

Душанка В. Поповић

УДК 371.3::821

Универзитет Црне Горе

Филолошки факултет у Никшићу

Студијски програм за српски језик и јужнословенске књижевности

## РЕЦЕПЦИЈА УМЈЕТНИЧКОГ ТЕКСТА КАО ПОДУЧАВАЊЕ И ПОДСТИЦАЈ ЗА ПИСАНО СТВАРАЛАШТВО УЧЕНИКА

*Сажетак:* Књижевноумјетнички текст у настави језика и књижевности одувјек се користио као полазиште за писано стваралаштво ученика. Интерпретација таквих текстова и њихова рецепција од стране ученика нуклеус је наставе књижевности на свим узрастима, а њен завршни корак јесте управо стварање текстова по угледу на читане. У актуелним црногорским програмима намијењеним настави матерњег језика и књижевности, у обје цјелине (настава језика и настава књижевности) истакнут је циљ који се односи на стварање усмених и писаних текстова по угледу на читане, што значи да је читава област усменог и писаног изражавања инкорпорирана у ове двије кључне области.

Постоји много начина да књижевноумјетнички текст буде снажан стимуланс у процесу подучавања креативном писању, и на основношколском и на средњошколском нивоу. У овом раду првенствено ћемо се бавити утицајем књижевности за дјецу на писано стваралаштво ученика основне школе.

У процесу интерпретације дјела важан је начин на који га ученици доживљавају и разумију, чему у великој мјери доприноси наставник. Вјештим вођењем и добрим процјенама он уводи ученике у кључне компоненте текста, остављајући могућност за лично ангажовање и допринос у коначном разумијевању дјела и обликовању његовог значења. Рецепција текста и његово разумијевање кроз интерпретацију и анализу омогућава да ученици од најмлађег узраста уочавају структуру дјела и његове основне карактеристике: ликове, хронотоп, облике изражавања, посебност стила и језика, идеје које носи и др.

Многе активности које се реализују током интерпретације текста истовремено су својерсна припрема и посебна вјежба за његову продукцију. Тако се у процесу израде плана читаног текста, кроз његову подјелу на логичне цјелине и њихово насловљавање, уочава његова композициона структура, што, између осталог, подразумијева уочавање начина на који су пасуси распоређени у односу на кључну идеју текста, те како се она развија од почетка текста до његовог завршетка. Такви текстови узор су и за одређени облик изражавања – опис, причање, приповиједање, дијалог, монолог... Упознавање језика дјела, уочавање посебности стила различитих аутора, као и посебности књижевноумјетничког израза уопште, упућују ученике на посебности умјетничке употребе језика и специфичности књижевноумјетничког стила, чије ће одреднице на млађем школском узрасту дјелимично уочити, а касније

детаљније упознати. Богатији рјечник ученика такође је резултат интензивног читања и бављења књижевноумјетничким текстовима.

Осим наведеног, теме писаних вјежби и задатака неријетко су инспирисане управо прочитаним дјелом, његовом садржином или идејама које носи. Као завршни корак рецепције дјела, језичка продукција ученика често је и показатељ колико су претходни кораци урађени темељито и успјешно.

*Кључне ријечи:* књижевноумјетнички текст, рецепција, писана продукција, подучавање, подстицај.

## УВОД

У актуелним предметним програмима намијењеним настави матерњег језика и књижевности у основној школи, подручје усменог и писаног изражавања инкорпорирано је у двије кључне области на које је програм, условно речено, подијељен: наставу језика (рецепција неумјетничких текстова и стварање текстова по угледу на читане, граматика и правопис) и наставу књижевности (рецепција књижевноумјетничких текстова и стварање текстова по угледу на читане, књижевнотеоријски појмови, филмска и позоришна умјетност). Програм се заснива на комуникативном приступу у изучавању и спознавању језика и књижевности, што подразумева развој четири компоненте језика: слушање, говорење, читање и писање. На тај начин обје цјелине обухватају и подручје усменог и писаног изражавања, тј. подручје усмене и писане језичке продукције.

Познато је да је ова подјела условна и да књижевне од језичких садржаја у наставном процесу готово да није могуће одвојити. Области су повезане и неодвојиве самом чињеницом да се у основи обје налази језик, те да се читањем умјетничких и неумјетничких текстова упознају и разумеју његове двије базичне употребе – умјетничка и неумјетничка. Са обје употребе језика ученике треба упознати. Способност, вјештина и знање ученика да продукују једну и другу врсту текста управо показују квалитет и успјешност рада на њиховој интерпретацији и рецепцији.

Истраживање наставе писаног изражавања у основним школама у Црној Гори<sup>1</sup> показало је да готово половина испитиване популације (ученици трећег циклуса) међу активностима које се реализују на часовима матерњег језика и књижевности бира и на прво мјесто поставља читање и анализу умјетничких текстова (44,44%). Стварање писаног текста позиционирано је на трећем мјесту, испред стварања усмених текстова и читања и анализе неумјетничких текстова.

<sup>1</sup> Истраживање је реализовано у црногорским основним школама из све три регије: јужне, средишње и сјеверне. Анкетирано је 210 ученика трећег циклуса из 14 основних школа. У свакој школи одабрани су представници разреда из различитих одјељења и различитог успјеха из предмета Матерњи језик и књижевност.

