

Софија С. Калезић-Ђуричковић

Факултет за црногорски језик и књижевност, Подгорица

pgstudio@t-com.me

МЕТОДИЧКЕ ПРИПРЕМЕ ЗА ТУМАЧЕЊЕ РОМАНА

Анстракт

Основне методе које се користе у настави књижевности су: говорне методе (молошка и дијалогска), текст-метода, метода демонстрација, реферисања и екскурзије. По схватању Милије Николића, прве двије су засноване на језичким знаковним системима, метода демонстрација – на ванјезичком знаковном систему, док се посљедње двије темеље на међусобном системском комбиновању. У методици наставе постоје многе друге класификације методичких поступака, али, уопштено узевши, ова класификација је најприхваћенија. Правилним избором методичких поступака рад на дјелу постаје далеко плоднији и сврсисходнији, наставник се у мањој мјери излаже импровизацији, а дато вријеме бива на рационалан начин искоришћено. Прије почетка интерпретације романа наставник мора врло пажљиво да процијени које методе би у одређеним случајевима обраде биле најподесније и пружице најплодотворније резултате. Роман нам пружа најпотпунији и начудеснији доживљај могућих животних искустава која превазилазе искуство јединке.

Кључне ријечи: методика, методологија, ученици, роман, анализа, теорија књижевности, приступ.

1. САВРЕМЕНИ МЕТОДИЧКИ ПРИСТУПИ

Настојећи да истакну велики значај личне креативности и слободе у приступу дјелу, безмало сви методички уџбеници су сложни у универзалном методичком начелу: метода се не одабира – она се ствара. Оријентациони план и програм упућују наставника на методичке поступке које би у датом моменту требало користити. Овдје није ријеч о строгом правилу које не трпи модификације и корекције. На примјер, у методи самосталних ученичких радова, коју представља писмени дио обраде романа, може да буде сублимиран

читава мали скуп поступака показивања, биљежења, анализа, закључивања, расправљања, вредновања итд. Једна од најважнијих ставки која обраду романа чини успјелом јесте наставников радознао дух и смисао за креацију.

Да постоје и супротни типови наставника свједочи констатација Миодрага Игњатовића: „Лењи духом (а међу наставницима књижевности таквих има!) следиће увек и само пут за који им је, готово све путне правце, тачке гледишта и оно што се очекује да виде, предочио методичар. Невоља је (уз све похвале) што је сада, све више и израженије, методика узела на себе обавезу коју треба да имају не професори методике него сами наставници: да, комбинујући методолошке поступке књижевно-научног интерпретирања књижевних дела, а подучени како се то ради и од саме науке о књижевности и од методичке науке, стварају једну плуралну методика. Та се методика не би бавила унапред развијеним моделима интерпретације, него би их градила, уважавајући контекст самих ученика, а не контекст методичара. Највећи део методичке литературе углавном то не ради, јер жели да унапред припреми рецепте за разна стања и потребе у интерпретацији, односно унапред замишљену рецепцију ученика“ (Игњатовић 2001: 40). У мјесечне планове наставне реализације градива, које су дужни да уредно предају на увид прво установи у којој раде, а потом органима просвјетне инспекције, велики број наставника избор методе уписује по инерцији, као што их по инерцији и користи, готово никада се не питајући који избор би заиста у датом случају било најпрактичније конкретизовати. Наравно, има и оних других који се труде да истраживачки усмјере активност ученика, час испуне оправданим садржајима и од којих свакога дана ученици добијају по неку значајну ставку у општем и стручном образовању. Наставници који много дају имају право и да траже знање од ученика, јер је природно да очекују повратну информацију у односу на уложени труд.

Класична монолошка метода, која се још назива предавачком или вербалистичком, у већој мјери се користи у вишим просвјетно-образовним установама – универзитетима, институтима, различитим школама стручне профилације, него у елементарном школству. При обради романа у основној школи употребом монолошке методе могу да се интерпретирају поједини његови сегменти, везани за ширу локализацију дјела, његову друштвену димензију, глобалне одлике литерарног правца у коме је оно поникло и слично. У случају да се цјелокупно дјело на споменутом нивоу интерпретира само једном, монолошким методом такав поступак би дао посве рђаве резултате, јер би наставник остао лишен повратне информације. Имао би, на примјер, веома слаб увид у податак колико су ученици разумјели његово излагање јер би друга страна остала искључена из наставног процеса и паси-

визирана. Дјечја концентрација не може бити на истом нивоу четрдесет и пет минута у континуитету, па се на крају часа ученици не би сјећали највећег дијела градива о којем им је наставник говорио.

