибјежиште. Тиса, Пек и Нера, ријеке дјетињства постају основни симбол јер све из дјетињства производи и дјетињству се враћа, чак и онда када од живота ништа више не остане. Свијет и свој живот Раичковић пореди са ријеком која протиче. Ријеке су пишчева опсесија и завичај. Сlike природе идиличне су без обзира на слике оскудног, сиромашног живота, глади, рата, честих пресељења, неодређености и неизвјесности. Описивање просторно-временских односа подударно је са ауторовом тачком гледишта.

Ако упутимо ученике да у цијелој збирци проналазе и биљеже на тексту описе спољашњег и унутрашњег простора, они ће, ако се бар мало унесу и уздигну од примарних значења ријечи, открити и дубљи смисао збирке приповједака као јединствене прозне структуре. При томе треба да слиједи следеће мотиве: *кућа, соба, двориште, улица, ливада, ријека, њорзори, враћа, њрај, кайија*. Када се ученици тако припреме, на часу интерпретације постепено се шире значења ових појмова задавањем провокативне тематске ријечи како би ученици дали што више асоцијација и мисли уз одређену тематску јединицу. Као провокација може послужити тематска ријеч у насловној синтагми збирке и истоимене приповијетке *Велико двориште*. Ученици ће помињати следеће асоцијације: близак, драг простор; ширина, пространство, игра; трчање, радост, слобода, срећа; заштићен простор, неспутаност, безбрижност. Сличне асоцијације везују се и уз ријечи *ливада, ријека, улица*. Наставник додатно мотивише ученике подстицајним питањима: – Зашто је отац при сталним селидбама бирао куће на периферији града? – Шта је то значило за дјечаке? – Шта је периферија? – У којим се све причама јавља мотив дворишта? – Дјечакова породица често је становала у згради школе. – Какве су погодности дјечаки од тога имали? – Прочитајте неки одломак којим се описује двориште. Како сам писац с позиције зрелих година гледа на своје успомене – дворишта, ливаде, ријеке? – Шта су дјечацима представљале ријеке?

Ученици ће као главни мотив збирке издвојити мотив дворишта уз образложење да се он појављује у свим приповијеткама. Отац је бирао куће

на периферији далеко од градске вреве да би дјецџ олакшао живот који је био угрожен сталним селидбама и учинио га ведријим и срећнијим, јер су увијек имала широки простор за игру, неко дрво, ливаду и ријеку, што је чинило њихово дјетињство безбрижнијим. Периферија значи предграђе или дио града који је најудаљенији од средишта. Ако даље ширимо то значење, периферија је простор који није угрожен урбаном цивилизацијом и који омогућава људима који ту живе бар неки додир с природом. Када је породица становала у школи дјечаци су на располагању имали огромно школско двориште, када се у предвечерњим сатима заврши настава и ђаци оду, или пак у вријеме љетњег и зимског распуста. Ријеке су опчињавале дјечаке, значиле за њих уживање у игри и пецању, значиле сам живот. Као дијете сеоског учитеља Раичковић је многе радости дјетињства доживљавао у контакту с природом, ријеком, шумом, ливадам. Зато је писац одушевљен и опчињен баш оном природом која је била предмет његових успомена. Сљедећи опис о томе свједочи:

„Најлепше је у нашем дворишту ипак било пролеће. Како којег јутра истрчим – оно је бивало све зеленије. Бујна трава! Олистали, па процветали воћњак! Свеже прекопана башта, са изврнутом, иситњеном црном земљом чији се понеки овећи грумен, глатко засечен мотиком и оквашен јутарњом росом, пресијавао на топлем сунцу. Јурио сам у овакве дане с краја на крај дворишта и играо се са комшијском децом која су и улазила и излазила кроз онај тајни пролаз у тараби.“ (104–105)

Узвичне реченице у тексту говоре са коликим узбуђењем и заносом Раичковић описује двориште, тим прије што када пише о својим успоменама он живи „у врху једне високе куће у центру велeграда“. У градском амбијенту, без дворишта, ливаде и ријеке, самим тим и без другова, његов син се игра сам са собом – мачује се са својим одразом у огледалу или са својом сјенком.

