

ХРОНИКА

378.147(091)(497.11):811.163.41

ЈОВАНКА РАДИЋ (Јагодина)

СТАТУС СРПСКОГ ЈЕЗИКА НА УЧИТЕЉСКИМ ФАКУЛТЕТИМА У СРБИЈИ

Образовање учитеља у Србији, у складу са стањем у већини европских земаља, организује се од 1993. године на високошколским установама, *учиџељским факултеџима*. У Републици Србији је тада основано шест таквих факултета (Београд, Јагодина, Ужице, Врање, Приштина (Призрен) и Сомбор), и сви су они наставили делатност која се до њиховог оснивања обављала на вишим школама, *џедаџошким академијама*. Враћање традиционалног назива *учиџељ* у оквиру имена ових факултета, није, како је било логично очекивати, вратило тај назив и онима који се на њима образују. Уместо претходног *наџавник разредне наџаве*, дипломирани учитељ је почео да носи назив *џрофесор разредне наџаве*.

Четири учитељска факултета (у даљем тексту – УФ) у централној Србији су свој рад отпочела по јединственим наставним плановима које је донела “експертна група” формирана од стране Просветног савета Србије (Лазаревић 1996: 176).¹ На који начин је иновирани и високообразовном нивоу прилагођаван наставни план педагошких академија (у даљем тексту – ПА) донесен 1982. године, и какав је третман имао, при том, српски језик

¹ Групу су чинили професори универзитета у Новом Саду, Београду и Приштини, професори Педагошке академије за учитеље у Београду и представници Министарства просвете Републике Србије. Међу њима су преовладавали стручњаци из области педагогије (и психологије), следе социолози и стручњаци из области књижевности. У овом послу није учествовао ниједан лингвиста (в. Лазаревић 1996: 176).

као матерњи, показује и летимичан увид у два наставна плана, – Наставни план ПА и Наставни план УФ (1993/1994):

Највише новог простора дато је социологији (45 часова на ПА : 195 на УФ), која је, уз повећање фонда часова из *Социологије* (опште), заступљена са два нова предмета (*Социологија образовања* и *Социјална екологија*). Додатно, предмет *Социологија породице*, из групе изборних предмета за другу годину студија (60 ч.), су као једини „избор” слушали студенти неколико генерација (нпр. на УФ у Јагодини). Стручњацима за ову област припадао је и предмет *Средства масовних комуникација* (90 ч.).²

Следи група педагошких предмета (215 : 615), међу којима се, поред оних пренесених са ПА (2 предмета из педагогије и дидактика, са увећаним фондом часова), појављују два нова предмета (*Методологија педагошких истраживања* и *Образовна технологија*).

Пропорционално продужетку времена студирања (или знатно изнад тих пропорција) повећан је и број часова књижевности (75 : 210), математике (75 : 180), психологије (150 : 295), страног језика (60 : 120) и свих методика. Уз измене Плана условљене идеолошким променама (*Филозофија* уместо *Марксизма* и укидање *Опшћенародне одбране*) и неколика нова, за ову тему мање значајна предмета, оно што у овом прегледу није поменуто остало је у основи са истом заступљеношћу као на ПА (исп. Лазаревић 1996: 164, 165; 181–183).

I

Једино *српског језика*, који је као посебан предмет (*Српскохрватски језик*) постојао у наставном плану ПА, више нема на списку наставних предмета. Његов назив се појављује само у оквиру четворосеместралног предмета *Српски језик и књижевности*. Евидентно је да је то једини предмет који је на УФ добио лошији третман него што га је имао на ПА. Шта је могло мотивисати чланове експертске групе да на овакав начин поступе са садржајима који су од пресудног значаја за базични школски предмет *Српски језик*, али и за богаћење језичке културе учитеља, неопходне за обављање наставничког позива, дакле, за свеукупан учитељев посао? Како се могло десити да планери поверују да је темељно социолошко, педагошко-психолошко, књижевно или математичко образовање будућих учитеља важније у толикој мери од систематског овладавања књижевним, наставним језиком, и то у времену кад су се дешавале бурне друштвене промене које су се понајвише одражавале управо у језику, почевши од његовог назива и укључујући скоро све елементе норме? Евидентно је да овај Наставни план није показао способност наших планера да схвате

² Можда за ову прилику није небитан податак да је на челу Министарства просвете тада био социолог, проф. др Данило Ж. Марковић.