Сматрамо да су, за тему којом се бавимо, релевантни и одговори ученика на питање које се односило на рангирање активности које се реализују као припрема за стварање усменог и писаног текста. Иако у одговору није било истакнуто на коју врсту текста се односи, чињеница да је највећи проценат ученика (23,38%) изабрао опцију „највише ми одговара када се ослоним на претходно читани текст”, као и резултати претходног питања, упућују нас на закључак да ученици увиђају, препознају и, надасве, у самом чину стварања осјећају важност рецепције умјетничког текста за њихову писану продукцију.

Претходне резултате представили смо јер показују да ученици јасно препознају значај који читање умјетничког текста и рад на њему, односно његова рецепција, има за њихово писано стваралаштво. То је важно полазиште за нашу даљу анализу и разматрање, иако добра пракса и вјешто повезивање ових подручја од стране наставника то стално и доказује.

Достизање културе писања важан је циљ наставе матерњег језика и књижевности у школи, а њени показатељи јесу: обликовани графички систем, степен усвојености правописне норме у цјелини, степен усвојености граматичке норме стандардног језика на морфолошком, синтаксичком и лексичком нивоу, степен усвојености стилистичке норме, знања о тексту (законитостима његовог обликовања), степен критичког односа према свом и туђем тексту, способност уочавања и вредновања значајки текста и способност уочавања грешака у њему (Росандић 2002: 15). Потпуно смо на становишту да се путем наставе књижевности, односно њеним најважнијим дијелом – читањем и интерпретацијом умјетничких текстова, у великој мјери подстичу, подржавају и достижу наведени чиниоци културе писања, односно писаног изражавања.

## 1. КЊИЖЕВНОУМЈЕТНИЧКИ ТЕКСТ И ЊЕГОВЕ ПОСЕБНОСТИ

Књижевноумјетнички текст обично настаје као резултат посебног надахнућа његовог ствараоца. Било да је искључиво производ талента и божанских сила (Платон: 53) или само имитација свијета око себе (Аристотел 2008: 57), или и једно и друго, умјетнички текст је вишезначна језичка творевина чији је задатак да својом формом и суштином плијени и обузме читаоца претварајући га у саучесника у стваралачком чину којем је тешко назрети крај. Он се, дакле, одвија у слиједу у којем се, кроз динамичан процес и језичко збивање, нижу језички знакови који се коначно актуелизују и испуњавају у самом читању добијајући тако своје коначно остварење, па је чин рецепције кроз који пролази читалац готово једнако активан као и чин његове продукције (Лешић 2008: 80).

Језик је у умјетничком тексту два пута кодиран – један код је садржан у природном језичком изразу, а други је књижевноумјетнички. Његово прихватање је стога спорије, а његова информативна моћ већа (Лотман 2004). За књижевноумјетнички стил карактеристична је сликовност и конкретност, као особине које га супротстављају појмовном и апстрактном стилу научног језика; такође, емоционалност која упућује не само на логично разумијевање, већ на осјећања, што се препознаје у избору изражајних средстава; исто тако, ритмичност која може бити карактеристична како за поезију тако и за прозу; најважнија његова одлика свакако је слобода коришћења свих језичких средстава, чак слобода кршења одређених норми стандардног језика, што у осталим стиловима није допуштено (Солар 2012: 85).

Стваралац који настоји да емотивно, рефлексивно, когнитивно и на друге начине покрене и заокupi пажњу читаоца неоспорно треба да посједује одређено књижевно-теоријско и лингвистичко образовање, да стекне одређено „занатско” познавање процеса писања које континуирано надограђује, те да и сам буде активан читалац. Јединствен по својој природи, али и по начину на који уводи конзументе у свијет дјела, умјетнички текст постаје и посебан узор, мотивација и инспирација за настанак сличних језичких творевина. Колико ће тај тренутак бити искоришћен у школи, зависи од тога да ли онај ко подучава и води ученике кроз процес стварања зна да га препозна и умјешно искористи.

## 2. ИНТЕРПРЕТАЦИЈА И РЕЦЕПЦИЈА УМЈЕТНИЧКОГ ТЕКСТА

Књижевноумјетнички текст у настави матерњег језика и књижевности одувијек се користио као полазиште за писано стваралаштво ученика. Читање и интерпретација таквих текстова и њихова рецепција нуклеус је наставе књижевности на свим узрастима, а њен завршни корак јесте управо стварање текстова по угледу на читане. Књижевноумјетничким текстом могуће је на више начина успјешно подучавати и подстицати мале и младе ствараоце за стварање литерарних текстова. Кроз читање, интерпретацију и рецепцију умјетничких текстова ученици се могу систематски и континуирано уводити у вјештину креативног писања и опскрбљивати знањима неопходним за успјешну писану језичку продукцију.

У процесу прихватања дјела посебно је важан начин на који мали и млади читалац актуелизује вишезначну језичку творевину каква је књижевноумјетнички текст. Анализа текста може започети искључиво од ученичких представа које они обликују на основу личног разумијевања и доживљаја. Наставник треба да познаје тај непосредни доживљај текста, како би могао да допринесе његовом развоју и усавршавању и тако утиче на стицање

искусније читатељске способности која омогућава цјеловитији литерарни доживљај. При томе треба оставити простор и за оне дјелове које ученици сами истичу – као њихов лични допринос и активно учешће у процесу коначног разумијевања дјела и обликовања његовог значења (Гросман 2010: 153). Цјеловитији литерарни доживљај омогућава сагледавање више (или свих!) компоненти прочитаног дјела, тако да пружа веће могућности за разумијевање његовог настанка, па истовремено и за подучавање стварању текста.

