

УЛОГА НАСТАВНИКА У ИЗБОРУ МЕТОДОЛОШКОГ ПРИСТУПА ЗА ИНТЕРПРЕТАЦИЈУ КЊИЖЕВНОГ ДЕЛА

Апстракт У раду се разматра улога наставника у избору методолошкој приступу за интерпретацију књижевног дела. Избор методолошкој приступу за интерпретацију књижевног дела условљен је: 1) знаковном структуром књижевног текста, 2) конкретним васпитно-образовним циљевима интерпретације; 3) узрастом, психофизичким способностима и знањем ученика и 4) планираним околностима извођења наставе. На наставнику је да при избору метода за интерпретацију уважава наведене чиниоце, али и да испоштује знања савремене науке о књижевности и њене научне методолошке апаратуре. То није лак задатак. Његова реализација не гарантује успех интерпретације, будући да ваљаност и функционалност методолошкој приступу не може да се одреди у теорији, већ у наставној пракси. На наставнику је да буде креативан, јер књижевно дело не може да се интерпретира применом само једне методе, већ увек њиховом комбинацијом, од чега један број метода своје порекло дује науци о књижевности. У наставној пракси влада предрасуда да ове методе, које у методици књижевности имају статус стручних (специјалних), не могу да се примењују у млађим разредима основне школе. У раду дајемо пример интерпретативног модела којим показујемо да је то могуће, и то већ од првог разреда основне школе. Знање наставника, као и његова креативност у избору и остворености за стваралачке методолошке комбинације и умешности у њиховој примени директно условљавају успех у процесу интерпретације, што за последицу има развијање љубави према књижи и читању или, уколико наведено не поступиће, трајно губљење интересовања према дочараним световима умешности речи.

Кључне речи: наставник, метода, методолошки приступ, интерпретација, књижевно дело.

Увод

Успешна интерпретација књижевног дела захтева од наставника да пронађе најбоље методолошке и методичке приступе који ће омогућити да се целовито сагледају сви важнији аспекти књижевног текста. То није лак задатак, јер је избор ваљаних методолошких и методичких приступа за интерпретацију књижевног текста сложен и вишеструко условљен.

¹ E-mail: mirjanastakic073@gmail.com

Сложеност методолошког приступа произилази из бројности наставних метода које се могу примењивати током тумачења књижевног дела. Избор наставних метода условљавају специфичности предмета који се обрађује, односно књижевног текста који се на часу анализира и тумачи и образовно-васпитни циљеви наставе. Настава књижевности у првом реду мора да реализује прописане наставне циљеве и да притом испоштује достигнућа савремене науке о књижевности и научне методолошке и методичке апаратуре. При интерпретацији књижевног дела није занемарљив ни чисто субјективни моменат да се нека књижевна дела не допадају ученицима, тако да на избор подесне методологије утичу и психолошки фактори. У контексту отклањања негативне рецепције, наставник мора да овлада методолошким концептом десугерисања (Larsen Freeman, 2000), који се састоји у отклањању предубеђења код ученика да не може да савлада одређено градиво, што ствара баријеру према учењу, односно према интерпретацији књижевних дела, за које је након читања утврђено да постоји логичко или емотивно неприхватање (због неразумевања текста или услед чисто субјективних разлога). Дакле, на наставнику је да при избору адекватне методологије поштује интелектуално-емотивне могућности ученика и да процес интерпретације и методолошка поступања која га сачињавају усклади с интересовањима ученика. При избору подесне методологије мора да води рачуна и да она код ученика подстиче: креативност, сарадњу и иницијативу, које, по Шефер, представљају три основне вредности које су „стожер нашег приступа образовању за савремено друштво“ (Šefer, 2014: 420). И сама структура књижевног текста опире се свакој наметнутој методологији која нарушава или запоставља његову специфичну природу. Књижевни текст је настао као производ узајамног деловања стварности и маште и спаја двоструке опажаје – личну перцепцију реципијента са опажајем предметности уметничког текста (Hartman, 2004).

Функционално изабран методолошки приступ постаје саставни део методичког приступа који се примењује током наставне интерпретације књижевног дела. Методички приступ, по Николићу, сачињавају бројни методички поступци (мотивисање ученика за читање књижевног дела, читање, доживљавање текста, тумачење непознатих речи, аналитичкосинтетичко проучавање...), који су међусобно стваралачки удружени током интерпретације књижевног дела. Наставник, у складу са посебности-ма књижевног текста и литерарном осетљивошћу ученика, примењује њихов избор и стваралачку комбинацију (Nikolić, 2012), обједињавајући их у методички приступ књижевном делу.