Роман се веома често интерпретира дијалогском методом јер она омогућава двосмјерну комуникацију између наставника и ученика. Разговори који се воде између двије стране, усмјерени су ка изграђивању нових појмова и обнављању већ усвојених и потврђених. Примјена неких метода, као, на примјер, текстуалне, није могућа без истовремене примјене дијалогске методе. Смисао дијалогске методе темељи се на истраживачким питањима која морају веома прецизно и јасно да буду упућена ученику, како би се од њега могла захтијевати луцидна тумачења, логични одговори и егзактни судови о дјелу. Свака од споменутих метода може имати своје продуктивне и непродуктивне видове, своје позитивне стране и мане, у зависности од тога колико се стручно и припремљено спроводи.

Текст-метода се базира на писаној ријечи, односно остварује се читањем и писањем, те у домену обраде лектире и уопште књижевне материје ова метода даје поуздане резултате. Она истовремено укључује и све врсте читања о којима је већ било ријечи и које представљају основни услов за квалитетан рад на штиву. „Литерарно-уметнички текстови – пише Марко Стевановић – одувек су пленили пажњу ученика и наставника. И то не без разлога. Улазити у свет писане уметничке речи је колико занимљиво толико и неизвесно. То је сложен и комплексан посао. Започињемо читањем, то је извесно, а где се завршава, неизвесно је. Анализе су широке, пуне нових и тек откривених и неиспитаних појединости. Колико ћемо се удубити у поједини текст зависи од низа фактора, али и од нас самих, то је прва ноторна чињеница. Колико смо боље припремљени, у којој мери желимо свестранију анализу, на који начин смо мотивисали наше ученике, одредиће границе и смисао наше активности на тексту” (Стевановић 1981: 7).

Метода демонстрирања дијели се на посредну и непосредну, то јест ону која се остварује уз примјену наставних средстава и без њих. Демонстрирање подразумијева ангажман ученикових чула, па остварене представе могу бити различите врсте: аудитивне, тактилне, визуелне, олфактивне и тако даље. У практичној примјени се најчешће врше комбиновања доживљавања путем чула вида и слуха. Наравно, вид и слух само служе као посредници при сазнавању, а главну улогу имају мисаони процеси и ученикова имагинација. У наставној интерпретацији романа бројне појединости се могу ученицима демонстрирати, чиме би се изазвао појачани интерес за књижевно дјело и прецизније сумирале представе о њему. Ученицима се, на примјер, могу показати репродукције портрета датих романописаца, фото-

графије из живота објављене у неком квалитетнијем часопису, цртежи који представљају и осликавају приказане пејзаже у роману, слике предмета који се у дјелу спомињу, а са којима се ученици у данашњем времену не могу срести.

Метода реферисања спроводи се тако што се ученик, група ученика или цијело одјељење задужи да напише реферат на задату тему или на више тема. У млађим разредима основне школе ова метода не даје убједљивије резултате јер форма и сложеност реферата о појединим романеским проблемима често надраста објективне способности ученика. У старијим разредима реферати се могу дати у облику групног наставног рада појединим, у већој мјери формираним ученицима, али само теме које се односе на поједина аутохтона подручја романа, као на примјер фабулу, идеје, стил и језик аутора и слично. Употреба ове методе на нивоу основне школе, међутим, често изгледа плодотворније него што у ствари јесте – садржину реферата обично прати једна мања и боља група ученика, док се слабији дио одјељења не укључује у рад својих другова. Због тога је препоручљиво да наставник биљежи детаље о литерарним феноменима на које се излагање односи, а затим заједно са читавим одјељењем дискутује о њима.

Метода екскурзије је компатибилна са методом демонстрирања, и поред тога што се запажање не врши у учионици, него на мјесту гдје се налазе објекти које ученици посматрају. Ова метода се често практикује у јединству са дијалошком или текстуалном методом, јер наставник након повратка са екскурзије разговара са ученицима о њеном значају, а често ученици сумирају утиске и кроз писање састава на задату тему. Екскурзија је вјероватно омиљена ученичка метода јер им на занимљив начин, кроз непосредно искуство, приближава и конкретизује дотадашња знања. Овдје, такође, спадају и други објекти или раритети, као што су родне куће великих књижевника, цркве, манастири и други вјерски и културни центри који су књижевнике инспирисали, прве библиотеке, штампарије и остала мјеста која представљају изворе наше писане ријечи. Екскурзија се може спроводити прије и послје обраде наставне јединице, а током ње се ученицима дају задаци о томе шта ће посматрати и с којим циљем.