улогу стандардног језика у друштву, у образовању, као и у личном животу сваког појединца, чиме су битно умањене професионалне компетенције будућих учитеља.

Но, да видимо какав је био статус српског језика у оквиру предмета *Српски језик и књижевност* и какве су по српски језик биле последице постојања јединственог предмета. Ово је омогућило да на тај предмет, који је у програму за прву годину имао садржаје из српског језика (90 часова), а за другу из књижевности (120 часова), буду изабрани наставници који су своје академске титуле стицали на пољу књижевности.³ У пракси се, тако, дешавало да су српски језик на појединим УФ предавали наставници књижевности, а на неким ће скоро десет генерација будућих учитеља своје школовање завршити са тако организованом наставом српског језика. Свакако да у свему овоме носе свој део одговорности и стручњаци из области српског језика, који се нису успротивили оваквом статусу српског језика на УФ, и који су на својеврстан начин (нпр. укључивањем у изборну процедуру) додатно подржавали то стање.

У потоњим изменама наставних планова на УФ у Србији мењало се штошта, али је српски језик и даље на скоро свим факултетима остајао на маргинама. О потреби лингвистичког образовања учитеља није имао ко бринути јер на већини ових факултета у првих пет година рада, а на неким ни до данас, није било ниједног наставника српског језика.⁴ Када су престале потребе кадровске природе за јединственим предметом *Српски језик и књижевност*, језик је одвојен у посебан наставни предмет, *Српски језик*, при чему му је придодат и један час вежби недељно (укупно 120 ч.). Обимним наставним програмом из језика било је планирано упознавање са основним општелингвистичким темама, са историјом српског књижевног језика и са српским дијалектима, са свим елементима норме (ортографија, ортоеписија, граматика, лексикологија), као и са темама из области језичке културе и комуникације, реторике и стилистике. Стиче се утисак да састављачи програма, везани својим стручним и научним интересовањима више за књижевност, нису увиђали да је за остваривање тако амбициозног наставног програма на универзитетском нивоу потребно много више простора.⁵ Очито је да су потребе учитеља у области српског језика тиме

³ Теоријски је, наравно, могло бити и обрнуто, али због природе језичких студија традиционално је увек мање кадра у области језика, него у књижевности, што је, међутим, већ једно друго питање.

⁴ Поједини врсни стручњаци за језик, нашавши се на предмету који се потискује у страну, у том периоду напуштају УФ незадовољни оваквим стањем.

⁵ Поред јединственог Плана, УФ у централној Србији су радили и по јединственим наставним програмима, који су најчешће сачињавани на УФ у Београду, а усвајала их је Заједница учитељских факултета Србије. Као лице надлежно за реализацију Програма за предмет *Српски језик* на УФ у Јагодини од академске 1999/2000 године, успевала сам да у овом двосеместралном курсу реализујем само делове програма: елементарну фонетику са ортоеписијом, морфологију са творбом речи, синтаксу прости комуникативне реченице, основне лексикологије и правописа. Како се у нашим средњим школама због биласе програмски

само формално биле задовољене.⁶ И у новим, темељнијим реформама курикулумама, нпр. на УФ у Сомбору, српски језик као матерњи није добио више простора.⁷ За основне студије (без тзв. напредних) предвиђена је двосместрална обрада правописа, фонетике, морфологије, синтаксе и лексикологије (само 84 ч.), што је, према њиховој процени, довољно учитељу за рад у првом трогођу основне школе. Дobar пример за ваљан однос према матерњем језику је ситуација у Републици Словенији, односно у тамошњим наставним плановима за факултете овог профила. Наставни предмети *Slovenski jezik I, II* су у њиховом Плану заступљени са 210 часова, распоређених у прве три године студија (Уčilni načrti 1999/2000). Учитељ је тиме усмерен на познавање целине језичког система, што му омогућава да ваљано врши селекцију језичких чињеница предвиђених за обраду на одређеном образовном нивоу. Примера ради, у млађим разредима основне школе ученици се не упознају са копулативним предикатом, али то не значи да је допуштено да се у наставној пракси за „одредбу места вршења радње” дају примери типа *Пишница је на ђрани*, што је последица невладања целином језичког система.

