

ČITANJE U NASTAVCIMA U PRVOM CIKLUSU DEVETOGODIŠNJE OSNOVNE ŠKOLE – IZBOR I INTERPRETACIJA TEKSTA

Apstrakt: U prvoj trijadi osnovne škole predviđeno je čitanje u nastavcima koje zasnivamo na teoriji književne recepcije. Romani koje predlaže nastavni program iz domena su fantastičke književnosti. Uprkos činjenici da je zaista riječ o djelima koja su stekla internacionalnu popularnost, mnogo je poteškoća na koje se nailazi u praksi.

U radu je prezentovan dio istraživanja koje je realizovano u tri osnovne škole u Nikšiću na uzorku od 31 nastavnika. Rezultati pokazuju da nastavnici nijesu zadovoljni izborom svih tekstova (naročito se ističu romani Pipi Duga Čarapa i Petar Pan u Kensingtonskom parku). Po njihovom mišljenju, svi tekstovi su previše obimni u odnosu na recepcijske mogućnosti uzrasta (djeca još uvijek ne čitaju), vaspitni efekti pojedinih štiva mogu da budu problematični (posebno identifikacija sa Pipi), pažnju djece je teško održati...

Izbor romana u nekim segmentima (tematsko-motivske strukture, ukupan kvalitet djela, postojanje ekranizovanih verzija itd.) svakako odgovara djeci, no, jasno je da je interpretacija djela s obzirom na obim izvjesno otežana u uslovima nastavne prakse. S obzirom na činjenicu da je riječ o početnom uvođenju učenika u književnost i da rezultati rada u ovom periodu imaju dugoročno dejstvo pitanje izbora i interpretacije teksta mora i dalje biti veoma aktuelno kako bi se neprekidnim poređenjem i analizom teorije i prakse došlo do najprihvatljivijih rješenja.

Ključne riječi: fantastička književnost, roman, interpretacija romana, recepcija, čitanje u nastavcima (sa predviđanjem), etape interpretacije.

Uvod

Jedan od osnovnih ciljeva nastave književnosti jeste da razvije interesovanje učenika prema knjizi i ljubav prema čitanju vrijednih književnoumjetničkih tekstova i stoga su metodički postupci prilikom početnog uvođenja u književnost višestruko značajni.

O važnosti ljubavi prema knjizi i čitanju skoro i da nije potrebno govoriti. Posredstvom knjige i čitanja razvija se literarni senzibilitet, učenici bogate svoj rječnik na funkcionalan način, koriste logičke misaone operacije u saznavanju i uviđanju veza i odnosa, razvijaju imaginativno i stvaralačko mišljenje. Ipak, u današnje vrijeme burnog razvoja tehnike i tehnologije, te prave ekspanzije kinematografije namijenjene djeci, bez posebnih istraživanja možemo tvrditi da je knjiga iz mnogih razloga van fokusa dječijeg interesovanja. Zbog ovih, a i mnogih drugih razloga, izuzetno je važno izvršiti dobar izbor djela za čitanje u nastavcima, a potom ih kvalitetno metodički interpretirati. Pristupati svakom djelu na isti način značilo bi postavljati šablone i tražiti zajednička rješenja za potpuno različite sadržaje.

Ljubav prema književnosti u mnogo čemu oplemenjuje učenike, razvija njihove umne sposobnosti i omogućava im emocionalni razvoj putem identifikacije sa omiljenim književnim likom. Proživljavanje osjećanja koja prepoznajemo u književnom djelu čini nas kompletnijim ličnostima, sposobnim da reagujemo

adekvatno i u stvarnom životu. Brojni su ciljevi koje razvijamo posredstvom književnosti i stoga je izbor i interpretacija tekstova u prvom ciklusu osnovne škole izuzetno značajan metodički zadatak.