Током интерпретације у школи ученици се уводе у кључне сегменте дјела, док се његова слојевитост изучава у складу са узрастом, односно психолошком зрелошћу да одређена значења разумију и прихвате. Процес рецепције дјела може бити веома подесан тренутак за анализу умјетничких поступака које ће ученици примјењивати приликом сопственог стварања. На тај начин, он постаје и процес током којег се ученици за тај чин припремају и подучавају и, истовремено, подстичу за продуковање својих текстова.

Методичари истичу да књижевна анализа уводи ученика у рашчлањивање дјела и проживљавање сваке важне појединости у њему, уводи га у процјењивање његових вриједности и пружа доказе о тим вриједностима, њиховој љепоти и снази, уводећи га тако у стваралачки процес једног умјетника, учећи га, истовремено, како се пише (Димитријевић 1969: 13). Такође, да читање књижевноумјетничких дјела ученицима пружа могућност да уоче шта је то у писању посебно вриједно, да упознају посебности поетског језика и различите облике казивања, да запазе и процијене ситуациону подешеност исказа, као и стилогена мјеста и стваралачке поступке у одређеном дјелу (Николић 2009: 740). Читање књижевноумјетничких дјела, исто тако, доприноси развијању ученикове осјетљивости за посебност његова израза, што утиче на учениково језичко изражавање, па је самим тим у функцији његовог сталног унапређивања (Висинко 2010: 132).

### 3. АКТИВНОСТИ ИНТЕРПРЕТАЦИЈЕ И РЕЦЕПЦИЈЕ УМЈЕТНИЧКОГ ТЕКСТА КОЈЕ ДОПРИНОСЕ УСПЈЕШНОМ СТВАРАЛАШТВУ УЧЕНИКА

Читајући прозни књижевноумјетнички текст који се готово увијек развија континуирано, ученици уочавају да се његова свеукупна концепција разликује од живе ријечи и текстова чија је намјена другачија. Ученици „осјећају” његову унутрашњу уређеност реченица, њихову уравнотеженост, симетричан однос, ритмичко понављање еквивалентних синтаксичких сегмената, његову уређеност и стилизованост (Лешић 2008: 167), препознајући већ од првих сусрета са таквим текстовима, а разумијевајући кроз књижевно образовање, да они доносе и захтијевају посебан приступ предмету о којем се пише.

На основу анализе ставова методичара који су се мање или више бавили овом облашћу и реализовали одређена истраживања, затим, на основу личног искуства из наставе и њеног континуираног праћења, наводимо чиниоце интерпретације текста који се сврсисходно могу искористити за подстицај и подуку ученика за креативно стварање стилски, садржајно и граматички коректног текста:

- уочавање композиције читаног текста – израда плана
- уочавање ликова
- хронотоп
- уочавање различитих облика изражавања и стваралачких поступака
- језик и стил дјела, изражајна средства
- богаћење ученичког рјечника
- тематика писаних састава
- уочавање карактеристика књижевне врсте или жанра.

*Уочавање композиције читаног текста – израда плана.* – Активност подјеле текста на логичне цјелине и њихово насловљавање ученицима омогућава уочавање више кључних сегмената те језичке творевине: његове композиционе структуре и начина њеног развијања; уочавање слиједа догађаја, односно принципа по којем је грађа распоређена (хронолошки, ретроспективно...); уочавање редослиједа идеја и њихове хијерархијске уређености; уочавање кључне идеје текста и њеног развијања помоћу споредних појединости; уочавање главне мисли у сваком пасусу и начина на који се она развија; уочавање логичних веза међу цјелинама у тексту, као и начина на које су повезане.

Са вјежбама композиције у редовној настави почиње се од тренутка када се прочитани текст дијели на логичне цјелине и свакој цјелини даје наслов у односу на његову садржину. Збир тих наслова чини план прочитаног текста. Израда плана (композиције) прочитаног текста заправо је вјежба сажимања, а сажимање је веома ефикасна стратегија читања и учења које доприноси разумијевању текста и помаже ученику у надзирању разумијевања, при чему је важно ученике подучити како се сажима (Висинко 2010: 159).

Анализирајући како добар писац структурира своје дјело, ученици уче како да стварају план за властити текст, логично промишљајући о сваком његовом сегменту. Као тематско-садржајна окосница дјела, план је преглед његове структуре, обично заснован на неком начелу (хронолошком, проблемском, тематском, вредносном, аналитичком, синтетичком, панорамском...) и утолико је функционалнији. Усмјереним читањем и другим

облицима рада на књижевноумјетничком дјелу, вјежбама препричавања с различитим задацима, израдом састава по задатом и самостално сачињеном плану, усвајајући тако и одређена знања из текстне лингвистике, ученик развија и способност управљања властитом говорном праксом на нивоу вјештине функционалног усмјеравања композиционе структуре једноставнијег приповједног текста (Гудељ-Велага 1990: 156).