II

Други део проблема у вези са статусом српског језика на УФ у Србији тиче се удела језика, односно удела струке и науке о језику у предмету *Методика наставе српског језика и књижевности*. На свим УФ у Србији носиоци посла на том предмету су наставници из области књижевности, иако би се, судећи и по називу предмета, сложеном делу посла везаном за наставу језика морао дати примат. Колико се у оквиру предмета *Методике наставе српског језика и књижевности* заиста ради на језику, посредно указују уџбеници за овај предмет намењени студентима УФ. У уџбенику *Методика наставе српског језика* (Вучковић 1993), од 257 страна текста, само је 13 страна (190–203) посвећено језику. Слично је и са хрестоматијом *Методика наставе српског језика* коју су припремили наставници са УФ у Београду (Цветановић / Милатовић / Јовановић 1995: 1–348). Међу текстовима испод наслова *Настава ђрамаџике* (313–348) само се један тиче наставе граматике у млађим разредима (Р. Павловић, *Обрада реченице у млађим разредима основне школе*), док су сви остали везани или за општије проблеме наставе језика, или за више нивое образовања (старији разреди

садржаји из језика, те студенти на факултет долазе са мало (или нимало) сачуваног знања из основне школе (в. Радић 2001), мало студената је бивало способно да прати наставу из језика и по овако редукованом наставном програму.

⁶ Једино се на УФ у Јагодини, са изменама плана академске 2001/2002, успело изборити за још 1 семестар (45 часова) српског језика, што и даље не омогућава постављање програма који би одговарао потребама будућних учитеља.

⁷ На овај курикулум озбиљне и аргументоване примедбе уложио је Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду (Хроника: 302–311). Упркос тим примедбама Курикулум је усвојен и почело се са његовом применом.

и средње школе). То показује да је у нас врло сиромашна и сама продукција таквих прилога, односно да се наставом језика у млађим разредима мало ко бави, што је свакако последица кадровских решења на овом предмету, почев од некадашњих учитељских школа, преко ПА, до УФ. И овакав преглед уџбеника за *Методику наставе српског језика и књижевности* на УФ јасно показује да су необрађени, чак и неидентификовани бројни проблеми са којима се учитељ сусреће на широком и комплексном пољу наставе језика у млађим разредима, од фазе описмењавања до обраде појединих граматичких категорија.⁸ Проблем је утолико израженији ако се има у виду да је приступ било којој граматичкој категорији, апстрактној по својој природи, у млађим разредима основне школе скопчан са осетљивим питањима начина њихове интерпретације.

Будући учитељ у оквиру тог предмета треба да се упозна са начинима рада са децом чије је говорно искуство крхко, везано за различите дијалекатске и социокултурне средине. Примера ради, да би процес почетног описмењавања прошао што безболније и завршио се што успешније, лингвистичким основама се мора посветити више пажње него што се то код нас чини. Поред општелингвистичких основа, неопходно је да будући учитељи буду упознати и са начинима на које ће упознавати говорну основу деце са којом раде,⁹ што је предуслов да се почетно језичко искуство детета, изграђено на ма коме дијасистему, у овој фази рада не поколеба, да се неадекватним поступањем не развију језички комплекси који могу постати трајни ометајући фактор у комуникацији појединца.¹⁰ Учитеља треба оспособити да проналази онај језички слој који је на одређеном говорном подручју недиференцијалан у односу на стандардни језик, те да у том оквиру пажљиво проналази примере које ће у фази почетног описмењавања исписивати на табли.¹¹ Неувиђање значаја конкретног ло-

⁸ Увид у проблеме наставе језика стекла сам учествујући у комисијама за полагање стручног испита учитеља у ОШ „Бошко Ђуричић” у Јагодини, и у комисијама на дипломском испиту из *Методике наставе српског језика и књижевности* на УФ у Јагодини. Показује се често да невладање језиком, нпр. акцентом, омета ваљан рад учитеља чак и у области наставе музике.