Осим навођења асоцијација уз тематске ријечи *двориштие*, *ливада*, *ријека*, *улица*, може се ученицима дати задатак да одреде метафоричка значења тих ријечи. Тако ће ученици открити да *велико двориштие* симболизује дјетињство, онај период у људском животу који је испуњен неспутаношћу, игром, безбрижношћу и срећом. Ријека симболизује сам људски живот, на његовом почетку је дјетињство из кога све проиходи и чему се све враћа. Ливада и улица такође представљају топао и драг простор, који асоцира на игру и забаву. Кућа и соба представљају онај омеђени простор у коме је дијете заштићено, безбрижно, као у топлем гнијезду јер ослонац има у породици. *Прозор*, *враћа прај* и *кајија* дијеле тај омеђени, затворени простор од спољашњег, отвореног, који је понекад за дјечака стран, далек, непознат, пун страха и неизвјесности. Преко *праја*, *враћа* и *кајије* одлазио је дјечак, главни јунак ових прича, у непознато, у далек и туђ свијет због честих пресељења његове породице. Ученици читају неке од забиљежених описа спољашњег простора који је за дјечака хладан и непријатељски:

„У нови град смо стигли тек у ноћ. Мајка ме је држала за руку и ја сам уморан и сањив тетурао за њом гледајући у *велике мрачне зидове* првих кућа. *Било је хладно од ветра и кише*, али се мени чинило да је *највећа хладноћа* силазила са *нејознатих зидова и затворених прозора који су ћушали*.“ (Поједине ријечи истакла Б. Б.) (16)

Описи спољашњег простора у приповиједи *Селимба* говоре о првим патњама шестогодишњег дјечака. Ако ученици пажљиво посматрају детаље и у осталим описима новог непознатог простора, видеће да доминирају тамне боје и све је суморнио и хладно. Дјечак кроз *затамњено* стакло вагона посматра уличне свјетилке које бацају *мали окруласи сјај* по *мокрим* коцкама калдрме, затим *тамна пуста* поља, кондуктеров *чкиљави* фењер, оранице *поцрнеле* од влаге, *пожуштелу* ниску траву, *јаркове пуне воде*...

Симболичка значења приказаног простора доприносе стварању цјеловите слике свијета – и оног у човјеку и оног ван човјека. Слично бива и у композиционом организовању тих сижејних структура. Симболичко апстраховање доприноси универзалности приповједака.

Просторно-временски континуум одређује статус и карактер ликова. Ученике наводимо да размишљају о моралним поступцима ликова, о крутом васпитању које су тада дјеца добијала и да то компарирају са данашњим временом. Да ли се шта битно промијенило? Подстицаји за размишљање могу бити овако формулисани: – Како се понаша јунак приповједака, дјечак када је у кући или дворишту? – Како када напушта тај простор?

Овим подстицајима желимо да ученике наведемо на слjedeћа запажања:

Док је у простору куће или дворишта јунак је срећан, радостан заштићен, спокојан, то је пријатељско окружење. Када напушта тај простор он доживљава емоционалну бол и патњу, јавља се страх, неизвјесност, отпор према окружењу које доживљава као непријатељско.

Даљи подстицаји односе се на ближе одређивање карактера јунака: – Како сте замислили портрет главног јунака? – Шта се истиче у његовом карактеру? – Које су црте карактера истакнуте у лику оца и мајке? – Која вам се споредна личност из збирке приповједака највише допала? – Образложите свој избор. – Један наш критичар, Цвијетин Ристановић, који проучава књижевност за дјецу рекао је слjedeће: „Раичковићеве дјечаци понекад предузимају радње за које знају да нису часне, али такви њихови поступци проузроковани су недостојним понашањем одраслих“. Пронађите у приповијеткама и наведите ситуације на које се односи ово запажање. – Какав је ваш став према таквим поступцима? Да ли их оправдавате или осуђујете? – Образложите своје судове.