*Уочавање ликова.* – Сусрет са умјетничким дјелом сусрет је и са његовим ликовима: ко су они, како изгледају, какве су им карактерне особине (спољашњи и унутрашњи опис), шта у дјелу раде (функција ликова), какви су односи између њих и како то утиче на радњу дјела и његову динамику, ко је главни лик, ко су споредни ликови, када се ко у дјелу појављује и зашто баш тада... Откривање одговора на ова питања кроз анализу и рецепцију умјетничког текста не треба препустити случају: још у процесу планирања наставник треба да означи дјело погодно за уочавање одређеног сегмента у грађењу лика и његовом мјесту и улози у цјелокупном дјелу, како би током интерпретације усмјерио пажњу ученика на поменуте појединости и планирао одговарајућа вјежбања. На примјер, за уочавање начина портретисања лика Николић (2009: 741) предлаже кратку причу (*Јаблан, Бриле, Сурово срце...*) у којој се систематски анализирају сви видови испољавања личности као и становишта са којих их писац посматра.

Истраживања показују да ученици основне школе у своје приче уводе ликове из познатих прича – на млађем узрасту више да би се дружили са јунацима приче, док предадолесценти како би ријешили своје потешкоће због осјећања одбачености, несхваћености, усамљености и слично (Висинко 2000: 556). У периоду вјежбања за писано стваралаштво, то треба прихватити као креативно преузимање, што у ствари и јесте.

*Хронолош.* – Узорно у књижевноумјетничком дјелу за младе ствараоце јесте и уочавање временско-просторне повезаности унутар приповједног текста, као и начин и значај повезивања времена и мјеста на којем се радња одвија, односно цјелокупног контекста у којем бораве и дјелују ликови из приче. Током рада на умјетничком тексту ученици се упућују и на различите начине приказивања простора у којем се одвија радња, његове затворености или отворености, изглед екстеријера и ентеријера и њихове симболике (ако је има), постојање и представљање осјећања и различитих емотивних стања која се вежу за простор и вријеме или их ова два чиниоца дочаравају на посебне начине и сл. Указивање на повезаност ових елемената својеврсна је прилика да се ученици упуте у промишљање о мјесту и времену догађаја у сопственој писаној креацији, њиховом значењу и значају – за ликове, радњу приче, идеје које носи, писца и читаоце, односно за дјело у цјелини.

*Уочавање различитих облика изражавања и стваралачких вјештина.*  
– Облици изражавања, посебно у основношколској настави, одређују и врсте

писаних састава: опис, наратија, осјећајно размишљање и, за разлику од књижевноумјетничког текста у којем се ови облици изражавања преплићу и смјењују, у школским задацима они су посебан облик вјежбања (Живковић 2001: 227, 229). Читање књижевноумјетничког текста и његова рецепција помаже ученицима да разумију различите облике изражавања: када, како и са којом сврхом описивати (проучавање узора за портретисање лика, опис пејзажа, града, интеријера, екстеријера, мртве природе, животиње, биљке...). Читајући дјело ученици запажају врсте описа (субјективни и објективни, статични и динамични, визуелни, аудитивни, ольфактивни, густативни, тактилни), уочавајући три његове кључне особине: запазити карактеристичне појединости онога што се описује, добро их распоредити и имати лични став (мисаони и емоционални) према предмету који се описује (Живковић 2001: 227, 228). Затим, уочавају и разумију како се опис у тексту комбинује са приповиједањем, извјештавањем, тумачењем и другим облицима изражавања, као и која изражајна средства при опису највише користити. Истраживања показују „да су за учениково писано стваралаштво с исходиштем у књижевноумјетничком тексту најдрагоцјенији описи, настали по узору на оне из приче” (Висинко 2000: 559). Говорећи о језику у настави изражавања и стварања, Тежак истиче вјежбе уочавања језичких карактеристика описа, дијалога и монолога у књижевноумјетничким текстовима (Тежак 1998: 636).

Исто тако, ученици читајући умјетничка дјела препознају, анализирају и уче када и како приповиједати. У ученичким задацима обично се очекује логичан и хронолошки редослијед излагања као нека врста вјежбања, док у књижевноумјетничким дјелима умјетници прекидају приповиједање описима, рефлексијама, дијалозима ликова, уметањем одређених епизода, ретроспективно приповиједају и сл. Зависно од узраста ученици ће констатовати наратора у приповједном тексту, препознајући приповиједање у првом и приповиједање у трећем лицу. Наратор у причи може заузимати више наративних позиција, које, такође, зависно од узраста, ученици могу препознати, али не можемо очекивати да их смишљено и циљано користе у сопственом тексту<sup>2</sup>. Ученици основне школе нијесу довољно зрели да ову врсту изражавања примјењују као искусни књижевници, а тако је и са осјећајним размишљањем које захтијева емотивно казивање о некој личности или догађају (Живковић 2001: 229, 230).

Очигледно да је да ова врста анализе захтијева добру процјену и припрему наставника – од избора умјетничког текста до осмишљавања конкретних наставних ситуација које треба да уроде плодом. Талентовани ученици сигурно ће успјешније комбиновати различите облике изражавања

<sup>2</sup> Деперсонификовани субјект који прича причу, анонимни приповједач, објективни или спољашни приповједач, ограничени приповједач, субјективни или унутарњи приповједач и непоуздани приповједач (Лешић 2008: 256).