⁹ На улогу локалног говора у настави српског језика указивало се одавно, различитим поводима (исп. Тежак 1974: 33, Дешић 1981). У складу са овим, делове наставног програма за основну школу, за које општим програмским оквирима нису прописани садржаји, ваљало би у српском језику везивати управо за регионалне особености које произилазе из односа стандардни језик : локални говор. То би, међутим, подразумевало оспособљеност наших учитеља да се користе дијалектолошком литературом и да уз помоћ ње идентификују особине говора својих ученика.

¹⁰ Неадекватна поступања овог типа од почетака школовања свакако доприносе да различите врсте језичких комплекса обележе већину становништва на одређеним говорним подручјима. Имала сам прилике да приметим како несмотрено грубе исправке учитеља, уз, вероватно, деци познато уверење да се у њиховој средини „лоше говори”, изазову код ученика ироничну реакцију: „Па ми смо сељаци!”

¹¹ Примера ради, учитељ при обради слова *л* и *љ* записује на табли инфинитив *љуљати*, који ученик чита *љуљати*, показујући тиме да је њему тај словни низ, односно тај облик гла-

калног говора у настави, посебно у поступањима везаним за овладавање стандардним језиком и за неговање језичке културе, у припреми говорних вежби оставља на сцени тек различите врсте механичке примене решења која се нуде у литератури.¹²

Још су уочљивији проблеми који се појављују у раду на граматички. Језик се у млађим разредима основне школе посматра као изолован и нефункционалан феномен, одвојен од друштва и комуникације, од мишљења и стварности. Овакав приступ језичким чињеницама је најмање пожељан управо на овом степену образовања, где свако дете долази са усвојеним језичким системом у оквиру кога су план израза и план садржаја недељиви ентитети. Вештачка подела та два плана и усмеравање пажње на план израза омета мисаону активност ученика и не доприноси развијању његових интелектуалних способности. Примера ради, ученицима се у раду на језику не даје задатак да употпуњују информацију различитим подацима, већ задатак да „проширују” реченицу: објектом, одредбама места, времена и сл., чак и атрибутом. Иако се овакве формулације бележе у граматикама намењеним свим нивоима образовања, оне су најштетније у раду са најмлађом популацијом. Таквим поступањима рад на језику се претвара у нефункционалну и чисто формалистичку дисциплину. Упростићене (уместо да буду уопштене) дефиниције појединих граматичких појмова у пратећим основношколским уџбеницима примењују се у настави некритички и дословно. У уџбеничкој литератури ће се наћи да је субјекат „реч у реченици која казује о коме се говори или ко врши радњу”, сходно томе и да је предикат „реч у реченици која казује шта неко ради или која се радња врши”¹³, и то се правило примењује на било ком примеру кога се учитељ сети. Скоро да су уобичајена поступања (планирана питања и очекивани одговори) типа:

- Шта је субјекат у реченици *Одмор почине за десет минута?*
- Одмор.
- Шта ради субјекат?
- Субјекат *почине*. Итд.

Због оваквих приступа језичким чињеницама наставници у старијим разредима основне школе, уместо да раде на већ постављеним темељима,

гола непознат. Свакако да би учитељ који би био упознат са особеностима овог (јагодинског) говорног подручја одабрао презент, а не инфинитив који је овде редак у употреби.

¹² По моделу који за поједине говорне средине у Хрватској препоручује С. Тежак (1974: 32-40), и поред експлицитних ауторових упутстава да је потребно „*uvježbavati samo ono u čemu se griješi*” (33), увежбавање изговора два пара африката планира се и у срединама где се тај проблем дистинкције не јавља.

¹³ Обе дефиниције се косе са једним од основних дидактичких принципа, принципом научности и истинитости (исп. Лукић / Лазаревић / Вучковић: 1998: 184). Остављајући по страни бројне разлоге због којих су ове дефиниције неприхватљиве, подсећам да се субјекат и предикат не могу на овакав начин везивати за било коју синтаксичку јединицу, понајмање за реч (нпр. предикат чине и сложена глаголска времена, тј. „више речи”).

морају се бавити одбацивањем или кориговањем наученог. То доприноси да граматика постане, често и трајно остане, неразумљива, незанимљива, па и по ђаке заморна наставна област.

