

Маја М. Димитријевић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК 371.3.:82
Оригинални научни рад
Примљен: 28. фебруара 2017.
Прихваћен: 24. априла 2017.

СТАНДАРДИ, ИСХОДИ И ЕЛЕМЕНТИ ЖАНРА КАО ПАРАМЕТРИ НАСТАВНЕ ИНТЕРПРЕТАЦИЈЕ КЊИЖЕВНИХ ЛИКОВА

Апстракт: У раду се успоставља и образлаже функционална повезаност између жанровских одредница књижевноуметничких текстова, прописаних стандарда и исхода у наставном тумачењу књижевних ликова. Циљ је да се укаже на потребу осмишљавања и примене адекватних методичких приступа, заснованих на уважавању читалачких преференција и општих и предметних компетенција ученика млађих разреда основне школе у проучавању жанровски профилисаних јунака. Закључује се да је у наставној пракси неопходно 1) прегледно представити међузависност циљева, стандарда, компетенција и исхода, 2) практично усаглашавати стандардизоване критеријуме за крај обавезног образовања за наставни предмет Српски језик, утврђене исходе за сваки разред и планиране исходе за сваки час књижевности на којем се интерпретирају и књижевни ликови у различитим прозним жанровима.

Кључне речи: књижевни лик, књижевни жанр, настава књижевности, стандарди, исходи.

УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

Широкопотезно постављени циљеви и оперативни задаци у наставним програмима за предмет Српски језик (подобласт Књижевност) од првог до четвртог разреда основне школе подразумевају сукцесивно увођење најмлађих ученика у свет књижевности и постепено остваривање непосреднијег читалачког контакта с књижевним текстом. Управо су ограничења која категорија узраста намеће битан предуслов за одабир адекватног приступа сложеном чину тумачења прозних дела у млађим разредима. Учитељу-тумачу и организатору таквих часова биће потребно оптимално теоријско знање и вештина да га примени тако што ће избећи замке пасивног монолошког разјашњавања и сугестивног наметања унапред уобличених закључака до којих ученици нису дошли самосталним и свесним мисаоним ангажовањем.

Уместо тога, он мора да покаже много креативности и инвенције у комбиновању метода и облика у наставном раду јер ће једино уз довољно упорности, доследности и систематичности оспособити ученике да откривају и аргументовано, језички поуздано образлажу књижевне чињенице о ликовима у жанровски разноврсној прози а да се притом задовоље прописани стандарди и очекивани исходи на овом образовном нивоу.

Методички концепт изучавања књижевних ликова задат наставним планом и програмом усмерава интерпретацију ка одређеним сегментима, сходно узрасним и интелектуално-емоционалним капацитетима ученика, како би се уклопио у један од најопштијих циљева наставе Српског језика у млађим разредима – да ученици „упознају доживе и оспособе се да тумаче одабрана књижевна дела” (НПП 2004).

ТУМАЧЕЊЕ КЊИЖЕВНИХ ЛИКОВА У НАСТАВИ МЛАЂИХ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ – УСКЛАЂИВАЊЕ СТАНДАРДА И ИСХОДА

Међу задацима у тумачењу текста и усвајању књижевних појмова у првом разреду издваја се уочавање важних појединости у описима бића и предмета, проучавање изгледа, основних етичких особина и поступака књижевних ликова, а уз запажање елементарних емоционалних стања захтева се и усвајање значења појмова *добро* и *зло*. У наредном, другом разреду, ученици треба да запажају карактеристичне детаље у описивању амбијента и лика (елементи простора могу послужити и као упуте за карактеризацију), разликују главне и споредне ликове, усаврше разумевање намера и осећања литерарних јунака и према њиховим поступцима заузимају властите ставове, сагледавају и тумаче поруке у тексту које су, опет, у тесној вези с ликом и његовим деловањем (в. НПП 2004). У трећем разреду се очекује да ученици повезују догађаје с местом, временом и ликовима, као и да уочавају изглед ликова, њихове међусобне односе и откривају елементе којима се остварује говорна карактеризација књижевног лика. Сада и пишчев говор постаје чинилац који ученици треба да маркирају и функционално повежу са портретима јунака (в. НПП 2005).

Ученици завршног разреда млађег школског узраста у процесу наставног тумачења књижевног лика треба да овладају запажањем „чинилаца који у разним ситуацијама делују на поступке главних јунака (спољашње и друштвене околности, унутрашњи подстицаји – осећања, намере, жеље)”; да се оспособе за „уочавање и тумачење речи, израза и дијалога којима су приказани поступци, сукоби, драматичне ситуације и њихови узроци, решења и последице”; да стекну обухватнији увид у односе међу ликовима и упознају се са основним типовима (врстама) карактеризације (НПП 2006).