Коју наставну методу (или њихово комбиновање) ће изабрати наставник као најподеснију за анализу романа, зависи од циљева часа и начина приступа датом остварењу. Интерпретације једног романа могу се међусобно веома разликовати, у зависности од наставникове способности и проблемске селекције, интелектуалне «конфигурације» одјељења, опште припремљености за проучавање романа и других фактора. Свака интерпретација омогућава стваралачко дјеловање, па с обзиром на то да се актери у

њој различито испољавају – нијесу сви ученици истих менталних и образовних дијапазона, брзине уочавања, мишљења и говора – немогуће је исту наставну јединицу једнако обрадити у свакој ситуацији. При обради романа најчешће се користи читав сплет повезаних наставних метода које логично проистичу једне из других. Неоправдано запостављање или укидање једне методе негативно би утицало на цио «ланац» осталих поступака.

2. ИНТЕРЕСОВАЊЕ УЧЕНИКА ЗА РОМАН

Бројна методичка, теоријска, психолошка и педагошка литература говори о интересовању ученика за књижевно дјело, које стручњаци проучавају у зависности од разних фактора: узраста ученика, наставног процеса, дјеловања средине у којој дијете живи, пола, социо-егзистенцијалног статуса, природних склоности и тако даље. Истовремено, немају сва дјеца једнак афинитет према разним литерарним жанровима – док млађи ученици у већој мјери гаје склоност ка поезији, најчешће краткој шаљивој пјесми, већ од четвртог разреда основне школе примјетан је појачани ученички интерес за различите типове прозе, од народне, анималистичке или романтично-идеалистички интониране до авантуристичке и научно-фантастичне. Већ од петог разреда, када се ученици поузданије упознају са романом, он постаје њихов омиљени жанр, који прате с несмањеним интересовањем при даљем усавршавању. Вриједно је нагласити да је ово честа али не и редовна појава, јер исто тако има ученика за које је форма романа комплексна и обавезујућа, нешто што изискује превише одрицања и напрезања. Упознавање и тумачење романа тражи појачану концентрацију и намеће бројна питања, захтијева комплетног читаоца – његов дух, слободно вријеме, пажњу и трајну мисаону преокупацију.

Чак и када се за ученика може рећи да воли роман и ужива у њему, брзо се може примијетити да све типове романа не воли на једнак начин, јер нијесу ни сви романи исти. Спектар романескних подврста је толико широк и комплексан да многи људи у току живота не дођу у контакт са појединим њиховим категоријама. Није риједак случај да дјеца у основношколском периоду дођу у контакт с романима класичних писаца, какви су рецимо Толстој, Балзак или Шолохов, а од наших аутора Андрић или Црњански. Једна од наративних одлика ових књижевника јесте прегледност фабуле, занимљивост нарације и непосредност умјетничког казивања, те њихове романе заиста могу читати дјеца нешто старијег узраста, и поред тога што је питање у којој мјери их, лишена стручних сугестија, могу на правилан начин разумјети

или њихове поруке прихватити као дио властите животне филозофије. Било би, међутим, превише неодговорно недораслом ученику објашњавати како би било најпожељније да читање једног оваквог романа одложи за коју годину, да сада нема времена за опширна и комплексна дјела, да треба да чита и учи оно што се тренутно од њега тражи. Ученику не треба бранити читање класичне литературе, ма колико он њој не био дорастао. Њену рецепцију, напротив, треба каналисати ка ширим временским паузама у настави, какве могућно представљају новогодишњи или ускршњи празници, када ученици имају и по цијелу недјељу слободну. Нема ничег штетног у томе ако ученик седмог или осмог разреда у току љетњег распуста, који траје три мјесеца и када је он највећим дијелом без обавеза, прочита неки од «великих» романа. На таквој литератури почивају темељи свјетске књижевности, која носи у себи универзалне проблеме с којима се суочавају све генерације. Када исти тај роман буде поново читао у трећем или четвртном разреду средње школе, он ће га доживјети на потпуно нов и зрелији начин. Његово претходно читање само ће му помоћи у томе да прецизније и изнова сагледа димензије дјела, његове идеје и потенцијална значења.