Чини се да је јасно да настава језика и настава књижевности траже различите приступе, и да се пропагирано јединство и на овим образовним нивоима, на УФ и у млађим разредима основне школе, остварује на штету језика. Превиђа се да је прожимање и међусобно допуњавање наставе језика и књижевности пожељно остваривати у непосредном раду наставника практичара и да се оно може постићи само ако је практичар претходно темељно овладао начинима рада у свим областима које чине школски предмет *Српски језик*. Јасно је да у сложеност постављених питања везаних за наставу српског језика на овом образовном нивоу не може студенте упућивати наставник који није својим опредељењима и својим интересовањима везан за србистику. Са овим су у складу и процене да је основни недостатак наставничког образовања у нас условљен неусклађеношћу припреме за матичне предмете и за наставу, јер су “матични предмети издвојени од припреме за наставу из тих предмета” (*Програм професионалног развоја наставника у Србији*: 9).¹⁴ Не баш добар пример учитељским факултетима дају и филолошки факултети, на којима су носиоци наставе на предмету *Методика наставе српског језика и књижевности* на основним студијама у целости или наставници књижевности, или наставници језика.¹⁵ Опет нам за узор могу послужити они који су показали да, штитећи своје националне интересе, знају на који начин ваља бринути о потомству и његовом образовању. Настава на предмету *Didaktika slovenskega jezika in književnosti*, у оквиру студијског програма *Razredni pouk* на Педагошком факултету у Љубљани, подељена је на две јасно одвојене области, *didaktika jezika*, где су носиоци наставе наставници језика, и *didaktika književnosti*, где су носиоци наставници књижевности (*Učilni načrti 1999/2000*).¹⁶ Значај који је у образовању учитеља у Словенији дат матерњем језику огледа се и у томе што дидактика словеначког језика у наставном плану хронолошки претходи осталим дидактикама. Овако се поступило, вероватно, из потребе да се на дидактици словеначког језика процени да ли су студенти спремни

¹⁴ Та издвојеност је на УФ најочитија у области српског језика, где се ометајућем фактору о коме говоримо придодаје и хронолошка дисонантност (*Српски језик* на првој, а *Методика наставе српског језика и књижевности* на трећој години студија).

¹⁵ То се дешава и на факултетима на којима истовремено раде наставници (и постоје предмети) чија је специјалност или методика наставе језика, или методика наставе књижевности. Можда је и у овом садржан један од разлога што се у већини наших средњих школа, у којима се претежно запошљавају наставници који су завршили неку од “књижевних” група, планирани програмски садржаји из језика заобилазе. О томе говоре и резултати анкете рађене недавно са студентима УФ у Јагодини (в. Радић 2001).

¹⁶ Назив *Методика српског језика и Методика књижевности* у наставном плану на УФ у Сомбору (Лазаревић 1996: 186) као да указује на тамошњи одвојен третман двеју области.

за наступ пред ученицима, односно, да ли су у довољној мери овладали језичким стандардом на коме се настава изводи.

III

Трећи аспект проблема везаног за статус српског језика на УФ тиче се његовог места на последипломским (специјалистичким и магистарским) студијама, које се на свим овим факултетима организују у области методика,¹⁷ међу којима је највеће интересовање студената за смер Методика наставе српског језика и књижевности. На нивоу магистарских студија је такође био примењиван јединствен Наставни план за четири УФ у централној Србији, који је на појединим УФ још увек на снази. Према том Плану област језика је заступљена са само једним наставним предметом, *Савремене лингвистичке теорије*, као и област књижевности (*Преглед књижевних теорија*). Областима за које је студијски смер оформљен, настави српског језика и књижевности, припада још само предмет *Методика наставе српског језика и књижевности*, док су сви остали (сем страног језика) из педагошко-психолошке и социолошке области (4 наставна предмета). Овоме, вероватно, није потребан коментар.

Међутим, и поред овога, чини се да би, са ваљано постављеним студијским планом и са компетентним кадром, овим студијама могла бити истраживачки покривена област наставе појединих предмета у млађим разредима основне школе. Та област је до сада, бар кад је реч о настави српског језика, остала скоро потпуно неистражена. Овде се, међутим, поново појављује стари проблем, који произилази из слепог пропагирања потребе јединства наставе језика и књижевности, која се на УФ са основних студија пренела на специјалистичке, па чак и на магистарске студије.¹⁸ Носиоци наставе из Методике српског језика и на магистарским студијама су, колико ми је познато, на свим УФ наставници књижевности. Природно је да ће такве наставнике њихова научна и стручна опредељења, везана само (или претежно) за део предмета, за књижевност, опредељивати да последипломце усмеравају према истраживањима која су тематски везана за тај део наставе, а не за наставу језика. Ако би и било друкчије, свакако би се морало поставити питање стручних компетенција таквих наставника за руковођење истраживањима из области наставе језика.