током стваралачког писања, а примјена принципа индивидуализације и овдје ће допринијети унапређењу стваралачких способности ученика.

Савремена наука о књижевности дијалогу посвећује посебну пажњу као једном од темељних поступака обликовања књижевних дјела и као једном од проблема комуникације међу људима – како, зашто, и у којој мјери можемо разумјети друге људе који имају сасвим другачије, чак супротстављене и различите мисли и осјећања (Солар 2012: 315). У дјелима намијењеним за читање у школи и код куће могуће је пронаћи довољно монолошких и дијалогских секвенци прикладних за уочавање и разматрање специфичности и функције ових облика изражавања, као и за вјежбање конкретне примјене на основу ученог и утврђеног на часовима књижевности.

Ученици се угледају на пишчеве стваралачке поступке и облике казивања – како бирати и комбиновати ријечи, како обликовати слике и исказе, те како распоређивати појединости и са којег становишта (Николић 2009: 742). Истовремено у могућности су да констатују како писац користи интерпункцију и зашто баш на тај начин, те како је они могу користити у свом тексту.

*Језик и стил дјела, изражајна средства.* – Упознавање језика дјела, уочавање посебности стила различитих аутора, као и посебности књижевно-умјетничког израза уопште, упућују ученике на специфичности умјетничке употребе језика. Одреднице овог стила ученици ће уочити још на млађем школском узрасту, док ће се у наредним разредима њима темељније бавити; у складу са тим развијаће се и њихове способности примјене тог стила.

Током рецепције умјетничког текста треба упућивати ученике на уочавање и разумијевање употребе стилских изражајних средстава – стилских фигура и ширих језичких изражајних могућности. Коначно, циљ анализе изражајних средстава једног дјела није само да се она препознају у пишчевим исказима, већ да се одговарајући стилски поступци усвоје и примијене у властитом усменом и писаном изражавању (Николић 2009: 743).

Стил је израз индивидуалности, начин на који појединац користи језик и његова средства. С циљем уочавања изражајних средстава и стила писца, методичари већ одавно предлажу читање „с оловком у руци” и вођење билежака о књизи, као и активно и истраживачко читање умјетничког дјела (Димитријевић 1969; Николић 2009; Ивић, Гајић, Маљковић, Кошничар 2013). Да би постали ствараоци, ученике је нужно развијати у компетентне читаоце, што подразумева стицање читалачког искуства, као и развој сензибилности и књижевног укуса кроз естетско и истраживачко читање (Ивић, Гајић, Маљковић, Кошничар 2013: 17). Пажњу ученика треба усмјерити на стил писца, на издвајање лијепих и стилски узорних мјеста, анализирајући при томе повезаност садржине и форме. Процијенити да ли је стил снажан, живописан, духовит, гдје и како то препознају и која мјеста га најбоље илуструју, по чему се разликује од свакодневног говора, какав је говор

приповједача, а какав ликова, у чему се састоји живописност приповиједања и сл. У процјени стила ученицима је потребно помоћи, а у којој мјери – зависи од узраста. Истовремено, ученик може поредити свој стил и текст у цјелини са оним који тренутно чита, упоређујући мјеста која анализира у дјелу признатог и познатог писца са истим таквим мјестима у свом раду.

Ученици често у сопственим текстовима подражавају стил писца чије дјело тренутно читају. Подражавање стила добрих писаца јесте угледање на изврсне стилисте, вјежбање током којег се уочавају и осјећају карактеристике њиховог стила. На тај начин ученик се учи вјештини писања коју духовним развијањем, стеченим искуством, размишљањем и, наравно, пишући, стално унапређује, па се самим тим ослобађа таквих узора и постаје самосталан. Најталентованији ученици могу достићи високе циљеве, док ће остали научити да пишу пристојно, јасно, прецизно и стандардним језиком (Димитријевић 1969: 16, 17).

*Бојаћење ученичкој рјечника.* – Важан резултат интензивног читања и бављења књижевноумјетничким текстовима јесте развој и богаћење ученичког рјечника. Познато је да ученици располажу активним и пасивним рјечником, при чему активни рјечник обухвата ријечи које ученици користе приликом изражавања, док пасивни рјечник чине ријечи које ученик познаје и разумије, али их не користи.

Велики број нових ријечи ученици науче управо путем читања текстова различитих врста на часовима матерњег језика и књижевности. Овај дио рада приликом интерпретације текста јако је важан, јер обезбјеђује његово разумијевање и отвара могућност даље анализе. Након што ријеч упознају и објасне њено значење у контексту на часовима интерпретације, важно је организовати посебна вјежбања током којих ће ученици имати прилике да је примјењују, процјењују њену адекватност за одређени контекст, њену стилску вриједност и могућа пренесена значења. Такође, препознају њену вишезначност и појављивање у текстовима различитих стилова. На тај начин ученици стичу рецептивно и продуктивно познавање ријечи које омогућава њен прелаз из пасивног у активни ученички рјечник.