„Како су стандарди 'мера' резултата процеса учења и наставе [...] они такође показују наставнику шта и на који начин треба да ради са ученицима да би они постигли резултате учења описане у стандардима. Када наставник приликом планирања рада прочита шта је то што сви ученици треба да знају, могу и умеју када заврше школу или један разред, он у складу с тим бира садржаје из програма којима ће посветити више времена и које ће ученици више увежбавати” (Мркаљ 2012: 28). Функционална примена наученог, и то не само у школском окружењу већ и као вид припреме за перманентно, целоживотно учење, едукацију и продуктиван живот у заједници, условљена је стицањем одговарајућих компетенција. Ниво развоја знања, вештина, способности и ставова, односно оно што ученици знају и умеју да ураде захваљујући свом образовању, процењује се према критеријумима који су дефинисани управо стандардима. Стандарди подржавају и унапређују постојећи наставни програм и образовни систем припремајући наставнике за активнију улогу стратега, мотиватора и рефлексивног практичара, а ученика за квалитетније и ангажованије учење.

Општи стандарди постигнућа, односно образовни стандарди за крај првог циклуса обавезног образовања, а овом приликом ћемо се осврнути на оне стандардизоване параметре који су повезани са доживљајним и аналитичко-синтетичким тумачењима ликова у књижевноуметничком тексту, праве тростепену диференцијацију обима и интензитета знања и постигнућа за различите подобласти предмета Српски језик, као што су, на пример, *Вештина читања и разумевања прочићаној* и *Књижевности* па је, у том смислу, реализацију садржаја наставног програма неопходно ускладити са прописаним мерилима (ОСП 2011: 3–9). Тако стандарди према којима се вреднује базични ниво знања и умења у оквиру наведених целина за крај млађеразредног циклуса захтевају да се ученик оспособи за процену занимљивости и допадљивости текста уз откривање сличности између животних ликова и ситуација и оних о којима је читао и да одреди главне догађаје и ликове – њихове носиоце. Средњи ниво вештине читања и разумевања претпоставља распознавање особина, осећања и намера саображених поступцима јунака, као и способност да се исказе сопствени став о јунаку. Напредни ниво укључује и аргументовано вредновање догађаја, односно ликова који у њима учествују, као и јасно маркирање узрока и антиципацију сходно садржајима репрезентованим у тексту. Одређивање карактера, особина, осећања, поступака ликова и њихових међусобних односа захтеви су средњег нивоа познавања књижевности на овом узрасту, а да би достигао највиши ниво ученик мора на крају четвртог разреда основне школе да поседује одређена знања и култивисану читалачку перцепцију на основу које може да тумачи особине и понашање ликова поткрепљујући их деловима и појединостима текста.

Иако на први поглед таксативно набрајање очекиваних постигнућа, знања и умења ученика може изгледати као механицистички приступ садржајима наставе књижевности, методичка поставка сваког појединачног часа

мора да их артикулише, повеже у складну целину поштујући све релевантне дидактичке принципе како би наставни материјал планиран за презентовање на часу био прилагођен, доступан и схватљив ученицима са различитим рецепцијским капацитетима. Сви наведени елементи усмеравају се ка стандардима СЈ.1.4.8. и СЈ.1.4.9. којима се од ученика на крају основношколског образовања очекује да има изграђену потребу за читањем књижевноуметничких текстова, поштује национално књижевно и уметничко наслеђе и буде оспособљен за естетски доживљај уметничких дела (ОССЈ 2010: 20).

Стандардима се, дакле, мери развијеност компетенција и оствареност исхода. Планирано иновирање у нацрту *Оквир националној курикулума*, односно његовог саставног документа *Оквир предметној курикулума – обавезни предмети у основном образовању* у оквиру пројекта „Подршка развоју људског капитала и истраживању – Опште образовање и развој људског капитала, Развионица”¹, укључује и исходе учења формулисана за крај сваког разреда и погодне за валидну процену. Исходи учења су покушај да се на јединствен и лако разумљив начин опишу стечене квалификације и конкретни садржаји, односно оно што би ученик требало да зна, разуме или уме да уради након завршетка учења. Они воде ка разматрању и остваривању најбоље наставне стратегије и проналажењу најпогоднијег начина за проверу успешности. Уколико из предложених исхода који показују шта ће по завршетку разреда ученик бити у стању да савлада селектујемо оне који се односе на књижевног јунака, преглед би по разредима изгледао овако: 1) препознаје главни догађај и ликове (који су носиоци радње) у тексту; 2) уочава и разликује главне и споредне ликове, њихове особине, редослед догађаја у тексту, време и место радње; 3) одређује карактеристичне особине, осећања, изглед, поступке ликова и њихове односе; 4) анализира и вреднује поступке, особине и понашање ликова у књижевном делу² (в. ОПК 2014: 17–19).