¹⁷ Оправданост организовања последипломских студија на УФ била је оспоравана на многим странама, као што је било оспоравано и отварање самих УФ.

¹⁸ У овоме делу УФ се нису угледали на филолошке факултете, на којима се на последипломском нивоу студија методика наставе језика и књижевности не мешају. То је свакако условљено потребом да се на филолошким факултетима компетентно руководи истраживањима на која се последипломци упућују.

*

У решавање свих ових проблема до сада су бивали улагани само напори појединаца, а појединачни напори се по природи остварују фрагментарно и често се схватају као чин личних амбиција, те већином бивају предодређени на неуспех.¹⁹ Стога о матерњем језику у образовању, почев од фазе описмењавања до фазе образовања учитеља, или обрнуто, морају бринути институције чија је основна делатност везана за проучавање и(ли) неговање српског језика. Позитивни примери одговорног односа према овим, и њима сродним питањима, која су од пресудне важности за један народ и његов стандардни језик, бележе се у последње време и на страницама наших стручних часописа. Надајмо се да ће институције на којима се креира образовна политика имати довољно слуха за аргументе којих је у србистичким стручним и научним круговима све више.

ЛИТЕРАТУРА

Вучковић 1993: Мирољуб Вучковић, *Методика настави српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе* (треће, прерађено издање), Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Дешић 1981: Милорад Дешић, „Улога локалног говора у развијању говорне културе ученика”, *Наш језик XXV/3*, Београд, 162-167.

Јукић / Лазаревић / Вучковић 1998: Стипан Јукић, Живољуб Лазаревић, Весна Вучковић, *Дидактика (избор текстова)*, Јагодина: Учитељски факултет, 1.

Лазаревић 1996: Живољуб Р. Лазаревић, *Савремена основна школа и образовање учитеља*, Јагодина: Учитељски факултет.

Милатовић 1990: Вук Милатовић, *Настава почетног читања и писања*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Милатовић / Јовановић 1998: Вук Милатовић, Славица Јовановић, *Говорим и пишем, Српски језик за 3. разред основне школе* (приручник за ученике), Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Николић 2000: Милија Николић, Мирјана Николић, *Српски језик и култура изражавања за 4. разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

¹⁹ Поред мало више наставног простора датог српском језику на основним студијама УФ у Јагодини, постигнуће може бити и то што су на овом факултету, у новом Наставном плану за последипломске студије свих смерова (2003/2004), предмети струке, па и српски језик и књижевност, заступљени са битно већим процентом. Међутим, кад је у питању српски језик, ово постигнуће је поништено неусвајањем предлога дела наставничког колектива да се методика наставе језика одвоји у засебан наставни предмет, чиме је практично онемогућен студијски рад у области наставе језика. Ни настојања да носилац наставе у делу који се тиче методике језика буде са одговарајућим научно-стручним компетенцијама (модел који се у Словенији примењује на основним студијама) нису уродила плодом.

Програм професионалног развоја наставника у Србији, Финска подршка развоју образовања у Србији, за пројекат одговорни Министарство спољних послова Финске, Савезно Министарство спољних послова СРЈ и Министарство просвете и спорта РС, Београд 2002.

Радић 2001: Јованка Радић, „Статус српског језика у образовању”, *Наш језик* XXXIV/1–2, Београд, 152–157.

Теžак 1974: Стјепко Теžак, *Govorne vježbe u nastavi hrvatskog ili srpskog jezika*, Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

Učilni načrti 1999/2000: Razredni pouk, www.pef.uni-lj.si/strani/studij/tr.old.

Хроника 2003: *Хроника, Књижевност и језик* L/1–3, Београд 2003, 259–311.

Цветановић / Милатовић / Јовановић 1995: Владимир Цветановић, Вук Милатовић, Александар Јовановић, *Методика наставе српског језика (избор њексијова)*, Београд: Учитељски факултет.