Из наведеног видимо само неке од специфичности које су везане за избор подесног методолошког и методичког приступа у интерпретацији књижевног дела у наставном процесу, при чему нема истинитих и лажних тумачења, јер „не постоји један методички поступак тумачења књижевног дела, већ постоје методички поступци“, као што и свака наставна метода примењена изоловано, сама за себе, „има своје границе“ (Milatović, 2013: 276). Интерпретацијом књижевног дела никада се у потпуности не исцрпљују све мисаоне и емотивне вредности књижевног текста, те је неопходно да је наставник оспособљен да стваралачки примени и обједини изабрани методички и методолошки приступ.

Улога наставника у избору методолошког приступа за интерпретацију књижевног дела

Под методом се подразумева начин постизања унапред постављеног циља (Meyer, 2002) до активног, искуственог и антиципативног учења (Matijević i Radovanović, 2011). Конкретизовано на наставу књижевности, метода би означавала начин, поступак, пут анализе и наставног тумачења сложене структуре текста. У савременој литератури која говори о наставним методама уочава се тенденција да се њихов број у настави увећава, „што укључује и настајање нових метода“ (Radulović i Mitrović, 2014: 453). Квалитетна настава је „методски разноврсна настава“, настава у којој наставник примењује различите методе (Lalović, 2009: 3). Увећање броја метода у настави књижевности резултат је не само савремених педагошких и психолошких истраживања наставног процеса, већ и теоријског развоја науке о књижевности, јер се методолошка струјања у науци о књижевности рефлектују на наставу (Stakić, 2002). Дакле, настава књижевности у оквиру предмета Српски језик, поред низа општих, садржи и посебне стручне (специјалне) методе и ова карактеристика представља потенцијал за различите специфичне, предметне мисаоне активности кроз које се усвајају знања (Ivić i sar., 2003). Настава књижевности има и својих специфичности, јер се знањима из бројних књижевних теорија, без обзира на изграђеност појмовног система, не може строго егзактно интерпретирати књижевно дело, будући да „не оперишемо мерном јединицом књижевног значења“ (Milatović, 2013: 256).

Током припреме за наставну интерпретацију књижевног дела наставник бира и планира комбинацију и креативну примену различитих методолошких приступа, имајући у виду следеће чињенице: 1) сам књижевни текст; 2) конкретне образовне, васпитне и функционалне циљеве које жели да оствари током интерпретације; 3) узраст ученика, њихове психофизичке способности и знања, и 4) планиране околности под којима се одвија интерпретација.

Избор подесне наставне методологије када је реч о интерпретацији књижевног дела првенствено је условљен тематиком и структуром текста конкретног књижевног дела које се на часовима анализира. Рецимо, дескриптивни текст посвећен опису одређеног годишњег доба или доба дана немогуће је тумачити посредством историјске методе, али експресивност описа и присутност различитих језичких и стилских средстава упућује на употребу језичко-стилске методе. Изражајност описа и њихова повезаност са личношћу и расположењима наратора и читалаца омогућава коришћење и психолошке методе, а могућа је и примена компаративне, како би се постигло стицање функционалног знања и направиле паралеле између различитих дескриптивних текстова који су били предмет раније анализе на часовима књижевности. Пожељно је током интерпретације упоређивати књижевне текстове како би ученици пронашли њихове заједничке карактеристике. Примена компаративне методе омогућава не само да се међусобно повезују знања из књижевности, већ и да се интерпретација књижевног дела повеже са обрадом граматичких категорија из области језика. Ученици се могу оспособити и да графички представе резултате својих истраживања и закључака (Walker & Schmidt, 2004), што доприноси трајности

усвојених знања. Међутим, наставник не може да буде сигуран да су његови методолошки поступци најобјективнији и најпоузданији, јер је књижевни текст вишезначан и може се равноправно интерпретирати са више различитих методолошких поступака. При томе, ниједна метода изоловано узета није сама по себи добра или лоша, она добија функцију, значење и вредност тек у одређеном контексту своје примене (Mitrović, 2011; Stančić i sar., 2013), „успех се обезбеђује тек ваљаном методичком поставком и њеном стваралачком изведбом“ (Nikolić, 2012: 30).

Различити интерпретативни приступи не морају нужно да буду у антагонистичком односу. Пред наставником је захтев да буде креативан и стално отворен за стваралачке иновације испољене у виду креирања различитих приступа књижевном делу. Такви поступци су у складу са модерним педагошким настојањима да ученик буде у средишту наставног процеса (Sternberg, 2003). Терхарт указује на теоријску бројност научних класификација наставних метода која наставника суочава у пракси са питањем коју методу ваља применити у конкретној наставној ситуацији, о чему већина класификација не говори (Terhart, 2001), а испитивања показују да наставникова отвореност за нова и другачија решења подстиче креативност ученика (Dubovicki i Omićević, 2016).