¹ „Уводна напомена: Овај документ је интегрални део документа Оквир националног курикулума – основе наставе и учења. У овом делу документа наведени су предлози: општих, тј. међупредметних компетенција, општих и специфичних предметних компетенција и ревидираних стандарда постигнућа за обавезне предмете и обавезни изборни предмет Грађанско васпитање, за крај основног образовања и васпитања. У овом документу су наведени и предлози предметних исхода за све обавезне предмете и обавезни изборни предмет Грађанско васпитање, исказани за сваку годину учења ових предмета у основном образовању и васпитању. Исходи за први циклус обавезног образовања дефинисани су у складу са Правилником о образовним стандардима за крај првог циклуса обавезног образовања за предмете Српски језик, Математика и Природа и друштво („Сл. гласник РС – Просветни гласник”, бр. 5/2011), а стандарди објављени у овом Правилнику биће део документа Оквир националног курикулума – основе наставе и учења, по завршетку огледа. Предложени нацрти општих/међупредметних и предметних компетенција, ревидираних стандарда постигнућа и предметних исхода биће огледно примењени у одабраним основним школама укљученим у оглед у току шк. 2014/15. године. На основу резултата огледне примене биће урађен завршни предлог компетенција, стандарда постигнућа и предметних исхода у основном образовању.” (ОПК 2014: 5).

² Очекује се, такође, да на крају четвртог разреда ученик може да „анализира основне идеје у књижевноуметничком тексту” и „препознаје поступак (не појам) персонификације

Савремена настава је, између осталог, заснована на компетенцијама и исходима учења. Уместо увежбавања способности да се запамте и понове чињенице независно од њиховог разумевања и интерпретира научена информација, инсистира се на употреби стечених знања и умења у новој ситуацији кроз решавање проблема, а нарочито на ангажовању умних способности вишег реда: разлагању научног на саставне делове, учовању међусобних односа и међузависности, процени вредности научног и креирању нових продуката. Квалитетном и продуктивном учењу блиска је идеја диференцијације и индивидуализације у настави, континуирано и формативно вредновање и самооцењивање ученика. Проблемски приступ, као образовно вреднији, и исходи који са њим кореспондирају остварује се различитим моделима припреме часа у којима се истиче место и улога ученика, његова мотивација за учење. Припремање текста за наставну интерпретацију, сходно његовим књижевноуметничким специфичностима, захтева смислено методичко прилагођавање. Сматрамо да би обрада књижевних ликова у прозним делима за млађи школски узраст, уз поштовање свих ограничавајућих фактора, ипак могла да досегне релативно висок интерпретативни домет уколико се амбиције учитеља усмере ка осамостаљивању ученика и подржи његово партнерско учешће у реализацији ових садржаја. Да би настава била оријентисана на нешто виши, уместо на интелектуално достигнути ниво развоја (што може унеколико да убрза и развој мишљења), неопходно је исходе појединачних часова наставе књижевности ускладити са стандардизованим захтевима и исходима за крај сваког разреда.

УТИЦАЈ ЖАНРА НА РЕЦЕПЦИЈУ КЊИЖЕВНОГ ЈУНАКА У МЛАЂЕМ ШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

Настава књижевности настоји да методичким путем појача подстицаје из књижевног дела и тако омогући да се оно дубље доживи и боље протумачи (в. Бајић 2007б: 156). А да би се на наставним часовима остварила садржајна и квалитетна интерпретација књижевноуметничког текста, ученици најпре морају да прочитају дело (в. Илић и др. 2008: 28, 46), али тако да сам чин читања и рецепција прочитаног подразумевају њихово емоционално и интелектуално ангажовање. Они, међутим, нису свесни слојевитости тог процеса јер читање није спонтана, него веома комплексна активност, „више-струко сложена делатност: тјелесна, духовна, језична, спознајна, комуника-

(оживотворење)“ (ОПК 2014: 17–19), што би се могло повезати са пројектованим исходима у вези са књижевним ликовима. Наиме, они су носиоци главних идеја или смисаона жижа која их, расуте по тексту, привлачи и прикупља, а истовремено се ликови који не припадају људском свету персонификују, тако да би се и други наведени исход могао придружити листи исхода повезаној са ликовима у књижевном делу.

цијска, стваралачка”³ (Росандић 2005: 175). Основни методички проблем јесте како ученике подстаћи да пронађу књигу и да је започну читати, док не почну добровољно да се препуштају уметничкој енергији која из књиге извири (в. Илић и др. 2008: 57).

Читање је, дакле, тешка вештина која се споро учи, напорна је за савладовање, тражи упорност и систематичну вежбу. Наставници су битан фактор у том процесу, али често не познају довољно проблематику читања и нису сигурни шта је добро читање, ни који су начини да се добро читање оствари (в. Николић 1997: 5–13). Истовремено се намеће и важно питање о томе шта је адекватно читање и које је читање релевантније: оно које уважава текстовни детерминизам или читање које укључује већи ниво читалачке слободе. Унутар поетичких настојања појављује се стратегија текста која узима у обзир читаоца па би, према теорији рецепције, требало пратити комуникативне смернице намењене читаоцима, односно оспособљавати ученике да у тексту препознају сигнале за рецепцију. Такви индикатори су уједно и знак за успостављање везе читалац–књижевни жанр.

