

Доц. др Бошко Миловановић³⁴

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

МЕТОДИЧКИ ПОСТУПЦИ ИНТЕРПРЕТАЦИЈЕ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА СА ХРИШЋАНСКОМ ТЕМАТИКОМ У ЧИТАНКАМА ЗА МЛАЂЕ РАЗРЕДЕ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Апстракт: Никада не сме да се заборави да не постоји, нити икада може да постоји тако савршена дидактичко-методичка апаратура којом се у потпуности обухвата анализа и интерпретација текста. Питања, задаци, тумачења и коментари у саставу апаратуре не могу бити ни основа за тумачење текста, ма колико се понекад у стручној литератури инсистирало на таквој њеној темељној функцији. Ако у разматрање овог проблемског односа унесемо само зрнце философског приступа, постаје јасно да се не може истовремено заговарати иманентност у приступу, изучавању, тумачењу и интерпретацији књижевног дела, и сагледавати у дидактичко-методичкој апаратури основ за тај исти приступ, изучавање, тумачење и интерпретацију дела. Никада не сме да се заборави да не постоји, нити икада може да постоји тако савршена дидактичко-методичка апаратура којом се у потпуности обухвата анализа и интерпретација текста.

Кључне речи: методички поступци, интерпретација књижевног текста, млађи разреди, читанка.

УВОД

Све што више школа инсистира на знању утолико више има потребу коју, чини се, недовољно сагледава, да утиче на само васпитање. Као да је васпитна функција школе потпуно запостављена. Све је више насиља у школама. Школска дворишта постала су бојишта, подједнако и за дечаке и девојчице. Свака школа оформила је тим против насиља у школама. Шта се то десило а да је школа то потпуно негирала као процес па се изродило у насиље. Није могуће да се преко ноћи овај проблем створио. Наставници су са огромном улогом да својим знањем и умењем, својим ауторитетом и делима покаже које су праве вредности. Сви смо сведоци да ће на часовима технике и информатике бити мало времена да са ученицима оставре све васпитне задатке које настава подразумева.

³⁴ bosko.lj.milovanovic@gmail.com

У том смеру настава књижевности има велику предност. Колико ће наставник бити спреман да интерпретира књижевно дело утолико ће оно постати трајније и прихваћеније код ученика али само књижевно дело има своју снагу којом поучава и образује. Тако се посао у просвети дели подједанко на све. Уколико је резултатат лош он је део кривице сваког учесника а истом мером и уколико је тај резултат добар успех је свих нас.

Читанка као уџбеник „sui generis“ и апаратура уз књижевни текст

Продуховљеност аутора читанке инкорпорирана је у садржај дидактичко-методичке апаратуре, која на тај начин не постаје формализована и равнолинијска. Упућујући и инспиративан карактер апаратуре сједињује се са инвентивном интерпретацијом наставника, у корист ученика као истовремених рецепијената, стваралаца и интерпретатора. Такав карактер апаратуре је независан од концепта читанке као интегралног уџбеника, или разгранатог уџбеника за диференцирано учење. Оно што може бити различито, јесу облици и обим у којима се апаратура јавља, а ту се већ јавља зависност од концепције читанке (као интегралног уџбеника за наставу књижевности, језика и језичке културе, или као разгранатог уџбеника за наставу књижевности). На први поглед, изгледа нелогично да се апаратури признаје само упућујући и инспиративан карактер у случају када читанка садржи граматику и правопис, као интегралан уџбеник. То изгледа тако само ако правила сматрамо сврхом за себе, и ако знање поистовећујемо са учењем напамет. Који је значај налажења различитих врста речи у једноме тексту, ако не знамо, или не бивамо упућени у суштину појма *реч*, у разлоге постојања различитих речи и врста речи, а потом и у њихово појмовно одређење? Право знање се не састоји у памћењу дефиниција врста речи, и лако налажењу одређених речи/појмова у неком тексту, јер би у том случају постојао знак једнакости између знања и вештине, односно знања и информације, чиме би се спознаја обесмислила.