У настави књижевности лексичке вјежбе везане су уз интерпретацију и разумијевање књижевноумјетничког текста и обично су у функцији рецепције дјела (разумијевање ријечи и емотивно-мотивацијска функција ријечи и др.), као и семантика ријечи, њена стилистичка употребност (Гудељ-Велага 1990: 114). Методичари предлажу велики број лексичких вјежби чијом се примјеном систематски може утицати на развој ученичког рјечника<sup>3</sup>. Такође истичу да их треба реализовати на предлошцима текстова, било да се полази од текста к језичком изражавању ученика или обрнуто. Учениково учење

3 Тежак 1996: 374–394; Илић 1998: 554–559; Николић 2009: 752–749; Росандић 2002: 111–152; Висинко 2010: 86–90.

језика стицањем властитог искуства у вези с ријечима заправо је урастање у језик, што је пут спознаје свијета (Гадамер 2002: 35). Лексичке вјежбе и игре, колико се год користиле у процесу увјежбавања, саме по себи не осигуравају да ће ученици сами знати стварати цјеловит текст. Стога је, осим рецепције, нужно и редовно бављење стварањем цјеловитих текстова или потпуних цјелина тј. дјелова текста (нпр. увода, закључка) (Висинко 2010: 93). За методу наставе стваралачке писмености најзначајније су вјежбе актуелизације и вјежбе употребе ученичког лексика (Гудељ-Велага 1990: 118).

Коначно, рецепцијом књижевноумјетничких текстова ученик добрим дијелом усваја стандардни језик исправљајући кроз сопствену језичку продукцију дијалекатска одступања језичке заједнице из које долази.

*Тематика писаних насјава.* – У методичким теоријама и наставној пракси књижевноумјетнички текст је, осим учениковог личног и друштвеног живота, те природе и завичаја, значајно извориште тема за ученичку говорну и писану продукцију. Теме писаних вјежби и задатака често су инспирисане управо прочитаним дјелом, његовом садржином или идејама које носи. Тематика читаних дјела литерарни је подстицај за приказивање доживљене стварности – добро познавање књижевног дјела, а нарочито ликова, мотива и поступака у њему, омогућава да се погодне теме изводе из свих важнијих сижејних елемената умјетничке структуре (описи природе, изношење мисли и осјећања, расположења, сјећања, карактерне особине...). То је завршни корак када се из рецепције прелази у продукцију.

Теме из грађе коју нуди књижевност дају се ученицима са различитим намјерама: да, подстакнути књижевним текстом, износе сопствена запажања и размишљања о појавама из живота, да коментаришу посебно значајне и сажете мисли (афоризме, сентенце), да на свој начин дограде „мјеста неодређености” у књижевним текстовима, односно попуне „празна мјеста” у њима и да изнесу сопствени поглед на поједине књижевне феномене или шире комплексе изучаване грађе (Илић 1998: 621).

„Уметнички свет побуђује код читалаца аутобиграфску перспективу и изазива сећања на личне доживљаје, виђену предметност и познате особе. Зато се поводом прочитаних дела ученици упућују да приказују тематику која је асоцирана уметничким доживљавањем” (Николић 2009: 745).

*Уочавање карактеристика књижевне врсте или жанра.* – Сама интерпретација током које се наставник на одређеном узрасту, зависно од програма, мора осврнути на књижевну врсту којој дјело припада, пружа ученицима могућност упознавања и разумијевања карактеристика те књижевне врсте, као и њихове примјене током креације сопственог текста. Имајући на уму различитост дефинисања књижевне врсте, рода и жанра кроз историју књижевности, а зависно од епоха и стајалишта која су заузимали теоретичари књижевности, филозофи и књижевници који су тиме посебно бавили,

приликом интерпретације текста, као и подучавања креативном писању, не треба заборавити да „врста” није апсолутна категорија, већ се дефинише према другим врстама које постоје истовремено и које заједно с њом чине систем врста једног времена. У модерној теорији књижевних врста, више од „теорије родова” прихваћена је теорија и историја жанрова, у којој се жанр посматра као динамична и историјски промјенљива категорија, која се дефинише колико по присуству толико и по одсуству одређених стваралачких поступака, а која је нужно увезана у стваралачке односе према другим врстама које постоје истовремено с њом (Лешић 2008: 291, 301). С обзиром на контекстуалну условљеност такве подјеле, што доказује развој књижевне умјетности и теорије кроз епохе, у овом дијелу треба се задржати на основним карактеристикама тј. на ономе што ученици основношколског узраста могу разумјети када је у питању рецепција и продукција књижевноумјетничког текста.

#### 4. ДОДАТНА РАЗМАТРАЊА

Подстицање и подучавање ученика за писану језичку продукцију путем књижевноумјетничког текста одувijek је било присутно у настави матерњег језика. Продукција текста је, по логици ствари, наставак његове рецепције, но, желимо овим разматрањем подсјетити и истаћи потребу интензивнијег упућивања ученика на узорне стваралачке поступке приликом рада на одабраном тексту, као и прихватање чињенице да и само читање књижевноумјетничког текста јесте учење у више праваца.