Флексибилност наставног кадра у односу на методологију рада битан је услов функционалности наставе. На пример, у паралелним одељењима пожељно је да се исто књижевно дело обради посредством различитих метода и да се на тај начин установи којом се од њих постижу бољи ефекти у наставној пракси, јер је састав одељења као целине важан при избору адекватне методологије. Води се рачуна о могућностима, жељама, интересовањима и потребама ученика. У млађим разредима основне школе не могу да се примењују сложени методолошки приступи који захтевају од ученика познавање теорије и науке о књижевности, али то не значи одбацивање савремене методологије. Није потребно да ученици познају научне термине, али је потребно да их познаје наставник. Наставничково познавање термина неопходан је услов процене да ли је одређена метода прилагођена узрасту или не.

У млађим разредима основне школе знања се стичу и креативност развија путем игре (Šefer, 2005). Игра, а нарочито стваралачка, везује се за бројне психичке и емоционалне процесе, у њој се одражава зона дететовог актуелног развоја, али и зона будућег развоја за многе психичке функције (Duran, 2003). Примена методе игре у млађим разредима основне школе ставља наставника у улогу иноватора. Он не усваја готове методолошке поступке, већ их ствара, имајући у виду како сам књижевни текст тако и захтеве конкретне наставне ситуације и свог разредног колектива. Основно полазиште са којим се приступа планирању методолошких поступака јесте да ученици нису пасивни чиниоци наставе, већ активни учесници у наставном процесу. Тиме се настава књижевности приближава савременим теоријама књижевног тумачења у којима се афирмише став да тумач није зналац који продира до истине дела, већ у интерпретативном процесу градитељ књижевног значења (Томашевић, 2001).

Приликом интерпретације на наставнику је да подстакне ученика да постане његов саговорник. Успешност наставе и њени ефекти зависе од тога у којој мери је успео да одговарајућим методама подстакне унутрашњу мисаону активност ученика (Dubljanin, 2010). Резултати истраживања које су спровели Максимовић и Станчић показују да наставници виде карактеристике ученика као најважнији оријентир

приликом разматрања које ће методе користити у наставном раду, али да истовремено не препознају потребу „за прилагођавањем наставних метода способностима и индивидуалним разликама ученика као појединца“ (Maksimović i Stančić, 2012: 76). Неопходно је применити такав методолошки приступ који ће омогућити искуства која подстичу целовит развојни процес ученика, омогућити искуства која надилазе интелектуално учење, што је и полазиште и одредница савременог наставног процеса (Pecko & Varga, 2016). Потребно је да наставник мотивише сваког ученика да се активно постави према естетском свету уметничког текста. Литерарно сензибилан ученик активира машту и осећајност, користи властите истраживачке и логичке способности, критички мисли и просуђује. Да би се у томе успело, не смеју се ни прецењивати ни потцењивати ученичке могућности, већ је нужно пуно уважавање личности, литерарне осетљивости и сензибилитета. Ученици имају право да изнесу своје мишљење о књижевном делу, мишљење које често не мора да буде у сагласности са наставниковим мишљењем, нити у складу са критичким вредновањем датог дела, „недопадање није нужно повезано са просуђивањем о књижевним вредностима“ (Вајић, 2008: 75). Неговање личног мишљења и става о прочитаном представља ефикасан начин оспособљавања ученика да самостално мисле и доносе сопствене вредносне судове и закључке и један је од начина да се формирају будући активни читаоци, што је у складу са прописаним задацима наставе српског језика у којима је истакнуто развијање потребе за књигом и способности да се њоме ученици самостално служе као извором сазнања.

Избор методолошког приступа који ће се примењивати током интерпретације књижевног дела зависи и од самог наставника. На његово опредељивање за одређене методолошке поступке утиче стручно познавање методологије, али и личне склоности и афинитети према одређеним методама којима је, примењујући их у наставној пракси, добро овладао. На избор методологије утиче и време које наставнику стоји на располагању за реализацију образовних и васпитних циљева на наставном часу, као и окружење у коме се врши књижевна анализа. Зато се избор наставних метода планира увек у складу са конкретним условима наставне реализације. Рецимо, чак и када се унапред одабере и добро испланира методологија, у наставној пракси може да искрсне низ објективних тешкоћа које утичу на њену измену. Једна од таквих непредвиђених и непланираних ситуација јесте када ученик који је добио конкретно задужење за анализу књижевног текста (рецимо да пронађе лепе описе или да упозна друге ученике са биографијом писца) не дође на час. Наставник тада не сме да доведе себе у ситуацију да импровизује, већ мора да буде потпуно припремљен да преузме на себе реализацију задатка. Дobar наставник је и „dobar креатор“, који у сваком конкретном проблему „увек има оригиналан приступ и право решење“ (Smiljković i Milinković, 2012: 38).

И обим књижевног текста утиче на избор подесне методологије. Обимнији књижевни текстови, који се обрађују на више наставних часова, захтевају сложену методолошку апаратуру. Ипак, ни књижевна дела једноставне форме и структуре не могу се успешно обрадити применом само једне наставне методе. Издвојена посебно и примењена самостално, свака наставна метода пружа парцијални систем гледања на књижевно дело. Она не може да обухвати богатство свих тематских и структуралних

слојева уметничког текста, Николић указује на то да у свакој наставној ситуацији „функционишу најмање три наставне методе“, и то по једна логичка, обавештајна и стручна (Nikolić, 2012: 29).