„Познавање књижевних жанрова се потврђује и као особена претпоставка сваког ваљаног интерпретативног и, дакако, наставног расуђивања” (Бајић 1991: 205). Активност ученика-читаоца заснива се на увиђању и разумевању елемената жанра у структури књижевног дела, али се интерпретацијско тежиште помера ка вредностима и посебностима сваког појединачног текста. Сврставањем књижевног дела у одређени жанр активирају се извесна очекивања. Ученици са врстом дела повезују неке особине које су већ препознали као пресудне или доминантне за тај тип књижевног остварења. Свакако да се у настави афирмише вредност конкретног дела, али је неминовно истицање и образлагање неких специфичних жанровских одлика како би се појачале мотивација и сазнајна активност – процес кумулације доживљаја и сазнања последица је судар очекиваног и оствареног исхода.

³ „Од свих методичких радњи које се укључују у проучавање књижевног дела једино је читање стално и незаменљиво” (Николић 1992: 163). Оно треба да буде на квалитативно високом нивоу како би се оформиле читалачке навике и пробудило даље интересовање за књигу. С друге стране, и од вредности интерпретације у настави зависи усмеравање читалачких склоности, као и степен њихове мотивисаности за читање. Будући да је основни циљ наставе књижевности да ствара поуздане читаоце и развија уметнички укус (в. Николић 1992: 51), да негује и усавршава читалачке вештине и навике ученика, за остваривање пројектованог исхода неопходне су комбинације различитих врста читања, повезивање логичких и истраживачких метода, припремни и радни налози, сараднички императиви (в. Илић и др. 2008: 60). Истраживачко читање се сматра врхунцем индивидуализације у настави књижевности, док доживљајно читање можемо одредити и као специфичан стваралачки чин – читалац се уноси у фиктивни свет, заокупљен је његовом предметношћу, емоционално и фантазијски је ангажован. Врло подстицајни читалачки контакти са књижевним артефактом јесу стваралачки облици рада са текстом повезани или њиме подстакнути – „прерада, преобликовање порука, стварање властитог текста, пренос у други медиј (драматизација); довођење примљених порука у лични и друштвени контекст: њихова актуализација, вербално, графичко, моторичко или ликовно преобликовање (в. Росандић 2005: 175).

Наставна обрада, дакле, „узима у обзир и жанровску поставку текста, и његову аутономност” (Бајић 2007а: 106). Природно је да ученик индуктивним путем, на примерима оних текстова који су били доступни, донесе одређене закључке о особинама појединих књижевних врста и родова (в. Вучковић 2006: 52). Кад читалац стекне одговарајуће компетенције, он ће моћи да „прати интенцију текста”, да се лакше креће унутар постављене текстуалне стратегије. Читајући књижевна дела различитих жанрова, запажајући сличности и разлике, моћи ће да вреднује њихову естетску оствареност иако је реч о предтеоријском сагледавању и тумачењу.⁴

Проучавање књижевног дела у настави треба да се издигне до стваралачког нивоа који, између осталог, подразумева обједињавање доживљајне и когнитивне компоненте. Такво прожимање ваља очувати док год траје процес наставног интерпретирања одабраног текста. Уколико се то постигне, ученик ће бити оспособљен да спонтано испољава емоционалне реакције, употпуњава своја искуства и спознаје, открива, разумева и критички прихвата нове истине. Морају се, притом, узети у обзир и извесна ограничења која се тичу врсте дела и узраста ученика. Жанровска оформљеност дела захтева најпре да наставник покаже поуздано познавање особености жанра, а потом и да одабере задовољавајуће методолошке концепције и адаптира тумачење на наставном часу. У складу са овим условностима подешавају се интерпретацијска становишта, пројектују методе и циљеви рада у настави (в. Бајић 2007а: 106; Мркаљ 2011: 112), јер од њих зависи успешност рецепције. Свестрано тумачење и вредновање књижевноуметничких дела разних жанрова основни су програмски захтеви наставе књижевности у почетним разредима основне школе. Под тим се подразумева постепено упознавање ученика са основним обележјима различитих књижевних врста и форми.

Са упознавањем књижевних жанрова започиње се у млађим разредима основне школе обрадом прозних врста народне књижевности, „увођењем ученика у чудесни свет бајке и специфичне алегоричности басана” (Мркаљ 2008: 163). Ове приче одликују се појачаним степеном персонификовања, односно алегорије – јунаци из животињског царства говоре и носиоци су типично људских одличја. Но, елементи фантастике овде функционишу искључиво као подразумевани састојак приповедног штива намењеног деци, уклапају се у хоризонте очекивања детета-читаоца које овакав вид причања готово никада и не прати са позиције обичног, свакодневног и животног, него радо залази у поље зачуђујућих збивања. Тек се повратком из простора при-

⁴ Проучавањем скупа „истоврсних дела обезбеђује се и стални прираштај уметничких информација и знања, па се тако [...] шири синтетичко гледање на одређену прозну врсту, преко кога се [...] откривају, запажају и тумаче њена жанровска својства” (Бајић 1991: 206). То, заправо, значи да „књижевно искуство ученика, односно генерисана идеја о типу текста која се са њим повезује, имају мотивациону улогу у настави. Јер када се сећа прочитаних дела и у препознатљив, жанровски оквир ‘уноси’ ово или неко друго дело, ученик своје интересовање и очекивање са познатих спонтано преноси и на нове текстове” (Бајић 2007а: 114).