У настави се углавном претпоставља да ученици спонтано прихватају књижевноумјетничко дјело као узор за сопствено стваралаштво, те се стога не поклања довољно пажње систематском и планираном упућивању на узорне сегменте дјела, на њихово издвајање и наглашавање током самог процеса рецепције. Указивање на узорност појединих сегмената читаног књижевноумјетничког текста, или текста као цјелине, обично се дешава на посебним часовима, у оквиру посебних вјежбања, када се издвајају нпр. посебно успјели облици изражавања (описи, дијалози) или дјелови композиције текста, а ријетко се на то упућује током саме интерпретације. Сматрамо да доживљај текста не треба прекидати нити нарушавати током његове рецепције, но током планирања и припремања наставе треба осмислити начине на које се ученици могу усмјеравати тако да у самом процесу анализе препознају поступке коришћене у тексту као моделе за сопствено стваралаштво. Дакле, и током процеса рецепције планирати и организовати вјежбања на темељу онога што у конкретном дјелу, у односу на ову област, ученицима може бити узорно.

Један од начина јесте да се, приликом планирања на годишњем и мјесечном нивоу, добро проучи какве све могућности учења и подучавања на пољу усменог и писаног ученичког изражавања пружа одређени књижевноумјетнички текст и, сходно томе, предвиди потребан број часова. Ту могућност пружају предметни програми у којима су књижевноумјетнички текстови у прва два циклуса само предложени (што значи да није обавезно планирати интерпретацију свих текстова понуђених у програму), док је укупан број часова намијењен настави језика и књижевности подијељен само на наставу језика и наставу књижевности, па их у оквиру ове двије области наставник може распоређивати сходно потребама ученика са којима ради. У трећем циклусу постоји канон, али је већина текстова, такође, предложена. Оваква флексибилност програма управо помаже наставнику да у процесу подучавања сврсисходније искористи текст намјењујући му онолико часова колико процјењује да ученицима може бити занимљиво и корисно.

У процесу подучавања ученика за креативно стваралаштво важна је спознаја да читање књижевноумјетничких дјела доприноси даљем развоју њихових фантазијских способности које, пак, утичу на развој аналитичког мишљења, способности предвиђања, комбинаторних способности и способности разумијевања самог себе и других људи. Познавање могућности приповједног уређивања, међусобног повезивања и освјетљавања перцепцијски често неповезаних догађаја и ликова, каквим се служи књижевно приповиједање, значајно доприноси развоју наведеног. Обликовање доживљаја ријечима је, наиме, истовремено процес њиховог уређивања на посебан начин, које омогућава само језик, тј. способност приповједног уређивања властитог искуства (Гросман 2010: 74, 75). Књижевноумјетнички текстови нуде и откривају многе могућности таквог уређивања, па њихово читање обезбјеђују уочавање, разумијевање и вјежбање и ове димензије стваралаштва. Оваква врста вјежбе помаже ученицима да у својим писаним радовима досегну оригиналност, онолико колико је то на одређеном узрасту у основној школи могуће.

Не треба заборавити ни утицај фиктивног искуства које мали и млади читаоци стичу читајући књижевноумјетнички текст, а посебно на основношколском узрасту када је њихово непосредно животно искуство прилично скромно. Истраживачи истичу да умјетнички увјерљиво искуство преточено у ријечи може бити цјеловитије у смислу потпунијег приказа свих елемената и дјелова који га чине (Хардинг 1968), што доприноси да буде разумљивије од непосредног искуства, које је обично фрагментарно и неразумљиво. Зато читаочево фиктивно искуство настало читањем често постаје дио његове представе о стварности (Гросман 2010: 70, 71, 72). Иако заступамо становиште да ученици најбоље пишу о темама које црпу из властитог искуства, фиктивно искуство стечено читањем може бити снажна подршка

успјешности ученика у стварању текста, у односу на његову већ поменути компоненту.

И коначно, као завршни корак рецепције књижевоумјетничког дјела, језичка продукција ученика често је и показатељ колико се у претходни кораци урађени темељито и успјешно.

## ЗАКЉУЧАК

Ученици високо позиционирају читање и анализу умјетничких текстова као омиљену активност на часовима матерњег језика и књижевности, те као припрему за њихову писану језичку продукцију. Стога рецепцију књижевоумјетничког текста, која је одувјек била актуелно полазиште ученичке писане продукције, треба још више искористити у процесу подучавања за успјешно ученичко стваралаштво.

Рецепција књижевоумјетничког текста омогућава подучавање и подстицај ученика за писано стваралаштво на више начина. Посебно смо истакли израду плана читаног текста када ученици путем анализе узора развијају способност планирања, структурирања и развоја текста, затим упознавање различитих облика изражавања и стваралачких поступака, уочавање ликова, начина њиховог портретисања и њихове улоге у дјелу, разумијевање функције хронотопа као значајне одреднице догађаја у дјелу, упознавање специфичности књижевоумјетничког стила и његових изражајних средстава, као и тематике и жанровске структуре умјетничког дјела. Свака од наведених ставки тема је за нека наредна истраживања и сваку је могуће посебно разматрати са теоријског и практичног становишта.

Књижевоумјетничка дјела инспиришу ученике, уводећи их у познату предметну стварност, на другачије начине од уобичајених, покрећу емоције, сјећања и искуства додајућу нова и посредна. Затим, отварају могућност уочавања, анализе и вјежбања свих елемената потребних за њихову конструкцију, те на тај начин додатно охрабрују ученике да стварају и при томе, упркос угледању, дају одређени и нови квалитет. Улога наставника у том процесу је веома значајна, а успјех ученика у овом подручју често показатељ и мјера успјешног бављења књижевношћу, дакле, читањем и рецепцијом књижевоумјетничких дјела.