Када је реч о примени стручних метода које су директно произашле из спољашњег и унутрашњег проучавања књижевног дела у науци о књижевности, узраст ученика у основној школи, нарочито у млађим разредима, због мисаоног, емотивног, као и степена животног и литерарног искуства, ограничава примену неких стручних метода. То се нарочито односи на оне методе које су проистекле из унутрашњег изучавања књижевности, али и неких које исходиште имају у спољашњем приступу у коме се текст доводи у везу са контекстом који с њим кореспондира, на пример, филозофске методе. Наведено не значи да се у млађим разредима не могу примењивати стручне методе. И у првом разреду основне школе могуће је примењивати стручне методе у њиховом елементарном облику, а већ од трећег разреда, пошто захтеви за издвајањем карактерних особина ликова постају сложенији, нијансирају се њихова осећања и физички изглед доводи у везу с унутрашњим карактером, у интерпретацију књижевног дела уводе се и сложенија методолошка поступања, попут психолошке или социолошке методе, када је неопходно испитати социјалну мотивацију поступака и деловања ликова (Stakić, 2014).

Наведену тврдњу да је и млађим разредима основне школе, и то већ од првог разреда, могућа комбинација стручних метода са обавештајним и логичким, а да од креативности, знања и умешности наставника зависи могућност њене примене, показаћемо на примеру методичког приступа интерпретацији Толстојеве приче „Два друга“.

Модел интерпретације књижевног дела у првом разреду основне школе (примена стручних метода под окриљем методолошког плурализма)

Прича „Два друга“ Лава Толстоја чита се и анализира у првом разреду основне школе (Јовановић, 2007: 20). Интерпретативни модел који ћемо приказати састоји од комбинације обавештајних, логичких, стручних метода и методе игре.

У уводном делу часа, како би се код ученика подстакла радозналост за дочарану предметност приче која ће се анализирати, дијалогском методом започиње се мотивациони разговор о томе шта за њих представља другарство. Говорећи о другарству ученици ће давати уопштене одговоре, типа:

– Другарство је кад се с неким играш. Делиш све. Заједно радиш домаћи.

Сви претпостављени одговори садрже заједнички именуатељ, а то је да другарство није изолована категорија. Да би се другарство постигло и остварило, потребне су две личности, поред нас самих, потребан нам је и неко ко ће бити друг. Друг не може бити свако, већ подразумева неке жељене особине. За децу од седам година то може бити и само једна особина, а то је добар. Лексема *гобар* схваћена је у најширем контексту значења и у зависности од индивидуалне природе детета, може да значи и поштен, и вредан, и забаван, и паметан, као и мноштво других различитих карактерних особина.

У циљу даљег развијања мотивације за предметну дочараност уметничког света, учитељ може да их подстакне да испричају и неку личну причу о томе како се према њима опходи добар друг или како они сами делом показују другарство. Наведени поступак одговара увођењу генеративних тема у наставу, које се тичу увођења животно важних дешавања, пуне су емоција и представљају тачку у којој се додирује лични живот ученика и његово окружење (Kincheloe, 2008).

Следи најава приче у којој, у циљу подстицања радозналости и маште, могу бити наглашене етичке вредности текста. Прича се изражајно и интерпретативно чита (текст метода), да би, након тога, уследила емоционална пауза која претходи сређивању утисака у фази доживљавања и рецепције. Утисци ученика показују каква је расположења, осећања, маштања, асоцијације и мисли подстакла Толстојева прича. На самом почетку интерпретативног процеса, учитељ може да постави проблемско питање:

– Да ли је медвед заиста нешто шапнуо једном од другова?

Сугестивност проблемског питања иницирана је употребом упитне речце, која имплицира да се ученици одреде, позитивно или негативно, одговарајући на зада-то питање. Конфронтирање одговора у циљу је стварања проблемске ситуације, јер их учитељ подстиче да аргументовано образложе своје мишљење. Сваком одговору се може придодати привидна аргументованост, која га чини исправним:

– Да, могуће је да је медвед нешто шапнуо другу, јер у бајкама и баснама које смо читали, видели смо да у књижевности није необично да животиње говоре и по-нашају се као људи.²

– Медвед ништа није шапнуо другу. Он се тога досетио да би на леп начин показао другом другу како није лепо поступио.