че успоставља дистанца, могућност и потреба компарирања стварности и надстварности. Због тога ће се у оквирима школског проучавања структура, стваралачки поступци и естетске вредности сваког текста тумачити према примењеним жанровским конвенцијама, али и по оригиналним одступањима од њих (в. Мркаљ 2008: 163).

Настава књижевности у млађим разредима је предтеоријског карактера па је неопходно трагати за најцелисходнијим, најпримеренијим и најсадржајнијим методичким концептом који ће и на том узрасту успоставити одређен степен диференцијације књижевних жанрова. Тиме ће се оформити подлога за препознавање суштинских одредница појединих књижевних жанрова, најпре у смислу рецепцијских очекивања, а потом ће се особености жанра поступно усвајати и уклапати у систем ученичких теоријских знања из ове области. Другим речима, појмови потребни у процесу разумевања биће описно објашњени, с тим што се неће инсистирати на њиховом именовану нити на памћењу прецизне дефиниције (в. Мркаљ 2011: 76).

Почетно основношколско тумачење жанрова као што су басна, бајка, лирска песма или приповетка са дескриптивним елементима подразумева да се за сваку наведену књижевну врсту може осмислити приступ који садржи претпоставке жанра, али се превасходно мора укључити доживљајна компонента, саусловљена са психолошким моментом, развојним карактеристикама и рецепцијским потенцијалима те узрастне категорије ученика. Показало се да ће читајући басну или бајку, они спрам одредница жанра умети да коментаришу поједине детаље ових прича, али им треба допустити да испољавају своје доживљаје и ставове који превазилазе жанровске схеме.⁵

Извесно је да поособљавање и вербално оспољавање фигура које не припадају људској равни анимира читалачку радозналост, отвара нову димензију комуникације са књижевним ликовима, али је могуће да ће се задата алегорија јавити као рецепцијска препрека која успорава и омета подухват разумевања наратива. Сличан се проблем може појавити у интерпретирању бајке, па говоримо о укрштају теоријског и доживљајног тумачења како би се околности жанра спознавале, између осталог, и снажењем компоненте доживљаја у приступу јунаку бајке. Уколико су жанровски оквири појединих приповедних врста растегљивији и флексибилнији, то ће условити мигрирање јунака и они ће се прилагођавати жанровским захтевима тако што ће, пратећи структурну организацију самог текста, задржавати или мењати

⁵ Лирска песма је за њих изазовна и блиска жанровска категорија, с тим што је њихов интуитивни доживљај поезије потребно доследно и систематично надграђивати, усмеравати их да увиђају уређеност песничког исказа, снагу јединости у лирској песми како би касније у пуној мери осетили поетско јединство звука и смисла, односно саусловљеност формалних елемената лирског текста и његовог значења. Дескриптивни текстови захтевају неговање читалачког стрпљења, јачање моћи запажања и пријемчивости за сликовитост језичког израза. Тиме се богати унутрашња чулност, а млади читаоци доводе у позицију да описане појаве и призоре непосредно и што убедљивије повезују са мислима и осећањима.

своје основне типске карактеролошке одреднице. Негативне јунаке проналазимо у свим поменутих приповедних врстама, али се читалачки рецептивни хоризонт постепено прилагођава жанровским моделима у којима ови јунаци егзистирају. С друге стране, хумористички обликован текст подразумева да ће књижевни јунак иницирати комплекс комичких ефеката и врло често ироничним, пародијским или једноставним хуморним интервенцијама подривати и деструисати примарно истакнуто жанровско обележје текста.

Тако се отвара широко поље књижевне компетенције са системом конвенција које „омогућавају читаоцима да препознају књижевне жанрове, теме и заплете, да изграде ликове из појединости расутих по тексту и да се баве симболичком интерпретацијом која им допушта да оцене значење песама и прича” (Калер 2009: 79, 76).

ЧИТАЛАЧКЕ ПРЕФЕРЕНЦИЈЕ И КОМПЕТЕНЦИЈЕ УЧЕНИКА У ПРОУЧАВАЊУ ЖАНРОВСКИ ПРОФИЛИСАНИХ КЊИЖЕВНИХ ЈУНАКА

Читалац упознаје књижевне јунаке из различитих књижевних жанрова, а на основу особина које су им додељене у појединим врстама текстова изграђује своје хоризонте очекивања и распоређује читалачке симпатије и антипатије. Отуда је корисно и пожељно проверавање и утврђивање читалачких преференција и интересовања ученика у млађеразредној настави за жанровски специфичне књижевне ликове.⁶