Родитељ и наставник треба да поступе слично и у случајевима када дијете одабере роман из неславног списка ниске или шунд литературе. Оваква дјела, заснована на неувјерљиво грађеној, тугаљивој и блазираној причи у основи радње, са собом не носе готово никакве ваљане идеје и поруке, већ само служе као привидно добра забава и начин да се попуни вријеме. Ако дјетету то причињава задовољство и ако оно има на претек слободног времена не треба бранити читање ни таквих књига, јер забрана – по природи дјечје психе – само појачава интерес за оно што је забрањено. Сјетимо се да су у историји литературе романи под цензуром били најпродаванији и најчитанији. Ученику свакако треба скренути пажњу на слабости и недостатке једног таквог остварења. Дете ће такве књиге најчешће, уколико посједује солидну сазнајно-образовну надградњу и развијене мисаоне капацитете, надрасти само, без сугестије родитеља и временом изгубити интересовање за њих. Као што у свом физичком и психичком развоју дијете пролази кроз бројне фазе које се одвијају својим токовима и које се не дају ни убрзати ни успорити, а не би ни било продуктивно утицати на њих спољашњим факторима, исто тако и при интересовању за књижевно дјело оно ће пролазити кроз различите фазе. Тако, на примјер, у старијим разредима основне школе дјечаци с интересовањем прате фабулу романа у којој се остварују јуначки подвизи, пустоловине и неочекиваности, док дјевојчице воле интимну тематику која ближе открива релације између ликова. За обје групације је специфично да воле пратити судбине јунака с којима се могу идентификовати.

Наставник књижевности и језика не мора бити компетентан само у области своје струке, пожељно је да посједује поуздано педагошко и психолошко образовање. „Методика књижевности и језика има за објекат начин како код ученика постићи богаћење, формирање и структурално уобличавање језичке грађе“ – писао је један од наших првих методичара, Миливој Павловић. „Да би факта психолошко-лингвистичке природе пренео на ученике, наставник мора добро познавати психичке појаве и схватања и принципе индивидуалне психологије. Мора бити припремљен за један комплексан посао – радећи колективно у разреду да има у виду сваку посебну психичку личност, с урођеним појавама и стеченим навикама. Овим путем се испуњава спрема и из опште педагогије и опште дидактике” (Павловић 1962: 18). И поред тога што су у потпуности компетентни да обављају професорски позив, поједини наставници у већој мјери форсирају приступ роману на класичан и помало старомодан начин, у коме ће ученици рашчлањивати једну по једну ставку датог остварења. Овако конципирана настава књижевности, без обзира на то што даје прилично добре резултате, помало личи на математику.

У случају када се, вођени успјешно инкорпорираним примјерима, ученикова знања и утисци о дјелу «растерете», такав приврженик литературе може да представља драгоцјено откриће, да постепено и конструктивно израста у малог критичара који је често у стању да јасно и са што мање поштапалица или фраза говори о прочитаном: „Ако ученик искрено говори о прочитаном делу, макар то било у опреци са књижевном критиком и наставниковим мишљењем“ – истиче Милија Николић – „он не може да греша, јер као читалац има право да казује своју истину о делу. Уметнички текст, као свет фикције и вишезначности, доживљава се асоцијативно, фантазијски и личним пројектовањем, а то су подручја на којима се не може претендовати на коначну истину. Могућа “застрањивања” често спадају у изузетно оригинална виђења, па је и у њима део могуће истине о тексту“ (Николић 1992: 164).

Поуздано литерарно образовање и трајно развијање љубави према књизи, које не треба третирати као временски омеђен програм већ као начин или стил живота, ученику ће помоћи да сам направи селекцију и изврши избор. Када говоримо о интересовању за књижевно дјело, истовремено говоримо и о интересовању за остале врсте умјетности и за умјетност уопште. Ако је дијете имало махом необучене и незаинтересоване наставнике књижевности, ако готово никада није видјело ниједног од својих родитеља с књигом, нити уз себе имало иког другог да му помогне при развијању афинитета и љубави према лепој књижевности, од њега се не може тражити да демонстрира појачано интересовање за књижевно дјело. Оваква пракса неријетко

оставља и шире посљедице јер може да осујети евентуално интересовање ученика и за друге врсте умјетности. Сфера књижевности се, по правилу, доживљава у компарацији и јединству са осталим умјетничким гранама.

3. МОТИВИСАЊЕ УЧЕНИКА ЗА ЧИТАЊЕ РОМАНА

Ученици се на читање романа мотивишу прије часа лектире. Врло често од начина на који је мотивација реализована и однос са ученицима успостављен зависи да ли ће они дјело прочитати и како ће га доживјети. Романи намијењени основношколском узрасту због свог обима читају се искључиво код куће, што значи да њихов садржај ученик може реципирати у интервалима саобразним његовом слободном времену и расположењу. Ова група дјела је, готово по правилу, ученицима пласирана у тзв. «школским» издањима која представљају својеврстан одабир најмаркантнијих умјетничких примјера за дјецу, прилагођених њиховим годинама и сазнајном нивоу. „Истинско разумијевање дјела и овладавање њиме доводи и до истинског уживања у њему“ – примјећивао је још Бјелински – „а да се до тога дође, неопходно је темељно проучавање. Естетско осјећање које човјек добија од природе треба подићи на степен естетичког укуса до кога се дошло проучавањем и развијањем. А то могу постићи само они који на умјетност гледају не као на пријатно провођење времена, весео посао бављења нечим или лако средство за разбијање досаде, но као на озбиљан посао који тражи размишљање, који наводи на мисли које развијају ум и срце” (Димитријевић 1977: 210).