Стварање проблемске ситуације подстиче код ученика креативност, критичко мишљење и истраживачки дух. Изазвана и методички усмеравана расправа ослобађа их да отворено и без устезања износе ставове и размишљања. До решења проблемске ситуације не мора одмах да дође, читав интерпретативни процес може да представља начин аналитичкосинтетичког тражења одговора на проблемско питање. Ученици могу добити радни налог да причу истраживачки и усмерено још једном прочитају, како би пронашли додатне аргументе којима ће, током даљег разговора, поткрепити свој став. Текст приче може у наведеној функцији и да се преприча, што представља облик композиционе анализе. Поновно читање и препричавање откриће да је медвед оњушио друга и пошто је помислио да је мртав, отишао даље. Дакле, медвед је веровао да је друг мртав, из чега следи логичко питање: Зашто би медвед било шта шапнуо ако је веровао да је друг мртав?

Током аналитичкосинтетичког процеса води се разговор о поступцима јунака. Тумаче, уз помоћ наставника, шта је у тим поступцима позитивно, а шта негативно. Анализирање позитивног и негативног понашања представља увођење ученика у

2 Током аргументовања позитивног одговора, ученици могу да наведу као пример текстове у којима се анималним јунацима придају људске особине. Наведени поступак повезивања наставних садржаја из књижевности представља вид примене компаративне методе.

стратегију за решавање међуљудских проблема, која се учи веома рано у животу (Obsuth et al., 2015). И на овом узрасту могуће је извести једноставнију психолошку анализу ликова. Рецимо, одговарајући на питање зашто се један друг попео на дрво, ученици ће рећи да се он уплашио. Разговара се о томе шта је то плашљивост и каквим се понашањем манифестује. Плашљива особа не мора нужно да буде и лош друг. Други друг је остао на земљи и претварао се да је мртав. Тако је показао храброст и сналажљивост. Разговара се и о храбрости и сналажљивости као карактерним особинама. Ученици се подстичу да дају примере (из живота или историје) храброг понашања. Али, као и плашљива, тако и храбра и сналажљива особа не мора нужно да буде добар друг. Уочавање карактерних особина ликова у тексту, уочавање облика понашања којим се те особине манифестују и извођење закључка о њима представља пример индуктивног закључавања у настави књижевности. Код индуктивног извођења закључака специфично је да се изводи више него што нужно следи из премиса (Ковач, 2009), што значи да ће деца приликом извођења закључака о томе шта значи добар и лош друг бити руковођена не само поступцима књижевних ликова који то понашање илуструју, већ и својим проживљеним животним искуством у коме су лично осетили шта значе наведене особине.

Разговор о карактерним особинама представља и елементарне облике примене психолошке методе током увођења ученика у карактеризацију ликова, којом ће се они бавити у старијим разредима. Тумачи се и смејање друга који је сишао са дрвета. Ученици наведено понашање неће окарактерисати као добро и пристojно. И питање које лик поставља другу кога је оставио у невољи непристойно је.

Дедер, реци ми шта ти је медвед шапутао на уво?

Учитељ подстиче ученике да открију да се он овако интонираним питањем додатно руга. У светлости протумаченог ругања, реченица којом је лик који је остао на земљи одговорио свом тобожњем другу враћа контекст створене проблемске ситуације на самом почетку часа. Ученици првог разреда, иако имају само шест-седам година, у стању су да разликују добро од зла и позитивно од негативног, и у животу, и у литератури. Мекларен наводи да настава треба да дотакне и афективни сензибилитет ученика (Meklarén, 2013), те они емотивно подстакнути текстом могу извести следеће закључке: Друг је оставио друга у невољи. Није добро оставити друга у невољи. Такав друг не може бити добар.

Одговор на проблемско питање, кроз процес поновног усмереног читања, препричавања и разговора о карактерним особинама ликова, добија логично утемељење у етичкој структури текста. Лик је измислио да му је медвед нешто шапнуо. Зашто? Да би лошем другу скренуо пажњу да његово понашање није добро, да би га опоменуо да тако не треба да се понаша у животу.

– Лоши људи имају пуно негативних особина. Помозите ми да их заједно набројимо и објаснимо.

Деца помажу учитељу у именовању и набрајању негативних особина ликова и тако богате лексички фонд. Захтев да их објасне показује да ли она познају њихово значење, да ли га доводе у правилан контекст употребе и како формирају реченицу. У језику није најважније знати велики број лексема, „већ је потребно њихово правилно коришћење и комбиновање у смисаоне реченице“ (Јововић, 2011: 98). Наведени

поступак представља увођење ученика у примену језичко-стилске методе, којом ће у каснијим разредима током интерпретације књижевних дела показати функционалност знања из граматике матерњег језика.

Даљи интерпретативни рад наставља се питањем зашто ликови у причи нису именовани. Питање о неименовању ликова пружа могућност увођења ученика у процес синтетичког закључивања. Разговара се о општим вредностима анализираних књижевног текста у функцији универзалности његове етичке поруке. Неименовање ликовима даје категорију општости. Њихово везивање за конкретна имена упоростило би семантичке слојеве текста. Учитељ неименовање може да тумачи и као место неодређености у текстовној структури, што тумачењу даје васпитну димензију. Неименовање би се, у том случају, тумачило у служби поправљања личности, као давање могућности да се један од другова поправи.