⁶ Истраживања читалачких навика врло су популарна последњих година, и код нас и у свету. Занимљиво је, поређења ради, навести неке од резултата студије Истраживачког центра Универзитета у Ремптону у Великој Британији (в. Мејнард, Смит, Рејнолдс 2007, превела М. Д.). „Корице књиге биле су важне већини ученика између седам и једанаест година, а само је 14% изјавило да ретко или никада корице утичу на њихов избор књиге. Број такве деце у оквиру оба пола био је врло сличан, али постојала је значајна разлика у годинама, у том смислу да ученици ређе бирају књиге на основу корица како одрастају. У старијем узрасту, већи број како девојчица, тако и дечака, изабрало би књигу на основу писаних, а не визуелних карактеристика, обраћајући пажњу на рецензију књиге, гледајући наслов и тражећи књиге оних аутора чија су им имена већ позната. Осим тога, девојчице чешће бирају књиге на основу извода из рецензије и зато што им је познато име писца, док дечаци чешће бирају књиге јер су претходно видели екранизовану верзију. Када су били упитани о томе ког главног јунака више воле у својим причама, испоставило се да је већи број девојчица које воле да читају о дечацима, него дечака који воле да читају о девојчицама. Ово може бити последица тога што им се допада Хари Потер, па тиме исказују склоност ка читању о *неком ко користи мајцу или посебне моћи*.

Истраживање степена ненаклоности испитаника ка главним ликовима књига које читају показало је да су се оне у многим случајевима огледале у њиховим наклоностима. Другим речима, у случајевима када статистички значајан број дечака није био склон читању о одређеном лику (нпр. о „девојчици”), статистички значајан број девојчица био је склон читању о истом лику.”

Са сигурношћу можемо утврдити њихову изражену заинтересованост за ликове у причама са фантастичним авантурама.⁷ Сразмерно је интензивна и читалачка наклоност према бајци, и то више код најмлађих читалаца. Ликови деце у реалистичким причама, јунаци-вршњаци у причама из живота, мање интригирају читаоце млађег школског узраста, док постепено слаби и интересовање за јунаке басне. У млађим разредима показује се појачано занимање за догађаје у књижевном тексту и интерес за једноставне, схематизоване карактере, који су по обележјима најсличнији јунацима бајке, док су читалачки афинитети према књижевним ликовима са различитим морално-емоционалним карактеристикама спрегнути и укрштени са ученичким најнепосреднијим животним искуствима.

Изразита читалачка симпатија испољава се према јунацима који су духовити и шаливчине, што би свакако требало искористити као сугестију за избор садржаја из наставе књижевности које у оперативни план уносе сами учитељи-предавачи. Исто тако је пожељно обухватније истражити шта читаоце раног школског узраста нарочито привлачи код јунака хумористичких прича. Они радо читају и о ликовима који се излажу опасности да би спасили друге. Супротстављање неправди или вредноћа и поштење само делимично окупирaju ученичку пажњу, што је уједно сигнал за извесне промене у поступању у изазовним образовно-васпитним ситуацијама. Нешто је мање интересовање за групе у које би спадали занесењаци, маштовити, интровертни, лепо васпитани, паметни и досетљиви јунаци. Изненађује што ученици овог узраста праве читалачки отклон од јунака који су несрећни и потребна им је помоћ. То би могао да буде и својеврстан страх најмлађих од конкретног позива да се емпатично и активно дела, са јасном идејом и алтруистичким планом, јер одрасли ту често не представљају узоран модел за опонашање. Управо зато сматрамо како је актуализовање проблематике коју собом носе књижевни јунаци један од прихватљивих методичких путева за снажење практичног емоционално-моралног испољавања ученика почев од најранијег школског узраста.

Иако сама жанровска природа јунака и заступљеност одређених врста текстова у наставном програму може да определи ученичке преференције, склони смо да претпоставимо како и методичка стратегија на часовима Срп-

⁷ Закључци које овде наводимо проистекли су из вишегодишњег континуираног праћења реализација наставе књижевности у основним школама на територији Јагодине са којима сарађује Факултет педагошких наука. У прилог томе иду и резултати разноврсних анкета које спроводе студенти завршне године у оквиру своје методичке праксе, под менторством учитеља и факултетских методичара. Овом приликом их не прилажемо јер би оптеретили текст рада, само издвајамо општа запажања која би периодично ваљало емпиријски проверавати. Потребно је да учитељи повремено спроведу акциона мини-истраживања о ученичким читалачким склоностима и компетенцијама. Није, међутим, довољан само увид у постојеће стање, већ је потребно, на основу добијених резултата, конструисати и оперативан план активности које би у догледном периоду, ако се доследно спроводе, сигурно донекле измениле најбоље негативне исходе појединих испитиваних ајтема.

ског језика и те како доприноси (не)мотивисању за рецепцију типолошки и жанровски различитих књижевних ликова.