За слабије ученике и оне који не посједују адекватан ниво писмености, читање романа неријетко представља обавезу којој се приступа с оптерећењем и зловољом. Чак и у случајевима када наставник списак лектире преда на самом почетку школске године или на крају претходне – то не представља гаранцију да ће они дјело прочитати. У бројним методикама наставе и методичким приручницима, предвиђеним за млађе и неискусније предаваче, препоручује се читав спектар средстава чије планирано спровођење може изазвати појачано ученичко интересовање за књижевно дјело. Такве начине мотивисања често представљају колективно посјећивање књижевних вечери, културних манифестација, сајмова књига или спомен-кућа, уз поуздано осмишљен и вођен разговор о карактеру и значају одређеног обиласка. Још успјешнији начин буђења интересовања за књижевно дјело представља ангажман који подстиче да се прошире ученички сазнајни видици, изгради смисао запажања литерарних чињеница, а способност изражавања уздигне

на виши ниво. Учлањивање у литерарне и новинарске секције у оквиру ван-наставних школских активности, објављивање ученикових прозних и поетских остварења на страницама рубрика намијењених дјечјем стваралаштву, ученичко реализовање интервјуа са појединим локалним књижевницима за дјецу и њихово објављивање у школском листу – представљају поуздане моделе изграђивања ученичког афинитета за умјетност писане ријечи.

Основно полазиште и извор како наставникове мотивације у подстицању ученика у читању дјела тако и ученичког доживљаја прочитаног и спремности да «урони» у штиво, истражујући га и уживајући пред сваким сљедећим призором, јесте само дјело. Занимљивост романескне фабуле, оригиналност умјетничког стила, универзалност оваплоћених идеја, живописност и разуђеност описаног свијета – основна су средства буђења читаочевог интересовања за свако наредно остварење. Због тога је потребно да се наставник не сјећа “као кроз маглу” садржаја и смисла романа који интерпретира, већ да га прије часа лектуре поново прочита, застане и замисли се над постулираним проблемима, понуди себи одговоре на бројна питања, биљежећи властита запажања о круцијалним моментима у дјелу. Илија Мамузић истиче значајну улогу наставниковог става и приступа ученицима као важну мотивацију за читање дјела: „У наставном програму прописан је избор дела за обраду на часовима за домаћу лектуру. Ослањајући се на то, неискусни наставник често тај пропис, такав какав је, пренесе у учионицу, издиктира га ученицима, каткад и с претњом “ко не прочита...” итд. Насупрот таквом, педагошки неодговорном и штетном поступању, поменути програмски пропис (више но икоји други) треба ученицима учинити привлачним и драгим циљем зато што је реч о великом свету књижевне уметности, изузетно значајном за подизање и дејче личности и културног нивоа нашег друштва. У ту сврху, наставник у тај велики свет треба, пре но с децом, да сам уђе, у њему се разгреје, заволи га, задиви се пред његовим лепотама, естетским, етичким и другим” (Мамузић 1959: 35).

Драгутин Росандић предлаже цио спектар метода које код ученика изазивају интересовање за књижевно дјело. Овдје спадају разни поступци и искуства – од практиковања интерпретативног читања, слушања радио-емисија и музичких нумера, гледања екранизација књижевних дјела, организовања изложбе књига из школске или градске библиотеке, објављивања литерарног такмичења за најбољи приказ, задавања тема на самосталне писмене радове ученика, давања низа истраживачких питања прије часа обраде... Истовремено, пожељно је да изглед учионице буде компатибилан с наставниковим тежњама, те по њеним зидовима треба да буду окачени портрети значајних књижевника, истакнуте њихове мисли које се односе на литера-

туру, једном ријечју – да својом угодношћу, добрим освјетљењем, чистоћом, прозранчношћу и унутрашњом топлином одаје утисак мјеста које ће на ученике дјеловати афирмативно и пријатно. Важно је да су ученичке свеске за лектуру исписане уредним рукописом, да одају срећеност и систематичност. То, међутим, не може представљати гаранцију да је писмени дио лектуре обрађен на успјешан и квалитетан начин: „При обликовању лектуре ученици се труде да им рукопис буде што љепши, што свједочи о изузимању лектуре као посебне врсте биљежнице која мора одговарати одређеним естетским захтјевима. Међутим, то није услов – иза лијепог рукописа често се крије клишеизираност, површност и неоригиналност“ – каже овај методичар (Росандић 1986: 532).