Становиште које заступамо јесте да читанка треба да буде разгранати уџбеник наставе књижевности, пошто интегрални концепт уопште не подразумева оно што му се приписује – целовитост и свеобухватност. Не треба сметнути са ума опасности које „вребају“ од разгранате методско-дидактичке обраде текстова, која *може бити сметња и ученицима и наставницима да се у стваралачком процесу наставе отму већ познатим и понуђеним моделима увођења ученика у познавање и разумевање уметничке структуре и функције у њима појединих елемената. Интуиција ученика и инвентивни приступи*

наставника могу у знатној мери да допринесу подстицању радозналости и интересовања за откривање нових тајни којима се сеже у узбудљиви свет песникових идеја и визија о човеку и природи, животу и времену. Савремена методика у приступу књижевном делу развија и негује управо тај трагалачки смисао и истраживачки занос да се продре у најсуптилније унутарње његове изворе подстицаја који зраче неусцрпним врелом искустава и сазнања (Кисић 1999:176).

Питања, задаци, захтеви, упутства, вежбе, тумачења, објашњења, коментари, адекватни прилози, све у непосредној вези са одређеним књижевноуметничким текстом – то је оно што се подразумева под дидактичко-методичком апаратуром. Ма колико та апаратура била разноврсна и занимљива, она **никада** не може бити супститут за уметничко дело, нити у себи поседује оно са чиме се ученик може идентификовати. Ако макар и делом допринесе да ученикова нутрина затрепери услед дивота и красота које се пројављују из конкретног дела, апаратура је испунила сврху и разлог свог постојања. Та помоћна, упућујућа и инспиративна функција апаратуре уједно је сведочанство да је аутор читанке успео да победи властито себелубље, и да је своју креативност ставио у службу правог темеља апаратуре – књижевног дела, и оних којима су читанка и дела садржана у њој намењени – ученика. Запажамо блискост основних хришћанских постулата и врлина са овако схваћеним положајем и ставом аутора читанке. Чак и тамо где површно мислимо да нема места хришћанској етици и тематици, она се појави просветљујући све са чиме ступа у додир.

Разноврсност, адекватност, савременост и занимљивост апаратуре могу умногоме да допринесу да чак и сувопарно школско градиво ученицима постане блискије и прихватљивије. Нужно је постојање везе између познатих и признатих облика активног учења и дидактичко-методичке апаратуре. Позивајући се на рад Ивана Ивића, Ане Пешикан, Слободанке Јанковић и Светлане Кијевчанин под називом „Активно учење – примена метода активног учења у школи“, Лидија Златић и Драгана Петровић-Бјекић наводе следеће облике учења: 1. Рецептивно смислено вербално учење; 2. практично смисаоно учење; 3. решавање проблема; 4. дивергентно (стваралачко) учење, и 5. кооперативно (интерактивно) учење у којем је посебно значајан варијетет учења по моделу. Без обзира што су у настави српског језика и књижевности посебно значајни и најзаступљенији рецептивно смислено вербално учење, дивергентно (стваралачко) учење и учење по моделу као варијетет интерактивног учења, дидактичко-методичка апаратура у читанкама може и треба да буде у функцији практичног остваривања и осталих облика учења. *Основно средство којим уџбеник ангажује ученике, којима од њих непосредно и експлицитно захтева одређену активност, и*

према томе ангажовање одређених капацитета, јесу питања, задаци и налози. Они могу да траже повезивање знања, његову примену на школске и ваншколске ситуације, да иницирају истраживања, да упућују на креирање нових садржаја или ситуација и слично (Златић, Петровић-Бјекић 1999:299).