Дубље разумевање и примена усвојених знања из различитих области утичу на развијање компетенција за посебне предмете и међупредметних компетенција. Рецепцијска предиспонираност ученика за пријем естетске информације током читања проверава се и избором текстова различитог жанра. Препознавање и декодирање жанровских обележја предуслов је да читалац успостави одговарајући контакт са књижевним јунацима и светом (не)фикције. Разматрајући улогу жанра у процесу формирања читалачких компетенција, З. Мркаљ наводи да се разумевање онога што се чита у великој мери заснива на жанру као једној од најзначајнијих књижевнотеоријских конвенција: „Жанр креира оквир читања и фокусира пажњу читаоца на одређене уметничке квалитете и структурне елементе [...] рецептивне могућности читаоца у великој мери одређене (су) природом жанра уметничког дела, која својим посебним жанровским кодом ствара потенцијалне могућности да се доживи свет фикције [...]. У том смислу, једна од улога методике наставе књижевности и српског језика управо и јесте да открије најбоље начине на које се ученици мотивишу да књижевноуметничке, а и остале типове текстова читају, доживљавају и тумаче” (Мркаљ 2012: 35). Будући да жанр сигнализира смер кретања кроз текст, од читаоца се истовремено захтева да спрам задатих смерница подешава и своје аналитичке, синтетичке, евалуационе и креативне компетенције. У процедури рецепције књижевног текста функционално се интегришу читалачка знања, вештине, вредности и ставови. Конкретна и директна комуникација са текстом заправо је ситуација у којој се активира и практично примењује комплекс компетенција како би се осмислио што квалитетнији одговор и оснажила способност ученика за тумачење жанровски профилисаних књижевних ликова.

Поменути исходи у *Оквиру њредмејној курикулума* који обухватају елементе жанра формулисани су већ за завршетак другог разреда: очекује се да ученик разликује бајку и басну према основним карактеристикама и да уме да повезује информације у линеарном и нелинеарном тексту. На крају трећег разреда треба да разликује књижевноуметнички текст од других текстова, а лик у књижевном тексту од лика у позоришној представи или филму.⁸ По завршетку четвртог разреда један од исхода предвиђа да ученик разликује: одлике романа (за децу) од драме (за децу); приповедачке, дијаложке и дескриптивне делове текстова које чита; причу од начина како је она испричана, као и да уме да препозна значење устаљеног израза на основу контекста (в. ОПК 2014: 17–19).

⁸ Специфичности лирског и драмског јунака условљене су особеностима поетског, односно драмског жанра па је и начин њиховог структурирања самерен функцијама песничког израза, односно сценским претпоставкама у обликовању јунака драмског текста.

Са исходима, који представљају очекиване резултате учења, повезане су компетенције, односно активна примена наученог. Основни ниво ученичких постигнућа описује корпус темељног предметног знања, вештина и умења, која углавном нису превише сложена, али су неопходна за наставак учења. *Књижевност*, посматрана као специфична предметна компетенција у оквиру Српског језика (в. ОПК 2014: 16–17)⁹, на базичном нивоу поставља захтев да ученик: разуме и парафразира краћи једноставнији књижевни и неуметнички текст из обавезног школског програма и своје утиске и закључке илуструје примерима из текста; укратко опише свој доживљај књижевног дела; издвоји тражене информације у неуметничком тексту; прави разлику између усмене и ауторске књижевности; уочава основне елементе тематске, композиционе и стилске структуре епског, лирског и драмског књижевног дела. Средњи ниво знања, вештина и умења приказује достигнућа просечних ученика, који су оспособљени да: тумаче и критички промишљају дужи једноставнији књижевни и неуметнички текст из обавезног школског програма; истраживачки тумаче тематске, идејне, стилске, језичке и композиционе особине књижевних дела помоћу основних књижевних термина; самостално анализирају издвојен проблем у књижевном тексту и аргументују своје мишљење; познају основне стратегије читања и примењују их у типичним читалачким ситуацијама. Очекује се да ће напредни ниво постићи једна четвртина ученика. „Знања и умења са овог нивоа су трансферна, пре свега за наставак школовања. Компетенције са напредног нивоа су по правилу и когнитивно сложеније од оних са базичног и средњег нивоа. То значи да се од ученика очекује да анализира, упоређује, критички суди, износи лични став, повезује различита знања, примењује их и сналази се и у новим и нестандартним ситуацијама” (Мркаљ 2012: 28–29). Напредни ниво везан за *Књижевност* као специфичну предметну компетенцију достиже ученик који: доживљајно, истраживачки и критички чита, тумачи и вреднује књижевне и неуметничке текстове средње сложености из школског програма; самостално уочава и анализира проблеме у таквим књижевним текстовима; користи више гледишта у тумачењу књижевног дела; пореди истакнуте тематске, композиционе и стилске одлике анализираног књижевног дела са другим делима и аргументовано износи свој суд о тексту.

⁹ Преглед компетенција за Српски језик (подобласт *Књижевност*), за сва три нивоа постигнућа, наводимо према нацрту *Оквирна предметној курикулума*, где се даје предлог општих и специфичних предметних компетенција, исхода и ревидираних стандарда. У сачињавању дела документа који се бави изучавањем Српског језика као обавезног основношколског предмета учествовали су наши еминентни стручњаци, универзитетски професори српског језика, књижевности и методике наставе српског језика и књижевности.