Ученици ће описивати замишљени портрет дјечака, на основу неких навода у тексту: крчки сићушни дјечак, бледуњаваог лика, неухрањен и болешљив, крупних, тамних очију...

Ученици ће износити важније црте дјечаковог карактера, а сваку тврдњу поткрепљиваће наводима из текста. Дјечак је веома осјетљив и ос-

јећајан. Он снажно преживљава све догађаје и ситуације у којима се налази, као на примјер, селидбу и прву ноћ проведenu у новом граду.

„Ту ноћ смо провели у хладној хотелској соби. Ја сам, шћућурен са братом и оцем у једном шкрипавом кревету, под загаситоцрвеним јорганом кога се и сад сећам, дуго покушавао да заспим. Сећао сам се Диме, плавих прозора, наше улице са храпавим стаблима липе, високе капије са жутом месинганом кваком (...) Био сам први пут истински тужан. Имао сам шест година (...) Те ноћи сам први пут осетио да ми је неко нешто одузео.“ (16)

Дјечак је ипак и досјетљив и храбар што је доказао у причи *Прва зарада дрвене Марије*. Он воли животиње, дружељубив је, стидљив, али и веома поносан...

Отац је частан, брижан према дјечи, али и веома строг. Понос и учитељски позив не дозвољавају му да у рату чини нешто нечасно како би обезбиједио породици да преживи. Мајка је храбра, поносна, достојанствена, пожртвована и сналажљива кад треба размишљати како да се прехрани породица.

За ученике ће сигурно најупечатљивији споредни лик бити дјечак Дима. Он живи у хладној соби, без намјештаја и цијела његова личност у контрасту је са таквим окружењем. Дима има развијен и богат унутрашњи живот, маштовит је, паметан, проицљив и промућуран, дружељубив, омиљен међу другарима, а све то је у супротности са оскудним и сиромашним материјалним животом којим живи.

Ученици ће коментарисати сљедеће поступке дјечака: Глад присиљава дјечака да испред пса узме комад хљеба (*Хлеб, њас и дечак*), а она, такође, нагони дечака и његовог брата да цио дан по камењару сакупљају корњаче да би их заменили за врећицу макарона или пиринча код италијанских војника. Тешко разочарење доживљавају кад им војници саопште да то нису корњаче за јело (*Корњаче*). Глад, рат и сиромаштво натјерали су дјечаке да се тако понашају, дакле, за њихово понашање криви су одрасли. Ипак дјечаци у крајњој линији мисле на друге, а не само на себе. Жеља да у рату помогне својим родитељима у обезбеђивању средстава за живот побјеђује страх пред опасношћу и покреће дјечака наратора да, иако изнурен прележаним тифусом, прескочи жичану ограду зграде у којој се налазе окупаторски војници и набере корпу трешања да би их продао на пијаци и својом зарадом помогао родитељима да прехране породицу (*Прва зарада дрвене Марије*). Глад тјера дјечака и његовог брата да размишљају о томе како да задаве патку прије него што сачекају да буде ухрањена да би што прије дошли до масног залогаја о коме данима сањају (*Прича о њајки*). Касније се стиде својих нечасних мисли и гризе их савјест. У *Причи о њајки* и *једној коки* они краду комшијину кокош и праве од ње обилан ручак да би се осветили злом човјеку који им у оскудним временима краде дрва припремљена за зиму. Не може се поштено живјети у непоштеном друштву. Вријеме и прилике понекад утичу на наше часно или нечасно понашање.

Изношењем различитих поступака јунака и њиховим коментарисањем, ученици ће бити спремни за истицање порука ове збирке приповједака. Могле би се истаћи сљедеће поруке:

У рајним условима, када су родна кућа и породица највише угрожене, љубав према њима постаје још снажнија.