Приликом оваквих анализа, ма колико оне биле од значаја за научни приступ и обликовање утемељених закључака, обично се заборавља да је суштина читанке садржана у одређењу њене природе као антологије књижевноуметничких текстова, и да је њено исходиште у духовном и уметничко-естетском доживљају књижевних дела код ученика. То значи да је *централно питање однос читаоца, односно рецепијента према књижевном делу, или књижевноуметничком тексту*, због чега је *посебно важан однос књижевно дело – ученик као читалац, јер он читањем претвара дело у своју духовну својину* (Јовановић 2002:12:13). Пошто је теорија рецепције, због свог персонализованог принципа и утемељеног односа према стваралачком и сазнајном циљу, оправдано широко прихваћена, самим тим на облике учења који одговарају другим наставним предметима не треба гледати као на обавезујуће моделе који захтевају примену одговарајуће дидактичко-методичке апаратуре у читанкама и настави књижевности. Зато читанка није као и сваки други уџбеник, јер се и језик као живи организам опире омеђавању и свођењу на крута правила, док књижевно стварање и духовни преображај који изазива књижевно дело захтевају слободу. Због тога се не сме дозволити да се у шуми разних питања, задатака, тумачења и објашњења загубе повод и разлог њиховог постојања – књижевноуметнички текст и ученик. Колико год су импровизација и површност погубне приликом обраде и наставне интерпретације књижевног дела, још више је штетна „предозираност“ онога што спада у дидактичко-методичку апаратуру. Пред учитељем стоје на располагању бројне методичке радње и активности, али *ипак све зависи од природе књижевног дела*, док се као основни циљ јавља *откривање уметничких вредности текста* (Јовановић 2002:43:52). Књижевно дело је, пре свега, уметничко дело, а *снага уметности није у лепоти окамењених форми и облика, већ у дивергентној перспективи њеног тумачења, доживљавања и интерпретације*. У свом осврту на тематско-структуралну и естетску вредност Читанке за трећи разред (Завод за уџбенике, 1998, аутор Вук Милатовић), признати методичар је истакао да *одабрани текстови нису контаминирани порукама пропагандних литерарних трактата, иако садрже тон и боју дидактичких и педагошких наравоученија* (Милинковић 1999:440:441:442).

*Методички поступци интерпретације књижевног текста са
хришћанском тематиком*

Већ смо истакли да функција дидактичко-методичке апаратуре треба да буде помоћна и упућујућа, а по могућству и инспиративна, односно подстицајна. Помоћна улога ове апаратуре у читанкама за млађе разреде највише се огледа приликом интерпретирања књижевноуметничког текста. Она помаже и учитељу и ученику да не одлутају, али је никако не треба схватити као ограђени простор ван кога нема слободе кретања. Логично је да таква помоћна улога буде израженија приликом анализе и интерпретације књижевних дела у читанкама за први и други разред основне школе, где задаци и питања „рачунају“ на претпостављене одговоре који служе адекватној анализи текста, његове садржине, ликова, поступања, идеја и језичко-стилских карактеристика самога штива. И у том случају питања, задаци, објашњења, упутства и налози не треба да прерасту у некакав „основ“ за целокупну анализу и наставну интерпретацију. Тада би помоћна функција апаратуре прерасла у водећу, главну функцију, а сама апаратура постала би важнија од књижевног дела, што никако не треба дозволити. Напротив, када учитељ на конкретном примеру увиди такве „нечасне намере“ апаратуре, његова је обавеза да таква „носећа“ питања и задатке занемари, а тамо где је ипак упућен на примену – да спречи потчињавање дела апаратури.

Често хваљени, интегрални задаци у саставу апаратуре показују поменуте склоности. Шта вреди силна аналитика и систематика ако ученик изгуби могућност да својим духом „прими“ дух и биће самога дела? Понекад се чак дешава да елемент апаратуре покушава да наметне ученику некакав „објективан“ доживљај, иако свакоме доживљају у основи лежи субјективност. Видећемо на примеру народне епске песме *Марко Краљевић и бег Костадин* како изгледају елементи дидактичко-методичке апаратуре у читанкама за трећи разред четири издавача. Већ смо изrekli похвалу састављачима наставног програма због избора ове песме, и при томе указали на сублимацију хришћанских етичких вредности и врлина, као и на однос праве части и поштења према „поштењу и господском дочекању“ онога који полети високо у своје осећању моћи, безобзирности према другима, своје богатству, раскоши и лагодном животу. Песма у себи садржи „капацитет“ за интуитивну спознају како етичких вредности, тако и узвишене естетике, тако да је потребно само мало да се припомогне томе, да се ученик подстакне да у својој души сагледа оно што већ поседује, и да то умом обради.

У Читанци за трећи разред аутора Вука Милатовића (*Завод за уџбенике*, 2010), после објашњења непознатих и застарелих речи, тј.