ЗАКЉУЧНЕ НАПОМЕНЕ

Без намере да обухватније критички сагледавамо предложени нацрт, закључићемо укратко да се њиме прецизније и прегледније успоставља међузависност исхода, општих/специфичних компетенција и стандарда. Исходи предвиђени за школски период од првог до четвртог разреда, а овом су приликом излистани само они најтешње повезани са разумевањем и тумачењем књижевних ликова, свакако подлежу операционализацији и додатној конкретизацији за сваки час књижевности на коме се ликови интерпретирају. Од читалачких преференција до степенованих компетенција у проучавању жанровски профилисаних књижевних јунака у прозним делима ученици треба да пређу пут који води кроз прикладно одабране наставне стратегије – постепено савладавајући истраживачки приступ књижевном тексту, теоријска знања о прозним жанровима и поступак карактеризације ликова у одређеној врсти књижевног дела.

ЛИТЕРАТУРА

Бајић (1991): Љиљана Бајић, Проучавање књижевних жанрова у основној школи, *Књижевности и језик*, 2, 205–218.

Бајић (2007а): Љиљана Бајић, Улога жанра у настави књижевности, *Књижевности и језик*, LIV/1–2, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије, 105–118.

Бајић (2007б): Љиљана Бајић, Рецепција и деловање књижевног текста на ученика, *Норма, часопис за теорију и праксу васпитања и образовања*, 1/2007, Нови Сад: Педагошки факултет у Сомбору, 147–156.

Вучковић (2006): Дијана Вучковић, *Теорија рецепције у настави књижевности*, Никшић: Филозофски факултет.

Илић и др. (2008): Павле Илић, Оливера Гајић, Миланка Маљковић, *Криза читања*, Нови Сад: Градска библиотека – Београд: Нова школа.

Калер (2009): Džonatan Kaler, *Teorija književnosti – sasvim kratak uvod*, Београд: Službeni glasnik.

Мејnard, Смит, Рејнолдс (2007): Sally Maynard, Sophie Mackay, Fiona Smyth, Kimberley Reynolds, *Young People's Reading in 2005: The Second Study of Young People's Reading Habits*, London: National Centre for Research in Children's Literature. <http://www.roehampton.ac.uk/Research-Centres/National-Centre-for-Research-in-Childrens-Literature/Publications/>

Мркаљ (2008): Зона Мркаљ, *Наставно проучавање народних приповедака и предања*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност.

Мркаљ (2011): Зона Мркаљ, *На часовима српској језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике.

Мркаљ (2012): Зона Мркаљ, Имплементација стандарда у наставне планове, *Књижевност и језик*, LIX/1–2, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије, 25–42.

Николић (1992): Милија Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Николић (1997): Љиљана Николић, Од вештине до уметности читања, *Школски час српског језика и књижевности*, 15/3, 5–13.

НПП (2004): *Наставни план и програм за 1. и 2. разред основне школе*, Српски језик, Београд: Службени гласник Републике Србије, Просветни гласник бр. 10 (12.8).

НПП (2005): *Наставни план и програм за 3. разред основне школе*, Српски језик, Београд: Службени гласник Републике Србије, Просветни гласник бр. 1 (18.2).

НПП (2006): *Наставни план и програм за 4. разред основне школе*, Српски језик, Београд: Службени гласник Републике Србије, Просветни гласник бр. 3 (22.2).

ОСП (2011): *Општи стандарди постигнућа – образовни стандарди за крај првог циклуса обавезног образовања (Српски језик)*, Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

ОССЈ (2010): *Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет Српски језик*, Београд: Министарство просвете Републике Србије – Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

ОПК (2014): *Оквир предметног курикулума – обавезни предмети у основном образовању*, „Подршка развоју људског капитала и истраживању – Опште образовање и развој људског капитала”, пројекат *Развионица*.

Росандић (2005): Dragutin Rosandić, *Metodika književnoga odgoja*, Zagreb: Školska knjiga.

Мaja М. Dimitrijević
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department for Didactics and Methodology

ELEMENTS OF LITERARY GENRES, OUTCOMES AND STANDARDS OF TEACHING LITERATURE AS PARAMETERS FOR THE INTERPRETATION OF LITERARY CHARACTERS

Summary: The paper analyzes the functional relation between genre characteristics of literary artworks and the prescribed standards and outcomes related to the interpretation of literary characters in teaching literature. It is stressed that continuous creation and implementation of adequate methodological approaches which would take into consideration young learners' reading preferences and competencies should be a necessity. In practice, it is crucial to consider the interdependence among the objectives, standards, competencies and outcomes, as well as to coordinate the standardized criteria related to Serbian language and prescribed for completion of compulsory education, the desired outcomes for each grade and each literature lesson which includes the interpretation of literary characters that can be found in different literary genres.

Key words: literary character, literary genre, teaching literature, standards, outcomes.