

## 6. МЕТОДИЧКА СТРУКТУРА ЧАСА ОБРАДЕ УМЕТНИЧКОГ ТЕКСТА – НОРМАТИВНИ И СТВАРАЛАЧКИ ПОСТУПЦИ У НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ

Структура часа представља одвијање књижевне анализе по јасно дефинисаним етапама, тј. логички редослед одређених методичких активности које, у суштини, треба поштовати, али и мењати, према одређеним околностима, примењивајући их увек на одређено књижевно дело. Ово би могао бити *општи модел обраде књижевно-уметничког текста*, јер је тај модел општеприменљив на све књижевне жанрове – причу, бајку, басну, лирску песму итд. – и у раду на свим уметничким текстовима може дати добре разултате.

Све методичке поступке тумачења књижевног дела, и у нас и у свету, углавном, можемо поделити на нормативне и стваралачке. Нормативни поступци, ма колико се међусобно разликовали, полазе од схватања да се час обраде књижевног дела одвија по одређеним методичким етапама, да те етапе представљају одређену врсту стандарда и да је њихов редослед потребно поштовати. По овом поступку, час обраде књижевног дела је методички нормиран, утврђене су методичке етапе и методичке радње које треба обавити у тим етапама.

Нормативност методичких поступака не проистиче из природе књижевног уметничког дела, већ из сазнања да је нормативни начин обраде логичан пут школске интерпретације. Методичке етапе обраде књижевног дела су релативно утврђене, што значи да оне нису, како неки мисле, строг и доследан методички рецепт којему треба прилагодити књижевноуметничко дело, или које треба механички примењивати на све облике књижевних текстова. Тачно је да је по нормативном поступку сваки део часа нормиран, да постоје одређена правила која треба поштовати и квалитетно их остварити. Најважније је то што нормативни поступак има свој унапред утврђени ток часа и због његовог некритичког и немаштовитог понављања час обично „пада“ у методички догматизам – у клише или парадигму.

Најстарији облик нормативног поступка обраде књижевног дела препознајемо у старој, троделној педагошкој структури часа: уводни део, главни или централни део и завршни део часа. Сматрамо да је таква структура часа, бар у настави књижевности на свим нивоима њеног проучавања, превазиђена и архаична. Овом педагошком структуром часа књижевно дело више губи него што добија, зато што је та структура исувише уопштена, непрецизна и заједничка за све наставне предмете. Њоме се не истиче специфичност и уметничка индиви-

дуалност поједињих књижевних дела, не поштује се природа књижевности као уметности, не поштује се жанровска природа и особеност књижевних текстова. Зато се та структура часа све мање користи или је користи сасвим мали број наставника.

*Нормативни постулат* се данас манифестирује у два основна облика:

1. општи модел обраде књижевног текста;

2. жанровски модели:

- a) обрада лирске песме;
- b) обрада епске песме;
- v) обрада бајке;
- g) обрада басне;
- d) обрада романа.

*Нормативна методика* наставе књижевности изградила је одређене моделе рада на тексту, одређене методичке структуре часова, али ти модели не би сме ли постати толико ауторитативни да се не могу мењати и прилагођавати природи дела. На другој страни, *стваралачко-истраживачка* методика покушава да се ослободи модела готових методичких формулa. Она подстиче креативан приступ настави књижевности, ослобођена је методичког доктатизма, али зато захтева од учитеља висок степен теоријске обавештености. Нормативна методика нуди млађем узрасту више сигурности, непогрешивости, примеренија је овом узрасту. Стваралачко-истраживачка методика с успехом се може примењивати на овом узрасту, али не тако интензивно, масовно и свакодневно с обзиром да ученици тог узраса нису оспособљени да самостално раде на тексту – стваралачки и истраживачки.

Распрострањено је мишљење да учитељ мора да се спусти на ниво ученика да би им објаснио књижевни текст. Речи песника Александра Вучића „пишчево није да се спушта на дечији ниво, већ да се уздигне на степен детињства“ веома су поучне. Морамо више уважавати личност ученика у току анализе текста: усменост ученика, стварати услове да он сам трага и открива уметнички свет, не давати му готова сазнања, ослободити се у потпуности предавачког стила – и, надасве, развијати у њему љубав према књижевности.

Наставом књижевности у млађим разредима жељимо да остваримо следеће:

- научити ученика како да чита књижевни текст;
- оспособити га да доживљава прочитано, формирати и развијати његов књижевни сензибилитет;
- оспособити га да схвати и разуме прочитано;
- оспособити га уз помоћ учитеља да самостално тумачи књижевно дело;
- развијати у њему способности вредновања уметничког дела.

Жанровским моделима се управо истичу жанровске особености књижевног текста који се обрађује, води се рачуна о природи поједињих текстова као књижевних врста. У свим нормативним структурама часова књижевности методичке етапе или радње прихватамо као оперативне јединице које нам помажу да будемо динамичнији, оперативнији, прецизнији и методички организованији у току обраде књижевног дела. Ови модели помажу наставнику да осмисли сваки део часа, да час буде у потпуности организован, да нема „празних ходова“. Нормативна структура часа представља за наставника прецизно одређен путоказ, методички осмишљен редослед одређених радњи. Али те радње нису фиксиране једном заувек, нису „окамењена“ упутства већ се стално мењају, подложне су непрестаној трансформацији, што зависи од природе књижевног дела које се обрађује.

*Стваралачки постулати* у настави књижевности суштински мењају позицију ученика. Улога наставника састоји се у томе да ученике подстиче на самостално, проблемско-истраживачко мишљење, да упућује, да мотивише, да им даје и сугестије, да води њихову мисао о делу и да им, како каже златно правило сваког учења – не каже ништа до чега они сами могу доћи. Наставник је методички организатор стваралачке делатности ученика. Он, дакле, није предавач који жели да ученицима све исприча, већ покретач, човек који усмерава и подстиче ученике да сами размишљају о неком књижевном делу. Тиме ученик у настави књижевности није пасивни слушалац или прималац готових сазнања, већ активни саучесник у откривању уметничких лепота једног књижевног дела.

То не значи да се активности обраде књижевног дела преносе са наставника на ученика, да наставник постаје пасиван, а ученик активан. Напротив, стваралачки поступци траже добру припремљеност и наставника и ученика за час. Наставник се не припрема за час да би по неком плану све ученицима изложио или да би им исказао своје мишљење о књижевном делу. Он се сада припрема како да активира ученике, како да их усмери да буду што самосталнији у раду, како самостално да откривају књижевно дело, како да истражују, како да води њихову мисао или, како сличковито рече један теоретичар, како да ученике уведе кроз своја врата у свет књижевне уметности, а да свако од њих изађе из њега кроз своја. Стваралачки поступци у настави књижевности захтевају од наставника да вешто и ефикасно усмери пажњу ученика на доминантне вредности књижевног дела, да га од пасивног слушаоца претвори у активног сарадника и истраживача.

У наставној теорији и пракси искристалисали су се следећи поступци или модели стваралачке наставе књижевности:

1. обрада текста помоћу истраживачких задатака;
2. обрада текста по плану;
3. тематско-мотивска обрада текста;
4. обрада текста помоћу доминантног књижевног лица;

5. проблемски поступак обраде књижевног текста;
6. примери различитих поступака и облика рада у настави књижевности:
  - a) групни облик рада;
  - b) рад на нивоима различитих сложености;
  - c) рад помоћу сазнајних категорија.

Нормативни и стваралачки поступци у настави књижевности опозиционо су постављени једни према другима. Нормативни поступак подразумева устаљеност одређених методичких етапа у процесу обраде књижевног дела на часу. Методичке етапе се у раду по овом поступку одвијају континуирано, једна иза друге, по редоследу који се мора поштовати и чија динамика не сме бити промећена. Али, овај поступак није иманентан природи књижевног дела, његовој структури и значењу, већ представља наставни пут „кроз“ књижевно дело. При томе, више се води рачуна о квалитету тог пута, односно о квалитету остваривања методичких етапа, а мање о томе да ли тај методички пут одговара природи књижевног дела које се тумачи на часу. У том раскораку између средстава тумачења и књижевног дела као сложене уметничке творевине откривамо слабости нормативног приступа. Методе, принципи, методички поступци – то је само „алат“ којим се „отвара“ књижевно дело. У току тумачења морамо водити рачуна да се користимо „алатом“ који одговара природи књижевног дела и то је основни стратегијски принцип у теорији и пракси интерпретације. Онај ко се бави методиком наставе књижевности, ко тек почиње да је проучава, неопходно је да упозна све методичке радње, а то значи – да упозна и нормативне поступке тумачења, не да би их некритички примењивао, и не да би се само њима користио као устаљеним и непроменљивим моделима, већ да би савладао одређену наставну технологију која ће му помоћи да постане самосталан и креативан.

Стваралачка настава књижевности иманентна је природи књижевног дела, њеним коришћењем ништа се не примењује већ се открива, ништа није устаљено већ је све променљиво и тумачењски функционално. Сазнања нормативне интерпретације користе се и у стваралачким поступцима, али другачије – дакле, мења се динамика обраде књижевног дела на часу. Позиција и наставника и ученика радикално се мења у стваралачкој настави књижевности. Наставник тако организује час обраде књижевног дела да ученик постаје носилац активности, он истражује и открива, он закључује, упоређује и размишља – дакле, постаје самосталан. Стваралачка настава књижевности заснива се на неколико основних циљева:

- развијање способности стваралачког мишљења;
- оспособљавање ученика за самостални рад на делу;
- развијање способности за истраживачки и откривалачки рад;
- оспособљавање ученика за самообразовање;
- развијање духа радозналости;
- развијање критичког односа према књижевном делу.

Уверење да не постоји једна јединствена, начелна и општеприхваћена метода или методологија тумачења књижевног дела – и на теоријском и на методичком нивоу, говори о поштовању природе и уметничке индивидуалности дела у току његовог тумачења. Право тумачење књижевног дела најчешће се одвија изван строге методолошке изграђености једне специјалистичке методе. Свака тумачењска метода има своје границе, њени истраживачки домашаји су ограничени. Отуда говоримо о плурализму метода и њиховом сарадњи и комбинацији. Тумач књижевног дела покушава све што може да се учини знањем и слутњом у процесу тумачења, а питање је спретности и умешности колико ће успети. Сигурно је само једно: интерпретатор никада не иссрпљује уметнички текст, нема коначне интерпретације. Отуда с разлогом истичемо условност и релативност тумачењских поступака. Ова теоријска разматрања у потпуности се могу пренети и на ниво методичке интерпретације. Не постоји један методички поступак тумачења књижевног дела, ма колико био добар и поуздан, већ постоје методички поступци – стваралачки поступци чија је тумачењска стратегија иманентна природи дела. Стваралачка методика књижевности је иманентна методика. Отуда потреба за моделима стваралачког рада у процесу наставног тумачења књижевног дела. Модели су производ стваралачког изналажења, потреба за непрестаним иноваторским структурирањем часа. Радни налози или радни задаци – истраживачки задаци, полазиште су сваке добре методичке интерпретације књижевног дела. Моделе стваралачког рада на књижевном тексту не треба догматски схватити као поступке које треба механички примењивати на часу, већ као могућност и разноврсност тих облика.

## ОПШТИ МОДЕЛ ОБРАДЕ УМЕТНИЧКОГ ТЕКСТА

1. Емоционално-интелектуална припрема (припремни разговор)
2. Најава наставне јединице
3. Изражајно читање
4. Локализовање текста
5. Гласно, тихо (усмерено) и истраживачко читање
6. Тумачење непознатих речи и израза
7. Разговор о непосредном доживљају
8. Анализа текста
  - a) садржинска анализа;
  - b) идејна анализа;
  - c) етичка анализа;
  - d) психолошка анализа;
9. Обрада ликовца
10. Језик и стил
11. Синтеза – уопштавање

12. Самостални и стваралачки рад ученика
13. Домаћи задатак.

### **Емоционално-интелектуална припрема (припремни разговор)**

Циљ ове етапе је створити на прави начин погодну атмосферу и расположење за обраду одређеног текста. Ученике морамо припремити за сусрет с новим уметничким текстом: за читање, доживљавање и разумевање текста. Тим пре, тај припремни разговор временски ограничен до 5 минута не сме бити формализован, мора бити у непосредној вези с тематском, идејном, емоционалном и интелектуалном природом текста. Ученици морају бити на једноставан, природан и ефикасан начин усмерени на одређену наставну јединицу, на начин који их подстиче, изазива и мотивише. Добра емоционално-интелектуална припрема поред усмеравања на предмет обраде значајно доприноси окупљању пажње ученика, њиховој концентрацији и стварању логичке везе између познатог и непознатог.

Емоционално-интелектуална припрема увек мора бити у функцији предмета обраде, односно самог књижевног текста. Природа тог текста одређује природу припремног разговора. Ако нема те везе припремни разговор је формализован и виси независно и изоловано од дела.

Учитељи греше када емоционално-интелектуалну припрему или припремни разговор изводе увек на исти начин, па ти разговори постају досадни, неизнимљиви и површни. Сваки књижевни текст, у зависности од његове садржинско-идејне и тематске стране, захтева посебну врсту припремног разговора, разговор који ће да створи радну атмосферу и активан однос према ученику, а не пасивност, досаду и незаинтересованост. Уколико су ти разговори разноврснији, изван шаблона, уколико побуђују радозналост ученика, они значе освежење и прави пут у анализу текста.

Облици емоционално-интелектуалног припрема ученика за обраду текста могу бити различити: разговор о непосредном искуству ученика, слушање музике, разговор о слици, повезивање са актуелним збивањима у друштву, певањем, рецитовањем или говорењем песама, повезивање с претходном наставном материјлом, игром, разговор о филму, позоришној представи итд. Циљ ове етапе није учење, већ мотивисање, које усмерава ученике на предмет обраде.

### **Најава наставне јединице**

Не би требало поистовећивати најаву циља часа са најавом наставне јединице. Циљ часа је једно – образовни, васпитни, функционални итд. – а најава наставне јединице подразумева етапу саопштавања предмета обраде на часу.

Најава наставне јединице логички, мотивационо и природно проистиче из претходне етапе, без наглих скокова и то у тренутку када је за тако нешто створена одређена атмосфера и расположење. После јасног и одлучног саопштавања учитељ записује на табли име писца и назив дела, лепо и читко, а препоручљиво је да то ученици запишу у своје свеске.

### **Саопштавање биографских података о писцу**

Подаци о пишчевом животу и стваралаштву не морају да имају битније везе с његовим књижевним делом, али из образовних разлога добро је испричati нешто о писцу и његовом књижевном раду, поготову ако је то значајан писац. Податке о пишчевом животу и раду не треба саопштавати по сваку цену, посебно не ако је писац непознат, или мање познат. Записивање података на табли о његовом животу и наслова његових дела, одузима драгоцено време и оптерећује ученике књижевно-историјским чињеницама, те ту радњу треба заобићи или је свести на најмању меру.

### **Изражајно (интерпретативно) читање**

Од изражајног читања уметничког текста зависиће умногоме успех анализе. Циљ овог читања је да ученици у првом сусрету са текстом осете његову уметничку снагу, да га доживе. Изражајно читање изазива њихове мисли и осећања, унутарњи немир, побуђује њихову радозналост – једноставно, изражајним читањем се постиже доживљај уметничког текста. Ученик се ангажује емоционално и фантазијски, до пуног израза долази естетски изазов. Зато је изражајно читање доживљајни и стваралачки чин. Ученици се током читања уживе у уметнички свет текста, читање у њима изазива велико задовољство. У том спонтаном сусрету с књижевним текстом – слушањем ученици на основу разноврсних утисака формирају одређене личне ставове и мишљења.

Пре изражајног читања неопходно је створити услове и атмосферу за слушање и доживљавање текста. У ученици би могао бити савршени мир, читанке морају бити затворене – ученик не прати текст, само га слуша – пажња му је усмерена на учитељево изражајно читање.

ПСИХОЛОШКА ПАУЗА би могла да буде добро средство за усмеравање пажње на само дело, припрема за интензивније доживљавање текста. Било би добро психолошку паузу направити одмах после читања, како би ученици средили своје утиске и учврстили доживљај.