турцизама, следи „Разговор о тексту“ у чијем се првом делу даје краћи приказ лика и дела Краљевића Марка који је био „чувен по храбрости и племенитости“, и који је бранио „немоћне и сиромашне“, мада у завршној реченици овог дела следи помало нелогичан исказ, да су у народу „остали запамћени његов коњ Шарац и буздован“, као да се Марко одметнуо од народног памћења. Одмах затим следи питање: **Шта замера Краљевић Марко бегу Костадину?** Питање је добро постављено, с обзиром на то да је управљено на суштину. Логичан наставак било би тражење могућег одговора на питање „због чега?“ С обзиром на узраст, могуће је да овакво питање захтева дубље психолошко понирање, са аспекта појединца као главног јунака, тако и народа коме главни јунак припада. Следе задаци који рачунају на инвентивност и моћ расуђивања ученика: **Образложи поступке бега Костадина. Образложи поступке Краљевића Марка.** Формулисање оваквих питања може да изазове проблем идентификације, пошто није јасно са чијег становишта ваља образложити нечије поступке – оног ко их чини, или онога ко о њима изриче свој став, односно суд. Потом долазе питања: **Ко је од њих двојице у праву? Како би им ти пресудио (пресудила)? Зашто Марко приговара бегу Костадину?** Већ у прва два задатка крије се опасност од објективiranог приступа, с обзиром на то да се било чији поступци не могу схватити без познавања психолошке структуре саме личности, као и „етичког кода“ који је темељ и исходште поступања и односа према људима. Много знања и умења учитељу треба да нађе прави „супститут“ за чудновато питање: *Како би им ти пресудио (пресудила)?*

У песми се кроз дијалoшку форму јасно уочавају ставови двојице главних и јединих јунака о животу, о себи самима, о другима, тако да је потребна само блага испомоћ и деликатно упућивање ученика, под условом да последњих година није дошло до потпуног изокретања моралних и етичких назора. Недоумицу код ученика може да изазове и извесна учесталост, односно инсистирање: *шта замера Марко, зашто Марко приговара*, па се понекад чини да аутор читанке у склопу дидактичко-методичке апаратуре инсистира на томе да је главна особина Марка Краљевића спочитавање другоме, односно да омаловажава сабеседника. Даљи задаци траже од ученика да изнесе своје мишљење о главним ликовима у песми, а после констатације да нам овом песмом „народни песник нешто поручује“ следи питање: **Шта је то?** Даље следи упућујућа препорука да се ученик обрати својој вероучитељу и поразговара са њим о песми и три греха бега Костадина, али одмах потом долазе питања: **Поштује ли бег Костадин ближњег свога? Који је, према томе, његов највећи грех?** Због тога, остаје нејасно да ли су питања дата у циљу припреме ученика за разговор са

вероучитељем, или аутор читанке кроз елементе апаратуре чува „у резерви“ да после тог разговора постави додатна питања, у циљу провере ученика, али и вероучитеља. После дела посвећеног дугим и кратким самогласницима, следе задаци везани за опширно и сажето препричавање песме, као и покушај наставка песме и њен другачији завршетак, што је везано за дивергентни, односно стваралачки облик учења, док претходна питања и задаци поседују обележја смисленог учења и учења по моделу.

У оквиру дидактичко-методичке апаратуре која прати ову песму у Читанци аутора Симеона Маринковића и Славице Марковић (*Креативни центар*, 2008), после упућујућег тражења непознатих појмова у речнику и кратке дефиниције епских песама постављен је задатак: **Означи у песми прво, друго и треће нечовештво бега Костадина** (као смислени неактивирајући задатак), после чега се од ученика захтева да напишу **зашто је бег Костадин сиротицама први пут рекао: *Ид' одатле, један људски гаде! Не гад'те ми пред господом вина!*** Овај задатак (налог) може да се означи као смислени активирајући, баш као и наредни: **Објасни зашто је бег Костадин други пут сиротицама рекао: *Јед'те, пијте, господски синови,*** односно питања: **Како се бег Костадин односио према господи за трпезом? Како се односио према родитељима?** Налог којим се од ученика тражи да напише **које особине Марка Краљевића долазе до изражаја у овој песми** у себи обједињава задатак и питање, и припада „арсеналу“ активирајућих задатака рецептивног модела учења у комбинацији са учењем по моделу, слично као и завршно питање: **Које све особине и поступке у животу сматраш човечним?** – у којем има и проблемског приступа. У овој читанци запажамо да се у „наднаслову“, као предтекст пре саме песме, уз одређење да је Марко Краљевић „велики јунак, заштитник слабих и бранилац правде“ о коме су „испеване многе песме и написане приче“, од ученика тражи одговор на питање да ли зна неку од тих песама или прича, а потом следи савет уобличен као инструкција: **Разговарај о томе с другом из клупе.**