Што је ученик читалачки изграђенији и писменији, анализа романа биће успјешније обављена. Наставник треба да истакне да ученик није дужан исписивати тезе по мање-више устаљеном обрасцу, који најчешће полази од времена и мјеста описиване радње, главних и споредних јунака, а завршава се поруком романа или избором цитата. Истовремено, дјецџ треба скренути пажњу да не преузимају готове моделе обраде један од другог и да задатак горег ученика, уколико је он у њему испољио оригиналност, смисао за уочавање детаља, занимљива запажања и сувисле закључке, може бити у већој мјери награђен од рада неког ученика са одличним успјехом. У посебну биљежницу ученици могу исписивати све што запазе у роману: детаље пејзажа, портрета, функционалне монологе или дијалоге којима ће поједине тезе у раду поткријепити, образлагање става зашто им се неки јунак у роману највише допао, сопствене асоцијације, осјећања и идеје. „Уметнички текст садржи унутрашњу снагу за привлачење читаоца и одржавање његове пажње“ – пише Милија Николић. „У њему делују естетски чиниоци као спонтани подстицај читаочевој радозналости. Најјача привлачна моћ дела је у томе што оно награђује читаоца уметничким доживљајима. Та способност уметничког текста да нас заинтересује за самога себе користи се у настави као основни и непресушни извор мотивација за читање” (Николић 1992: 203).

Одломци романа који се у оквиру школске лектуре обрађују на часу могу такође послужити као дјелотворан модел мотивације за читање изабраног дјела, јер су се на стручан и успио начин ученици већ упознали са њим. За старији узраст, читање међусобно опречних судова књижевних критичара и тумача романа може дјеловати стимулативно, тако да ученик и сам пожели да донесе сопствени суд о дјелу. Мотивисање се може оценити као успешно ако тече супротним током, на примјер, уколико се ученицима обећа учествовање на такмичењу задатих тема које ће услиједити након прочита-

ног романа и бити у уској вези с његовим садржајем. Ученике може мотивисати о одлазак у позориште или биоскоп. Након обраде романа, ученици би могли одгледати и његову позоришну представу, односно екранизовану верзију и упоредити два различита доживљаја романа. Уколико у школи за то има услова, тј. уколико установа посједује телевизор и видео у функцији наставних средстава, ученици, након анализе романа, могу одгледати филм, што могу схватити и као вид награде за успјешно обављен рад.

Мотивисање ученика за читање романа треба да буде пажљиво и педагошки спровођено, што доводи до кохерентног јединства између имагинативног, сазнајног и емотивног момента. Мотивисање најчешће тече кроз три удружена смјера, изазивајући фантазијску, рационалну и сазнајну радозналост. Уколико наставник уважи скупа све мотивационе чиниоце и успјешно их спроведе, нема сумње да ће већина ученика читању романа приступити с лакоћом. Истовремено, његова рецепција ће оставити утисак јединственог умјетничког ефекта, који ће им пружити оригинално читатељско искуство и задовољство.

4. ПОЗНАВАЊЕ ТЕОРИЈЕ РОМАНА

Већ је споменуто да роман као књижевна врста посједује бројне унутрашње и спољашње одлике на основу којих се веома разликује од свих других литерарних жанрова. По обиму, разуђености, мисаоним, естетским и сазнајним дијапазонима, асоцијативности, универзалности приказаног свијета и бројним другим карактеристикама роман представља монолитну и компактну цјелину која функционише по одређеним самосвојним законитостима. За роман се може рећи да у релативно равноправној мјери интегрише епске, лирске и драмске елементе, чиме преузима изражајна средства осталих књижевних родова. У модерно доба роман је обogaћен бројним новим поступцима обликовања и језичко-стилским изражајним средствима која одликују неке друге литерарне врсте: путопис, есеј, расправу, публицистичку прозу, лирску пјесму, класичну драму. „Тако је роман“ – пише Драгиша Живковић – „од првобитно једне књижевно-забавне врсте у античко доба, преко слике друштвеног стања човековог у 18. и 19. вијеку, постао данас заиста једна “омнибус“ књижевна врста која има претензију да у себи споји не само све књижевне родове и врсте него и књижевност са науком и филозофијом и да постане универзално средство израза човековог духа. Он није само “епопеја наших дана“ већ и филозофско-уметнички трактат модерног

човека, који се све више једначи са појмом поезије (књижевности) уопште и има највећи број читача“ (Живковић 1988: 127).