Čitanje u nastavcima (sa predviđanjem)

Čitanje je u nastavi maternjeg jezika izuzetno važna aktivnost, zapravo jedna od četiri temeljne govorne sposobnosti. Uprkos brojnim istraživanjima čitanja, diferencijaciji na različite vrste, i dalje se pokušavaju pronaći efikasniji putevi za razvoj ove vještine. Ponekad se odraslima, koji su u ranom djetinjstvu savladali čitanje sa razumijevanjem, čini da je to toliko prirodna i jednostavna aktivnost – skoro se i ne sjećamo koliko napora staje početnika da savlada sve složene procese koji čine ovu vještinu. Ipak, od tog početničkog snalaženja čitanjem u tekstu pa do složenijih vrsta, kakve su interpretativno, umjetničko, dubinsko, pomno, brzo, dijagonalno..., put je dug i težak.

U nastavi maternjeg jezika čitanje je postavljeno dualno – tretiramo ga kao cilj (u prvoj trijadi osnovne škole), ali i kao sredstvo kojim se razumijevaju i usvajaju verbalni sadržaji svih nastavnih predmeta (Vučković 1993: 34). Ako imamo u vidu takvu ulogu čitanja u nastavi i uzmemo u obzir da od razvijenosti vještine čitanja i osposobljenosti pojedinca da prilikom upoznavanja novog gradiva izabere upravo onu vrstu koja će najcjelishodnije voditi ka ostvarenju cilja, jasno je da je razvoj čitalačkih vještina izuzetno značajan i kompleksan zadatak.

Posebno je, svakako, složeno čitanje književnoumjetničkih djela. To čitanje sa jedne strane mora imati karakter doživljajnog, ali takođe i čitanja sa razumijevanjem književnoumjetničke datosti. Naime, čitalac književnoumjetničkog teksta, pored razumijevanja tekstualne stvarnosti, mora doživjeti i emocije koje su tekstem predstavljene, zamisliti opisane predjele, likove, ambijente, dopuniti mjesta neodređenosti, prepoznati ulogu pojedinih slojeva štiva, procijeniti vrijednost djela, tj. identifikovati ostvarenu veličinu estetske distance. Sve su to, jasno je, složeni procesi za koje je neophodan uslov tzv. pomno čitanje u kome presudan faktor kvaliteta nije brzina čitanja, već ostvarena konkretizacija djela u svijesti čitaoca.

Pojam *predviđanja* u procesu čitanja izvodimo iz njegovog značenja u teoriji književne recepcije. Hans Robert Jaus (1978) je, pokušavajući da uspostavi narušene odnose među članovima trijade autor – djelo – čitalac, postavio osnove teorije recepcije koja definiše događajni i dinamički karakter književnosti, govori o komunikaciji između djela i čitaoca, postavlja recipijenta u ulogu autorovog sagovornika, definiše proces čitanja kao aktivan, sa-stvaralački recipijentov zadatak itd. Značajan pojam u ovoj teoriji je horizont očekivanja (v. Vučković 2005: 4–21). Posmatramo ga kao referencijalni sistem definisan pomoću tri ose – razlikovanje poetskog i razgovornog jezika, tematike i forme i poznavanja poetike roda i vrste. Na tom referencijalnom sistemu postavlja se čitačev horizont očekivanja kao “mjerni instrument” kojim će biti identifikovana veličina estetske distance kao mjere vrijednosti pročitane djela. Da bi djelo ostvarilo estetsku distancu, potrebno je da donese nešto novo u krugu triju faktora, a da bi čitalac identifikovao estetsku vrijednost, neophodno je da bude izuzetno koncentrisan i pažljiv u toku procesa recepcije.

Mjesta neodređenosti (Ingardenov pojam) u teoriji recepcije imaju veoma istaknuto mjesto. Nalaze se u dodirnim tačkama (ili mjestima interferencije) pojedinih slojeva i čine onaj nedorečeni dio teksta. Čitalačka imaginacija ih dopunjava (v. Izer 1978), dograđuje saglasno signalima koje tekst daje, ali i u skladu sa vlastitim maštarskim kapacitetima i književnim, ali i životnim iskustvima. Razmatrajući ove pojmove, lako dolazimo i do onoga što su recepcionisti ustvrdili – da je čitanje proces interakcije između djela i čitaoca i da je čitalac sagovornik djela zadužen za otkriće njegovoga smisla. Takođe, konkretizacija djela će se razlikovati od čitaoca do čitaoca.