Текст се увек чита у целини, без обзира на његову природу, јер без читања дела као целине нема целовитости доживљавања, целовитости уметничког утиска. По правилу, уметнички текст увек изражајно чита учитељ, а не ученик, без обзира на квалитете и изражажност његовог читања. Веома успешно се може користити

и звучна читанка, мада непосредни глас учитеља, његове гестикулације и све оно што прати изражайно читање, не може да замени никаква техника.

### **Локализовање текста**

Под локализовањем подразумевамо довођење текста у везу са целином одакле је узет, или са ширим контекстом за који је садржински и идејно везан. С обзиром на то, постоји **уже локализовање** и **шире локализовање**.

**УЖЕ ЛОКАЛИЗОВАЊЕ** је везано за обраду одломака и других текстова – дуже приповетке, романи, песме итд. У читанкама има подоста текстова истргнутих из шире уметничке структуре, што отежава њихово разумевање. Локализацијом одломака успостављамо природну везу између одломка и целине. Пошто је одломак део одређене целине ученицима морамо пружити потребне информације о тој целини. Ужом локализацијом ученике упознајемо са целином дела: дајемо им податке о фабули дела, испричамо им нешто о радњи дела као целини, укажемо на ликове, сукобе, ситуације, на све оно што је од значаја за истицање целовите представе о делу. Ужа локализација подразумева смештање књижевног текста у књигу – књигу песама или приповедака.

**ШИРЕ ЛОКАЛИЗОВАЊЕ** је стављање уметничког текста у шире друштвени и историјски контекст. То могу бити подаци о историјским приликама о којима говори књижевно дело. Често без те врсте података не можемо квалитетно обавити садржинску и идејну анализу. У том погледу, не би било добро да у уметничком тексту поистовећујемо уметничку и историјску истину. Уметнички текст је само подстицај за разговор о историјским и друштвеним збивањима. Шира локализација подразумева усмеравање ученичке пажње на одређену врсту података. То усмеравање не би требало бити једноставно, нити би смело бити једини извор стварања свести о уметничким значењима текста. Погрешно је из потребе за корелацијом с другим наставним областима уметнички текст подређивати одређеној врсти чињеница.

Није у потпуности одређено да ли уметнички текст локализовати пре или после изражajнog читања. По правилу, ужа локализација се увек остварује пре изражajnog читања. Текст се може шире локализовати пре и после изражajnog читања. То првенstveno зависи од природе текста, односно од учитељеве оцене шта би било функционалније.

### **Гласно, тихо (усмерено) и истраживачко читање**

Тихо (усмерено) и истраживачко читање претходи радњи откривања и тумачења непознатих речи и израза. Истраживачко читање подразумева усмеравање пажње ученика на основни проблем текста, помаже им да организују своје сазнање о прочитаном тексту, а то је припремна радња за анализу. Можемо им дати истраживачке задатке, тј. оно на шта би требало посебно да обрате читалачку пажњу.

**ТИХО ЧИТАЊЕ ИЛИ ЧИТАЊЕ У СЕБИ** је ефикасније и економичније од гласног читања. У току тихог читања сва читалачка пажња је усмерена на текст, а не на неке спољне ефекте читања. Истраживачке задатке можемо усмено саопштити, демонстрирати их на плакату или помоћу графофолије. Тихо (усмерено) читање је важна етапа, те је зато не би требало заобићи, посебно када је предмет обраде краћи текст. То је етапа истраживачког и индивидуалног рада ученика. Истраживачки задаци морају бити формулисани јасно и конкретно. На пример, после гласног читања текста можемо саопштити: „Сада тихо прочитајте овај текст и обратите пажњу на непознате речи и изразе, на садржину текста, на ситуацију, описе, стихове, ликове, на идеју текста и одaberите пасус или строфу која вам се највише свиђа“. Тек после тихог и истраживачког читања приступамо тумачењу или објашњавању непознатих речи и израза. По правилу, гласно читање изводе најбољи читачи у разреду, а онда сви читају тихо и истраживачки.

### **Тумачење непознатих речи и израза**

Неки теоретичари методике овој етапи не само да не посвећују посебну пажњу, него је и заobilaze као непотребну, као нешто што се подразумева само по себи. Практичари мисле другачије: они неће приступити обради било којег текста, ако нису претходно објаснили непознате речи и изразе. Схватимо ли тумачење непознатих речи и израза као формализам, као етапу коју треба остварити увек – и када је потребно и када није – онда је та етапа сувишна. Оценили учитељ да у тексту нема непознатих речи и израза, онда и нема потребе за организовањем ове етапе, јер је бесmisлено губити време у трагању за непознатим речима којих нема.

Непознате речи могу бити стране речи, дијалекатске речи, локализми, старе речи, кованице, фигуративно употребљене речи итд. У току припреме за час учитељ треба да утврди које би то речи могле бити непознате и да се припреми за њихово тачно и поуздано објашњавање. Ако ученици кажу да им је све јасно, а учитељ мисли другачије, добро је проверити да ли је то тако, проверити шта значи одређена реч за коју учитељ мисли да би могла бити нејасна.

Непознате речи и њихова објашњења понекад је неопходно записати на табли, посебно ако су те речи мало познате, али у томе не треба претеривати. Непознате речи и изразе треба увек објаснити пре анализе текста, мада неки мисле да се то може обавити и током анализе. Ако у тексту има много непознатих речи, а њихово тумачење би одузело превише времена, онда те речи можемо објаснити унапред на претходном часу.

Методички поступак тумачења непознатих речи почиње констатацијом ученика да му је одређена реч непозната. Добро је да после те констатације усмеримо ученика да прочита реченицу у којој се налази та реч, не би ли из контекста сазнао њено значење. Ако се та радња не би завршила успехом, пожељно је упитати ученике да ли неко од њих зна шта та реч значи, па на крају, ако баш

нико не зна, учитељ објашњава дату реч. Ако је пак реч о некој фигуративно употребљеној речи или изразу, довољно је ученике упозорити да ће о њој касније разговарати. Ево неколико начина тумачења ћепознатих речи:

- демонстрацијом предмета и покрета;
- демонстрацијом слике предмета;
- синонимом;
- појединачни појам објаснити општим или обрнуто;
- описивањем или парафразирањем.

Непознате речи је најбоље тумачити после тихог усмереног читања, никако у току анализе.

### *Разговор о непосредном доживљају и утисцима*

Циљ ове кратке етапе јесте проверити како су ученици доживели уметнички текст. Понајбоље је то остварити после изражайног читања и изведене психолошке паузе, али има доста разлога да буде изведено после тихог усмереног читања. Тада ће ученици снажније учврстити свој доживљај текста, формирати ставове и боље организовати утиске, јер им то омогућава истраживачко читање, мада постоји бојазан да се током истраживачког читања изгуби доживљај као нешто етерично и неухватљиво. Није добро у овој етапи постављати питања везана за анализу текста, већ само инсистирати на ученичком доживљају текста, на изазваним расположењима, личним мишљењима и ставовима.

Питања постављена у овој етапи немају за циљ проверу чињеница, већ изражавање властитих утисака, запажања и доживљаја. Ученике треба мотивисати да изражавају своје доживљаје уметничког текста, да исказују своја осећања естетског свиђања или несвиђања. Разговор о импресијама не смео одужити, али га исто тако не смео скратити да би био формализован. Функционално је постављати следећа питања: „Шта сте осетили док сте читали овај текст? Какви су ваши утисци о делу? Који део вам се свиђа? Да ли оправдавате поступке тог лица? Које осећање је побудила у вама та ситуација? Какав је ваш став према том лицу? О чему сте размишљали док сте читали овај део текста? Шта вас је изненадило у овом тексту?“ Шта се по вашем мишљењу дододило неочекивано у овом тексту? и тако даље. Не треба дозволити да ученици одговарају хорски и општим констатацијама типа „Јао, што је лепа ова песма!“. „Објашњавањем доживљаја ученик се потврђује као естетски субјекат, стјече повјерење у своје могућности комуницирања са дјелом, активно се укључује у наставни процес“.<sup>2</sup> У овој етапи учвршћујемо емоционални однос ученика према делу, откривамо његов сензibilитет, а то, свакако, не би требало занемарити. „Зато разговоре и саопштења о уметничким доживљајима и њиховој непосредној проузрокованости ваља инвентивно подстицати, тако да се ученици спонтано пројектују и исповедају

<sup>2</sup> Драгутин Родандић, *Методика наставе одјела и образовања*, Школска књига, Загреб, 1986.

поводом уметничког текста, а да истовремено истичу његове битније вредности и покрећу проблематику која ће постати предмет детаљнијег проучавања“.<sup>3</sup>

### *Анализа (интерпретација) текста*

Ниво анализе књижевног дела у млађим разредима основне школе зависи од психофизичких и интелектуалних способности ученика. Свакако ова анализа не може бити студиозна и високонаучна, али не сме бити ни упрошћена. Учитељ често у жељи да ученицима приближи и боље објасни текст прибегава његовом упрошћавању и банализацији. Боље је да књижевни текст остане као естетска творевина у свести ученика на нивоу доживљаја него да се банализује лошим аналитичким поступком. Аналитички захтеви у првом и другом разреду су знатно мањи него у трећем и четвртом где могу бити опсежнији и студиознији. Анализи се мора посветити највише времена јер од ње зависи како ће ученици да схвате књижевно дело.

Требало би имати на уму да се током анализе истакне власпитни циљ књижевног дела. У томе се често претерује, па се цео час анализе текста претвара у лекцију из власпитања, потискује се уметнички дух књижевног дела. Анализом откривамо уметничке вредности текста – и то мора бити основни циљ, а онда остварујемо циљеве везане за власпитни део часа.

Питања у току анализе морају бити подстицајна, морају да наводе ученике на размишљање, асоцирање и повезивање књижевних чињеница. Најгора је анализа током које учитељ сугерише ученицима своје ставове и сазнања, оптерећује их предавачким стилом, кад-кад препричава садржину текста или открива идеју, природу књижевних ликова, како би олакшао ученицима. Добро осмишљена питања, подстицајна и откривалачка, динамични разговори, јасно дефинисана сазнања и ставови – анализу чине успешнијом. Целовитост анализе зависи од узраста ученика. У првом разреду анализа је делимична, тј. прилагођена укупним способностима ученика и у томе не ваља претеривати. „Задатак је интерпретације да пробуди ученикову естетску доживљеност, да изоштрава књижевно-посматрачке способности и критички дух и да обликује књижевни укус. Ти задаци постижу се пуним и свестраним ангажирањем ученика у процесу наставе. Књижевна анализа активира и покреће учеников емоционални, фантазијски, интелектуални и стваралачки потенцијал. У почетној фази ученикова приступа књижевном делу превладава емоционална компонента, касније се тај изворни емоционални момент обогаћује мисаоним и критичким елементима“.<sup>4</sup> Прихватајући условност свих класификација анализе, налазимо да је и теоријски и методички најадекватније разликовати четири типа:

- садржинску анализу;

<sup>3</sup> Милија Николић, *Истло.*

<sup>4</sup> Драгутин Родандић, *Истло.*

- идејну анализу;
- етичку анализу;
- психолошку анализу.

### **Садржинска анализа**

Етапа анализе различито је формулисана у методичкој литератури. Неки су ову аналитичку целину поделили на три подетапе: на логичку, етичку и естетичку анализу. Други виде два структурна елемента: садржинску структуру и идејну структуру уметничког текста. Садржинска структура „обухвата: (1) *тематску прађу* (исечак из живота који је просторно и временски препознатљив); (2) *мотиве* (мање тематске целине, материјалне или духовне природе, које приказану животну појаву чине конкретнијом и уверљивијом); (3) *јесничке слике* (смислено садејство неколико мотива којима се постиже чулна, мисаона и емоционална представа о појави и њеном месту у контексту приказног); (4) *разноврсна осећања* (која представљају пишчеву емотивну реакцију на одређене емотивне појаве); (5) *ликове* (њихове физичке црте, карактерне особине и психичка стања и понашања у конкретним животним околностима); (6) *сукобе јунака* (драмски сукоби и узроци њихова настанка, разлог и разрешење)<sup>5</sup>.

Има методичара који етапу анализе дефинишу речима: удуబљивање у садржај и идејна страна текста. У суштини различитих виђења анализе текста као методичке етапе, заједничко је: извршити анализу садржине текста, репродукцију чињеница и појава и открити основну пишчеву замисао, односно идеју или поруку текста.

**РЕЧ САДРЖИНА** подразумева укупност догађаја, ситуација, појава, осећања, чињеница, појединости уобличених снагом пишчевог талента у јединствену уметничку целину. Једноставно, садржина је оно о чему је реч у књижевном делу. Теоретичари књижевности оперишу појмом садржине који обухвата све од грађе до њеног коначног језичког уобличавања и смисла.

У методичком смислу садржинска анализа значи разумевање текста као целовите уметничке структуре. Обухвата разумевање речи, израза, реченица, разумевање њихових односа у оквиру мањих тематских целина или мотива. Ученик у току анализе уочава логички редослед пишчевог излагања, открива фабулу, ситуацију, открива узрочно-последичне везе. Питања морају бити јасна и недвосмислена, да логички проистичу из самог текста. Понајбоља су она питања која непосредан садржај претварају у упитност, када наводе ученике да сами сазнају, закључују и уопштавају. Питања морају бити подстицајна и откривалачка. Основно је правило да учитељ не сме вршити анализу текста сам, а ученици да буду пасивни слушаоци. Од разноврсности и начина постављања

<sup>5</sup> Мирољуб Вучковић, *Методика наставе српскохрватског језика за III и IV годину Педагошке академије*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1984.

питања (интонација, ритам итд.) зависиће динамика и квалитет часа. Ученике од првог разреда морамо васпитавати како да воде разговор. Штетно је што се тиче разговора час поделити на учитеља који пита и ученике који одговарају. Подстичимо ученике да подједнако и питају и одговарају. Типологија питања може бити различита: *конкрејна љитија* (Где је отишао?, Кога је срео?, Шта је урадио?), *љитија којима се ученик наводи на самостално закључивање* (Како је он то урадио?, Да ли је могао нешто боље да уради?, Како бисте ви решили ту ситуацију?), *љитија којима се отварају узрочно-последичне везе* (Зашто је он тако поступио?), На основу чега закључујемо да је то добро?, Шта он то није схватио?), *подстицајно-откривалачка љитија* (Обратите пажњу, уочите, образложите, докажите, упоредите, објасните, размислите итд.), *љитија за усвојавање везе са текстом* (Пронађите у тексту, Упоредите у тексту, Прочитајте шта каже писац, Како је то писац изразио), *љитија за изражавање власништвих ставова* (Шта мислиш, како би ти решио тај проблем?, Стави себе у улогу тог лика, Како би ти завршио причу?).

Има мишљења да би понајбоље било све облике анализе (садржинску, идејну, етичку и психолошку) обраћивати упоредо, синхронизовано, њиховим међусобним прожимањем. Свакако, то није погрешно, посебно када је реч о првом разреду, али анализа као и методичка етапа је много ефикаснија, свеобухватнија, ако је диференцирана на посебне структуралне елементе. Наравно, диференцирање анализе на подетапе не би требало схватити као строго постављено правило, јер уметнички текст делује као целина коју тако морамо и доживети и тумачити.

Разумевање садржине текста основни је предуслов за разумевање његових укупних вредности. Препричавање се, такође, не сме поистовећивати са садржинском анализом. Садржинска анализа увек претходи препричавању, обрнуто, никако. Различити су методички приступи обради садржинске структуре књижевног текста. У млађим разредима основне школе углавном су доминантна четири методичка приступа:

- садржинска анализа текста као целине;
- садржинска анализа текста по логичким целинама;
- садржинска анализа текста по унапред датом плану;
- садржинска анализа текста по низу слика или слајдова.

### **Садржинска анализа јекстоса као целине**

Методом разговора врши се репродукција садржине текста хронолошки, методом ред по ред, водећи рачуна о логичком развијању радње, или исказивању песничких слика, ако је реч о песми. У току анализе важно је раздвајати битно од небитног, не дозволити да ученици – који су често томе склони – споредно уздизку као главно. У прозном тексту анализа тече од пасуса до пасуса, у песми од

строфе до строфе, мада у зависности од природе текста редослед репродукције садржине може тећи и другачије, нпр. синхронизовано.

### **Садржинска анализа још по логичким целинама**

Логичка целина је део текста који је хомоген, то је садржинска или приповедачка целина, целина радње или одређеног простора у предметном слоју дела. Откривајући логичке целине, ученици се оспособљавају да логички мисле, уче да једну целину раздвајају на мање структурне сегменте. Методички поступак обраде текста по логичким целинама може да тече овако:

1. учитељево изражено читање;
2. ученичко гласно читање, одређене логичке целине (један ученик чита гласно логичку целину, остали прате претходно усмерени на одређене задатке);
3. тумачење непознатих речи и израза целине која је прочитана;
4. репродукција садржине одређене логичке целине;
5. изналажење поднасловова за анализирану логичку целину.

Неопходно је на табли прегледно исписати поднаслове логичких целина, једне испод других, што на одређени начин представља план текста. За одређене логичке целине учитељ може припремити илustrације, али да их демонстрира у току разговора, а не пре и после њега. Ученици могу сами да одреде целине у тексту, према датим поднасловима.

### **Садржинска анализа још у најред гајом јлану**

Обично се по плану раде дужи текстови. Учитељ их подели на одређене логичке, тематске или мотивске целине и са тим планом упозна ученике на претходном часу како би могли по њему да се припреме код куће. План је веома подстицајан за ученике, осамосталује их у раду и повећава њихову одговорност.

### **Садржинска анализа још низу слика или слајдова**

Користе се добро урађене слике или слајдови, према којима се могу формирати логичке целине. Слабост оваквих добро урађених слика или слајдова као илustrација је у томе што могу током анализе да потисну интерес за уметнички текст. Циљ анализе је текст, а не његова илustrација. Слика обично уме да одвуче пажњу ученика од основних задатака анализе. Зато све врсте ликовних илustrација морамо користити са одређеном мером и обазривошћу.

### **Идејна анализа**

Питање идеје или поруке књижевног дела теоријски није довољно објашњено. Вишеструко значење термина идеја може бити подстицајно у току анализе. Термин идеја може да означи неку помисао, мисао или став према нечemu, чињенициу, појаву, или мисао од општег значења. „Појам идеје књижевног дјела употребљава се углавном у два основна значења: или је то нека основна мисао која је у дјелу присутна, односно неки став према одређеним проблемима који се у дјелу могу разабрати, или је то цјелокупни основни смисао дјела, бит онога што дјело говори, односно основни смисао цјелокупне поруке коју дјело предаје читаоцу“.<sup>6</sup>

Идејом се изражава пишчев однос према стварима и појавама, однос према свету. Књижевно дело би било сиромашно када би имало само једну, идеју, оно је, заправо, богато идејама, а у току анализе издвајамо једну или више *главних идеја*. Основна идеја је понекада садржана у наслову, те методичку анализу можемо одатле почети.<sup>6</sup>

Идејна анализа се открива кроз разговор, који такође мора бити откриваљачки и подстицајан. Ученике морамо наводити, а на то их морамо навикавати, да сами поступно откривају идеје или поруке дела. До идеје се долази откривањем односа и узрочно-последичних веза. Корисно је идеју текста повезати са исткуством ученика, дозволити и омогућити ученицима да о одређеним идејама казују личне ставове.

У наставној пракси се често до идеје или поруке долази питањем „шта је писац хтео да каже?“. Оно је методички потпуно неисправно, јер на овом нивоу учења књижевности не истражујемо шта је писац хтео да каже, већ шта је писац казао. Питање шта је писац хтео, открива стваралачки поступак, генезу дела. Исправно је, dakle, питати „шта је писац казао?“.

Идеју дела није увек лако саопштити. „Има доста дела, поготову из књижевности за децу, која не говоре о неким великим идејама друштвеног и моралног карактера. Идејна суштина таквих дела испољава се у развијању дечије радознаности, маште, духовитости, васпитању чула, развијању осећања за језик“<sup>7</sup>.

Идејно уопштавање у облику једне реченице долази тек на kraју анализе, на kraју иссрпног разговора. Често се изналажење основне идеје формализује, одмах по завршетку садржинске анализе. Суштина идејне анализе је да се подстицајним разговором преко доживљаја, песничких слика, поступака, ситуација, ставова и осећања долази до идејног уопштавања. Идејна анализа могла би бити заснована на следећем методичком поступку:

- разговор о идејној страни дела;
- откривање уметничких идеја;

<sup>6</sup> Миливој Салар, *Теорија књижевности*, Школсак књига, Загреб, 1980.

<sup>7</sup> Заједнички јлан и пројект васпитно-образовног рада у основној школи, Службени гласник, Београд, 1977.

- идејно уопштавање;
- издвајање основних и главних идеја;
- сажето формулисање идеје;
- упоређивање идеје са искуством ученика;
- упоређивање идеје са народним пословицама или са идејама неког другог књижевног дела.

### **Етичка анализа**

Етичка анализа као посебна етапа часа не мора увек бити организована. То, пре свега, зависи од самог текста и од узраста ученика. Ако проценимо да текст не захтева посебну организацију техничке анализе (јер можда за то не пружа довољно материјала), а реч је о ученицима првог и другог разреда, онда етичку анализу обрађујемо у оквиру садржинске или идејне анализе или у току обраде ликова.

Етичком анализом истичемо вредност текста. У том погледу не би требало претеривати. Васпитним вредностима текста треба посветити онолику пажњу колико то захтева текст, а не тај текст претварати у предмет сувопарног моралисања. У жељи да на овом узрасту да посебно значајно место васпитној улози књижевности, учитељ правилима васпитног понашања потискује уметност текста, што је штетно. Целокупна анализа доприноси култивисању и изграђивању укуса, васпитања чула и бogaћењу језика, развијању љубави према књижевности итд.

### **Психолошка анализа**

Обично се не издаваја као посебна етапа часа у млађим разредима основне школе, већ се одвија у оквиру садржинске анализе. Ако је књижевни текст погодан за психолошку анализу, ако су његове психолошке вредности изражене, онда психолошку анализу можемо издвојити као посебну етапу. Без обзира да ли психолошку анализу радили у оквиру садржинске анализе или као посебну етапу, што је ређе, ученике морамо полако уводити у коментарисање поступака, ситуација, ликова и њихових понашања, односно у психолошки свет текста, и на томе радити поступно и систематски.

### **Обрада (интерпретација) књижевног лика**

Када је реч о књижевном тексту не би требало бркati појмове *лик* и *личност*. Лик је саставни део одређене књижевне структуре. Он је носилац пишчевих замисли и идеја, део уметничке збиље. Термин личност је везан за одређену животну стварност, за личности у животу, једноставно да буде са свим својим

особеностима у психолошком, духовном, социолошком смислу. Не би требало бркati историјску личност са књижевним ликом. Сазнања о књижевном лицу налазимо у самом тексту, а не у историји и другим ванкњижевним изворима. Упоредо с термином књижевни лик, користимо и термин књижевни јунак.

Методичари наводе три нивоа школске анализе књижевног лица: целовита, парцијална и комбинована анализа. У млађим разредима могуће је остварити сва три нивоа.

Анализа књижевног лица обухвата следеће: оспособљавање ученика за уочавање књижевних ликова и њихово диференцирање, оспособљавање ученика за доживљавање лица, развијање и изграђивање сензибилитета за књижевни лик, рашчлањивање књижевног лица на структурне елементе, сагледавање целовитости и парцијалности лица, уочавање изграђености ликова (главни и споредни ликови), међусобни односи ликова, осамостаљивање ученика у процењивању поступака ликова, увођење ученика у вредновање књижевног лица итд. Књижевни лик много доприноси остваривању васпитне улоге књижевности, утиче на изграђивање ученикових ставова, идеала и погледа на свет. Ученици се често поистовећују са неким књижевним лицом. Поред образовно-сазнајних и васпитних задатака, не смемо занемарити функционалне задатке у процесу анализе књижевног лица: развијање способности запажања, диференцирања, формирања личних ставова, закључивања, уопштавања итд.

### **Карактеризација књижевног лица**

Појам *карактеризације* у методичком смислу значи рашчлањивање лица на саставне елементе, или изналажење конститутивних елемената књижевног лица. Карактеризацијом желимо да откријемо структуру ликова њихове спољашње и унутрашње особености. На овом нивоу интерпретације или анализе лица не можемо превише очекивати, што значи не можемо остварити студиозну анализу лица као у старијим разредима, али можемо остварити много више него што ми то мислимо да је могуће. Анализу књижевног лица могуће је у четвртом разреду остварити на доста високом нивоу. У претходним разредима књижевни лик обрађујемо, углавном, као етапу обраде књижевног дела, док у четвртом разреду можемо организовати посебне часове интерпретације књижевног лица.

Нивои карактеризације зависије од узраста ученика и њихових способности. Сваки ће учитељ према одређеним околностима остварити различите нивое карактеризације ликова. У методичкој литератури налазимо следећу карактеризацију ликова:

1. ЕСТЕТСКА КАРАКТЕРИЗАЦИЈА (лепота обликовања лица, опиште или универзалне вредности, колико лик својом естетском страном утиче на изазивање ученичких доживљаја, ученици у току анализе почињу да исказују властити доживљај);

2. ФИЗИЧКА КАРАКТЕРИЗАЦИЈА (опис спољашњих карактеристика лика);
3. ПСИХОЛОШКА КАРАКТЕРИЗАЦИЈА (психолошки процес, мотивисањост, доживљај, емоције, осећање итд.);
4. ЕТИЧКА КАРАКТЕРИЗАЦИЈА (моралне норме понашања, поступци, деловање лика на околину, однос појединач – колектив, став лика према другом лицу, моралне особине итд.).

У млађим разредима основне школе обично се ради физичка, психолошка и етичка карактеризација – одвојене једна од друге, или поступком прожимања. Ови нивои карактеризације раде се истовремено. Морамо водити рачуна да књижевни лик делује јединствено и целовито као што делују личности у животу. У току анализе лик рашчлањујемо, декомпонујемо, што може оставити погрешан утисак. Зато се рашчлањивање лица завршава уопштавањем или синтезом, како бисмо на крају стекли утисак његове целовитости.

### *Језик и стил*

Ово је значајна етапа у току обраде свих врста текстова – лирских, епских и драмских. Ниво језичко-стилске анализе не сме бити упрошћен. Неопходно је језик као основно средство књижевног изражавања посматрати у његовој стилској функцији, а не у нормативној одређености. Значи, учитељ мора учинити све да ученик констатује или региструје одређене физичке појаве, али и да осети или сазна како језик функционише у његовој стилској употреби.

Успех ове етапе управо зависи од лепоте текста, од богатства језичког изражавања. Најгоре је ако етапу језичко-стилске особености књижевног дела претворимо у наставу граматике. Напротив, ова етапа методички мора бити тако организована да ученици сами откривају језичке појаве и језичке односе, да обогаћују речник, да на књижевном тексту као језички најбогатијој форми изражавања уоче широке могућности језичког изражавања и што је најважније лепоту књижевног језика.

### *Типови језичких вежбања*

Језичко-стилска вежбања на овом нивоу морају бити разноврсна и систематизована. Било би понајбоље када би учитељ у току израде годишњег програма рада тачно означио уз које текстове да организује појединачне типове језичког вежбања. Ова типологија језичког вежбања доста је условна, што значи да може бити и другачије организована. Појединачне вежбе требало би организовати у зависности од текста. Ако текст обилује деминутивима и аугментативима, онда је најприкладније организовати ту врсту вежбања, ако је текст засићен опонашањем звукова, онда ће бити најприкладније да изводимо ономатопејска вежбања.

Од првог до четвртог разреда можемо организовати следећа вежбања:

1. Ономатопеје
2. Деминутиви и аугментативи
3. Речи супротног значења
4. Морфологизација
5. Синоними
6. Сложенице
7. Игре асоцијација
8. Породице речи
9. Тематски речник
  - а) Именички тематски речник
  - б) Придевски тематски речник
  - в) Глаголски тематски речник
10. Речник осећања
11. Акценти
12. Синтаксичка вежбања
  - а) Реченичке варијанте
  - б) Формирање реченица
13. Ортоопске вежбе
14. Језичке игре
  - а) Преметальке
  - б) Ребуси

### *Синтеза (уопштавање)*

Обрада књижевног текста обавезује нас да у свести ученика направимо анализе, створимо представу о уметничком делу као целини, да неком врстом завршног чина појединачне аналитичке етапе сведемо у органску целину. Стварање свести о целовитости књижевног дела, о његовом органском јединству – основни је циљ ове етапе. У току анализе дело разрађујемо, рашчлањујемо на саставне елементе, на значењске сегменте, а у овој завршној фази од тих аналитичких комадића састављамо целину. Циљ ове етапе није, како се обично мисли, да ученици само сажето понове научено већ да направе резиме – стварањем свести о целовитости књижевног дела.

Синтеза није увек обавезна етапа, може се каткад заобићи. Остварује се кратким разговорима, неком врстом *аналитичкој уопштавању* основних токова дела. Ако је то лирска песма једноставно можемо да је изражајно прочитамо још једном. Ако је у питању прозни текст рађен по логичким целинама, или по плану и истраживачким задацима, препричавањем делове можемо повезати у целину. Ако овом етапом желимо да сумирамо задатке анализе, онда то можемо учинити: (1) *рејродуктивно* – сажета репродукција чињеница, ставова и

мишљења и (2) *продуктивносћ* – генерализација и систематизација текста на нов начин, другачијим редоследом излагања и остваривањем нових приступа.

### *Самостални и стваралачки рад ученика*

То је последња радна етапа у структури општег модела часа школске интерпретације књижевног дела. Све активности се преносе на ученике: он ради самостално и по могућности стваралачки. Тежина радних задатака зависи од узраста ученика, од природе текста, од циљева анализе, од расположења на часу итд.

Радни задаци могу бити следећи: илустрација текста, слушање музике, састављање песама и краћих прозних састава, учење кратког текста напамет, читање текста по улогама, драматизација текста, одређени истраживачки задаци, језичка игра, литерарна игра, читање дела сличног жанра итд. У првом и другом разреду веома је корисно у овој етапи организовати систематске вежбе читања и изразајног читања како би ученици савладали технику читања. Такође, у овој етапи ученици могу решавати радне задатке постављене у форми наставних листова.

### *Домаћи задатак*

То је својеврstan вид самосталног рада ученика код куће. Задаци морају бити јасно формулисани. Учитељ је обавезан да провери како су ученици урадили домаћи задатак, јер их то, између остalog, мотивише да раде. Некада то може бити летимичан преглед, само да се провери ко је урадио, а ко не, а чешће озбиљан преглед. Домаћи задатак не треба формализовати, давати ученицима одређене задатке тек толико да нешто раде, не треба их преоптерећивати домаћим задацима – али, свакако, сваки домаћи задатак, и једноставни и они рађени на нивоима, морају бити мотивисани и проверени.

### **ЖАНРОВСКИ МОДЕЛИ ОБРАДЕ УМЕТНИЧКОГ ТЕКСТА**

Свако књижевно дело је индивидуална уметничка творевина, особена, својевrsna, потчињена својој уметничкој структури и само себи својственим законима стварања и постојања. Књижевноуметнички текстови у понечему имају сличности, али се много више међусобно разликују – по стилу, језику, начину организације материјала, погледу на свет, духовној атмосфери, стваралачком сензибилитету итд. У наставној пракси се често догађа да се текстови обрађују по одређеним шаблонима, што је нужно у фази овладавања методологијом и методиком тумачења. Када учитељ добро овлада методиком тумачења текста, стиче одређену сигурност и могућност да опшири модел обраде текста трансформише у зависности од природе текста. Трансформацијом општег модела настају

посебни модели чији је основни циљ – прилагодити се методолошки и методички природи књижевног дела, тј. његовим специфичним особинама, нарочито ономе по чему се то дело разликује од других дела.

Узроке стварања посебних модела, тј. прилагођавања методичких образца природи књижевног дела налазимо у следећем:

1. коришћењем, односно примењивањем једног методичког обрасца на све текстове, нужно доводимо себе у тумачењски и методички догматизам;
2. природа књижевног дела није таква да се може стављати под одређене методолошке и методичке обрасце;
3. индивидуална уметничка структура захтева адекватан методолошки и методички приступ.

Методички модели обезбеђују поуздане и адекватније тумачење књижевног дела. *Жанровски методички модели* полазе од чињенице да сваки књижевни жанр (књижевни родови и врсте) представља посебни облик изражавања. Стварање методичких модела заснованих на жанровима има дубоко оправдање. „Без разумијевања књижевних родова и врста, наиме, нема разумијевања књижевности, јер су облици у којима се појављују књижевна дјела често од пресудне важности за схваћање и доживљавање књижевности. Суочени с књижевним текстом ми тако никада не прихваћамо тај текст напросто као књижевност. Ми га увијек читамо као роман, као новелу, као сонет или као драму; укратко: читамо свако књижевно дјело у оквиру неког схваћања књижевне врсте којој оно припада или којој сматрамо да оно припада.“<sup>8</sup>

Поделом књижевности на књижевне родове, а књижевних родова на књижевне врсте признајемо да постоје групе књижевних дела које су сличне по нечму и у којима се понављају одређене сталне особине. Сазнање о припадности дела некој књижевној врсти помаже методичару у настави књижевности да то дело боље разуме и протумачи на најбољи могући начин. Тим пре, жанровски методички модели значе корак даље у разбијању методичких шаблона и поштовање индивидуалности књижевног дела.

Жанровске методичке моделе не би требало схватити као идеалне и коначно дате моделе. Они се стално могу и морају преображавати у зависности од књижевног дела. У сваком другом случају, посебно ако се некритички примењују постапе шаблони који се механички примењују, без методичке инвенције, маштовитости и стваралаштва. Жанровски модели омогућавају учитељу да сам ствара, да трага за бољим моделима у зависности од својег књижевно-теоријског и методичког образовања, од књижевних врста које обрађује и других околности. Модели не би требало да спутавају стваралаштво учитеља, да отупљују његову методичку креативност, напротив, они морају бити подстицајни у трагању за много бољим облицима методичког моделовања. Стварање жанровских методичких модела одлике су диференцираног рада на књижевном тексту, покушај

<sup>8</sup> Миливој Солар, *Истло*.

да се сваком књижевном делу приступи са позиције његове уметничке индивидуалности, а то је најважније у методици наставе књижевности. Поштујући основна начела жанровског методичког моделовања покушаћемо да одредимо посебне моделе обраде лирске песме, бајке и басне. У свему томе свесни смо ризика да ће ти модели од стране неких практичара бити прихваћени по принципу – здраво за готово, али, надамо се, за већину ће ти модели бити освежење и подстицај за методичко стваралаштво.

## ОБРАДА ЛИРСКЕ ПЕСМЕ

По својој природи лирска песма је веома сложена. Она је згуснута, емоционално обојена, експресивна, богата музиком и на посебан начин организована, богата фигуративним начином изражавања – једном речју слојевита и вишезначна књижевна творевина. Управо због те њене уметничке сложености учитељи наилазе на мање или више нерешивих проблема. У жељи да се ученику објасне значења лирске песме, она се поједностављује, а то, углавном, води ка упрошћавању и банализацији. Специфичности лирске песме као књижевног жанра представљају и специфичности њеног теоријског и методичког тумачења. „При обради лирске песме настојати да се она доживи и осети у целини и појединостима. Тумачење ће обухватити расположења лирског субјекта, утиске које је песма изазвала, присуство одговарајућих осећања код читаоца и песника, уочавање и образлагање уметничке сугестије, елементарних слика, поетских мотива и језичко-стилских средстава.“<sup>9</sup>

Обрада лирске поезије у основној школи углавном се своди на тзв. *дескриптивну анализу*, на „претварање песме у појмовни говор“, тј. у претерано уопштавање, што гуши учениково спонтано и стваралчко комуницирање са текстом. Методички поступци за обраду лирске песме морају бити прилагођени природи песме, узрасту ученика (њиховим интелектуалним способностима), као и осталим педагошко-психолошким околностима. Често се у читанкама и програмима нађу лирске песме чијој сложеној структури ученик није дорастао, што ствара озбиљне потешкоће. Разноврсност методичких приступа лирској песми подразумева и то – да за исту песму не користимо исте моделе, исте поступке, већ да изналазимо нове.

### Нивои обраде

У наставној пракси увек се поставља питање – који ниво обраде учитељ може остварити с ученицима одређених разреда и одређеног састава. Наравно, ниво обраде лирске песме зависи од узраста ученика, од њихове психофизичке и

<sup>9</sup> Заједнички план и програм васпитно-образовног рада у основној школи, 1977.

интелектуалне зрелости, од њиховог интересовања, али, сигурно, и од личности учитеља. Добро теоријски и методички оспособљен учитељ наметнуће ученицима одређен стил и ниво обраде лирске песме. Амбициознији учитељи могу да створе доста висок ниво обраде лирске песме.

Ученици у почетку своје тумачење песме заснивају на личном доживљају и интуитивном поимању текста, на импресији. Спонтано и интуитивно постепено уступају место или се надграђују рационалним поимањем текста. Ученици постепено усвајају одређене књижевно-теоријске и функционалне појаве, стичу културу анализе или тумачења песничког текста и то знатно повећава ниво обраде. Подизање културе тумачења лирске песме на виши ниво значи *изирађивање доживљајних моћућности и аналитичко-сазнајне технике*. Спонтани, непосредни и интуитивни однос ученика према тексту лирске песме треба сачувати, али колико је то могуће (ученици га обично изражавају кроз синтагме: ја мислим, чини ми се, осећам итд.) изграђивати рационалне, научне поступке анализе лирске песме.

Наши наставни програми доста штуро говоре о нивоима обраде текстова уопште, па према томе и лирске песме. Зато учитељу остаје да он сам одреди тај ниво – тј. обим анализе, ниво доживљавања и сазнавања текста. Неопходно је да учитељ из године у годину ученике непрестано и систематски оспособљава за тумачење текста. То значи учити их како да читају песме изражајно и истраживачки, како да уочавају битна значења и доминантне песничке слике, да програмски развијају одређена лирска места, да уочавају форму песме итд. У том погледу неће подједнако да напредују сви ученици из истог одељења. У том смислу морамо посвећивати више пажње ученицима који испољавају висок ниво тумачења, давати им посебне радне или истраживачке задатке, проценити њихова знања, а ако је потребно повремено прилагођавати програме њиховој интелектуалној зрелости. Наравно, морамо посебну пажњу посветити ученицима који споро напредују у процесу тумачења лирске песме. Тешко би било дефинисати нивое обраде лирске песме по разредима – од првог до четвртог разреда. Вероватно би ти захтеви израђени по разредима били корисни и подстицајни, али би могли бити и догматски схваћени, што би било веома штетно. На учитељу је, дакле, да сам, у зависности од сплета околности, одреди нивое обраде лирске песме.

### Интересовање ученика за лирску песму

Није довољно истражено питање интересовања ученика за одређене врсте уметничких текстова. Дugo је владало мишљење да су ученици овог узраста понајвише заинтересовани за лирску песму и зато им је у школи нуђен за обраду велики број лирских песама. Нека новија, не сасвим потврђена истраживања говоре другачије: децу овог узраста више узбуђује занимљива фабула него лирска песма. Не би требало од ученика од првог до четвртог разреда тражити да

имају изграђен став према одређеној врсти текста. Пре свега, немају довољно емоционалног искуства, спектар њихових осећања није широко развијен, а и степен доживљавања песме није тако интензиран. Но, на том нивоу зрелости до-гађа се нешто најзначајније: у ученицима се губи и развија љубав према поезији. Понајвише их интересују мотиви из дечијег живота, песме о животињама, описне песме, песме пуне ритма и лепог песничког језика. Али, исто тако, ученици на овом узрасту показују велико интересовање за бајку и басну, за динамичну фабулу и узбудљиву причу.

Истражујући интересовања ученика млађег узраста за лирску поезију, Габријела Шабић истиче следеће компоненте тог интересовања:

- ТЕМАТСКО ИНТЕРЕСОВАЊЕ (према многим ауторима то је један од најодлучнијих сегмената због којег се дете опредељује за неку песму);
- ИНТЕРЕС ЗА ПЕСНИЧКУ СЛИКУ (дете воли да мисли и говори у слика-ма, лепе песничке слике их подстичу, побуђују њихову машту);
- ИНТЕРЕСОВАЊЕ ЗА РИТАМ (ритам је везан за игру, он може да има магијско дејство, ритам је везан за акцију, покрет и звук);
- ИНТЕРЕСОВАЊЕ ЗА ВЕЗАНИ ИЛИ СЛОБОДНИ СТИХ (изгледа да децу подједнако интересује везани или римовани и слободни стих; римоване песме их привлаче својим ритмом – те песме се лакше памте);
- ИНТЕРЕСОВАЊЕ ЗА ФАБУЛАТИВНОСТ (фабулативност или догађај-ност је битна карактеристика поезије за децу);
- ИНТЕРЕСОВАЊЕ ЗА ЕКСПРЕСИВНОСТ И ПЕСНИЧКУ ИГРУ (деца воле игре речима, језичке обрте и каламбуре).

Свакако, што се тиче дефинисања и типологије ученичког интересовања за поједине песничке елементе не треба из тога стварати строга правила. Свако дете на свој начин доживљава лирску песму, на свој начин испољава интересовање и склоност – и то треба поштовати, јер без тога лирска поезија за децу би изгубила уметнички смисао.

### Доживљај

Свако уметничко дело, према томе и лирска песма, пружа читаоцу велико задовољство. Није довољно застати на томе задовољству, бар не у школској интерпретацији већ ићи даље – сазнавати то дело, односно ту песму, а путеви и средства тог сазнања веома су различити. Али, песма се не чита и не сазнаје само у школи, то је и самостална активност ученика. Зато ученика морамо оспособити за самостално читање, доживљавање и сазнавање песме, што представља ширење његове књижевне културе.

Теоретичари и практичари истичу велику улогу уметничког доживљаја лирске песме. Доживљај се поставља као императив, као полазиште за обраду лирске песме. Из тог разлога изражено читање је пресудно за стварање дожи-

вљаја. По правилу, сваку лирску песму морамо читати целовито, одједном, а не у одломцима, део по део, како бисмо омогућили целовотост доживљања и схватања песме. Говорећи о проблему доживљаја у току обраде лирске песме Павле Илић каже: „Мотивацијом су припремљене ученичке имагинативно-емотивне снаге да прихвате песму и њу им сада треба пружити. Песма је текст, те је читање песме једини начин да њен свет доспе у свест оних који хоће да га усвоје. Циљ сваког читања песме у настави јесте постизање максималног доживљаја који песма нуди. Снага тога доживљаја основа је за сваку анализу песме. То намеће обавезу сваком интерпретатору да обезбеди, сходно специфичности њене уметничке структуре, адекватно интерпретативно читање. Таквим читањем ученик се претвара у надахнута млада човека. Тек кад нас је надахнула, кад смо је добро осетили, у могућности смо да почнемо разговор са песмом.“<sup>10</sup>

Доживљавање лирске песме не сме се препустити стихијности. Оно се мора систематски изазивати, подизати на виши ниво. У томе је неопходно размишљати о индивидуалним особинама ученика, о њиховом искуству и сензибилитету, о предиспозицијама, о природи песме итд. Готови рецепти за решавање питања уметничког доживљаја могу бити штетни. Основно је правило поштовање личности ученика, како не бисмо угущили природност његовог доживљавања лирске песме, спонтаност, знатижељност и његов књижевни сензибилитет.

### Задаци наставе лирске поезије

Задаци наставе књижевности у програмима за основну школу нису потпуно исказани, непрегледни су и поприлично уопштени. Они се, углавном, своде на следеће:

- оспособљавање ученика да се служе књижевним језиком;
- развијање способности за правилно, тачно, економично и уверљиво усмено и писмено изражавање;
- упознавање књижевних дела трајне уметничке и културне вредности;
- оспособљавање ученика да књижевним текстовима приступају доживљајно, критички и стваралачки;
- развијање читалачких навика, уметничког сензибилитета и љубави према књизи и књижевности;
- оспособљавање ученика за самостално коришћење разних извора информација;
- ширење духовних видика и развијање критичког мишљења;
- развијање позитивних етичких својстава и читалачког укуса;
- оспособљавање ученика за вредновање књижевног дела.

Задаци наставе књижевности, а такође и лирске поезије много су шири и сложенији. Тешко би било побројати шта има за циљ настава лирске поезије.

<sup>10</sup> Павле Илић, *Лирска поезија у савременој настави*, Раднички универзитет Радивој Ђиртанов, Нови Сад, 1980.

Габријела Шабић извршила је занимљиво истраживање циљева и задатака наставе лирске поезије у разредној настави. Она истиче да је најважнији циљ наставе поезије развијање литерарних способности. Наводимо према њеној књизи типове способности које се могу развијати кроз наставу лирске поезије у млађим разредима:

1. способности перципирања лирске песме;
2. способности доживљавања лирске песме:
  - способности доживљавања основног расположења у песми,
  - способности доживљавања ритма,
  - способности доживљавања песничких слика;
3. способности фантазијског стваралачког мишљења:
  - способности визуелне имагинације,
  - способности аудитивне имагинације,
  - способности асоцијативног мишљења;
4. способности изражавања:
  - способности изражавања доживљаја,
  - способности усменог стваралачког изражавања,
  - способности писменога стваралачког изражавања,
  - способности ликовнога стваралачког изражавања,
  - способности стваралачког изражавања покретом;
5. способности читања:
  - способности читања у себи,
  - способности полугласног читања,
  - способности интерпретативног читања,
  - способности меморисања лирске песме;
6. развијање сензибилитета за основне људске и естетске вредноте.

За методику наставе књижевности изузетно је важно одређивање циљева и задатака обраде књижевног дела. Ако нам је то јасно, онда ће и час тежи природније и поузданјије. Догоди ли се да нам нису јасни циљеви и задаци обраде одређене лирске песме, час ће бити импровизација, или у крајњем случају механичко остваривање етапа и поступака. Зато у току припреме за час обраде лирске песме морамо јасно да одредимо циљеве и задатке те обраде.

### *Модели обраде лирских јесама*

Модели обраде лирске песме проистичу из схватања да је свака лирска песма индивидуална духовна творевина, аутономан и специфичан уметнички сензибилитет – као и из потребе да се та уметничка индивидуалност и духовна аутономност сачувају у току њене методичке интерпретације. Методички приступ лирској песми проистиче, пре свега, из саме песме – из њене уметничке структуре,

ре, тј. сама песма диктира које ћемо методичке поступке употребити. Теоретичари кажу да је методички поступак иманентан уметничкој структури лирске песме. Било би погрешно догматски одређен методички модел примењивати на све лирске песме с обзиром на чијевницу да је свака лирска песма свет за себе. Методичко моделирање обраде лирских песама започиње своју активност у самој песми – у њеним значењима, у начину њене организације, у језику и његовој стилској употреби. Било би понајбоље схватити да методичких модела обраде лирске песме има управо онолико колико има песама, што значи да би најадекватније било за сваку песму направити посебан модел.

Лирску песму можемо веома поуздано обрађивати по општем моделу, али тај модел, свакако, морамо прилагодити природи овог књижевног жанра. Трансформацијом општег модела долазимо до посебних модела. Методички модели обраде лирске песме које доносимо сматрамо да су добри и применљиви. Они су творевине различитих аутора – аутора који можда и различито мисле, те је, између остalog, и у томе њихова методичка драгоценост.

#### I модел

*Структурни модел организације часа лирске јесме* (Драгутин Росандић)

1. Доживљајно-спознајна мотивација
2. Најава текста
3. Интерпретативно читање
4. Емоционално-интелектуална пауза
5. Објављивање доживљаја
6. Интерпретација
7. Синтеза
8. Самостални рад ученика

#### II модел

*Етапе изучавања јесме* (Павле Илић)

1. Мотивисање ученика
2. Доживљавање песме
3. Анализа песме
4. Синтеза доживљеног и сазнатог
5. Запамћивање песме
6. Стваралачка примена

#### III модел

*План наставних јосићућака* (Владимир Миларић)

1. Мотивација
2. Најава песме
3. Интерпретативно читање песме
4. Прво питање након читања песме

5. Импресија ученика
6. Анализа песме
7. Враћање ка песми (поновно читање)

#### IV модел

*План наставних доследа (Владимир Миларин)*

1. Мотивација
2. Пауза пре читања песме (остваривање тишине и ишчекивања)
3. Интерпретативно читање песме
4. Емоционална пауза
5. Прво питање после читања песме
6. Ученичке импресије
7. Анализа песме
8. Дечије стваралаштво подстакнуто песмом

#### V модел

*Структура интерпретације лирске песме (Габријела Шабић)*

1. Мотивација
2. Најава песме
3. Интерпретативно читање
4. Емоционална пауза
5. Изражавање доживљаја
6. Читање у себи и замишљање песничких слика
7. Усмерено читање и композицијска анализа песме
8. Увођење ученика у интерпретативно читање
9. Стваралачко изражавање
10. Завршно интерпретативно читање

### ОБРАДА ЕПСКЕ ПЕСМЕ

Епске песме су ученицима млађег узраста веома занимљиве, пре свега, по богатој и узбудљивој фабули и монументалним ликовима. Ученици су посебно заинтересовани за сукобе јунака, за епске обрте и витешке бојеве. Они се често идентификују с великим епским јунацима, траже у њима могућности за решавање неких свакодневних проблема, једноставно, стављају их у савремени контекст.

Епске песме би било најбоље радити по општем моделу обраде уметничког текста користећи се логичким целинама. После обавезне аналитичке фазе неопходно је аналитичке делове ујединити у јединствену епску целину. У току обраде епске песме посебно треба водити рачуна о њеној широј локализацији јер ученици морају бити обавештени о времену о којему песма говори, а потом о фабули, ликовима и композицији.

Проучавајући епску песму, ученик се на одређен начин сусреће са историјом – са историјским догађајима и личностима. На овом узрасту ученик тешко разликује историју од народног певања, од песме као надграђене историје.

У току обраде епске песме требало би користити колико је то могуће телевизијске и радио-емисије, дијафилмове, илустрације и сл. Излагање историјских догађаја не сме потиснути песму у други план. Напротив, историјске чињенице само морају бити подстицај за анализу песме јер је она уметничка творевина, а не циљ анализе.

Модел обраде епске песме обухвата следеће фазе:

1. Припремни разговор
2. Најава наставне јединице
3. Локализација песме
4. Изражајно читање
5. Емоционална пауза
6. Разговор о непосредном доживљају
7. Објашњење непознатих речи и израза
8. Анализа фабуле
9. Обрада епских ликова
10. Композиција
11. Синтеза
12. Самостални и стваралачки рад ученика.

### ОБРАДА БАЈКЕ

Бајка је по својој природи епско дело. Она, дакле, има јасно изграђене структурне елементе: фабулу, ликове, композицију, реалистички слој, слој фантастике, специфичан језик итд. Природа тумачења бајки проистиче из њене унутрашње структуре, из њених жанровских специфичности. У току тумачења морамо сачувати уметничку аутономност бајке, обратити пажњу на њене типичне карактеристике, или истовремено уочавати законитости на којима је заснована.

Ученике млађег узраста, пре свега, занима фабула бајке. Они с великом интересовањем прате фабуларност текста, необичне и чудесне појаве и ликове, па онда њено идејно и морално значење. У току обраде бајке морамо се поштовати принципи: од лакшег ка тежем, од једноставног ка сложеном. То значи да ће се на првим часовима обраде бајке разговор првенствено усмерити на фабуларни ток и фантастику, а потом постепено и са осећањем мере обраћивати ликови, идејно-етичка страна, композиција итд. Обрада фабуле често може бити сведена на препричавање; то је погрешно. Фабулу радимо стваралачки уз пуну активност ученика. Пратимо редослед догађаја, али то праћење не сме бити пукат репродукција чињеница, већ оспособљавање ученика да уочавају одређене појаве, да их

међусобно упоређују, да уочавају узрочно-посредичне везе, да заузимају своје ставове о појединим ситуацијама и ликовима.

Иако су занимљиве, бајке својом дужином и динамичном фабулом, брзином смењивања реалних и фантастичних слика доприносе опадању пажње ученика. Тај психолошки моменат може бити важан за час обраде бајке. Зато би требало избегавати монотоне разговоре, ефикасно је постављати занимљива и динамична питања, понекада прочитати одломак ради илустрације одређеног мишљења, захтевати од ученика да се ставе у улогу одређеног лика, да разложе како би они разрешили одређену ситуацију. *Стваралачко учење ученика умногоме доприноси квалитету обраде бајке.*

Постављање *проблемских њићања*, такође доприноси динамици часа и стваралачком учешћу ученика. Програмско питање наводи ученика да размишља, да упоређује ликове и њихове поступке, да вреднује чињенице и ситуације, што, свакако, побеђује њихову радозналост. Ученици на два начина могу да формирају своје ставове: (1) да формирају и исказују став и потом да га докажу одређеним чињеницама и (2) да износе чињенице и аргументе, а потом да доносе закључке и ставове индивидуално.

Ученици се упознају са бајком као књижевно-теоријским појмом. Погрешно је захтевати од њих да дефинишу бајке, јер је та дефиниција сложена и деликатна. Појам бајке се мора из разреда у разред стално проширивати. Обично се остаје за све четири године млађег узраста на упрошћеној дефиницији да је бајка прича у којој се говори о нестварним бићима и појавама. Те штуре речи се понављају из разреда у разред, уместо да сазнање о бајци као књижевно-теоријском појму стално проширујемо.

У млађим разредима основне школе не можемо ићи у студиозну анализу бајке. Модерна теорија тумачења бајке дошла је до занимљивих резултата, али се она не могу применити на овом узрасту. Ниво обраде бајке зависиће првенствено од интелектуалне способности ученика и од учитељеве обавештености о савременим теоријским и методичким сазнањима везаним за бајку.

### *Модели обраде бајке*

Постоје два основна пута за методичку обраду бајке (као, уосталом, за све врсте текстова): *нормативни* – давање готових модела рада и *стваралачко-истраживачки* – индивидуални рад помоћу истраживачких задатака. Иако овај дуги пут обезбеђује више успеха и подстицајнији је за ученике, у млађим разредима се још увек целовитије не користи, мада је веома погодан за школско тумачење бајке. У овој фази учења нормативни приступ је примерен узрасту ученика, али ако проценимо да ученике нећемо оптеретити, можемо применити стваралачко-истраживачки поступак.

Бајка се може веома успешно обрадити *по описаном моделу* обраде уметничког текста. Ради њене обимности понајбоље је извршити обраду по *логичким целинама*.

Поштујући принцип методичке адекватности, описти модел обраде уметничког текста можемо трансформисати како бисмо се прилагодили уметничкој природи бајке као специфичне књижевне врсте. Те методичке трансформације општег модела могу бити и различите и многобројне, па отуда и различити модели обраде бајке.

#### I модел

##### *Методичка организација часа обраде бајке*

1. Припремни разговор
2. Изражajno читање
3. Разговор о доживљају
4. Анализа садржине по логичким целинама
  - а) I логичка целина
  - б) II логичка целина
  - в) III логичка целина итд.
5. Интерпретација ликова
6. Препричавање
7. О бајци (особине бајке)
8. Стварно и измишљено у бајци
9. Језичке и стилске карактеристике
10. Вежбе изражајног читања
11. Домаћи задатак.

#### II модел

##### *Методичка структура часа*

1. Припремни разговор
2. Најава наставне јединице
3. Изражајно читање
4. Усмерено, истраживачко читање (истраживачко читање је обављено код куће)
5. Разговор о првим и општим утисцима, о непосредном доживљају текста
6. Разговор о истраживачким задацима
  - а) чудесни мотиви
  - б) животна стварност у бајци
  - в) главни јунак и порука бајке
    - особине главног јунака
    - савлађивање препрека
    - поруке (идеје) бајке

#### 7. Битнији стваралачки поступци

- тројство и градација, композиција бајке
- употреба презента у приповедању
- где и када се догађа радња (радња је делокализована и временски неодређена)
- идејно уопштавање бајке

(Овај модел је више намењен ученицима старијег узраста, али може послужити као добар узор за обраду бајке у млађим разредима основне школе).

#### III модел

*Структура наставног часа* (Драгутин Росандић)

1. Припрема за читање текста
2. Читање текста (интерпретативно)
3. Проверавање доживљаја
4. Препричавање
5. Анализа текста (интерпретација)
6. Уопштавање
7. Припремање ученика за интерпретативно читање, стваралачки рад на тексту, драматизација
8. Задавање задатака за самосталан рад код куће.

(Чини нам се да би у овом моделу препричавање могло доћи не пре, већ након анализе текста, јер би се тиме анализом расцепкан текст у свести ученика на нов начин формирао као јединствена уметничка целина.)

### ОБРАДА БАСНЕ

Басна као специфична књижевна врста захтева посебан методички приступ. Анализа басне се често своди на моралну анализу, или на моралисање, што је упрошћени вид тумачења ове врсте текстова.

Басна је врста алегоричне приче у којој се животиње понашају као људи, а радња служи за исказивање одређеног моралног начела. „Басна је слична пословици по исходном саопштењу, али оно долази као резултат конкретно изнесених ситуација у тексту.“ Специфична структура басне намеће специфичан методички модел рада. Важно је да ученици схвате фабулу, ликове, заплет и расплет басне, да се иза животиња крије одређени тип људи и да схвате алегорију басне, односно њену аналогију са животом.

Можда је понајтеже за ученике да у својој свести успоставе однос између животињског света и човека, односно да уоче значењски паралелизам животиња – човек. Карактеризација животиња своди се углавном на једну црту: тврдоглавост магарца, лукавост лисице, суврост вука, невиност или наивност јагњета,

славољубље лава, верност пса итд. Животиње се обично сликају црнобелом техником – или су добре или лоше.

Басна је дидактична и носила је наравоученија (поуке). Поука је негде експлицитно исказана, а негде је скривена па је треба откривати. Ученицима треба сутерисати да они сами откривају поуку или наравоученије, а не да им се намеће као готова формула коју они морају да прихвате.

Добро је да ученици сами откривају значајне чињенице, да прате радњу, да вреднују поступке животиња, да успоставе паралелизам животиња – човек, да откривају особине ликова, аналогију са животом и наравоученија. Методом разговора, поступно и једноставно долази се до свих ових резултата. Одређени модели обраде басне послужиће учитељу да и он сам ствара сличне моделе водећи рачуна да не занемари основна значења басне као специфичне књижевне врсте.

#### *Модел обраде басне*

##### I модел

*Методичка структура часа*

1. Припремни разговор
2. Најава наставне јединице
3. Изражajno читање
4. Разговор о доживљају
5. Анализа тематске грађе
  - анализа чињеница и ситуација
6. Ликови животиња
  - оцена њихових поступака
7. Упоређивање особина животиња са особинама људи
8. Одвајање реалног од измишљеног
9. Аналогија са животом
10. Откривање алегорије
11. Уопштавање
  - главна порука: наравоученије
  - повезивање поруке са пословицама и изрекама
12. Самостални и стваралачки рад ученика
13. Домаћи задатак.

### ОБРАДА ТЕКСТА ПОМОЋУ ИСТРАЖИВАЧКИХ ЗАДАТАКА

Истраживачки задаци у млађим разредима основне школе до сада, углавном, нису интензивно коришћени као облик рада на тексту. Сматра се да је тај облик рада примерен старијим ученицима, ученицима оспособљеним за само-

стални рад. У трећем и четвртом разреду, нарочито у четвртом, без бојазни од претеривања, текст можемо обрађивати помоћу истраживачких задатака.

Истраживачким задацима подстичемо ученике да самостално раде. Реч „истраживачки“, свакако, овде је условно употребљена, јер ученик овог узраста не може бити истраживач у правом смислу те речи, али може на основу унапред датих задатака да сам истражује текст. Истраживачки задаци су у ствари нека врста *радних задатака* или *проблемних задатака*, помоћу којих се ученици усmerавају на одређене проблеме. „Истраживачки задаци су далекосежни покретачи проблемске и стваралачке наставе. Помоћу њих часови проучавања књижевног дела... добијају своју претходницу у продуктивном домаћем раду и своде се претежно на саопштавање и даље бogaћење оних сазнања до којих су ученици дошли самосталним радом. У оконостима такве припремљености књижевно проучавање постаје привлачно и занимљиво, делује афирмативно на ученика, пружа боље резултате и тече брже.“<sup>11</sup>

Истраживачки задаци морају бити јасни, прецизни, методички осмишљени и усмерени на одређена питања. Они могу бити исписани на графофолији како би их ученици прочитали на часу и на основу њих се припремили за обраду текста. Било би најбоље када би сваки ученик добио своје диференциране истраживачке задатке. На часу није довољно само механички репродуковати дате истраживачке задатке, требало би их разрађивати, налазити у њима подстицаје за нова питања и тако стално проширивати истраживачку активност. Истраживачки задаци су веома функционални у току обраде дужих текстова или дела домаће лектире.

У настави се увек поставља питање оспособљености ученика да сазнаје књижевно дело, да се суочи с његовом сложеном структуром. Полазећи од претпоставке да има одговарајуће читалачко искуство и да оперише одређеним историјским знањем, ученик ће у складу с тим да на свој начин сазнаје књижевно дело. Питање је како ће се снаћи у сазнавању сложених романеских структура као што су *На Дрини ћурија* и *Травничка хроника*, како ће да открије њихову структуру и значења, односно доминантне вредности ових дела.

Истраживачки задаци, управо, имају циљ да ученику помогну како би свестраније, систематичније и поузданјије сазнао књижевно дело које чита. Не треба их схватити као готова упутства за читање, разумевање и тумачење онога што се чита, већ као оријентацију и подстицај, као усмерење ученика како би најефикасније и најекономичније – без путања и читалачких странпутица, открио главне вредности књижевног текста. Истраживачки задаци помажу ученику да се боље припреми за самостално читање и тумачење дела на часу.

Дела веома сложене уметничке структуре, као што су *На Дрини ћурија*, *Травничка хроника* и *Проклејта авлија*, обавезују наставника да припреми ученика за њихово читање. Ученик може бити одушевљен лепотом, изражайношћу,

<sup>11</sup> Милија Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1988, стр. 184.

значењем и порукама ових романа, али да није у стању да их у току читања сагледава на прави начин, да не зна како да говори о њима на часу. Андрићеви романси обилују мноштвом књижевних чињеница, историјских и неисторијских сазнања, мноштвом ликова, мисли, идеја и порука. Зато ћемо кроз истраживачке задатке одабрати поуздан пут за њихово сазнавање. Истраживачки задаци ће, на пример, бити од велике помоћи за обраду романа *Проклејта авлија*. Неизвесно је да ли ће ученик запазити читајући овај роман специфичности његове уметничке структуре, систем наратора, мотив о причи и причању и особену композицију романа. Истраживачки задаци стављају ученика у позицију самосталног истраживача, који држећи се наставниковах стручно урађених радних задатака са сигурношћу сазнаје књижевно дело.

Истраживачки задаци морају да „премреже“ све доминантне вредности књижевног текста и да сваку од тих вредности одреде према опсегу и значају. Ови задаци одређују начин обраде књижевног дела на часу, сугеришу његову методичку структуру. То морају бити сажето формулисани радни захтеви који подстичу продуктивност ученика као читаоца, намећу стваралачко-истраживачко и проблемско учење. Није пожељно радне захтеве свести на чисто репродуктивна питања – ко, где, шта, када и сл., већ их тако формулисати да подстичу ученика да мисли, машта, асоцира, да заузме одговарајућа гледишта, да сам открива, запажа, да своје оцене и ставове образложи и да се критички односи према прочитаном. Битно је истраживачке задатке усмерити на водеће елементе уметничке предметности дела, на доминантне вредности, и понудити погодна стручна гледишта, како би учениково самостално сазнавање књижевног дела било ваљано и поуздано. На пример, за обраду проблема историјског и неисторијског у роману *На Дрини ћурија* можемо утврдити следеће истраживачке задатке:

Пратите уметничке слике историјских збивања која обухвата роман. Наведите историјске периоде и друштвене токове описане у овом делу. – Прибележите све историјске догађаје. – Уочавајте да ли Андрић више приказује историјске догађаје или људске судбине условљене тим догађајима. – Упоредите историјске и неисторијске ликове у роману. – Докажите да неисторијски јунаци имају покриће у историјским околностима. – Спремите се да објасните зашто је писац мало простора посветио лицу великог Мехмедпаше а знатно више Ђоркану и другим „малим људима“.

Овим радним захтевима наводимо ученике да прате одређене књижевне вредности, однос историјског и неисторијског. Усмеравамо их да бележе, да открију, да упоређују и доказују. Ако радни налог захтева од ученика да „докажу“ да неисторијски јунаци имају покриће и оправдање у историјским околностима, онда тај захтев доказивања обухвата доста сложене мисаоне активности. Значи, од ученика не захтевамо да констатују одређено сазнање или запажање – што је једноставно, већ нешто више од тога. Процес тог доказивања обухвата: сазнавање чињеница, њихово упоређивање, изграђивање ставова, прикупљање чињеница за њихово доказивање, само доказивање и проверу ваљаности тог до-

казивања. Дакле, истраживачко-стваралачки захтев „докажи“ подразумева низ мисаоних радњи и поступака.

Истраживачки задаци су проблемски формулисани радни захтеви помоћу којих ученик самостално открива, препознаје, описује, размишља и закључује. Дакле, форма радних налога у истраживачким задаћима је више налогодавна, сарадничка, проблемско-истраживачка а мање упитна. Зато већина захтева почиње са радничким императивима који упућују на мисаоне активности и менталне радње.

**Радно-инструктивни захтеви:** припремите се, обратите пажњу, подсетите се, издвојте, наведите, пратите, пронађите, прибележите, прочитајте.

**Изражавање доживљаја, утисака и ставова:** Како је на вас деловала...?, Шта сте осетили...?, Пратите ток ваших осећања..., Како сте доживели...?, Шта вас је узбудило...?, Да ли вас је изненадио...?, Наведите узроке ваше стрепње..., С ким сте се поистовећивали...?, Које мисли је пробудила у вама...?

**Аналитичко и синтетичко мишљење:** анализирајте, објасните, протумачите, рашчланите, закључите, наведите заједнички став, обједините.

**Запажање и асоцирање:** запажајте, посматрајте, уочите, откријте појединости, пратите, повежите, наведите појединости које вас подсећају..., откријте сличности, откријте разлике.

**Стваралачко мишљење:** размислите, докажите, поткрепите, процените, образложите, замислите.

Тематски и мотивски хомогени скуп истраживачких задатака – радних налога, може представљати једну, посебним поднасловом означену целину. Рад на часу тече у складу с радним захтевима. Ако тумачењска ситуација захтева, истраживачки задаци се могу допуњавати, мењати, проширивати, али увек у складу с природом самог дела. Истраживачки задаци су јасно и једноставно формулисани, омогућавају целовито сагледавање књижевног дела.

*Модел обраде текста помоћу истраживачких задатака на примеру приповетке „Врапчић“ Максима Горког:*

*И с т ћ р а ж и в а ч к и з а д а т а к и*

*Изнеси своје утиске о причи ВРАПЧИЋ. Који део приче је на шеће осијавио најснажнији утисак? Зашићо врабац Пудик йокушава да извири из гнезда? Докажи да је врапчић био неискусан и радознао. Шта је врапчић љоворила маји? Како је он о томе размишљао? Шта је врапчић Пудик научио из овој непријатној доћаја? Пронађи неку сличност између Пудика и деце.*

Рад на часу

1. Емоционално-интелектуална припрема (мотивација)
2. Најава наставне јединице
3. Изражајно читање текста
4. Саопштавање доживљаја и утисака
5. Истраживачко читање у себи – истраживачки задаци

## 6. Аналитичко-синтетичко проучавање текста

a) Шта си осећао док си читала ову причу? Шта би урадио да си се нашао у близини врапчића? Који део приче је на шеће осијавио најјачи утисак?

Ово је веома драматична прича из живота врапчића Пудика. Био је млад и неискусан, али и радознао за свет око себе. Док је извиривао из гнезда, пао је и нашао се пред опасном мачком. Његова мајка врабица одбранила га је својом храброшћу. Два најбитнија чиниоца у овој причи јесу: (1) тренутак када се неискусни и непослушни врапчић Пудик нашао испред страшне мачке и (2) начин на који је реаговала његова мајка.

b) Зашићо се прича назива ВРАПЧИЋ? Зашићо врабац Пудик йокушава да извири из гнезда? Пронађи реченицу која ти даје одговор на то шта је прича? Да ли је врапчић схватио шта се доћаја око њега? Шта му је љоворила маји? Да ли је врапчић разумевао мамине речи? Како је он размишљао? Шта ти значи да је волео све да објашњава на свој начин?

Кроз ову врсту разговора углавном вршимо анализу текста која се односи на фабулу приче и на однос врапчића Пудика према непријатном догађају. Покушавамо да уђемо у начин размишљања малог врапца и да схватимо шта је последица таквог размишљања. Дакле, истражујемо узрочно-последичне везе и односе у причи.

b) Шта је врапчић Пудик научио из овој доћаја? Писац приче каже: „Он још није знао да они који мами не верују рђаво пролазе.“ Докажи то. Да ли оправдаваш или осуђујеш љетове љосићуке? Шта мислиш о љожерствовању маме врабицу?

Овим делом анализе и овом врстом питања усмеравамо пажњу ученика на опште значење приче. Прича говори о једном догађају из свакидашњег живота врапца Пудика и његове мајке врабице, али писац Максим Горки је том догађају дао шире или општије значење. Неопходно је ученике усмерити да сами открију та општа значења или поруке (идеје): на који начин се неискусни врапчић чуди свету око себе – питање искуства и неискуства, непослушност према мајци – последице тог неверовања, да ли неискусни врапчић (или, можда, неискусно дете) мора све сам да доживи да би увидео какав је свет, да упозна његове дobre и лоше стране или му је у стварању такве слике довољно искуство старијих, оних који су то већ искусили. Васпитна димензија приче је уметнички вешто изражена. То је однос према мајци, поверење у мајку и послушност према мајци.

7. Карактеризација ликова

8. Уопштавање

9. Домаћи задатак: Тренутак када нисам послушао маму.

У овом методичком моделу обраде књижевног дела „удружујемо“ план текста и истраживачке задатке. Најпре се уради план текста а потом за сваки елемент (тезу) тог плана поставимо истраживачке задатке. План текста, ипак, мора урадити наставник. То могу да ураде и ученици ако их за то оспособимо, али они то раде веома споро и неефикасно. Да бисмо добили у времену и да не бисмо не потребно губили драгоцену време, најбоље је да то урадимо сами водећи рачуна о примерености таквог плана самим ученицима.

*Обрада књижевног дела помоћу истраживачких задатака на примеру приче „Самоћа“ Бранка В. Радичевића:*

#### *Припремни задаци*

##### *План приче*

1. Скоро невидљива птица
2. Птица чека да истресем мрве
3. Црно око као главица чиоде
4. Изабрао сам ванилицу
5. Не знам како се назива птица
6. Нисам више сам

*И с т р а ж и в а ч к и з а д а ц и*

##### *1. Скоро невидљива птица*

О чему говори прва реченица у причи „Самоћа“? По чему птици личи на просушени лист? Како писац описује птицу? Које љојединости истиче у опису птице? Са чиме је писац употребио цвркућ птице? Коју особину птице писац посебно истиче?

Прича почиње описом мале птице. Тада опис је веома необичан и уверљив. Занимљиво је поређење птице са просушеним листом. Проналазимо сличности и разлике између птице и просушеног листа. Писац износи занимљиве појединости: опис репа и кљуна. Управо у равнотежи тих појединости откривамо необичан изглед птице.

##### *2. Птица чека да истресем мрве*

Зашто птица свакој дана чека у отрадној живици? Да ли је чекала са стирахом или сиурношћу? Да ли је птица стварно проучавала сваки приповедачев покрет? Зашто је то чинила? На шта писац мисли када каже да се она дуго приградала и проверавала? На основу чега је писац уверен да се птица њећа не боји?

Писац у овом делу приче говори о односу птице према њему. Он пажљиво прати како се птица понаша, како га следи. Она проучава његово понашање да би му могла ближе прићи, да би га упознала. Већ у овом делу приче откривамо две самоће: самоћу писца који је написао ову причу и самоћу птице. Наслућујемо

зашто се прича назива „Самоћа“. Птица је неповерљива и опрезна те се зато дugo приграда и проучава пишчево понашање.

#### *3. Црно око као главица чиоде*

*Којим љојединостима писац настварља да описује птицу? Шта он уочава у изледу птице? Да ли он преће да каже да јој је око сијино као главица чиоде? О каквој клацалици он говори?*

Опис птице постаје још опширнији и лепши. Писац упоређује њено око с главицом чиоде, чиме истиче колико је птица мала и ситна. Уочавамо основну боју птице: она је сива, али у њој „просине мало рујног перја“. Ваљало би се задржати на речима и изразима којима се истиче покретљивост и живост птице: накљуцала се, пропршорила перјем, протеглила једно и друго крилце, скакутала, у три полета и три скока. Писац је уверен да се упознао са птицом и да је у њега стекла пуно поверење. Некада смо и у животу неповерљиви према људима, све док их не упознамо, док не видимо како се понашају. Има неке сличности између птице и писца, с једне стране, и нашег односа према другим људима, с друге.

#### *4. Изабрао сам ванилицу*

*Отикриј смисао слике са ванилицом. Објасни слику: „И лаганум покрејом рuke распиршујем облачић мрвица који мирише на ванилу.“ Отикриј реченицу у којој се говори да је птица повериљива и питома. Како о томе размишља писац приче? Зашто писац ове приче није имао појма да је птица постала повериљива?*

Писац у овој причи говори у првом лицу. То значи да он дубоко доживљава безимену птицу, да је она постала део његове самоће. Закључио је да је птица постала повериљива и питома, а да он о томе није имао појма. Двоје усамљених – човек и птица, зближавају се у самоћи. Шта је за птицу значио колач од ванилице?

#### *5. Не знам како се зове птица*

*Ко је дао прави одговор о којој врстии птице је реч? Да ли је то прмуша? Да ли је царић? Шта значе речи: „Цар није. А царић, вансину, јесиће“?*

Ова леја птице мора да је царић. Зашто? Зашто писац каже да јој је царство велико као бајремов хлад. Писац нехочиће довести у дилему читаоца да одреди која је то птица. Он стапа вон рачуна о томе да птица буде у ценитру пажње читаоца. Ваљало би на симплском и значењском нивоу анализирати реченицу: „Светлоснији продире кроз завесе и пада као мрежа на отрадицу и жбуње“.

#### *6. Нисам више сам*

*Шта на крају приче сазнајемо о самоћи? На који начин је самоћа зближила писца и необичну птицу? Изнеси своја размишљања о самоћи. Шта би поручио свом другују после читања ове приче?*

Мала јишица ојомиње усамљеној јишици јриче да он више није сам. Шта то значи да он више није сам? Моју ли се стварно сирајашелиши јишица и човек? Јишица је морала да јровери јрећи ли јој опасност од неког да би јосистала сијурна и пријатељски расположена. Последња ѡорука јриче ћаси: „Више нисам осамљен, као што и она није сама када сам ја ту, крај прозора, поред ње“. Ове речи ујраво говоре о томе како људи не морају бити сами ако верују једни у друге, ако између њих јосистоји јоверење и љубав.

Обрада збирке јесама јомоћу истраживачких задатака на примеру збирке „Песме“ Милована Данојлића:

#### ПРВА ГРУПА

##### ПЕСМЕ О ПОРОДИЦИ; ДЕТИЊСТВО ПЕПЕ КРСТЕ

1. О коме јесник јева у овим јесмама?
2. Како он слика јородични живот?
3. Како јесник слика мају и маму?
4. Зашто је Пепо Крста тужан дечак?
5. Које ћлајоле јесник користи у јесми „Деда“?
6. Оширији објасните јесму „Крстио Пепо“ после болести.

Обратите пажњу на садржину јесме. Које су најлепшие слике у овој јесми?

#### ДРУГА ГРУПА

##### ПЕСМЕ О ГРАДУ

1. Како јесник слика живот у граду?
2. Наведите његова зајажања и ситуације о којима јиши.
3. Шта значи сијах из јесме „Преграђе“ – „Месец утврђује шијаке на малим љенџерима“? (Прочијај јоново ту јесму.)
4. На шта тије све подсећа јесма „Како сијавају трамваји“?
5. Обратите пажњу на садржину, на сијахове и сијрофе, на риму јесме „Ограђа на крају града“. – Какво осећање и какво сазнање јесник износи у овој јесми?
6. Опкриј љридеве у јесми „Пијаца на крају града“. – Каква је њихова улога? – Да ли би их моја замениши неким другим љридевима?

#### ТРЕЋА ГРУПА

##### ПЕСМЕ О БИЉКАМА

1. Шта сије осетили дој сије чијали јесме о биљкама?
2. Одаберите јесму која вам се највише свиђа и кажите нешто више о њој.
3. Објасните прва два сијаха из јесме „Дуња“: са чиме јесник угорећује дуњу, о каквом је мутном сјају реч итд.?

4. Откријте речи умањеној значења у јесми „Першун“. – Зашто их јесник користи?
5. Пишите о животу биљака јесник јиши и о животу човека. Објасните тај однос.
6. Поставите јеснику неколико јишија у вези са овим јесмама.

#### ЧЕТВРТА ГРУПА

##### ПЕСМЕ О ПРИРОДИ (песме о здравом животу)

1. Данојлић је и јесник природе (природних јојава). Докажи ову тврдњу.
2. Овај руја јесама бојанија је лејим сликама. Разговарајте више о лејанијама тих слика и о лејанијама јесниковог изражавања.
3. Пронађите заједничке именице у јесми „Април“. Ставите уз њих одговарајуће љридеве.
4. У овој јруји (циклус) јесама насликан је „бојани свеји природе“, јесникови слутињи, „његов радознали јеснички начин мишљења“. Шта то све значи?
5. Обратите посебну пажњу на јесму „Старинска јесма“. – За чиме то чезне јесник? – Шта тији далеки крајеви представљају? – Разговарајте о јесниковим мислима (јоукама).
6. Објасните слику из јесме „Јун“ – „Једна звезда седа у чун? И тоне у даљу плаву, небеску“.

#### ОБРАДА ТЕКСТА ПО ПЛАНУ

План књижевног дела претпоставља поделу текста на битније, значајније и самосталније целине. То може бити пасус, одломак или шире део приче. Посебно је функционалан за обраду дужих прозних текстова или текстова сложеније садржине и структуре. План није искључиво везан за прозно дело, то може бити и лирска песма, али свакако, сложеније структуре.

Ученике морамо постепено уводити у процес анализе текстова по плану. Неопходно је да уочавају важније делове текста (значењске целине, наративне целине, доминантне токове радње, мање тематске целине, песничке слике итд.).

План текста може бити прости и сложен. Прост план значи уочавање доминантних делова или целина, њихово регистровање и тражење одговарајућих наслова, односно поднаслова. Наслов доминантних делова може бити преузет из текста, или слободније формулисан. Сложен план, поред одређених поднаслова, обухвата и детаљнија запажања у оквиру њих, тј. одређене подтезе, мање важне теме, наративне делове и сл. „План текста се може стварати на почетку, током, пред крај и после интерпретације књижевног дела. На почетку интерпретације простији план служи за прегледно истицање предметности коју треба потпуно и детаљно тумачити. Током интерпретације ствара се детаљан план у који се

поступно укључују појединости синхроно са њиховим тумачењем. У овој поставци план првенствено подстиче на детаљно аналитично-синтетичко истраживање текста и сређује податке за завршно уопштавање. Пред крај обраде план се ређе ствара, јер је завршница интерпретације непосреднија и економичнија ако се ослања на план текста који је раније уочен и методично коришћен током часа.<sup>12</sup>

Не би требало губити превише времена око састављања плана. План се редовно исписује на табли, а ученици га пишу у свеске. С обзиром на методички поступак, план може бити *колективни и индивидуални*. Сачињавање плана увек почиње колективним радом, фронтално. Када ученике оспособимо да успешно обављају ову операцију, онда понекад и сами индивидуално могу да сачињавају план. У почетку, уочавање доминантних делова, њихово регистровање и састављање плана ићи ће доста тешко, све док се ученик у томе не осамостали, тј. док се не оспособи за тако сложену операцију. „Када се ученик навикне да уочава групе мисли у саставима које чита, моћи ће и сам вршити анализу тока својих мисли и правилније их груписати – а то је основа праве, добре писмености, јер: да би се јасно писало, треба јасно мислiti.“<sup>13</sup>

Постоје разни облици израде плана књижевног текста.

1. УЧИТЕЉЕВА ИЗРАДА ПЛАНА (Наставник сам сачини план, испиши га на табли и текст се обрађује по том плану.);
2. КОЛЕКТИВНИ ПЛАН (Ученици претходно прочитају текст, колективно уочавају делове, и одређују поднаслове.);
3. ИЗРАДА ПЛАНА ПРЕПРИЧАВАЊЕМ (Ученик преприча део приче па се за препричани део тражи поднаслов итд.);
4. УНАПРЕД ДАТИ ПЛАН (Ученици читају текст код куће и припремају се самостално за час по унапред датом плану.);
5. ИЗРАДА ПЛАНА ПОМОЋУ СЛИКА (Испод датих слика или испод ученичких илустрација, ученици пишу поднаслове, својим речима или речима из текста. Овај облик сачињавања плана веома је лаган и њиме би требало почети овај начин обраде текста у првом разреду.);
6. ПОРЕНЕЧЕНИ ПОРЕДАК ПОДНАСЛОВА У ПЛАНУ (Учителј припреми поднаслове, али у поремећеном реду. Ученици преписују план, али према логичком редоследу.);
7. САМОСТАЛНО ОДРЕЂИВАЊЕ ПЛАНА (Наставник наведе број целина или одломака, ученици читају текст, означавају целине и дају одговарајуће поднаслове. Целу ову индивидуалну радњу ученика треба ваљано проверити.);

<sup>12</sup> Милија Николић, *Историја*.

<sup>13</sup> Миливоје Павловић, *Основи методике наставе српскохрватског језика и књижевности*, Научна књига, Београд 1962, стр. 116.

8. ДАВАЊЕ ПОДНАСЛОВА ДАТИМ ЦЕЛИНАМА (Одреде се целине – значењске, наративне, мање тематске, доминантни токови радње, песничке слике и друго, а ученици сами дају поднаслове.);
9. САМОСТАЛНО САЧИЊАВАЊЕ ПЛАНА (Ученици читају текст и самостално одређују целине и сачињавају план.).

Обрада текста јошом ћу доминантној књижевној лика на примеру бајке „Стакларева љубав“ Гроздане Олујић:

1. Мотивациони поступак (припремни разговор)
2. Најава наставне јединице
3. Изражайно (интерпретативно) читање
4. Емоционална пауза
5. Разговор о непосредном доживљају и утисцима
6. Тихо усмерено читање – тихо читање по датом плану
7. Аналитично-синтетичко проучавање приповетке (интерпретација)

План приче

Отац саветује дечака

Сјај и прозирност стакла све више су привлачили дечака

Да ли у стакленој рудачи живи чаробњак

Безоблична маса се претвара у девојчицу

Ја ћу бити видљива само за тебе

Љубав је крхкија од стакла

Све је био само сан

Прича не престаје да се понавља

8. Лик безименог дечака

9. Препричавање

10. Вежбе изражайног читања

11. Домаћи задатак

Модел обраде текста још датом плану на примеру бајке „Мачак у чизмама“ браће Грим:

План за обраду ове бајке ученици ће добити унапред како би се код куће припремили за час. Ученике морамо континуирано оспособљавати како да користе дати план, како да размишљају о делу на основу датог плана.

1. Мотивисање ученика за читање, доживљавање и тумачење бајке
2. Најава наставне јединице
3. Интерпретативно читање бајке
4. Саопштавање и проверавање утисака, осећања и мисли изазваних уметничким делом
5. Аналитично-синтетичко проучавање бајке – обрада

- План бајке  
 Три сина поделише наследство  
 Чизме за мачка  
 Јаребица за цара  
 Воденичарев син облачи најраскошније хаљине  
 Мачкова сналажљивост и подвизи  
 Воденичарев син постаје цар  
 6. Обрада књижевног лика – лик мачка  
 7. Стварно и измишљено у бајци  
 8. Значење фантастичних представа  
 9. Бајка између стварности и чуда – о бајци  
 10. Уопштавање – дословно препричавање  
 11. Вежбе изражajног читања: како се чита бајка  
 12. Домаћи задатак

### ТЕМАТСКО-МОТИВСКА ОБРАДА КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА

Песма Добрице Ерића „Славуј и сунце“ веома је погодна за тематско-мотивску анализу, коју неки теоретичари називају само „мотивска анализа“. Чини нам се да је први термин „тематско-мотивска“ шири и адекватнији и снажније истиче повезаност тема и мотива у једном књижевном делу. С правом би се, бар на први поглед, могло рећи да је овај методички поступак тежак за млађи узраст, јер ученици не оперишу појмовима „тема“ и „мотив“. Али, није баш тако. Ученици млађег узраста, посебно ученици трећег и четвртог разреда, имају веома развијену способност запажања појединости у књижевном делу, а то је најважније за примену овог поступка у настави књижевности. Ученике треба, једноставно, усмеравати да уочавају главне и споредне мотиве, без обзира што се неће користити тим терминима у току анализе и што не знају њихово значење.

Књижевни мотиви у овој песми веома су развијени и могу бити носиоци њене методичке интерпретације. Стваралачко преплитање песничких мотива, ако је реч о лирској песми, изазива разноврсне асоцијације, сугестије и наговештаје. Али, исто тако, још снажније истиче лепоту и уметничку снагу песничких слика, посебно ако је то описна песма као што је то „Славуј и сунце“ Добрице Ерића.

1. Интелектуално-емоционална припрема (мотивација)
2. Најава наставне единице
3. Стваралачки портрет писца
4. Изражajно (интерпретативно) читање
5. Психолошка пауза

6. Разговор о непосредним доживљајима и утисцима
7. Тихо усмерено читање – припремни задаци
8. Тумачење непознатих речи и израза
9. Аналитично-синтетичко проучавање

### Тематско-мотивски план

- У кљуну славуја свиће песма пролећа  
 Сунце израња из плаве баре  
 Кроз расцветале јабучаре  
 Снег миризних латица пада  
 Славуј из гаја сунце поздравља  
 Замисли за трен да имаш крила

Овај план обухвата доминантне мотиве у песми „Славуј и сунце“. Ученике можемо у току тихог усмереног читања да упознамо са овим задацима, шта захтевамо од њих, на шта да обрате пажњу док буду читали песму и размишљали о њој. Ови припремни задаци формулисани у форми тематко-мотивског плана морају бити јасни ученицима. Аналитично-синтетичко проучавање песме течи ће по овом плану, уз напомену да се мора поштовати редослед поједињих тематских јединица, како је овде наведен. На пример, првом темом овога плана истиче се мотив пролећа. Да би ученици то разумели, мора се аналитички објаснити стих: „И док у кљуну славуја свиће/песма пролећа“. Мотив пролећа ученици ће откривати у целој песми, а не само у једној строфи. Другим мотивом истиче се мотив сунца, који је снажно присутан у овој песми. У оквиру овог мотива ученици ће откривати мање или тзв. подређене мотиве: сунце у коши луга, славуј поздравља сунце, у гају преду сунчеве преље, ружа сунца, а сунце слуша..., сунце са цера дарује... На сличан начин обрадићемо све мотиве водећи рачуна о томе да се анализа не своди на механичко регистровање поједињих лирских елемената који чине мотив. Важно је да у току анализе усмеравамо ученике да осете лепоту песничког казивања, да осете лепоту језика и песничких слика.

10. Синтеза – кратак синтетички разговор о суштинским вредностима песме, о доживљености песме, о њеним мотивима и значењима, о лепоти језика или још једно изражajно читање песме.
11. Лепота песничког изражавања

То ће бити додатни разговор о лепоти песничког језика, о богатству речника, о лепоти израза, стихова и строфа. Ученици могу откривати придеве које је песник употребио, као и њихову функцију у песми. Можемо организовати лексичке и синтаксичке вежбе. На пример, откриваћемо изражajне варијанте стиха: „А снег миризних латица пада.“ Сваки ученик за себе може овај стих да варира водећи рачуна о његовом основном значењу и изражajној лепоти.

## ОБРАДА ТЕКСТА ПОМОЋУ ДОМИНАНТНОГ КЊИЖЕВНОГ ЛИКА

### Лик у књижевном делу

Лик заузима веома значајно место у вишеслојној структури књижевног дела. Он има своје значење, структуру, функцију и смисао. Књижевни лик је као и књижевно дело вишеслојна творевина, што значи да је састављен од више различитих елемената, снагом стваралачког духа обједињених у једну јединствену целину. Један књижевни лик доживљавамо као што човекову личност целовито доживљавамо у свакодневном животу. Књижевни лик је, dakле, уметничка (естетска) творевина књижевног дела чији смисао зависи од осталих структурних елемената тога дела и од дела као целине. Наука о књижевности се служи различитим терминима за означавање појма књижевног лица: тип, карактер, портрет, јунак, протагонист, антијунак.

**Тип.** – У књижевности обично представља ликове који имају неке заједничке особине. То може бити лик који има особине карактеристичне за неку групу људи, друштвену средину или људски род уопште. Тип је у зависности од временских епоха мењао своје значење. Он може да буде носилац одређених општих својстава и општих људских особина које управљају животом.

**Карактер.** – Скуп етичких, интелектуалних, емотивних својстава неке личности, односно некога лица, битна особина по којој се неки лик разликује од другог. Писац одређеним поступком открива карактер свога лица. При томе се служи, различитим средствима карактеризације. Обликујући ликове, писци их често доводе у ситуације у којима испољавају своје карактерне црте.

**Портрет.** – То је целовит и комплексан опис спољашњег изгледа књижевног лица (изглед лица, поглед, одело, корачање, држање тела). Портрет такође подразумева сликање унутрашњих особености једног лица посредством његовог спољашњег изгледа. Често се употребљава израз „унутрашњи портрет“, при чему се мисли на психолошку карактеризацију лица.

**Јунак.** – Обично означава главни лик или једног од најважнијих носилаца радње у књижевном делу.

### Структура лица

Структура књижевног лица условљена је начином његове карактеризације, тј. начином његовог сликања. Карактеризација лица подразумева изграђивање његових особина или карактеристика. Када писац опширно слика спољашњи изглед или физички изглед лица, онда кажемо да је то физичка карактеризација. Када слика његове моралне поступке, то је онда морална (етичка) карактеризација. У складу с тим, постоји психолошка карактеризација (сликање душевних

стања одређеног лица), идејна карактеризација (сликање погледа на свет), лингвистичка карактеризација (језик којим говори лик). Један теоретичар види следеће појединости у карактеризацији или у структури лица: средина (амбијент) у којој лик живи, атмосфера у тој средини, поступци ликова, опис лица, схваташње живота, језик лица, унутрашње особености (психолошке карактеристике), стилске особености у обликовању лица. Дакле, структура лица веома је сложена и обилује различитим структурним елементима.

### Уметнички поступци у стварању лица (обликовање лица)

Сваки писац на свој начин обликује ликове, даје им одређено књижевно значење. Поступак грађења лица није једноставан. Писац мора да води рачуна о томе да његов лик делује уверљиво као да је личност из живота, а не књижевна творевина. У том смислу ваља разликовати појмове **лик** и **личност**. Књижевни лик је творевина пишчеве маште и уметничког начина казивања, а личност је људско биће, човек у свакодневном животу. Писци често стварају ликове угледајући се на личности из живота, узимајући их за предмет књижевног обликовања лица. Каткад су ликови производи бујне пишчеве маште, али делују уверљиво као да су постојали у животу.

Писцима често за изграђивање ликова служе стварне личности из живота или историје. Те личности из живота које служе као модели за уметничку обраду лица називају се прототипови. Тако је Петру Кочићу за лик дечака Луја у приповетки „Јаблан“ послужио чобанин Лујо Кочић, што значи да је он био модел или прототип истоименог лица.

Уметнички поступци грађења или обликовања лица зависе од пишчеве на-мере или потреба да створи једноставнији или сложенији лик. Ако писац ствара једноставнији лик, усмериће се, углавном, на његову физичку карактеризацију, на његов физички опис. Употребиће одговарајућа стилска средства да опише његову спољашњост (лице, очи, косу, уши, изглед тела, начин ходања итд.). Некада се описом спољашњости доћарава унутрашњост лица – његова психолошка карактеризација (преживљавање и душевни живот). Морална димензија лица обично се доћарава кроз понашање и поступке ликова, кроз њихов однос према другима и према средини којој припадају. Главни ликови по правилу су уметнички изграђенији од споредних ликова. У неким прозним делима ликови су дати у кратким цртама, у општим назнакама. То су епизодни ликови. Књижевни ликови се обично по својим моралним поступцима деле на позитивне и негативне, мада је таква подела често неодржива, јер ликови, као и људи, у животу имају и позитивне и негативне особине.

У току грађења лица писци се служе стилским изражајним средствима (епитети, поређења, хиперболе), употребом одређене лексике. Ликови су носиоци

пишчевих идеја и мишљења, а често се кроз њих даје и неки дубљи смисао живота, неко опште значење. Када писац кроз лик износи своја мисаона и сазнајна гледишта, своје идејне погледе и филозофију, онда је то филозофска карактеризација лика. То су веома сложени ликови, јер се кроз њих размишља о смислу људског постојања, о животним противуречностима, о апсурду постојања. Најсложенији су они ликови у којима се укрштају његове физичке, психолошке, моралне и филозофске карактеристике.

Методичка интерпретација лика значи комплексну обраду лика, довођење лика у везу с делом као целином и с појединачним структурним сегментима. Ученик је у разоткривању лика активан субјекат који треба да се везује за књижевни лик и искаже своје доживљаје о њему, своју литерарну сензibilност. Користећи истраживачко-стваралачку методу, ученик треба да анализира све слојеве структуре лика да критички процењује и вреднује књижевни лик.

У току наставног проучавања књижевног лика неопходно је водити рачуна о усклађености методичких поступака и његове уметничке природе. Сваки књижевни лик се испољава на свој начин, па анализу треба усмерити на облике његовог испољавања, посебно на доминантне чиниоце његове уметничке изграђености. У поступку расчлањивања лика на његове структурне елементе, на проблемско-мотивска подручја, не треба никада губити из вида његову уметничку целовитост, што значи његову животност и стваралачку уверљивост, његову органску везаност за уметнички текст.

Задаци за школску обраду књижевних ликова могу бити усмерени на следеће:

- како ученик доживљава лик;
- спољашњи изглед лика;
- психолошки портрет лика;
- морално понашање ликова, морални поступци и гледишта;
- мотивација лика, мотивска оправданост за увођење поједињих мотива, ситуација и поступака и њихово повезивање у дело као целину, мотивисаност поступака поједињих ликова;
- пројектовање лика на околину;
- ситуационо сликање;
- природа у испољавању ликова;
- међусобни однос ликова;
- нараторска улога лика;
- социјална одређеност лика;
- говор и језик лика, начин говорења и одлике језика;
- идејна и филозофска схватања;
- улога ауторских коментара у току карактеризације лика;
- вредновање књижевног лика.

*Обрада текста помоћу доминантног књижевног лика на примеру бајке „Стакларева љубав“ Гроздане Олујић:*

Поступак методичке организације часа обраде књижевног дела помоћу доминантног књижевног лика може бити веома занимљив и динамичан. Основни предуслов томе је да изаберемо оно књижевно дело које има најмање један уметнички изграђен лик, лик кроз који можемо преломити цело дело. Такав лик морао би на неки начин бити интеграциони фактор целог дела. Ако такав лик не постоји, онда овај модел није могуће остварити.