И тумачење симболике назива приче условљено је креативношћу учитеља. У тексту ни на једном месту не стоји описни квалификатив добар или лош уз лексему друг. Анализом површинских слојева приче неизречени описни квалификативи везују се за конкретне ликове, али вишезначност књижевног текста пружа могућност оптимистичног тумачења, кроз имагинарно дописивање краја. Отвореност књижевног текста пружа бројне могућности његовог тумачења, покреће различита размишљања, што је у складу са постструктуралистичким приступом образовању као комплексном систему, (Dahlbert et al., 2007; Pound, 2011) и формирањем свести о паралелном постојању различитих значења (Tzuo et al., 2011).

У завршном делу часа, у циљу подстицања маште, креативности и љубави према књижевности, учитељ може да организује игру маште. Подстаћи ће ученике да замисле да присуствују представљеном догађају из приче и да га вербално дочарају. Стварање имагинарне ситуације деци омогућава различите активности замишљања (Каменов, 2006). Наведена игре маште захтева и примену психолошке методе током уживљавања и пројекције у дочарану реалност уметничког света. Из пројектовања и психолошког уживљавања у атмосферу приче може да проистекне и подстицај да ученици, кроз игру, причу наставе. Учитељ може да их у томе подстакне тако што ће да пружи путоказ имагиницији, не кочећи при томе процес стваралачке маште и слободних асоцијација.

У изложеном моделу интерпретације, од обавештајних метода примењене су: дијалогска и текст метода; од логичких: методе анализе и синтезе, индукције и дедукције, поредбена (компаративна) метода и метода решавања проблема. Када је реч о стручним методама, у свом најелементарнијем облику, примењене су: психолошка, социолошка и језичко-стилска метода. Социолошка – у делу синтетичког разговора о универзалним карактеристикама етичног људског понашања, до кога се дошло на основу аналитичког разговора о деловању ликова из приче. Психолошка – приликом: 1) уживљавања и пројекције ученика у дочарану предметност уметничког текста, и 2) анализе ликова (уочавање њихових позитивних или негативних поступака у зависности од деловања). Примена језичко-стилске методе огледала се у: 1) богаћењу речника ученика кроз усвајање основног значења лексема (појмовно одређење описних придева) и 2) формирању синтаксичких јединица у којима ће лексеме бити употребљене. У завршном делу часу коришћена је игра маште.

Представљени методолошки модел интерпретације представља само једну од могућности наставног тумачења приче „Два друга“ уз примену стручних метода у стваралачком садејству. Исти текст је могуће тумачити и на сасвим другачије начине. Избор методолошких поступака током интерпретације истовремено је и одговорност, али и привилегија за наставника. Одговорност, јер и највреднија књижевна дела ученика могу да оставе равнодушним ако наставник није успео да ваљаним методолошким и методичким поступањима подстакне естетски доживљај или уклони евентуална места неодређености која су ометала пријем и разумевање текста. Привилегија, јер развијање љубави према читању и књижевности директна је последица квалитета интерпретативног процеса и стваралачке наставе књижевности (Jović, 2014).

У старијим разредима основне школе, а нарочито у средњој школи, знатно је већа могућност примене могућих комбинација наставних метода, јер у складу с узрастом ученика повећава се и сложеност интерпретативног приступа и наставне методологије која га прати. Циљ не сме да буде сам по себи методолошки плурализам и примена сложене методологије уколико то превазилази могућности ученика. Иако научно засноване, сувопарне анализе су ученицима незанимљиве и претварају их у пасивне посматраче. Ако ученик Шантићеву, Дучићеву или поезију Ане Ахматове памти по метричким карактеристикама стиха и знањима из стилистике о карактеристикама стилских фигура, ако је памћење основна сазнајна делатност детета, онда је то само вербализам. Интерпретација књижевног дела и плурализам метода нужно подразумевају знање, али и креативност, емоције, машту и стваралачки приступ.

Закључак

Методичка компетенција у књижевном васпитању и образовању „обједињује бројне компетенције“ (Rosandić, 2005: 398), међу којима важно место заузима и методолошка. Без изграђеног методолошког система увођења ученика у свет књижевног дела и наставничког правилног методолошког поступања током анализе, нема успешне интерпретације, јер учење „у основи зависи од карактера активности које ученици/студенти раде“ (Pešikan, 2016: 40). Уколико ученици нису ваљано и ефикасно методолошки усмеравани током интерпретације, они неће успети да доживе дочарани свет представљене предметности књижевног текста, што као трајну последицу може да има губљење афинитета према књижевној уметности уопште. Пажња ученика увек мора да буде организовано вођена и усмеравана, стога у настави књижевности наставничко познавање наставних метода у целини, као и њихових варијаната и могућих комбинација, има значајну улогу. Потребно је приближити теоријска методичка знања о наставним методама наставној пракси и наставни кадар додатно едуковати о могућностима и донетима примене наставних метода, а нарочито стручних, током интерпретације књижевног дела.