Рај саише многе људске вриједности.

Породица је ујачишије и заштити сваком човјеку и у најтежим временима.

Љубав се показује дјелима и њеменим њосиуцима.

Мајке дају нашем духу њолину, а очеви свјетлости (Бак).

Најлеши дар, њо је њира (Андрић).

Природа је велика, а човјек је мален.

Тако су на једном школском часу обрађене све важније естетске вриједности збирке. На сљедећем часу могла би се интерпретирати приповијетка *Велико двориште* (или *Дјечак у њрозору*). Обраду њених структурних елемената, с посебним освртом на језико-стилске особености и поступке казивања о којим није било ријечи на уводном часу, потребно је повезати са збирком у цјелини и дати синтезу свега сазнатог и доживљеног.

ЗАКЉУЧАК

На тематско-мотивском и семантичком плану, својим приповијеткама које поред дјецe могу читати и одрасли, Раичковић не доноси суштаствено ништа ново, па ипак – „стваралачким пробојем, новином и свежином, нарушава и превазилази рационалистичко-утилитарне нормe које су се наметале литератури“ (Петровић 1991: 168). Несумњиво, његово дјело довело је до извјесних помјерања у књижевности.

Реалистичност као обиљежје наше књижевности и потреба да се дјетету саопшти све, не штедећи га, одлике су Раичковићевих приповједака из збирке *Велико двориште*. У раздробљеном, несигурном и отуђеном свијету присутни су и мотиви чистоте, невиности и радости. Унутрашња вјера човјекова и један оптимистички поглед на свијет провлаче се кроз све приче. На тим вриједностима Раичковићевог дјела треба да се заснива и његова наставна интерпретација. Скоро свако дјело дијете доживљава са уживањем и наслађивањем и од тог естетског доживљаја треба поћи а затим дјетету понудити да рјешава загонетке које представљају извор недоумица и запитаности над дјелом. Метафоричка и симболичка значења нуде један богат умјетнички свијет у коме природа и дјетињство представљају врхунске вриједности из којих све производи и којима се све враћа. Такође вриједност представља човјеково морално и часно поступање и у најтежим искушењима.

ИЗВОР

Стеван Ранчковић, *Велико двориште*, Сарајево: Веселин Маслеша, 1974.

ЛИТЕРАТУРА

- Бадрова (1970): Н. А. Бадрова, Организација уроков внекласног читања, *Внекласнаја и внешнељнаја работа по литератури*, Москва: Просвешчение, 126–158.
- Бајић (1994): Љиљана Бајић, *Методички приручници збирци приповедне прозе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Брчало (2010): Бранка Брчало, Интересовање ученика млађих разреда за читање лектуре, *Методичка пракса X/4*, Врање: Учитељски факултет и Београд: Школска књига ДОО, 667–681.
- Марковић (2012): Снежана Марковић, Новија истраживања читалачких интересовања и навика ученика разредне наставе, *Књижевности за децу и омладину – наука и настава*, посебна издања, књ. 15, Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу.
- Миларић (1970): Владимир Миларић, Песма која не зна за пораз, *Дечја књижевности – шта је то?*, Нови Сад: Културни центар.
- Милатовић (1996): Вук Милатовић, *Књижевно дело Иве Андрића у настави*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Николић (1999): Милија Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Петровић (1991): Тихомир Петровић, *Дете и књижевности: критика о српској књижевности за децу*, Лесковац: Дом културе „Жика Илић Жуги“.
- Ристановић (2002): Цвијетин Ристановић, *Простори дјетињства: олеги о српским писцима за децу*, Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Росандић (1986): Dragutin Rosandić, *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*, Zagreb: Školska knjiga.
- Росић (2013): Тиодор Росић, *Иманентно-методичко тумачење јесничког шекспира*, Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу.