

Дијана Љ. Вучковић
Универзитет Црне Горе
Филозофски факултет у Никшићу
Студијски програм за образовање учитеља

УДК 371.3::821.163.41-93

КЊИЖЕВНО ДЈЕЛО БРАНКА ЋОПИЋА У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Апстракт: Циљ овог рада је утврђивање заступљености Ћопићевог књижевног стваралаштва и избора његових дјела у актуелним основношколским програмима у Црној Гори, Републици Србији и Републици Српској, те методичка анализа текстова који се читају у млађим разредима. Наведени су неки од разлога који Ћопићево књижевно дјело чине актуелним у савременом наставном процесу, што су препознали и аутори програмâ у три поменуте државе.

Структуру овог проучавања чини: а) утврђивање релација између Ћопићевог књижевног свијета и рецепционих могућности ученика, б) компаративна анализа три предметна програма и идентификација Ћопићевих текстова у њима и в) методичко обликовање изабраних текстова. Укратко су анализирани доминанте Ћопићеве поетике, које овог писца и његово дјело снажно повезују са рецепцијским потребама и могућностима ученика основне школе. Методички кораци ка упознавању младих читалаца са дјелом Бранка Ћопића треба да буду истраживачки и проблемски и морају омогућити шире, синтетичко сагледавање литерарних доминанти. У раду показујемо нека методичка рјешења која би могла младог читаоца трајно удружити са књижевним свјетовима створеним Ћопићевим надахнутим језичким изразом, са литерарним ткањем у коме се лирско, епско и драмско сливају у симфонију дурског величања природе и живота и молског жала за минулим и недостижним. Показује се да Ћопићево дјело намијењено младим читаоцима говори *у овом времену као да је намијењено ујравно њему* (вриједност класика), те да нуди изузетне могућности за читање и анализу у настави.

Кључне ријечи: Бранко Ћопић, кооперативно учење, корелативно-интегративни методички систем, настава књижевности у млађим разредима, рецепција књижевности у настави.

УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Бранко Ћопић (1915–1984), *дојовник* мјесечином озареног пера, створио је у књижевности за дјецу и младе *сунчану њадину*, испјевао је најљепшу пјесму сунцу – баш као и његов цврчак – испречао је многе згоде и незгоде

малих и великих *бена* у потрази за неким мјесецом и тако нас трајно удружио са свијетом *чаробне шуме* у којој царује најљепша рјечитост и богата емоционалност. У његовом дјелу изузетно је тешко – скоро немогуће – разлучити епско, лирско и драмско, жанровски дефинисати нека остварења и одредити који је текст рецептивно подесан за који узраст. Посебно је захтјевно изабрати из тог богатог калеидоскопа шта је то што школски програми треба да понуде ученику као читаоцу. Изузевши дио стваралаштва у коме је превише идеолошког колорита и наивног оптимизма искрене младости која вјерује у боље и праведније друштво, за многе Ћопићеве текстове није тешко наћи програмска оправдања за сврставање у читалачку лектуру. Чак и међу дјелима са ратном тематиком нађе се понеко које надилази идеологију „тренутка“, које се временски транспонује и нуди нове, па и универзалне поруке младим читаоцима. Ћопићева књижевна ткања и данас „греју младу душу, опијајући је надом и слутњом бољег и пунијег живота, али јој у исти мах шапућу да је нада само друго лице илузије, а слутња тек краткотрајна варка. Права књижевност увек ради обе ствари истовремено. Разболева нас и лечи, нудећи као лек једино себе саму” (Јовановић 2015: 74). Прошао је вијек од његовог рођења, а више од пола вијека Ћопић је школски писац, у најбољем смислу те одреднице (Јовановић 2015; Мркаљ 2016).

У вријеме које многи одређују као доба кризе читања, Ћопићево се дјело и даље уочава као живећа поетска ријеч. За такве се поетске универзуме ваља хватати као за „сламку” изабављења из кризе, као за ону литерарну увертуру од које се даље може водити методичка „битка” за читаоце, њихове вјештине читања и касније читалачке навике. И као пјесник, а посебно као приповједач, овај је писац и даље забаван, занимљив, свјеж, близак сваком дјетету и дјетињству, па и овом данашњем. Његове алегоријске приче (тзв. басне–бајке) показују увид дјетиње визуре, која лебди између снохватног и неухватног, а има моћ да удахне душу свему постојећем и да животне облике уздигне на виши ниво постојања.

Да би дошло до повезивања ученика са Ћопићевим књижевним дјелом, методичка рјешења морају бити креативна и разноврсна. Устаљени механизми интерпретативно-аналитичког приступа морају бити осавремењени како би сваки текст који се у настави чита добио уникатну методичку подлогу, тј. тумачење у настави треба да буде иманентно-методичко (Росић 2013). Читање и анализа на часу треба да открива „непоновљиву структуру песничког текста” (Росић 2013: 15). Осим тога, књижевност у настави може добити и знатно више простора и значаја него што га има у обавезујућим дјеловима актуелних програма, а рјешења за то тражимо у корелацији са другим предметима, али и у могућностима које потенцијално пружа интегрисани приступ настави. Наиме, књижевно дјело неријетко може бити језгро тематског курикулума. Такво му мјесто и улога припадају по праву

садржаја који има могућност да поучава – не нападно и не банално, и не – обраћајући се Оштроумној, Благоразумној, Напрасној, Лакомисленој (Опачић 2015) – него на најбољи могући начин – обраћајући се стварном дјетету с поштовањем и задовољавајући његове емотивне, социјалне, сазнајне и друге потребе.

ЂОПИЋЕВО ДЈЕЛО У КОНТЕКСТУ РЕЦЕПЦИЈСКИХ ПОТРЕБА И МОГУЋНОСТИ УЧЕНИКА

Ђопић је маштар и фантаста, дјетињег погледа упртог у засањане слицице (његовог) дјетињства и смјештене у затајене предјеле, негдје између сна и јаве. Он не инсистира да дијете много зна прије читања – ни о свијету ни о језику – али маестрално језиком слика фикционални свијет, па дијете уз њега стасава, учи „без морања” и о језику и о свијету, емотивно и когнитивно сазријева и напредује, јер „фикција нуди пут ка сазнању који је различит и вјероватно снажнији од било које друге форме учења” (Брунер 1986: 25). То важи за ону књижевност у коју млади читалац дубоко „урони” емоцијом и мишљу.

Важан дио Ђопићевог приповиједног стваралаштва намијењеног дјечи може се посматрати као дијалог „великог дјетета” у улози приповједача и „малог дјетета” као имплицитног читаоца. Међусобно уважавање, искреност и дуго познанство одликују ову везу између нарацијских актера. На момен-те је то познанство толико упадљиво да се препознаје као дијалог одраслог са властитом дјетињом особом. Пошто „дете-читалац гради свој идентитет не само на основу сопствене позиције већ посредовано, преко слике коју одрасли има о њему” (Опачић 2015: 19), ова му је поетска сугестија неопходна. Ђопићево дјело, уопште узевши, „није моралистичко у проповедачком смислу, али је морално по вредностима које афирмише и по томе што нас неосетно осваја за њих” (Јеремић 1998: 162). Ово дјело показује се као полисемично и непрегледно литерарно поље у коме се развија машта, формира естетски сензибилитет, истражује језик као средство разноврсног приказивања и у коме се дешавају важне животне спознаје.

Ђопић је углавном духовит, наклоњен лакрдији и шеретлуку, па и подвалацијски забаван (Вуковић 1996). Он је истовремено и замишљен, са благом дозом сјете. Тада молским тоновима „пјева”, а чешће прича о свему драгом што је минуло (нпр. о времену дјетињства у *Башићи сљезове доје*, о сунцу као инспирацији у *Цврчак тражи сунце*). Рецепција дјела овог писца изазива „задовољство младога читаоца [и] производи *mythos* детињства” (Пијановић 2005: 16).

У Ћопићевом опусу намијеђеном младим читаоцима налазимо многе аспекте квалитетне књижевности за децу. Код њега се поштује „природа детета, онеобичава се свет” (Опачић 2015: 21). Сва Ћопићева литерарна дјетињства карактерише „немирлук и слобода, које никакве стеге ни пропи- си не узнемирују /.../ живот слободан као маштање и леп као сан” (Јеремић 1998: 161). Отуд и тако честе персонификације и плејада антропоморфизо- ваних животињских ликова, па и понеки „људолики” цвијет (модри разли- чак у причи *Сунчев њејвач*, дрвеће и цвијеће у финалу приповијетке *Цврчак ѡражи сунце*).

Дубока и снажна емотивност извире у ријечима и истиче на све стране, везује читаоца за виртуелна лица и предјеле и – наравно, да не заборави- мо појам „корисности” – учи га да воли и да буде вођен. Океан су љубави излиле Ћопићеве ријечи. Љубав је запљуснула лик дједа Рада, љубав према скромном дому непоколебљиво брани и Жејурка Жејић, спона која везује млинара и његовог мачка исте је природе. Скоро сваки Ћопићев редак са- општава нам понеку лијепу емоцију, јер „све је у знаку стваралачке засања- ности, у магији идеје, животне грађе и чудесне игре хумора” (Марјановић 1998: 169). Све су емоције у Ћопићевом дјелу искрене и све су живе, готово реалне. Тако наш писац успијева да бриљантно ријечима оспољи осјећања, а „емоције су, супротно језику, нелинеарне, непрецизне и дифузне; оне су не- вербалне по дефиницији” (Николајева 2014: 96). Ова констатација потврђу- је вјештину Ћопићевог стварања. Свим књижевним средствима успијевао је дијете „окожити маштом, ведрим духом и здравом осећајношћу” (Радовић 2009: 21), а то му је полазило за руком захваљујући снажној емоцији (Попо- вић 2015).

Темељни квалитет Ћопићевог дјела је уникатан језик. Овдје је свепри- сутна „најлепша речитост, најчистија добра воља, опрезна памет и зрела јед- ноставност” (Радовић 2009: 19). Читаоцу се све наизглед једноставно и ду- ховито саопштава, реченице се нижу без напора, игра ријечима је природна одлика, фразеологизми увијек имају право мјесто. Ћопић се „сврстава у ред ретких учитеља који показују чврсту веру у дечје језичке и когнитив- не способности, али и сопствену умешност да те способности активирају” (Јовановић, Чутура 2013: 130). Упечатљивост Ћопићевог језичког израза је изузетна, па је скоро извјесно да ће читаоци, којима је ово дјело било школ- ска лектира, без потешкоћа препознавати Ћопићеве „синкопиране” изразе (Пијановић 2005), чак и кад неке од њих први пут читају. Као и у осталим структурним елементима овог дјела, и у језику се остварује полисемички плодносна дихотомија ведрине и сјете.

Код Ћопића је ријеч увијек на правом мјесту, као чаролијом. Лек- сика је свјежа и експресивна, а укупан језик атрибуиран „разноликом лексичко-фразеолошком грађом са богатим семантичко-стилским и

асоцијативно-конотативним потенцијалом” (Стакић, Шатор 2015: 81). У текстовима налазимо бројне фраземе, и, што је нарочито важно за интерпретацију у настави, „фраземи се налазе у одговарајућем семантичко-стилском контексту у којем се њихов смисао може прецизно семантизовати” (Стакић, Шатор 2015: 81). Не важи претходна констатација само за фраземе, него се суверено наткриљује као атрибуција цјелокупног Ћопићевог лексичког ткања, тако да слој значења (Ингарден 1971) може бити прецизно семантизован од стране младих читалаца, иако представља право извориште фигуративности. Мада је тачно да до одређеног узраста – најпоузданије је тврдити до фазе формално-логичких операција (Пијаже, Инхелдер 1978) – деца не владају фигуративним језиком (вишезначношћу, конотацијама, метафором, метонимијом, алегоријом, хиперболом, фразеологизмима), исто је тако тачно и то да „читање фикције развија те вјештине” (Николајева 2014: 18). Рецепција овог литерарног свијета остварује се у садејству емотивног прихватања и когнитивног разумијевања, а „таквим укрштањем настаје мислено осећање, које омогућава младом читаоцу да вреднује дело према свом знању, сензибилитету и искуству, односно култури читања” (Пијановић 2005: 9).

ЗАСТУПЉЕНОСТ ЋОПИЋЕВИХ ДЈЕЛА У ПРЕДМЕТНИМ ПРОГРАМИМА

Предметни програм (2011) у Црној Гори предлаже читање следећих Ћопићевих текстова: поема *Јежева кућица* (први разред), *Сунчев њевач* (трећи разред), *Доживљаји мачка Тоше* (четврти разред, читање код куће), фантастична приповијетка *Цврчак њражи сунце* (пети разред), *Сурово срце* (одломак из романа *Доживљаји Николејине Бурсаћа*, шести разред), новела *Башића сљезове доје* (седми разред) и роман *Орлови рано леће* (седми разред, читање код куће). За други разред није предложено ниједно Ћопићево дјело, али уџбеници садрже *Ојласе шумских новина*.

Предметни програм за основну школу у Републици Србији предвиђа шест дјела за обавезно читање, а два су у допунском дијелу програма. Обавезни су текстови: „лирска приповетка *Сунчев њевач* (први разред), песма *Болесник на њри сираша* и дужа приповетка *Доживљаји мачка Тоше* – одломци (други разред), прича *Мачак оишишао у хајдуке* (трећи разред), прича у стиху *Мјесец и њеова бака* (четврти разред), *Башића сљезове доје* – избор приче из циклуса *Јуџра њлавој сљеза* (пети разред), *Чудесна сирава* – прича из истог циклуса (шести разред)” (Јовановић 2015: 73). У допунском дијелу програма су: *Орлови рано леће* (шести разред) и *Доживљаји Николејине Бурсаћа* (седми разред).

Програм у Републици Српској (2014) предвиђа анализу текстова: *Пјесма ђака њрака* (први разред), *Први дан у школи* и *Јежева кућица* (други разред), *Мјесечев јосић* (трећи разред), *Мачак ошшишао у хајдуке* (четврти разред), *Доживљаји мачка Тоше* (лектира, четврти разред), *Мјесеци и његова бака* и *Башића слезове доје* (пети разред), *Поход на Мјесеци* и *Орлови рано леће* (шести разред), *Чудесна сирава* (седми разред), *Златне бајке о људима* (једна приповијетка по избору, девети разред).

У трећем је систему Ћопић најприсутнији, али га и остала два предметна програма значајно укључују. Програми су прилично сагласни и у избору његових дјела. Интересантно је, ипак, да ниједан програм није поменуо нпр. *Изокренућу њричу*, нонсенсну кратку прича која има потенцијала за квалитетну рецепцију од стране ученика. Ова прича могла би бити извориште стваралачких методичких рјешења.

Кад год је могуће, тј. кад предметни програми „дозвољавају” и конкретне наставне околности омогућују, важно је уз програмима наведене текстове ученике упутити и на читање неких додатних штива. Увијек, јасно, водимо рачуна о томе да се ученици не преоптерете. Рецимо, Програм (2011) у Црној Гори све текстове који су наведени за прва два циклуса основне школе третира у форми предлога. То значи да наставници могу да: а) планирају читање тих текстова; б) предложене текстове замијене другима (уз услов да текст одговара оперативним циљевима) или в) уз предложени текст организују и читање још неког штива. Трећа могућност може бити методички плодносна. Наиме, актуелни методички елементи – групни облик рада, кооперативно учење, истраживачко учење, проблемска настава, пројектна настава – у овом би случају заиста могли унаприједити квалитет наставе и учења. Настава обликована уз њихово укључивање може бити одлична подршка развоју читалачких компетенција. Организујући нпр. кооперативно учење у форми слагалице, наставник, уз, рецимо, причу *Сунчев њјевач*, може предвидјети и читање још 3–4 Ћопићеве кратке приче из збирке *У свијетју медвједа и лејширова*. Једна група ученика имала би задатак да самосталним радом, уз примјену истраживачких задатака, прочита, анализира и осталима презентује причу *Сунчев њјевач*, а остале би се групе бавиле неким другим текстовима. У наредној фази активности, у тзв. експертским групама, ученици би формирали заједнички преглед о сазнатом. Анализе, поређења, дискусије и друге активности на нивоу група и између њих постају вишеструко корисне ситуације којима се позитивно утиче на рецепцијске ученичке способности. Радећи на овај начин, дјеца темељније упознају писца, добијају низ примјера из којих је индуктивним путем могуће закључивати (Николић 2006) о стваралаштву или дијелу стваралаштва изабраног писца. Читање и анализа само једног текста (које је неизбјежно кад говоримо о обимним текстовима), колико год имало предност у смислу детаљне

анализе, ипак дјечи не пружа довољно могућности да се вишеаспекатски и у ширем контексту упознају са опусом писца. Подразумијева се да за оваква методичка рјешења треба заиста бирати и међу писцима, а потом и међу њиховим дјелима. Кад је о Ћопићу ријеч, он сигурно спада у ред оних стваралаца који заврјеђују овакво ангажовање.

ЋОПИЋ У НАСТАВИ – ПРЕДЛОГ ТЕКСТОВА И АКТИВНОСТИ УЧЕНИКА

Шумске бајке. „Јежева кућица”, антологијска поема, са много разнородног хумора приказује оданост Јежурке Јежића његовом дому. Главни јунак изврнут је поругама свих комшија (антропоморфизованих шумских животиња), али, упркос томе, он не одустаје од своје највеће љубави – скромног, али топлог и сигурног дома. Ћопић Јежурки „дозвољава” да свим средствима хиперболише јазбину и да је уздигне до нивоа да сви пожелеле да виде то „чудо” од куће. Поема је дубоко алегорична, па ће чак и најмлађи читаоци, тј. слушаоци, без потешкоћа упоредити поједине ликове и њихове ставове са онима које имају људи. Фина нарација у стиху тече као широка и јасна ријека, свака је фраза складан наставак претходне и природна увертира наредне.

Важно је да водимо рачуна о сљедећим елементима током читања у настави¹:

– Текст је писан у стиху, а има у себи јасну причу, тј. фабулу. Осим тога, дијалози и увођења нових јунака уносе елементе драме. Тако овај текст остварује јединство лирског, епског и драмског. Тим се захтјевом већ бавимо жанровским карактеристикама текста, али ученици ће их моћи запазити – упадљив је слој звучања, постоји рима (што дјецу упућује ка појму стиха), дијалози су јасни, а уочљив је и слијед догађаја. Занимљиве активности могу се односити на израду индивидуалних или групних књига на основу поеме. Могу то бити тзв. свитак приче, сликовнице, приче у сликама, итд. Било коју форму да изаберемо, водимо рачуна да она буде усаглашена са наративним цјелинама и да у некој наредној фази рада послужи као основа за препричавање дјелова текста или текста у цјелини. Овдје су од посебне важности они задаци који ученике упућују да поређају цјелине (текст и/или слике) према стварном редосљеду. Тако од почетних школских разреда постављамо темеље за касније усвајање појмова фабула и сиже.

– Процес читања и анализе ове поеме може бити реализован и

¹ За сваки текст који помињемо подразумијева се његово претходно помно читање од стране наставника и/или ученика, провјера доживљаја и основна провјера разумијевања. Сматрамо да методичке елементе ових етапа није нужно наводити пошто је тај дио извјесно добро познат у нашој методичкој теорији и пракси. Више ћемо се бавити оним питањима, задацима и активностима који се могу сматрати релативно новим идејама и предлозима.

методом сценске комуникације (Јањић 2010). Избор ове методе логичан је с обзиром на стилске одлике, а додатно оснажен тиме што је читање предвиђено за најмлађе школске узрасте.

- Важно је детаљно са дјецом утврдити персонификациони процес, односно указати им на разлику између стварних животиња и ових из поеме. Потребно је идентификовати и које су стварне животињске особине задржане у тексту. Анализи ликова треба посветити посебну пажњу, као и утврђивању алегорије и пренесеног значења – путем низа проблемских подстицаја и питања којима се ученици ангажују да проналазе сличне ситуације и особе/особине у стварном животу.

- Овај текст може бити тематски центар (језгро) и за наставу других предмета, првенствено као идејни и мотивациони подстицај. Наравно, све вријеме имамо на уму да је ријеч о специфичном свијету, не-сводивом на реалност. Могуће су активности: израда двије сликовнице о животињама шуме у корелацији са познавањем природе и друштва и ликовном културом (у једној животиње реалистично приказати, а у другој их персонификовати); у корелацији са природом могу се читати научно-популарни (тзв. неумјетнички) текстови о животињама, а затим направити поређења између умјетничког и неумјетничког језика и стила на оном нивоу који је доступан ученицима; у вези са ликовном културом, дјеца могу моделовати животиње, па и илустровати поједине цјелине текста; многи задаци из математике могу бити осмишљени у контексту тематско-мотивске основице поеме – скупови и скуповне операције (дивљих и домаћих животиња, реалних и персонификованих), задаци сабирања и одузимања у обиму предвиђеном за одговарајући разред, а текстуално инспирисани овом поемом.

У циклусу *Шумске дајке* (Ћопић 2010) налази се и изузетно успио дескриптивни поетски текст – „У првом снијегу”. Овај текст може заинтересовати дјецу узраста 6–7 година, чак и упркос ризику који се у настави јавља кад је потребно да у млађим разредима дјеца слушају и/или читају дескриптивни поетски текст. Пошто је у питању мозаичка структура, могуће је организовати читање само појединих дјелова, мада текст у цјелини саопштава полифонију једног зимског дана. Изузетно је упечатљив први дио у коме се огледа Ћопићево изванредно моделовање стварности. У овом дијелу језик постаје средство којим је могуће из било које перспективе (овдје – перспективе сненог врапца) створити упечатљиве слике. Тако, поспани врабац постаје прва стајна тачка посматрања снијега, тј. он преузима и улогу наратора: „под стрехом / ћути врабац, / поспано / пахуље броји: /Једна, / још једна ... / њрисја ... / хиљаду — / њојлава њрава! / Кад би све биле њерје! / Досја ... / баш ми се сјава ...” (Ћопић 2010: 137). Читајући текст даље, наилазимо на упадљиво успјешне лирске дескрипције сњечног дана, поређења којима

се очуђава појава, па тако „бескрајна ливада цвјета, / прекрасно, / зимљиво цвијеће” (Ђопић 2010: 138). Иначе, током читања многих текстова овог писца, дјецу треба подстаћи да уоче успјеле описе. Код Ђопића су вриједни и занимљиви описи многих појава – доба дана, годишњих доба, природних појава, итд. Свуда ће пажљив читалац наићи на неку упечатљиву слику, јер су текстови овог писца „драгоцени за уочавање значајних појединости у опису природе, откривање чулних дражи /.../, што доприноси развоју тзв. унутрашње чулности ученика” (Мркаљ 2016: 280). Та унутрашња чулност односи се на изградњу чулних представа које су неопходан конституент тзв. епизодичке меморије (Костић 2006), а улога те меморије изузетно је важна, посебно у стваралаштву.

Читајући претходно поменути текст, дјеца у завршној фази рецепције самосталним стваралачким радом могу описивати неке друге природне појаве, тражити и бирати занимљиве мотиве и градити упечатљиве изразе. Прва фаза била би детаљно разумијевање читаног текста, уочавање његове структуре и језика, а након тога ученици могу самостално, у групама или у пару, направити образац аналоган оном који су уочили у тексту и на основу тога описати неку другу природну појаву. Тако текст може бити уведен у наставу и посредством подручја Култура изражавања ако је програм за матерњи језик организован по подручјима. Или, ако је програм састављен из области и у њему се посебно издвајају говорне активности, тада овај и овакви текстови мјесто у наставном процесу налазе као подстицаји за писање или као садржаји за вјежбе читања, а могуће и као инспирација за вјежбање усменог говорења – причања или описивања.

У свијетју медвједа и лејтирова. Збирка *У свијетју медвједа и лејтирова* представља једну од оних књига из које безмало свака прича уз солидну аргументацију и усмјеравање наставних циљева може бити препоручена за читање. Неки од текстова већ и јесу у школским програмима, неки су били у неким ранијим периодима. Рецимо, *Сунчев њјевач* је кратка прича, тј. лирска приповијетка, рецептивно интересантна за дјецу 6–8 година. На много начина, она представља „мост” од Езопове басне *Цврчак и мрави* ка Ђопићевој фантастичној приповијетки *Цврчак тражи сунце*. Причу би и требало читати у том слиједу – након басне и прије приповијетке. Ђопићев цврчак добио је јасан статус умјетника и занесењака. Његов поетски репертоар богат је мотивима којима се кити мало ливадско царство. Све што је око њега постаје предмет пјесме, а то изазива различите реакције међу ливадским антропоморфизованим свијетом – од зловољног хрчка, плаховитих врабаца и грлица, мрава, дубамара. Ливада је цврчкова позорница на којој он вјечно слави своју инспирацију – сунце, чиме бодри и све остале њене житеље. На ливади се дешава и да сунца нема и да пада киша, али пјевач је убијеђен да ће оно опет доћи.

Читајући овај текст, ученици се могу подстаћи на „оптимистична гледишта у односу према свету, доживљавање природе као места препуног лепоте, а не опасности, на значај позитивних мисли и ведрине у животу” (Мркаљ 2016: 279). *Сунчев њјевач* је подстицај за ученике да уоче различиту перцепцију свијета код појединих књижевних ликова. Дјеца могу јасно сагледати како свијет види цврчак, а како хрчак и остали ликови. Пишчева ријеч пластично портретише сваког учесника и, док цврчак пјева о свему (*грајом, сунчаном, јушарњој румени, цвркућу ијица...*), дотле његов комшија, „зловољни срдити хрчак, незадовољан гунђа” (Ђопић 1987: 82). Ако се прича чита у првом или у другом разреду, док ученици још увијек не владају у довољној мјери читалачким и вјештинама писања, тада инспиративан задатак може бити и моделовање виртуелног свијета приче – израда ливаде, њених становника и укупне позорнице дешавања. Ове активности раде се у корелацији са ликовном културом и познавањем природе и представљају важан подстицај дјечи за детаљно разумијевање мјеста вршења радње, књижевних ликова и њихове позиције у свијету дјела, итд. Осим тога, овакве активности дјечи омогућују и да свестраније изразе доживљај и разумијевање текста.

Цврчак ѡражи сунце. Фантастична приповијетка *Цврчак ѡражи сунце* предвиђена је за читање у петом разреду у Црној Гори. Приповијетка је својерстан наставак приче *Сунчев ѡјевач*. Овај је цврчак и даље *сунчев ѡјевач*, загледан у *дијелу крилаиу лойиу* (сунце), која је његова поетска инспирација. Али, док у претходној причи цврчак оптимизмом и пјесмом дочека ново рађање сунца, овдје се то не дешава.

Прича има баснолики оквир, чак и повезницу са познатом басном, тон кој је сјетан, али на моменте борбен и узвишен. И овај текст носи снагу лирског сазвучја. Тако, у самом финалу – које је по снази поетске сугестије упоредиво са оним Јесењиновим на гробљу на коме почивају Бобиљ и Друшкан – тка се позорница за самртни час свега живог у шуми. Казано је то сљедећим ријечима: „...и стаде да пјева најљепшу пјесму коју је срочио у почаст сунцу. Околно цвијеће још посљедњи пут задрхта сјетивши се топлих златних дана, дрвеће се сјети жарког љета и свију прошлих повјетараца који су шуштали кроз лишће док је још било младо. И сви заборавише на дијелу смрт, која је са свих страна неосјетно прилазила...” (Ђопић 1987: 85). Цврчкова пјесма, тј. умјетничко дјело, кадро је да подсјети на лијепо, на прошло, да нешто отргне ништавилу и пролазности. Умјетникова публика слуша пјесму сунцу и заборавља да мраз долази. Овакав завршетак, а и многи претходни елементи мотивске структуре приповијетке – ако узмемо у обзир околности које се тичу Ђопићевог живота и рада – сугерише да је *Цврчак ѡражи сунце* након што постала пишчева поетска аутобиографија. Пошто је прича написана много прије опроштаја њеног аутора од „лијепог и страшног живота”, данас је можемо читати у кључу слутње која рано види удес умјетника на свим

оним мјестима на којима нема „сунца”. То је још један аргумент у прилог читању овог текста у настави.

У цијелом тексту могу се наћи докази о „милозвучности и синкопираној распеваности Ђопићеве приповедне фразе” (Пијановић 2005: 64). Галерија ликова (мрави, пољски миш, јеж, врабац, бескућна буба, пуж и други становници ливаде) изабрана је виртуозно. Уз свеприсутну антропоморфизацију, описана је упечатљиво и брито. Особине неких од њих читамо само на основу неколико њихових ријечи или из кратких наративних дјелова. Анализом ликова, која се ефектно може урадити путем проблемске наставе и рјешавања комплекснијих радних листића (Вучковић 2010: 408–409), дјеца се истраживачки усмјеравају да њихове особине и понашање прво анализирају у конкретним ситуацијама, а затим пренесу на општи план. На тај ће начин ученици сагледати укупну животну филозофију и вриједности систем овог ливадског свијета, што је затим једноставно транспоновати на људе.

У многим Ђопићевим текстовима јунаци трагају за нечим што је далеко, високо, неухватљиво. Тако, „лов” на мјесец је скоро редовна појава, а потрага за сунцем је трајни задатак изабраних ликова. Потрага за сунцем је опсесија у цврчковом случају и оно је што га прије времена одводи у сусрет бијелој смрти. Неким је јунацима и мјесец сасвим довољна инспирација, а све то сугерише скоро очајничку потребу за свјетлошћу, инспирацијом, идејом. Мотиви сунца и мјесеца, те њихова општа симболика, а посебно она присутна у Ђопићевом дјелу, треба да буду показани ученицима. Неке од њихових каснијих стваралачких активности могу бити инспирисане управо тиме.

Доживљаји мачка Тоше. Прича о чудноватој, наизглед неодрживој, али још од првих приповиједних слутњи нераскидивој вези између чиче воденичара и његовог мачка „најбоља је Ђопићева прича, најоригиналнија, најшеретскија, највеселија, и уз то нимало дидактичка и нимало везана за један тренутак” (Црнковић 1977: 54). Чича је стари, усамљени воденичар, а зове се Триша. Мачак му је права лијенчина, измотавало и мудријаш и зове се Тоша. Већ самим именовањем ликова (имена се римују и почињу истим гласом), Ђопић сугерише неодвојивост ова два лика, њихову суштинску упућеност једног на другог, па и без обзира на то да воденичару (у причи *Мачак отишао у хајдуке*) понекад мишеви прелазе преко лица. Та је њихова веза резултат суштинске потребе за афективном везаношћу, за друштвом и припадањем, тако да „цела прича је у тези да је *самоћа* непријатељ и болест живота. Човек не може сам, па је зато упућен и на *мачка Тошу*, лењивца и скитницу, лукавог шерета који краде сланину, а неће да лови мишеве” (Марјановић 1998: 169). У кућној заједници Трише и Тоше јавља се озбиљан конфликт – мачак не ради ништа од послова који му припадају. Пошто „хармонија не стимулише когнитивну активност” (Николајева 2014: 37), то ће

овакве приповиједне околности омогућити узбудљиве авантуре становника воденице.

Ово је дјело репрезентативан примјер који показује да је Ћопић често жанровски „неухватљив”. *Доживљаји мачка Тоше* су „мозаичка проза романеског типа у којој је Ћопић остварио занимљиве типове људи и животиња и дао кристалне обрасце вишеслојног, анегдотског хумора” (Милинковић 1999: 309). Уз то, „животињски јунаци су персонифицирани и својим доживљајима у редукованој фабули приче испуњавају поетску представу која има низ фантастичних и чудесних слика, што јој даје бајковити карактер” (Марковић 2003: 84). Јунаци су, додајемо, изузетно успјешно персонификовани, што је уродило и њиховим богатим литерарним животом. Они се не јављају само као ликови овог текста, већ ћемо их наћи и у другим остварењима. Уз основни текст *Доживљаја* требало би организовати и читање *Ојласа* и неких других штива у којима се јављају исти ликови – текстова из збирке *Дјега Тришин млин*, прича *Мачак оџишао у хајдуке* и *Вогеничар и његов мачак* и слично.

Текст има 15 поглавља, а „у средишту сваке тематске целине је анегдотско језгро, из кога се осећа опојни дах ведрога, лаког и лепршаваога хумора, који се шири и одзвања као жубор једрога, изворног народног говора. Смехотрес у овом делу Ћопић је остварио на сазвучју свих значењских нивоа и елементима вишеслојног хумора, из којих се кристалише катарзично језгро, као последица свакодневних животних садржаја, фиксираних из дечје перспективе живота” (Милинковић 1999: 310). У вези са поменутиим анегдотским језгрима, у настави је потребно организовати и „потраге”, тј. истраживачко читање које ће бити усмјерено ка проналажењу централног догађаја у сваком од поглавља.

Језик текста је оличење Ћопићеве приповиједне умјешности. Уз све персонификације, успјела и духовита поређења, честе фигуре каталога у одговарајућим „убрзаним” и збуњујућим ситуацијама (примјер огласа на зиду крчме Код три магарца), необично духовит *noten est oten* (медвјед је Крушкотрес Кукурузовић, крчмар је Винко Шљивић, а његова куварица се зове Провалија), текст садржи и приличан број фразеологизама, па се као важан задатак може поставити и тај да их дјеца пронађу. Јасно, овдје није ријеч о томе да ученици четвртог (или неког приближног) разреда буду теоријски упознати са фразеологизмима. Наставник им укратко може објаснити о чему се ради саопштавајући неколике познате и јасне примјере. Ученици у тексту могу пронаћи следеће фразеологизме: *мачји кашаљ*, *смркло њи се*, *обрати досџан*, *оде кожа на шиљак*, *ни крив ни дужан*, *џу је и ђаво рекао лаку ноћ*, *објешена носа*, *смркнуџа чела*, *луйаџи љаву*, *луйиџи мокром чарайом*, *врана му џоџила мозак*, *иџи на џанак лед*, *изџудиџи добар љас*, *куџиџи мачка у џаку*, *даџи ваџру џабанима*, *џродаваџи лањски снијеј*, *диџи*

зле воље, изићи на нос, сјустийији срце у њеије (Ђопић 2015). Из примјера је очито да је ријеч о фразеологизмима који су на нашем говорном подручју чести, па њихово уочавање и усвајање од стране ученика представља важан задатак наставе на пољу лексичког истраживачког учења. Сваки од поменутих израза контекстуализован је тако да би ученици, уз мало проблематизованог вођења (Николић 2006), могли без потешкоћа да га семантизују. На тај начин, тумачећи и истражујући основна, а посебно пренесена значења ријечи, ученике поступно водимо ка апстрактном мишљењу (Мркаљ 2016: 274–275).

Осим тога, у настави треба истраживати и апсурдне везе и односе (нпр. између мишева и мачка Тоше), апсурдне комуникационе ситуације (разговор дједа и крчмара приликом дједовог уласка у крчму, током одгонетања назива крчме) или нонсенсне ситуације попут писања огласа или читања оних који су већ на зиду крчме, затим чичине молбе цаку да га баци у воду, итд. Интересантне су из овог угла и епизоде поткивања мачка, мишје скупштине и избора војводе и многе друге. Нонсенс је присутан до хиперболисања у сцени у којој чича грди мокри капут. У тексту има и каламбура врло блиских дјетету овог узраста, нпр. „Потеци, народе, брашно се пече, ракија се меље!” (Ђопић 2015: 36).

Активности које се у настави могу предвидјети су неисцрпне захваљујући богатству свијета и језика дјела. Након индивидуалног читања код куће уз истраживачке задатке, могу се реализовати групне истраживачке активности или рад у пару. Једна група ученика може се фокусирати на израду драматизоване верзије текста, што је задатак на који упућује динамичност текста, богатство и разноврсност дијалога. Друга група ученика може добити задатак проналажења фразеологизама и њиховог објашњавања, тј. израду кратког рјечника. Осим тога, наставник може припремити различите лексичке вјежбе у форми радних и наставних листића. Неки ученици могу израђивати стрип на основу текста, а неколицина може имати задатак да пронађе ко је све у тексту добио људске особине, што представља увођење у појам персонификације. Ученици (могуће у пару) добијају задатке препричавања: 1. из угла чича Трише; 2. из позиције мачка Тоше; 3. из угла пса Жуће; 4. из позиције крчмара Винка Шљивића; 5. из перспективе мјесеца (који све то гледа!), итд. Неки ученички парови могу детаљно описивати ликовне портрете, тј. формирати њихове психофизичке портрете, а ученици надарени за ликовно изражавање могу их и илустровати, што ће чинити добру подлогу за евентуално касније израђивање маски и костима за сценско извођење на основу драматизованог текста који треба да буде резултат рада једне групе ученика. Слиједила би припрема за сценско извођење (костими, маске, сцена, избор музике...) у корелацији са другим предметима, потом увјежбавање, кроз које се доживљај и разумјевање текста продубљује, те сценско

извођење као финална активност. Неке од предложених активности реализују се на часовима редовне наставе или путем домаћег задатка.

У односу на могућности одјељења и ученика, а и према њиховим интересовањима, поједине се вјежбе могу планирати за часове додатне наставе или као дио рада у кругу активности литерарне или драмске секције.

У контексту идеје да овај текст може постати тематско језгро које интегрише циљеве и садржаје различитих наставних области и предмета захваљујући томе што потенцијално „стимулише читаочева когнитивну активност” (Николајева 2014: 6), потребно је и наставу осталих предмета – гдје год то дозвољавају оперативни циљеви и/или наставни задаци – интегрисати уз овај текст. То би значило да текст постаје својеврсно тематско језгро наставног процеса у одређеном периоду. Рецимо, приповијетка нуди одличну мотивацију за изучавање живота људи у прошлости у нашим крајевима: воденице на потоцима/ријекама, процес њиховог рада, улога мачке у домаћинству, складиштење и остављање хране, тадашња и савремена прехранбена технологија у производњи хљеба и пецива, итд. Ликовне активности већ су дијелом поменуте, што не значи да не могу бити и проширене, а и додатно повезане са активностима из техничког образовања. На часовима техничког образовања дјеца могу израђивати макету или модел воденице. Музичке активности могу се повезати посредством тематско-мотивских окосница, па чак и часови на којима се раде проблемски задаци из математике уклапају се прилично једноставно у тему. Тако, дјеца могу рјешавати задатке који се тичу масе (подстакнуто житом, које се у тексту помиње), дужине пређеног пута и удаљености... Само укључивање имена ликова у неки задатак буди пријатне емоције код дјеце и постаје инспиративно. Кроз све поменуте и многе друге активности, текст се може квалитетније и трајније учврстити у ученичком памћењу.

ЗАКЉУЧЦИ

Недискутабилно је да писци и њихова дјела постају ученичка лектира на основу „њихове уметничке вредности и улоге која је књижевности намењена у образовању” (Јовановић 2015: 71). Извјесно је и то да дјело Бранка Ђопића има снажну умјетничку вриједност и да ће ученици, трагом Бранковог стваралачког, звјезданог праха, допријети до смисла, до идеје и до инспирације оставивши да се својим послом баве сви они којима је материјални свијет преокупација – и мрави, и пољски мишеви, и бубе и сва остала створења. То би значило да је ово дјело снажна инспирација, управо „звјезда водиља” у разумијевању многих суштина и у потрази за њима. Тако, „*поштраја за златним руном живота* траје од митских до модерних времена.

Као и месец, и *злајно руно* је далеко и недокучиво” (Пијановић 2005: 67). Мјесец и сунце имају важну улогу у Ћопићевом стваралаштву. Потрага за њима и покушаји да се дохвате симболизују човјекова неприземна и нематеријална стремљења, што је нарочито лијепо представљено у причи *Цврчак итражи сунце*. А такве вредноте – естетске и етичке, вриједносне – треба да буду окосница или барем важан дио човјековог карактера.

У три анализирана програма Ћопићеве текстови предложени су од самог почетка школовања. Програми су веома сагласни и у погледу избора текстова. Текстове који су већ у програмима важно је контекстуализовати, тј. показати дјечи да они припадају ширим цјелинама, односно циклусима или збиркама, те да ликове можемо пронаћи у још неким штивима. Методички је оправдано организовати кооперативно и проблемско учење, којим уз програмски обавезне текстове упознајемо ученике са још неким Ћопићевим штивима. На примјер, воденичар и његов мачак могу се наћи у различитим приповиједним остварењима, а има их и у огласима, односно у причама писаним у стиху. Диференцирајући задатке за ученичке групе, стварамо могућност да у одјељењу буде читано више од једног текста. Осим тога, тематика анализираних текстова је таква да би – додуше уз доста опреза и методичке умјешности – неки од њих могли бити тематска језгра интегрисане наставе. Са дјецом се могу организовати и пројектни задаци вођени појединим Ћопићевим остварењима. Рецимо, *Доживљаји мачка Тоше* пружају неисцрпно поље занимљивих задатака – од истраживачког и проблемског читања, преко активности транспоновања текста у дијалошку форму, па до сценског извођења.

Ћопићу мјесто у школским програмима гарантује и чињеница да је његов језик и стил репрезентативан модел који ученицима може бити узор током њихових бројних програмима предвиђених активности писања и, уопште, самосталног стварања. У млађим је разредима посебно битно упознати дијете са репрезентативним дјелима Бранка Ћопића, показати му да је овај писац занимљив, забаван, духовит и да је у његовом дјелу могуће и данас пронаћи много актуелних тема и мотива. Осим тога, дјecu тако постепено припремамо за нека каснија литерарна сусретања са дјелом овог писца – са романима *Орлови рано леије*, *Доживљаји Николејине Бурсаћа* и са изузетном збирком *Башића слезове доје*.

ИЗВОРИ

- Branko Ćopić (1987): *Priče ispod zmajevih krila*, Sarajevo: Svjetlost.
- Бранко Ђопић (2010): Чаробна шума, Едиција – *Антологија српске књижевности*, Учитељски факултет у Београду, доступно на: <http://www.ask.rs>.
- Бранко Ђопић (2015): *Доживљаји мачка Тоше*, Предговор Д. Вучковић, Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства.