Вредности метода не налазе се у њима самима, што значи да интерпретацији књижевног дела може да се приступи на функционалан и оригиналан начин само уколико се наставне методе комбинују и креативно примењују. Њихова стваралачка обједињеност у креативан методолошки приступ битан је услов и за развијање концепта аутономије ученика, који је фокусиран на процес усвајања знања, и наглашава

улогу ученика, охрабрује га да развије сопствене потребе за учењем (Jacobs & Farrell, 2001), што у случају наставе књижевности означава трајну потребу за читањем, као доживотни процес.

Из свега наведеног да се закључити да је улога наставника у избору методолошког приступа за интерпретацију књижевног дела пресудна, његово књижевно и методичко знање, креативност, искуство и умешност у примени директно условљавају успех интерпретативног процеса у настави књижевности, што за последицу има развијање љубави према књизи и књижевности уопште, стварање, развијање и неговање читалачке навике, чиме се трајно оплемењује и богати личност човека.

Литература

- Bajić, Lj. (2008). *Proučavanje humorističke proze u nastavi*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Dahlbert, G., Mos, P. & Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*. New York: Routledge.
- Dubljanin, S. (2010). Pitanje izbora nastavnih metoda. *Pedagogija*, god. 65, br. 4, 713–716.
- Dubovicki, S. i Omićević, A. (2016). Nastavne metode kao poticaj učeničkoj kreativnosti. *Život i škola*, Vol. 62, No. 1, 105–124.
- Duran, M. (2003). *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada slap.
- Hartman, N. (2004). *Estetika*. Beograd: Dereta.
- Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2003). *Aktivno učenje 2*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Jacobs, G. M. & Farrell, T. S. (2001). Paradigm Shift: Understanding and Implementing Change in Second Language Education. *TESL-EJ: Teaching English as a second or foreign language*, Vol. 5, No. 1, Retrieved July 26, 2016, from the Word Wide Web <http://tesle.org/ej17/a1.html>
- Jovanović, S. (2007). *Zlatna jabuka – Čitanka za prvi razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Jović, V. (2014). *Literarni talenti – aktuelan problem*. Beograd: Prosveta.
- Jovović, N. (2011). Prikaz teorija o usvajanju jezika i odnosu između jezika i mišljenja. *Folia linguistica et litteraria: Časopis za nauku o jeziku i književnosti*, br. 3–4, 93–109.
- Kamenov, E. (2006). *Dečja igra – Vaspitanje i obrazovanje kroz igru*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Kincheloe, J. (2008). *Knowledge and Critical Pedagogy, An Introduction*. Montreal: Springer.
- Kovač, S. (2009). *Logika*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Lalović, Z. (2009). *Naša škola – Metode učenja/nastave u školi*. Podgorica: Zavod za školstvo.
- Larsen Freeman, L. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: University Press.
- Maksimović, A. i Stančić, M. (2012). Nastavne metode iz perspektive nastavnika. *Metodički obzori*, god. 7, br. 1, 69–82.
- Matijević, M. i Radovanović, D. (2011). *Nastava usmerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.
- Meklar, P. (2013). *Život u školama*. Beograd: Educa.
- Meyer, H. (2002). *Didaktika razredne kvake*. Zagreb: Educa.