Ауторска бајка Гроздане Олујић „Стакларева љубав“ уметнички је веома добро изграђена а њен главни лик, безимени дечак, пружа велике могућности интерпретатору да ову причу обради помоћу доминантног књижевног лика. Овде реч „доминантан“ значи да је уметнички добро изграђен и да се кроз њега може преломити укупно значење текста током анализе.

Ток часа

1. Доживљајно-сазнајна мотивација – мотивациони поступак
2. Најава наставне јединице
3. Изражајно читање текста
4. Саопштавање непосредних доживљаја и утисака
5. Тихо усмерено читање – читање по датом плану
6. Аналитично-синтетичко проучавање дела

План приче

- Безимени дечак
- Дечаков изглед
- Средина у којој је дечак живео
- Дечаков однос према оцу и породици
- Дечакови поступци према другим ликовима
- Дечаково схватање стакла и стакларе
- Дечакови доживљаји и осећања
- Осети како му кроз груди пролете језа
- Дечаково схватање љубави
- Дечакова размишљања и сазнања

Свака од ових теза плана захтева посебан разговор чиме се дубље улази у проучавање књижевног лика, а тиме и бајке као целине. По овом плану можемо радити на два начина. Можемо ученицима дати план како би се код куће припремили за обраду приче а можемо га, као што је то учињено у овом концепту, поделити на часу.

7. Лексичка вежба – грађење речи префиксацијом

ЛЕТЕТИ: полетети, прелетети, улетети, надлетети, залетети, пролетети, излетети, долетети, слетети, разлетети, налетети.

8. Синтеза – стваралачко препричавање
9. Самостални и стваралачки рад – унапређивање брзине читања.

## ПРОБЛЕМСКИ ПОСТУПАК ОБРАДЕ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА

### *Проблемска настава*

Проблемска настава књижевности битније мења улогу ученика и наставника у процесу тумачења књижевног дела. Њен је основни циљ мисаоно ангажовање ученика, односно оспособљавање ученика за самостални стваралачки рад, за развијање њихових истраживачко-стваралачких способности у току обраде уметничког текста.

Полазиште проблемског приступа књижевности је у самосталном, истраживачком и стваралачком ангажовању ученика у решавању одређених проблема. Термини „проблемска настава“, „проблематизовање наставе“, „решавање проблема у настави“, „учење решавањем проблема“ синонимске су природе и теже истом – пуном ангажовању ученика да одређеним поступцима решавају књижевне проблеме. Проблемска настава књижевности виши је и највиши облик учења које од репродуктивног учења прелази у мишљење и стваралаштво, од пасивног става и односа у истраживање.

Ученик се у овом облику учења ставља пред одређени литерарни проблем и покушава да га реши на истраживачко-стваралачки начин. Књижевни проблем покреће читалачко-сазнајну пажњу ученика, мотивише га, изазива дилеме и недоумице и доводи га у ситуацију његовог индивидуалног ангажовања. Проблематизовањем наставе књижевности ученик није прималац готових и унапред припремљених сазнања, већ до тих сазнања долази истраживачким путем, самостално, и зато књижевно дело доживљава и сазнаје дубље и интензивније.

Ученик у проблемској настави има активан мисаоно-интелектуални однос према књижевном делу. Постављањем и решавањем проблема подстиче се на самостални, истраживачки и стваралачки рад.

Ваљаност решавања тих проблема, управо, зависи од нивоа развијености стваралачког мишљења ученика, од њихове оспособљености да сазнају то дело путем самосталног истраживања.

### *Књижевни проблем*

Проблем се уопште појављује када се нађе на одређену препреку која се не може превазићи на основу до тада познатих и важећих начина решавања, већ треба пронаћи нови начин за њено решавање. Књижевни проблем је везан за одређену потешкоћу, препреку и недоумицу са којима се ученик суочава у току

размишљања, образлагања, доказивања, односно тумачења неке литерарне појаве, ситуације или пишчевог гледишта. Он, дакле, произлази из књижевног дела као целине, из одређеног контекста или из једног исказа који омогућава различита тумачења. Проблем проистиче из вишезначности књижевног исказивања и из различитости тумачењских претпоставки.

Изналажење и решавање проблема зависи од учениковог читалачког искуства, од његових интелектуалних способности, од способности да открива и решава проблеме. Зато ученици могу различито схватити књижевни проблем – оно што за једног може бити проблем, за другог није.

Проблемска „потешкоћа“ може бити нека скривена уметничка вредност која обично измиче читалачкој пажњи и сазнању, измиче потреби ученика да је протумачи. То може бити неко пишчево стваралачко гледиште, исказ, мисао, слика, ситуација и поступак који су вишезначни или имају алегоријско и симболичко значење.

### *Послујак проблематизовања*

Проблемски поступак обраде књижевног текста у функцији је учениковог стваралачко-истраживачког односа према том делу. Овај поступак омогућава дубље доживљавање, разумевање, тумачење и критичко сагледавање књижевног дела. Писац у књижевном тексту не нуди готове проблеме, формулисани на одређен начин, већ се они у делу отварају, проналазе. Ученик, дакле, у књижевном делу налази подстицаје за изналажење и откривање проблема у елементима уметничке предметности дела (слике, догађаја, ситуације, исказа, ликова, пишчевих порука и сл.). У оквиру проблемске наставе књижевно дело се може расподелити на низ битних проблема а могу се откривати и узгредна проблемска питања.

### *Проблематизовање књижевног дела као уметничке целине*

Под проблематизовањем подразумева се расчлањивање проблематике књижевног дела на уже проблеме или предметне целине. Помоћу тих проблемских целина поступно и систематично се усмерава истраживачка пажња ученика ка сазнавању књижевног дела, за ток његове интерпретације на часу. Значи, дело се расчлањује на низ проблемских целина иманентних природи уметничке структуре и значења тога дела. Те систематично, јасно, прецизно и прегледно одређене проблемске целине постају предмет интерпретације књижевног дела на часу. Проблемске целине су истовремено радне целине или радне ситуације на часу. Мноштво уметничких чињеница, у току сазнавања дела, окупљено је око појединачних проблемских целина и све су оне у функцији доминантног проблема.

Расчлањивање књижевног дела на уже проблемске целине прилагођава се:

- природи књижевног дела које се интерпретира;

- временским јединицама интерпретирања (броју часова);
- психофизичкој и интелектуалној способности ученика (узрасту ученика).

### *Проблематизовање појединачних гледишта (слика, доғађај, ситуација, ликовна, ишчечивих мисли и порука)*

Проблематизовање појединачних гледишта може се применити уз било који методички приступ књижевном делу. То може бити психолошки, морални, филозофски, друштвени и естетски проблем. Дакле, могу се проблематизовати уметничке слике, осећања, мисли, поруке, догађаји, ситуације, поступци ликова. Не треба их схватити као успутне и споредне проблемске ситуације, већ их треба предвидети у току припреме и стручно-методички се припремити за њихово решавање.

Проблемска ситуација мотивише ученике, подстиче њихову машту, мисаоно их ангажује. Подстиче ученика да истражује: да налази различита решења, да их упоређује, да процењује, асоцира, повезује, успоставља аналогије и на крају – да нађе право решење. Ученик је у процесу налажења решења вођен својим интелектуалним немиром, својим смислом да проналази, открива, комбинује, да уопштава и изводи закључке, да самостално долази до проблема и да га самостално решава. Изузетно је важно што проблемска ситуација покреће учениково стваралачко мишљење и од пасивног примаоца информација претвара га у активног иницијатора. Ако проблемска ситуација садржи превелик број изазова, ученик ће се сам определити за оне које може да реши у складу са својим способностима. Стваралачка активност ученика и његова снажна мотивација најдрагоцености су елементи учења путем решавања проблема.

Битна су два момента у проблемском поступку: опредељење за проблем и постављање проблемских питања. Наставник ће се приликом одређивања проблемских подручја определити за она која сугеришу доминантне вредности, која имају значајну уметничку улогу. Проблематским питањима „доводимо“ ученика пред проблем, наводимо га да открије и постави проблем. Проблем је, дакле, постављен у проблемском питању а његов прави одговор се даје после анализе.

### *Припремање ученика за проблемски йосићујак обраде књижевног дела*

Ученике је неопходно на одређен начин припремити за проблемски поступак у настави књижевности. Припрема, најпре, почиње од наставника. Он мора добро да проучи књижевно дело, да сагледа његов унутрашњи склоп, његову уметничку структуру и значење. Најважније је да „маркира“ доминантне вредности књижевног дела, да одреди проблемска подручја и целине.

Од тог тренутка почиње наставникоvo нейосредно вођење ученика у процесу проблемске обраде књижевног дела. Неопходно је да наставник припреми уче-

нике за читање и тумачење дела – да их подстиче у току читања, да организује њихову истраживачку пажњу, да их поступно, систематично и стваралачки води кроз књижевно дело у току читања и у току интерпретације дела на часу.

Истраживачки задаци су најважнији и најефикаснији подстицај, стручна и методичка помоћ ученику како да сазнаје књижевно дело. Помоћу истраживачких задатака ученик се припрема за читање, разумевање и тумачење дела.

Наставник нуди ученицима истраживачке задатке пре читања дела и тиме их припрема, усмерава њихову пажњу на доминантна предметна подручја. На основу тих радних налога ученици самостално истражују књижевно дело, стваралачки га сагледавају. Док читају уметнички текст, ученици откривају, запажају, уочавају, закључују, истражују, асоцирају и стваралачки мисле. Истраживачки задаци, једноставно, воде ученике, подстичу их да откривају и дефинишу доминантне проблеме или уже проблемске целине, да врше проблемску анализу и сагледавају дело као јединствену уметничку целину. У истраживачке задатке су уткани битни литеарни проблеми. Уз проблеме се обично сугеришу одговарајућа гледишта која помажу у решавању проблема. Истраживачким задацима се ученици наводе да самостално сазнају књижевно дело, да откривају и решавају одређене проблеме.

*Проблемски йосићујак обраде књижевног дела на примеру арапске народне приче „Лав и човек“:*

**Аналитичко-синтетичко проучавање дела – интерпретација**

**Проблемска питања**

1. Жудња за осветом
2. Мржња према човеку
3. У трагању за човеком
4. Човекова памет јача је од свих сила
5. У човеку је моћ

*И с њ р а ж и в а ч к и з а д а ч и*

**Жудња за осветом**

*Зашто је стара лавица усадила свом сину, младом лаву, мржњу љрема човеку? Размисли о њеном йосићујку. Да ли је осуђујеш или оправдаваш? Да ли жудња за осветом има смисла? Шта би ти рекао младом лаву да си ћа срео йосић мајчиног савета?*

**Мржња према човеку**

*Формирај свој став о лавичиној мржњи љрема човеку. Донеси закључке о љреме на основу сквађања савременог човека. Шта преизносиши у љреме љескоје млади лав обећао да ће уништи човека, свој највећи непријатеља? Како би ти решио проблем мржње и непријатељства у овој причи?*

### У трагању за човеком

Надрој слике у којим иреноизнајемо намеру младог лава да ухваћи човека. Која слика је на твојим снажавила најснажнији утицај? Има ли нешто смешно у том ирађању? У ком си иренућку осећају сажаљења ирема младом лаву?

### Човекова памет јача је од свих сила

У ком иренућку си осећио или сазнао да је човекова јамеј јача од свих сила? Понахи то место у причи и изнеси свој став о томе. Увери нас одређеним чињеницама да је човекова јамеј јача од свих сила. Када се млади лав уверио у то сазнање?

### У човеку је моћ

Размисли о народној пословици: „Ум царује, снага клаје вља“ и довежи је с овом иридовећком. Учини то исто с народном пословицом: „Што снага не може, јамеј учини“. Оикриј шта то значи да човек има милосрдиво срце. Објасни речи младог лава ућене човеку: „Да је то то снага, то не би био тако снажан, али то чини твоја јамеј“. Донеси закључак о томе шта чини моћ човека у овој иридовеци.

## ПРИМЕНА РАЗЛИЧИТИХ ПОСТУПАКА И ОБЛИКА РАДА У НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ

У настави књижевности могу се применити различити облици рада који су добар предуслов за стваралачку наставу књижевности. Примери различитих поступака и облика рада у настави књижевности јесу:

- а) групни облик рада;
- б) рад по нивоима различите сложености;
- в) рад помоћу сазнајних категорија.

### Групни облик рада

Групни облик рада у настави књижевности мало се примењује. Углавном га примењују ентузијасти и иноватори. Овај методички поступак се често формализује, користи се само толико да се промени облик рада а суштински се не постижу посебни и очекивани ефекти. Најгоре је када се навике фронталног облика рада преносе и на групни облик рада, при чему се гуши његова индивидуалност.

Најважније етапе у групном облику рада јесу:

1. подела на групе;
2. рад група: истраживање, размишљање, сазнавање;
3. саопштавање резултата групног облика рада: разговор, извештавање;
4. синтеза: резимирање у форми заједничких закључака.

### Модели труйног облика рада

Образа књижевног текста – труйни облик рада

Етапе рада

1. Мотивациони разговор
2. Најава наставне јединице
3. Изражајно читање
4. Разговор о доживљају и утиццима
5. Тихо усмерено читање
6. Разговор о прочитаном тексту и тумачење непознатих речи и израза
7. Формирање група за самостални рад
  - а) хомогене или хетерогене групе, различити задаци за групе
  - б) просторно преуређење ученици, размештај група
  - в) упутство за рад по групама
8. Самостални рад по групама
  - а) подела листића за групни облик рада
- Прва група (задаци)
- Друга група (задаци)
- Трећа група (задаци)
- Четврта група (задаци)
9. Извештавање представника група и краћи разговори
10. Уопштавање или синтеза – стварање целовите представе о делу
11. Самостални рад ученика
  - а) краћи задаци по групама

### Рад по нивоима сложености

1. Припремне активности

а) утврђивање три нивоа сложености анализе

Први ниво – за ученике недовољно развијених способности

Други ниво – за ученике средње развијених способности (добар и врло добар успех)

Трећи ниво – за ученике веома развијених способности (одличан успех)

б) формулисање задатака за сваки ниво сложености посебно (припрема наставних листића)

Рад на часу – етапе рада

1. Мотивациони разговор

2. Најава наставне јединице

3. Изражајно читање

4. Разговор о доживљају и утиццима

5. Индивидуално тихо усмерено читање

6. Непознате речи и изрази
7. Организација рада по нивоима
  - а) ученици седе према нивоима сложености
  - б) подела листића и давање потребних инструкција о начину рада
8. Самостални рад ученика
  - а) ученици се могу организовати да раде у паровима или мањим групама  
Први ниво сложености (истраживачки задаци)  
Други ниво сложености (истраживачки задаци)  
Трећи ниво сложености (истраживачки задаци)
9. Саопштавање резултата – извештавање, разговор, постављање питања, расправа
10. Уопштавање постигнутих резултата по нивоима сложености и уопштавање сазнања у целини

#### *Razvoj učimoći u saznačajnih kategorija*

Етапе рада

1. Припремни разговор
2. Најава наставне јединице
3. Интерпретативно читање
4. Доживљаји, утисци, расположења
5. Формирање група – формира се онолико група колико има сазнајних категорија (хомогене групе). Истраживачки задаци се дају према нивоу сложености и према способностима ученика.
  - а) подела листића појединим групама по категоријама
6. Индивидуално тихо и усмерено читање
  - а) давање одређених упутстава за решавање задатака
7. Самостални рад ученика
  - Прва сазнајна категорија – репродуктивно мишљење
  - Друга сазнајна категорија – разумевање и схватање
  - Трећа сазнајна категорија – асоцирање и повезивање
  - Четврта сазнајна категорија – уопштавање
  - Пета сазнајна категорија – примена
  - Шеста сазнајна категорија – поступци и односи
  - Седма сазнајна категорија – синтеза
    - а) сазнајне категорије се изналазе у складу с природом дела које се обрађује. За сваку категорију се постави пет-шест истраживачких задатака.
8. Групе саопштавају своје резултате
9. Синтеза и стварање целовите представе о делу
10. Вредновање рада група – анализа, коментари, критике

## НАСТАВА УСМЕНОГ И ПИСМЕНОГ ИЗРАЖАВАЊА