У Читанци за трећи разред Моње Јовић и Ивана Јовића (*Едука*, 2010) осам питања и један задатак/налог смештени су у подтекстовној целини „Разговарамо о ... песми“. Првих пет питања „проводе“ ученике кроз песму, њене главне ликове, тематске делове и битне елементе, при чему смислена неактивирајућа питања „неосетно“ прерастају у смислена активирајућа. Пето питање у себи већ садржи назнаку очекиваног одговора, с тим што одговор зависи и од усвојених термина и појмова, као и фонда речи ученика: **Како се бег понашао према сиромашнима док су били скромно одевени, а како кад их је Марко богато оденуо и послао натраг у бегов двор?** Ово питање је, по нашем мишљењу,

требало издвојити макар визуелно, с обзиром на то да ће ученици на претходна питања махом одговарати навођењем делова песме на које се питања односе. Добро је што су два питања спојена у једно, пошто се тако целовито заокружује слика беговог „дискриминаторског“ понашања зависно од спољњег утиска, односно нечега што не представља суштину. После овога, долазе два, више проблематична него проблемска, питања: **Шта бегово понашање говори о бегу? Шта Марково понашање говори о Марку?** Као да су аутори читанке хтели да унесу проблемски приступ, али су унапред страховали због могућег спочитавања педагошко-моралног поучавања. На овај начин оставља се широко поље учитељу и самим ученицима за интерпретирање главне теме песме. Уз то, овај „корелацијски“ пар питања ипак је бољи од пара задатака у примеру читанке издавача *Завод за уџбенике* (образложи поступке бега Костадина/образложи поступке Краљевића Марка). Следи затим задатак/налог: **Опиши Маркове поступке и објасни каква је он личност.** Овде се уочавање повезује са дубљим сагледавањем, односно просуђивањем и исказивањем става. Завршно питање је, наизглед, добро формулисано: **Како се, по твом мишљењу, треба односити према онима који имају мање од нас?** Невоља је што се питање са једне стране субјективира („по твом мишљењу“), а са друге хипергенерализује (однос према „онима који имају мање од нас“), тако да право проблематизовање зависи од инвентивности учитеља.

У Читанци за трећи разред *Радости дружења* Милице Ђук и Вере Петровић Периц (*Нова школа*, 2009), после дела „Упознај речи“ следи „Разговор о тексту“, у којем је садржано шест питања и два задатка/налога. Питања су јасна, смислена и не остављају простор за недоумице у погледу њиховог значења. Прва три питања припадају кругу смислених неактивирајућих питања: **Чиме се хвали бег Костадин? Која нечовештва је Марко замерио бегу? Шта је Марко учинио за две сиротице које је са свог двора отерао бег Костадин?** Затим долазе питања која ученике активирају на дубље размишљање о тексту, уобличење става, односно утврђење у исправности раније формираног става, као и на адекватно језичко изражавање мисли и осећања: **Шта мислиш о Марковом поступку? Које људске особине цени Марко? Чему даје предност бег Костадин?** Градацијски сазнајни низ логички се завршава задатком/налогом: **Упореди Марка и бега Костадина**, после чега се тражи да ученик **објасни кога је боље имати за пријатеља – Марка или бега Костадина?** Ово је добар пример подстицања ученика на индуктивно-дедуктивно закључивање у оквиру истог дела, односно теме, са неким елементима проблемског приступа.