На нивоу основне школе не постоји нека специјална, примијењена теорија књижевности или романа. Ученици основне школе упознају се са основним елементима и карактеристикама романа поступно, најприје на основу аналитичког приступа мањим наративним творевинама. Након проучавања цртице, новеле, народне приповијетке или мањих одломака романа, ученици се прво у наставничковој интерпретацији, а потом и у читанкама могу сусрести с основним одређењима везаним за теорију књижевности и теорију романа. Интерпретација романа у средњој школи, која се спроводи на комплекснијим дјелима и сложенијем нивоу, полази од претпоставке да су основна знања о овој књижевној врсти ученици већ стекли у основној школи. И поред тога што се знање о појединим основним елементима романескне структуре поуздано гради већ од петог разреда основне школе, са сваком интерпретацијом романа ученици продубљују знања, богатећи их, надограђујући и комплетирајући.

Драгутин Росандић демонстрира начин на који се од петог до осмог разреда проширују ученичка знања о фабули, посматрајући њихову надоградњу кроз интерпретације епских врста, почев од народног прозног стваралаштва и епске пјесме до умјетничке приповијетке и романа: „Пети разред: термин и његово појмовно значење (фабула – повезани низ догађаја), хронолошки ред казивања, главни тренуци, увод, главни дио, завршетак; шести разред: ретроспекција, главни и споредни тренуци, однос садржај – фабула, увод, почетак радње, заплет, најснажнији тренутак – врхунац, завршетак – расплет; седми разред: фабула са драматичним и смиренним током, функција увода, заплета и расплета, уочавање преокрета – перипетије; осми разред: развијена и сажета фабула, функција преокрета, композиција фабуле, однос динамичких и статичких мотива у њој, наративни и остали дијелови, различити типови фабуле“ (Росандић 1974: 24). Росандић сматра да се школска интерпретација романа може заснивати на појединим од његових елемената, од одређивања теме и идеја, проучавања ликова, композиције до проучавања језичко-стилских обиљежја самог дјела у односу на друга остварења истог аутора или упоређивањем творевина сродних структурних обиљежја.

Радмило Димитријевић се залаже за изучавање књижевно-теоријских појмова насталих на директној говорној пракси ученика и анализи њихових писмених састава, а потом и на књижевним текстовима, уз обавезну примјену дијалогске методе. Милија Николић је на принципу стилско-језичких вјежби демонстрирао начин на који ученици формирају знања из области лингвистике и стилистике. Довођење књижевно-теоријских појмова у уску

везу са практичном примјеном знања из ове области Павле Илић објашњава на посебан начин: „Чим први пут сретну неки књижевно-уметнички појам, ученици морају да открију његову уметничку функцију, јер би без тога била немогућа анализа текста: алегоричан текст не може се тумачити без схватања уметничке функције алегорије, песничку слику грађену епитетом није могуће схватити ако се не уочи уметничка функција епитета. Но то је уочавање уметничке функције појмова у конкретној примени, а од тога до схватања њихове функције, без обзира у ком се тексту она остварује, пут је дуг“ (Илић 1998: 474).

На примјеру једног са списка романа намијењених наставној интерпретацији може се конкретизовати ова Илићева тврдња. При првом сусрету с Лондоновим романом *Зов дивљине*, на примјер, ученици примјећују да су све чисте и племените емоције приписане псу Баку, који у роману представља симбол пожртвованости, оданости, самопрегора, али истовремено и издржљивости, борбености и снаге. Људи који тргују животињама осликани су као себични, бијесни, примитивни, дивљачни и насилни. При даљем Лондоновом приказивању односа људи према псима, ученици закључују да се сви људи не односе на једнак начин према животињама: док их једни гаје само да би се сакрили иза њихове снаге, прикрили комплексе и демонстрирали свој деструктивни нагон, други узгајају животиње старајући се о њима као о дјечи, трудећи се да им обезбиједи сву потребну љубав, њежност и бригу. Пут ученичког закључивања може се окарактерисати као индуктиван сазнајни правац који се креће ка дедуктивном начину перципирања литерарних чињеница. Као што се људи на различите начине односе према животињама, исто тако се односе различито и једни према другима. Дакле, пас Бак не мора да представља само животињу, већ се прича о његовој тешкој судбини може односити и на судбину човјека одређене врсте, оног којег су цијелог живота газили и угњетавали, али који је упорношћу и позитивним особинама ипак успио да се потврди и наметне као вриједан и далеко бољи од оних који су га потцјењивали. Роман о псу Баку Џек Лондон сјенчи алегоричном конотацијом, чиме фабулу дјела универзализује, не свдећи је на појединачни случај, већ на комплексну манифестацију егзистенцијалних питања, какву представља борба за опстанак, љубав и поштовање. „Тада ученици схватају“ – наставља Илић – „да није за алегорију битно да ли је употребљена у прозном или поетском тексту, да није битан ни обим текста, ни њено посебно значење у конкретном случају, већ да је битна карактеристика сваке алегорије пренесеност значења укупне радње дела, односно глобалне песничке слике, да је то метафора проширена на цео текст“ (Илић 1998: 475).