## ЛИТЕРАТУРА

- Аристотел (2008): Aritostel, *О песничкој уметности*, Београд: Dereta.
- Висинко (2002): Karol Visinko, Utjecaj vrhunске дјеџе приче на писано стваралаштво ученика, *Primijenjena lingvistika u Hrvatskoj – izazovi na početku XXI stoljeća*, Zagreb–Rijeka: Hrvatsko društvo за primijenjenu lingvistiku, 553–562.
- Висинко (2010): Karol Visinko, *Jezično izražavanje u nastavi hrvatskog jezika. Pisanje*, Zagreb: Školska knjiga.
- Димитријевић (1969): Radmilo Dimitrijević, *Osnovi teorije pismenosti*, прерађено и допуњено издање, Београд: „Vuk Karadžić”.
- Гадамер (2002): Hans Georg Gadamer, *Љитанка* (priredio Jean Grondin, preveo Sulejman Bosto), Zagreb: Matica hrvatska.
- Гудељ Велага (1990): Zdenka Gudelj Velaga, *Nastava stvaralačke pismenosti*, Zagreb: Školska knjiga.
- Гросман (2010): Meta Grosman, *U obranu čitanja, čitatelj i književnost u 21. stoljeću*, Zagreb: Algoritam, Traduki.
- Живковић (2001): Драгутин Живковић, *Теорија књижевности са теоријом писмености*, Београд: „Драганић”.
- Илић (1998): Павле Илић, *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси – методика наставе*, друго, прерађено и допуњено издање, Нови Сад: Змај.
- Илић, Гајић, Маљковић, Кошничар (2013): Павле Илић, Оливера Гајић, Миланка Маљковић, Софија Кошничар, *Читањем ка стварању – стварањем ка читању*, Нови Сад: Градска библиотека, Прометеј.
- Лешић (2008): Zdenko Lešić, *Теорија књижевности*, Београд: Službeni glasnik.
- Лотман (2001): Jurij Mihajilovič Lotman, *Struktura umjetničkoga teksta*, Zagreb: Alfa.
- Николић (2009): Милија Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, 5. допуњено издање, Београд: Завод за уџбенике.
- Predmetni program Crnogorski-srpski, bosanski, hrvatski jezik i književnost, I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII i IX razred osnovne škole* (2017): Podgorica: Ministarstvo prosvjete, Zavod за školstvo.
- Платон (без године издања): Платон, *Гозда или о љубави*, изабрана дела, Београд.
- Росандић (2002): Dragutin Rosandić, *Od slova do teksta i metateksta*, Zagreb: Profil.
- Солар (2012): Milivoj Solar, *Теорија књижевности са рјечником књижевнога називља*, Београд: Službeni glasnik.
- Тежак (1996): Stjepko Težak, *Теорија и пракса наставе хрватског језика 1*, Zagreb: Školska knjiga.
- Тежак (1998): Stjepko Težak, *Теорија и пракса наставе хрватског језика 2*, Zagreb: Školska knjiga.

Dušana V. Popović

University of Montenegro

Faculty of Philology in Nikšić

Department for Serbian Language and South Slavic Literature

## RECEPTION OF A LITERARY TEXT AS A TEACHING METHOD AND ENCOURAGEMENT FOR STUDENTS' WRITTEN PRODUCTION

*Summary:* Literary artistic texts in teaching language and literature have always been used as a starting point for students' creative writing. The interpretation of these texts and their reception by students is the very essence of teaching literature at all ages, and the final step in teaching should be the creation of texts similar to those that have been read. In current Montenegrin curricula for teaching mother tongue and literature, one of the main goals (both in teaching language and literature) is related to oral and written production based on students' readings.

There are many ways in which literary works can be used in teaching to upgrade students' creative writing, both at primary and secondary level of education. This paper primarily deals with the influence of literature for children on written production of elementary school students.

Students' experience and understanding of a literary text is very important; therefore, the role of the teacher is crucial for the interpretation. Using the proper teaching methods, the teacher introduces students to the key components of a text, encouraging them to take part in the interpretation and to contribute to understanding of the text. Reception and understanding of a text through the interpretation and analysis allows students, from a very early age, to become familiar with the structure of a literary work and its basic characteristics: characters, chronotope, forms of expression, uniqueness of style and language, main ideas, etc.

Different teaching activities in the interpretation of a text can serve as a good basis for students' written production. The lesson plan for the analysis of a text should include several units, each of them having its own title; this allows students to distinguish the compositional structure of the text, i. e. the different ways in which the paragraphs are arranged, and to understand the key idea and its development from the beginning to the end of the text. Such texts can also serve as a model for particular forms of expression – description, storytelling, narration, dialogue, monologue... Lower primary children should be able to, at a very basic level, be familiar with the language of literary works, identify stylistic characteristics of different authors, as well as the specific features of literary expression in general; in higher grades the analysis should be deepened. Intensive reading and analysis of literary works also result in the enrichment of students' vocabulary.

In addition to this, written exercises and tests should be based on students' readings. As a final step in the reception of a literary work, students' oral and written production is often an indicator that shows to which extent the previous steps were done thoroughly and successfully.

*Key words:* literary text, reception, written production, teaching, encouragement.