ЛИТЕРАТУРА

- Брунер (1986): Jerome Bruner, *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge MA: Harvard University Press.
- Вуковић (1996): Novo Vuković, *Uvod u književnost za djecu i omladinu*, Podgorica: Unireks.
- Вучковић (2010): Дијана Вучковић, Проблемска настава књижевности у другом циклусу основне школе, у зборнику *Савремена књижевност за децу у науци и настави* (ур. В. Јовановић и Т. Росић), Јагодина: Педагошки факултет, 395–414.
- Ингарден (1971): Роман Ингарден, *О сазнавању књижевне уметничке дела*, Београд: СКЗ.
- Јањић (2010): Марина Јањић, Метод сценске комуникације у интерпретацији књижевног дела *Женидба Реље Крилашнице* Тиодора Росића, у зборнику *Савремена књижевност за децу у науци и настави* (ур. В. Јовановић и Т. Росић), Јагодина: Педагошки факултет, 415–428.
- Јеремић (1998): Драган Јеремић, Детињство као симбол, у: *Дечја књижевност у књижевној критици* (прир. В. Марјановић), Београд: ВМГ, 159–162.
- Јовановић (2015): Александар Јовановић, Бранко Ђопић, школски писац, *Иновације у настави*, XXVIII (4), Београд: Учитељски факултет, 70–75.
- Јовановић, Чутура (2013): Виолета Јовановић, Илијана Чутура, *Књижевност за децу и младе – ђошника и ђумачења*, Јагодина: Факултет педагошких наука.
- Костић (2006): Александар Костић, *Коиниживна психологија*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Марјановић (1998): Воја Марјановић, Детињство као литерарна метафора, у: *Дечја књижевност у књижевној критици* (прир. В. Марјановић), Београд: ВМГ, 163–171.
- Марковић (2003): Слободан Ж. Марковић, *Зайиси о књижевности за децу III*, Београд: Београдска књига.
- Милинковић (1999): Миомир Милинковић, Ђопићево дело за децу, у: *Звездано јайто – књижевност за децу* (прир. Д. Огњановић), Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 308–311.
- Министарство просвете и културе Републике Српске и Републички педагошки завод (2014), *Наставни план и програм за основно васпитање и образовање*, Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Мркаљ (2016): Зона Мркаљ, *Ог буквара до чиианки (методичка истраживања)*, Београд: Учитељски факултет.
- Николајева (2014): Maria Nikolajeva, *Reading for Learning – Cognitive approaches to children's literature*, Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- Николић (2006): Милија Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Опачић (2015): Зорана Опачић, Претпостављени читалац (културни и идеолошки контекст књижевности за децу), *Иновације у настави*, XXVIII (4), Београд: Учитељски факултет, 18–28.
- Пијаже, Инхелдер (1978): Žan Pijaže, Berbel Inhelder, *Intelektualni razvoj deteta*, Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Пијановић (2005): Петар Пијановић, *Наивна прича*, Београд: СКЗ.
- Поповић (2015): Dušanka Popović, Stvaralaštvo Branka Ćopića i zastupljenost njegovog djela u aktuelnom programu za jezik i književnost, u: *Sunce u cvrčku – 100 godina od rođenja Branka Ćopića* (ur. D. Popović), Podgorica: Zavod za školstvo Crne Gore, 9–13.
- Програм (2011): *Nastavni predmet Crnogorski jezik i književnost, predmetni program za I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII i IX razred osnovne škole*, Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke i Zavod za školstvo Crne Gore.
- Радовић (2009): Душан Радовић, Дете и књига, у: *Принцеза лупина замком – теоријска мисао о књижевности за децу из окриља Змајевих дечјих игара* (прир. Ј. Љуштановић), Нови Сад: Змајеве дечје игре, 19–21.
- Росић (2013): Тиодор Росић, *Иманентно-методичко тумачење јесничког текста*, Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу.
- Стакић, Шатор (2015): Rada Stakić, Belma Šator, (Ne)prevodivost Ćopićeve poredbene frazeologije u djelu *Doživljaji Nikoletine Bursaća*, *Филолош*, VI (12), Бања Лука: Филолошки факултет Универзитета у Бањој Луци, 79–89.
- Црнковић (1977): Milan Crnković, *Dječja književnost*, Zagreb: Školska knjiga.

Дияна Љ. Вучкович

Универзитет Черногорије

Факултет философије у Никшичу

Оддел педагошког образовања

ЛИТЕРАТУРНЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ БРАНКО ЧОПИЧА В МЛАДШИХ КЛАССАХ ДЕВЯТИЛЕТНЕЙ ШКОЛЫ

Резюме: В настоящей работе презентирована: 1. методическая интерпретация литературного творчества Бранко Чопича в младших классах девятилетней школы и 2. наличие его произведений в актуальных предметных программах в Черногории, Республике Сербии и Республике Сербской. Структура работы, кроме вводных и заключительных рассмотрений, охватывает: А) отношение поэтики Чопича и возможностей восприятия учеников, Б) наличие этих произведений в трех предметных программах и В) методическое толкование отобранных текстов.

А), Б) По общей оценке критики и по исключительному восприятию, свидетельствующим о временной неограниченности этой литературной вселенной, Чопич является одним из нескольких неприкосновенных школьных писателей. Дольше полувека он в школьных программах и хрестоматиях, с присутствующей дозой разнообразного выбора его произведений. Поэтическое чтение Чопича расчленено и богато, с точки зрения жанра, языка и стилистики часто неопределяемо, исключительно ценно, сильно пронизано вневременным юмором и близко возможностям восприятия детей. Благодаря таким поэтическим качествам (более детально представленным в работе), разные произведения Чопича находят место в школьных материалах для чтения. В работе указан обзор текстов Чопича, охваченных актуальными программами литературы для девятилетней школы в Черногории, Республике Сербии и Республике Сербской.

В) Так как поэтическая симфония Чопича в том же «созвучии», в котором и современное преподавание литературы, то этот писатель является одним из тех, чье творчество может быть непрерывной задачей преподавания. Здесь подразумевается возможность систематического исследовательского открытия поэтики Чопича еще с первого класса девятилетней школы. Методически возможно оформить процесс, в котором из класса в класс, из произведения в произведение, молодые читатели будут постепенно читать слова этого создателя «золотого пера» и доходить до гармоничных созвучий его «баллады о людях». Почти в каждом классе девятилетней школы можно читать хотя бы по одному тексту этого писателя, а этот отобранный текст методически надо так интерпретировать, чтобы он был многократным поощрением детям, тем, который их будет вести к какому-то другому тексту. Отобранные тексты становятся таким образом отправной точкой молодого читателя, позициями, из которых они охотно уступят в следующее литературное приключение.

В работе представлена открытая исследовательская модель методического оформления (иманентно-методический подход) творчества этого писателя в младших классах девятилетней школы. Особое внимание направлено на те элементы в структуре предложенных текстов, с которыми бы ученики обязательно должны были познакомиться. Язык и стиль, лирическое, эпическое и драматическое, сказочное и басновидное – все это Чопича и ко всему по отдельности надо подойти методически серьезно, но и вдохновенно, творчески и мечтательно – согласно природе его произведений. Конечная цель – длительно подружить молодого читателя с литературным миром Чопича. Чтобы нам это удалось, было бы очень важно некоторые тексты назначить тематическими источниками в концепции высококоррелятивного, так называемого интегрированного преподавания. Кроме того, кооперативное учение, групповую форму работы в проблемном и исследовательском преподавании и др. современные методические элементы важно использовать с целью всестороннего ознакомления лирически интонированной, а эпически широкой и богатой литературной вселенной Бранко Чопича.

Ключевые слова: Бранко Чопич, кооперативное учение, коррелятивно-интегративная методическая система, преподавание литературы в младших классах, восприятие литературы в преподавании.