Можемо да закључимо да се поједини елементи дидактичко-методичке апаратуре која прати наведени текст у читанкама четири

издавача махом односе на доживљај ученика, садржину (фабулу) дела, главне ликове, а посредно и на идеје дела. Мало пажње је посвећено језичко-стилским карактеристикама ове народне песме. Изражајним интерпретативним читањем могуће је „пустити“ песму да сама искаже све значајно, и у души ученика изазове fine трептаје који у поступку рационализације не треба да утихну. Нису заступљена диференцирана питања и задаци, што је и разумљиво, с обзиром на узраст ученика који не пружа основу за сагледавање слојевите уметничке структуре народне песме. У пратећим апаратурама нема елемената који указују на припадност жанру, изузев кратког објашњења у читанци *Креативног центра да епске или јуначке песме говоре о важним догађајима и јунацима*, локализацију, историјски контекст, композицију дела... И на овом примеру потврђује се тачност утиска да су питања веома слична и да често воде у шаблонизован начин литерарне анализе, те да су ученици у ситуацији више да одговарају на питања и да се опредељују и изјашњавају, него да сами размишљају идући за својим током мисли и асоцијацијама (Трнавац 1999:110:111). Могућност да најавном страницом приближи ученику садржај песме коју ће касније обрађивати, није искористио ауторски тим читанке издавача *Едука*. Напротив – у најавним страницама тематске целине *Коло*, у којој је и песма *Марко Краљевић и бег Костадин*, и поред запитаности да ли песме и приче могу разјаснити ко су наши преци, и проговорити о стварима које имају подједнаку важност за све људе без обзира на порекло, **нема ниједног ретка посвећеног овој песми!** За све остале текстове и прилоге дата су краћа објашњења и указивања на тему, само су наша два побратима остала без пажње аутора читанке, и удостојена су тек помињањем имена кроз назив песме.

Интегрални и диференцирани задаци за анализу књижевног текста са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде основне школе

Анализа и тумачење, односно интерпретација књижевног дела које се обрађује у млађим разредима основне школе, изузетно је захтевна и деликатна, пошто захтева стицај адекватних садржаја, способности и околности. Адекватни садржаји односе се и на избор књижевних дела која треба да буду заступљена у читанци, и на елементе дидактичко-методичке апаратуре која „прати“ дело. Способности које се захтевају тичу се креатора наставног програма, аутора читанке и учитеља као интерпретатора. Околности су везане за узраст ученика, примену савремених теоретских и практичних педагошких и дидактичко-методичких приступа у образовању и настави, облике учења и наставе, доступност наставних средстава, однос према књижевној и језичкој

баштини. У средишту пажње је, пре свега, сам књижевноуметнички текст чија је структура вишезначна и слојевита. Најчешће се као предуслов јавља поседовање претходних знања и оспособљености за анализу, како на страни учитеља (интерпретатора), тако и на страни ученика. Али, и поред постојања тих посебних захтева и предуслова, *посебности књижевноуметничког текста – слојевитост и вишезначност – пружају широке могућности тумачења и богатство креативних приступа* (Јовановић 2002:39). Зато се адекватност приступа књижевном тексту јавља као незаобилазни услов квалитетне наставе српског језика и књижевности, односно целовите и сврсисходне анализе књижевног дела. Када се та адекватност не реализује, наступају погубне последице у наставној пракси, које се испољавају у *недостатку мотивације ученика да упознају књижевноуметничка дела, или да дела тумаче на шаблонске, неинвентивне и нефункционалне начине* (СТИШОВИЋ МИЛОВАНОВИЋ 2009:414). Адекватност приступа је у функцији књижевног образовања и развијања љубави према књижевности, а тиме и васпитања, па зато у *том поступку васпитавања путем књижевноуметничког текста треба се чувати лажног дидактицизма и методичког упрошћавања* (Цветановић 1998:95).

Интегрални задаци у саставу дидактичко-методичке апаратуре у читанкама за млађе разреде управљени су на основне елементе књижевног текста: садржину, ликове, идеје, а добрим делом и на доживљај ученика. Ови задаци треба да буду усклађени са интегралним приступом у анализи и обради књижевног дела, а то значи да њихов след и њихова укупност допринесу да се анализом обухвати дело у целини, сва његова значења, вредности и лепоте. Сврха таквих задатака јесте обликовање критичког става и естетичких критеријума код ученика, али и њихов адекватан естетски доживљај дела. Прекомерним инсистирањем на подробној анализи коју не прати функција изазивања естетског осећаја, губе се битна обележја књижевног дела – животност и емоционалност, која се остварују тек рецепцијом, односно „уношењем“ духа дела у себе. Истакли смо већ да питања и задаци из апаратуре у читанкама за први и други разред могу да послуже за целовиту анализу дела, али и да не треба да прерасту у чврсте норме од којих нема одступања. Њихова упућујућа и подстицајна улога не сме бити замењена главном улогом, а сама питања и задаци треба да су у функцији предлога и подсетника, а не обавезујућег плана пута за пролажење пределима књижевноуметничког текста.

Диференцирани задаци управљени су на анализу слојева структуре књижевног дела, при чему се издвајају главни елементи структуре. Интерпретација дела се тако усмерава на одређене карактеристике, односно на структуру дела, уз остварење индивидуализације у настави.

Рад ученика у групама, које се хомогенизују сходно њиховим могућностима и способностима, омогућава да се обухвате сви слојеви књижевног дела. Постиге се активизација и ученика „просечних“ способности, и даровитијих ученика, тако да је могуће остварење максимума у сваком поједином случају. Нити мање обдарени ученици бивају запостављени, нити даровити ученици осећају недостатак повољног амбијента за исказивање својих способности. Јасно је да неопходну претпоставку представља диференцирање наставног програма, што тек треба да се оствари. Не треба сметнути с ума да диференцирано учење не подразумева потпуну индивидуализацију, пошто су појам и суштина диференцијације наставе шири од појма индивидуализације, будући да сваки покушај индивидуализације, није ништа друго до варијанта њене диференцијације, при чему нужно треба да знамо и да свака диференцијација у настави не мора да обезбијеђује квалитетну индивидуализацију. Зато је потребно прецизно одредити један и други појам, у смислу да суштину **диференциране наставе чини низ педагошких, наставних и организационих мјера, помоћу којих школа покушава да задовољи различите способности и жеље ученика, хомогенизованих према неком јединственом критеријуму; индивидуализована настава је релативно специфичан дидактички систем у коме „је целокупни наставни рад, или бар највећи део наставног рада, организован тако да ученици раде индивидуално и самостално, при чему се максимално уважавају индивидуалне разлике међу ученицима у свим, или већини, наставних предмета“** (С. Јукић, 2001, 259); (Мијановић 2009:780:781).

На примеру песме наведене у претходном пододељку, *Марко Краљевић и бег Костадин*, можемо да увидимо да постоје интегрални задаци, али да се њима мало пажње посвећује доживљају ученика, док се лепота дела потпуно занемарује. Кроз питања, задатке, налоге и објашњења, који се налазе у читанкама за трећи разред четири издавача, ученик не добија могућност да се упозна са ритмом дела које у себи чува мелодију. Нигде се ученик не упућује на битну чињеницу, да Марково спочитавање три нечовештва бегу Костадину не означавају намеру да повреди односно наљути свог побратима, него долази из искрене намере да свог побратима врати на пут истине, правде, човечности и хришћанских врлина. Из начина формулисања питања и задатака, и очекиваних одговора и понашања ученика, могуће је закључити и да постављачи делова дидактичко-методичке апаратуре сматрају да је Марко Краљевић у песми толико озлојеђен, да неће ни да дође код побратима на славу. Битан сегмент песме, катарза у последњим стиховима: *Треће ти је, беже, нечовештво: / ти имадеш и оца и мајку, / ниједнога у астала нема / да ти пије прву чашу вина*, није осветљен.