Откривањем основних компоненти пишчеве поетике, смисла за естетско и стваралачке технике, сагледавањем датог романа у културном и књижевном контексту, тј. синхронији и дијахронији, ученици ће развијати способност доживљавања текста и уживљавања у њега, изграђујући вриједносне параметре и продубљујући разумијевање у односу на романескни жанр и књижевност уопште. Правећи синтезу својих ставова о утицају читаочевог општег образовања на његову способност да приступи дјелу и разумије га на квалитетан начин, Станиша Величковић и Јордана Марковић истичу: „Читалачка комуникација с књижевним делом условљена је многим чиниоцима. Пре свега, читалац мора да поседује солидну књижевну културу, однегован укус и изграђене естетичке критеријуме. Без широке књижевне културе, без познавања теорије књижевности и књижевне историје, без увида у књижевну традицију и савремене књижевне токове не може се прићи критичком разматрању и вредновању књижевног дела. Проучавалац мора имати однегован књижевни укус који се постиже читањем најбољих дела светске књижевности“ (Величковић и Марковић 2002: 29).

Осим на знања из теорије романа, наставник и ученик се морају ослањати и на сопствени смисао за књижевност, односно на таленат који ће им омогућити оштрину запажања литерарних чињеница, смисао њиховог повезивања у јединствену представу и доношење логичних и тачних судова о дјелу као цјелини. Литерарни сензибилитет се стиче дуготрајном рецептивном и интерпретативном праксом, те вријеме представља важну компоненту која води ка успјеху у тумачењу романа. Током времена, наставник постаје искуснији и сигурнији у послу, а ученик образованији, зрелији у судовима и поузданији у процјенама. Домен литерарног представља поље на коме су чињенице често етеричне, флуидне и неухватљиве. С обзиром на то да сама књижевност не спада у групацију егзактних и провјерљивих дисциплина, теорија књижевности и њена грана теорија романа, интерпретатору омогућавају да на поуздан начин провјери и конкретизује властите судове, тврдње и запажања.

ЛИТЕРАТУРА

- Величковић, С. (1998). *Школски речник књижевних и сродних појмова*. Ниш: ауторско издање.
- Величковић, С., Марковић, Ј. (2002). *Интерпретације из књижевности IV (приручник за ученике гимназије и стручних школа)*. Ниш: ауторско издање.

- Димитријевић, Р. (1977). *Проблеми наставе књижевности и матерњег језика*. Београд: Издавачко-информативни центар студената.
- Живковић, Д. (1988). *Теорија књижевности са теоријом писмености*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства ; Нови Сад: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Игњатовић, М. (2001). *Моћ речи II (проучавање књижевног дела у настави)*. Београд: Књижевно друштво просветних радника Србије.
- Илић, П. (1998). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*. Нови Сад: Змај.
- Мамузић, И. (1959). *Прилози савременој настави матерњег језика*. Београд: Савремена школа.
- Николић, М. (2002). *Методика наставе српскохрватског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Павловић, М. (1961). *Основи методике наставе српскохрватског језика и књижевности*. Београд: Научна књига.
- Rosandić, D. (1988). *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Rosandić, D. (2005). *Metodika književnog odgoja: temeljci metodičko-književne enciklopedije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Стевановић, М. (1981). *Савремени модели рада на књижевним текстовима у разредној настави*. Београд: Рад.

Sofija Kalezić-Đuričković

METHODOLOGICAL PREPARATION FOR THE INTERPRETATION
OF A NOVEL

Summary

The basic methods used in teaching literature are: voice methods (monologue and dialogue), the text method, the demonstration method, reports and excursions. According to Milija Nikolić, the first two are based on a linguistic sign systems, the methods of demonstration are based on a non-linguistic semiotic system, whereas the last two are based on their mutual combination. In the methodology of teaching there are many other classifications of methodological procedures, but generally speaking this classification is the most widely accepted. With the proper selection of methodological procedures a literary analysis becomes far more fruitful and purposeful, the teacher uses improvisation to a lesser extent and the allotted time is used rationally. Before beginning the interpretation

of a novel, the teacher must be very careful in selecting the methods that would be most appropriate and provide the best results. The novel gives us the most complete and the most miraculous experience of life that transcends individual experience.

Key words: methods, methodology, students, novel, analysis, literary theory, approach.