- Milatović, V. (2013). *Metodika srpskog jezika i književnosti u mlađim razredima osnovne škole*. Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Mitrović, M. (2011). O novim konceptima metoda u nastavi. *Pedagogija*, god. 66, br. 1, 168–172.
- Nikolić, M. (2012). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Obsuth, I., Eisner, M. P., Malti, T. & Ribeaud, D. (2015). The Developmental Relation Between Aggressive Behavior and Prosocial Behavior: A 5-year Longitudinal Study. *BMC Psychology*, Vol. 3, No. 16, 1–16.
- Peko, A. & Varga, R. (2016). Pupils' Initiative in the Classroom. *Croatian Journal of Education*, Vol. 18, No. 3, 727–753.
- Pešikan, A. (2016). Najčešće zablude o informaciono-komunikacionim tehnologijama u obrazovanju. *Nastava i vaspitanje*, god. 65, br. 1, 31–45.
- Pound, L. (2011). *Influencing Early Childhood Education*. Maidenhead: Open University Press.
- Radulović, L. i Mitrović, M. (2014). Raznovrsnost nastavnih metoda u našim školama. *Nastava i vaspitanje*, god. 63, br. 3, 451–464.
- Rosandić, D. (2005). *Metodika književnog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Smiljković, S. i Milinković, M. (2008). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Vranje i Užice: Učiteljski fakultet u Vranju Univerziteta u Nišu i Učiteljski fakultet u Užicu Univerziteta u Kragujevcu.
- Stakić, M. (2002). *Stručne metode u nastavi književnosti*. Čačak: Legenda.
- Stakić, M. (2014). Uloga i značaj psihološke i sociološke karakterizacije u savremenom metodičkom tumačenju književnosti za decu. U V. Jovanović i T. Rosić (ur.), *Književnost za decu u nauci i nastavi* (str. 435–446). Jagodina: Fakultet pedagoških nauka u Jagodini Univerziteta u Kragujevcu.
- Stančić, M., Mitrović, M. & Radulović, L. (2013). From Glorifying Method toward Post-method Stance: Searching for Quality of Teaching/Learning, In M. Despotović, E. Hebib & M. Balázs (Eds.), *Contemporary Issues of Education Quality* (pp. 41–55). Belgrade: University of Belgrade, Faculty of Philosophy, Institute for Pedagogy and Andragogy; Pécs: University of Pécs, Faculty of Adult Education and HRD.
- Stjernberg, R. J. (2003). Creative Thinking in the Classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 47, No. 3, 325–339.
- Šefer, J. (2005). *Kreativne aktivnosti u tematskoj nastavi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Šefer, J. (2014). „Trolist“ pristup u nastavi: karakteristike, prednosti i teškoće u realizaciji komponentne kreativnosti. *Nastava i vaspitanje*, god. 63, br. 3, 417–436.
- Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
- Tomašević, B. (2001). *Konačna teorija književnosti*. Beograd: Prosveta.
- Tzuo, P.W., Yang, C. H. & Wright, S. K. (2011). Child-centered Education: Incorporating Reconceptualism and Poststructuralism. *Educational Research and Reviews*, Vol. 6, No. 8, 554–559.
- Walker, C. & Schmidt, E. (2004). *Smart Tests*. Ontario: Pembroke Publishers.

Примљено: 14. 08. 2016.

Коригована верзија текста примљена: 02. 11. 2016.

Прихваћено за штампу: 04. 11. 2016.

THE TEACHER'S ROLE IN SELECTING A METHODOLOGICAL APPROACH TO THE INTERPRETATION OF A LITERARY WORK

Abstract *The paper looks at the teacher's role in selecting a methodological approach to the interpretation of a literary work. The choice of methodological approach is dependent on: 1) the semiotic structure of the literary text; 2) the specific educational goals of interpretation; 3) the students' age, psychophysical abilities and knowledge, and 4) the planned circumstances of instruction. In selecting a method of interpretation, the teacher should take into consideration not only these factors, but also contemporary literary theory and its methodological apparatus. This can be a challenging task whose fulfillment does not guarantee that the interpretation will be successful, since the validity and functionality of the methodological approach cannot be established in theory but rather through teaching practice. It is up to the teacher to be creative, because a literary work cannot be interpreted by means of a single method but always through a combination of methods, certain of which have their origins in literary theory. There is a widespread belief among teachers that these methods, which have the status of technical/special methods in literary methodology, cannot be used in the first four grades of elementary school. This paper offers an example illustrating that the interpretive model can be used as early as first grade. A teacher's knowledge, as well as their creativity in selecting a method and their openness to creative methodological combinations and skill in applying them, directly affect the effectiveness of interpretation, either succeeding in developing a fondness for books and reading, or failing that, resulting in a permanent loss of interest in the world of literature.*

Keywords: *teacher, method, methodological approach, interpretation, literary work.*

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В ВЫБОРЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА ДЛЯ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Резюме *В статье рассматривается роль учителя в выборе методологического подхода к интерпретации литературного произведения. Выбор методологии интерпретации литературного произведения обусловлен: 1) знаковой структурой литературного текста, 2) конкретными воспитательно-образовательными целями интерпретации; 3) возрастом, психо-физическими способностями и знанием учащихся и 4) планируемыми условиями обучения. При выборе методов интерпретации, учитель должен учитывать приведенные факторы и, вместе с тем, соблюдать достижения современной науки о литературе и ее научно-методологической аппаратуре. Это не простая задача. Ее реализация не гарантирует успеха интерпретации, так как функциональность методологического подхода определяется не в теории, а на практике. Учитель должен быть творческой личностью, потому что литературное произведение нельзя истолковать, используя только один метод, но всегда необходимо принимать во внимание целый ряд методов, среди них и те, которые обязаны своим происхождением науке о литературе. В педагогической работе укрепились предрассудки о том что методы, которые в методологии литературы имеют статус специальных, не могут*

быть применены в младших классах. В данной статье приводится пример модели, которая показывает, что специальные методы могут быть использованы уже в первом классе начальной школы. Подготовленность учителя и проявление творческих способностей при выборе и применении методологического подхода непосредственно влияют на успешность процесса интерпретации, что приводит к развитию любви к чтению и книгам у учащихся, или, если указанное не достигнуто, приводит к потере интереса к искусству слов.

Ключевые слова: *учитель, методы, методологический подход, интерпретация, литературное произведение.*