Из пратеће дидактичко-методичке апаратуре потпуно је изостављен део који се односи на помоћ у сагледавању **хришћанског** значења, **хришћанских** вредности и **хришћанске** лепоте наведене народне песме, иако дело у целини одише хришћанским поимањем и односом према животу. *Ученике треба навести да примете да Марко није био само спреман да другима замера на нехришћанском понашању, већ и да лично покаже како се ваља понашати. Његово одвођење сиротица у чаршију да их нахрани, напоји и пристojно обуче прави је хришћански поступак. ... Од ученика треба затражити да пронађу и наведу два стиха из песме у којима се најбоље види нехришћанско (и нељудско) понашање бега Костадина. ... Треће бегово нечовештво је најтеже: **5. Божјија заповест** гласи: „Поштуј оца својега и матер своју да ти добро буде и да дуго проживиш на земљи“. Бегови су родитељи живи, али их за столом нема (Илић 2006:387). Није јасно, такође, са становишта интегралног приступа делу како је могуће да је потпуно изостављено објашњење слављења славе, односно крсног имена, као и смисла славе.*

Диференцираних задатака у читанкама обрађеним у овом раду нема, па тако ни диференцираних задатака за анализу књижевних текстова са хришћанском тематиком.

УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Ученици никако не би смели да буду ни прецењени ни потцењени и једни и други су на губитку. Истом мером прилазимо и апаратури књижевног текста. Она се не сме доживети као ограђени простор из ког се не излази нити се сме дозволити да она буде занемарена. Апаратура је подстицајна и никако самодовољна и равнолинијска. Методичка апаратура је онај део уџбеника који представља концепцију учења на коју се ослања аутор и од које ће зависити укупна комуникација ученика и наставника са уџбеничким материјалом, а њена главна улога је у томе да садржаје учења приближи ученику али и да ученика приближи садржајима учења (Трнавац 1999:94). С тога књижевни текстови са хришћанском тематиком јесу велики подстицај да се унапреди толеранција међу ученицима, да се побољшају односи на верској и расној толеранцији. Књижевни текстови су ти који су по мери и сензибилитету састваљача саме читанке заслужили то место оправдавајући то стицањем духовне баштине код деце.

Литература

- Златић, Л., Петровић-Бјекић, Д. (1999): *Облици учења у читанкама за 3. и 4. разред основне школе из угла активне наставе*, у: Вредности савременог уџбеника III, Учитељски факултет Ужице, Ужице.
- Илић, П. (2006): *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*, Змај, Нови Сад.
- Јовановић, З.(2002): *Обрада домаће лектуре у млађим разредима основне школе*, Антуријум, Београд.
- Кисић, У. (1999): *Естетски и образовни захтеви у интерпретацији уметничких садржаја у читанкама за основну школу*, у: Вредности савременог уџбеника III, Учитељски факултет Ужице, Ужице.
- Мијановић, Н. (2009): *Индивидуализована настава као основна дидактичка парадигма школе будућности*, у: Будућа школа II, Српска академија образовања, Београд.
- Милинковић, М. (1999): *Тематско-структурална и естетска вредност читанке за трећи разред основне школе*, у: Вредности савременог уџбеника III, Учитељски факултет Ужице, Ужице.
- СТИШОВИЋ МИЛОВАНОВИЋ, А. (2009): *Задаци и исходи савременог методичког приступа књижевноуметничком тексту*, у: Образовање и усавршавање наставника – Циљеви и задаци васпитно-образовног рада, Учитељски факултет у Ужицу, Ужице.
- Трнавац, Н. (1999): *Дидактичко-методичка апаратура за рад ученика у основношколским уџбеницима*, у: Вредности савременог уџбеника III, Учитељски факултет Ужице, Ужице.
- Цветановић, В. (1998): *Читанка – уџбеник и литерарна антологија*, у: Вредности савременог уџбеника II, Учитељски факултет Ужице, Ужице.

METHODOICAL PROCEDURES OF INTERPRETATION OF LITERARY TEXT WITH CHRISTIAN THEMATIC IN READERS FOR YOUNGER CLASSES IN ELEMENTARY SCHOOLS

Summary: It should never be forgotten that such perfect didactical-methodical apparatus which entirely obtains text analysis and interpretation does not exist, nor could ever exist. Questions, assignments, interpretations and comments contained in apparatus cannot be foundation for text interpretation no matter how much sometimes in technical literature it is insisted on her role as foundation. If we take only glimpse of philosophical approach into consideration of this problematic relation, it becomes clear that immanence in approach, research and interpretation of literary act cannot be advocated at the same time as considering foundation in didactical-methodical apparatus for that same approach, research and interpretation of the act.

Key words: *methodical approaches, interpretation of literary act, younger classes, reader.*