Uzmemo li u obzir prethodno opisanu metodologiju, jednostavno iz nje izvodimo čitanje sa predviđanjem (u nastavcima) kao proces u toku kojega se veoma pomno u čitačevoj svijesti konstituiše svijet književnoumjetničkog djela. Naime, proces čitanja se po ovom konceptu značajno aktivira, intenzivira, a čitalac se stavlja u poziciju stvaraoča koji učestvuje u dijalogu i zadužen je za finalni ishod procesa vrednovanja kao neko ko je bio u poziciji da veoma pažljivo uoči sve novine koje mu djelo donosi.

Predviđanje u toku čitanja je faktor koji unosi dinamiku u sam proces. Postavljajući hipoteze o nepročitanom dijelu teksta, recipijent pojačava interesovanje i angažovanost – on želi da provjeri da li su se njegova očekivanja ostvarila ili ne. Svakako, recepcionistički posmatrano, djelo ne smije da se uklopi u potpunosti u očekivanja čitalaca – neočekivani dio stvara estetsku vrijednost. Upravo ono što nas u toku čitanja iznenađuje, što nijesmo naslutili, jeste veličina koja određuje djelo kao inovativno.

Čitanje u nastavcima podrazumijeva upotrebu obimnijih djela. Početne aktivnosti tumačenja odnose se na uočavanje narativnih cjelina, čiji završetak podrazumijeva pauziranje u procesu recepcije. Bitno je da nastavnik precizno odredi na kojim će dijelovima praviti pauze i da, naravno, osmisli različite aktivnosti stvaralačkog karaktera kojima će se učenici baviti u toku tih pauza. Rad u prekidima čitanja trebalo bi da se odnosi na provjeru stepena doživljavanja i kvaliteta razumijevanja pročitanog dijela teksta, kao i na predviđanje preostalog dijela – onog koji je ostao nepročitan.

Početno predviđanje mora biti usmjereno na stvaranje horizonta očekivanja u krugu pominjanih triju faktora. Dakle, u nastavi ga realizujemo evokacijom učeničkih predznanja i iskustava. Na osnovu naslova djela, imena pisca, žanra kojem djelo pripada, ključnih riječi i sl. početno predviđanje se produbljuje i stvara atmosfera koja učenike treba da zainteresuje za pažljivo slušanje ili čitanje teksta. Takođe, u ovoj etapi bi bilo dobro (naročito ako je riječ o obimnijem djelu složenije strukture) dati učenicima nekoliko istraživačkih pitanja i zadataka koji će njihovu pažnju usmjeriti ka ključnim mjestima u toku radnje. Prije početka čitanja značajno bi bilo pribilježiti i učenička očekivanja kako bismo se u toku pauze vratili njima i utvrdili tačno koja su se ostvarila, a koja ne. Nakon čitanja prvog dijela teksta, kako je već i rečeno, vrši se analiza, utvrđuje odstupanje od predviđanja i postavljaju hipoteze o narednim dešavanjima. Slijedi čitanje narednog dijela teksta i proces se ponavlja u smislu slijeda analize i čitanja.

U suštini, kompletan proces čitanja realizuje se kroz okvirni sistem – evokacija, razumijevanje značenja, refleksija. Ovo je, jasno, osnova procesa kritičkog mišljenja u kome se mnogo računa vodi o onome što pojedinac već zna (evokacija), o tome kako shvata novopročitano gradivo (razumijevanje značenja) i o tome kako vrednuje naučeno u smislu mogućnosti zaključivanja, primjene, procjene itd. (refleksija).

Ako bi čitanje obimnijeg proznog djela pratilo slijed postupaka: predviđanje – slušanje ili čitanje sa razumijevanjem – pokazivanje razumijevanja i refleksija – novo predviđanje..., svijet djela bi se u mašti čitalaca konstituisao u spiralnom porastu doživljavanja i razumijevanja. Na samom završetku interpretacije, u toku završne refleksije, učenici bi svakako bili sposobni da prilično samostalno vrednuju djelo koje su slušali ili čitali.

Takođe, skoro je izvjesno da pored pozitivnog uticaja na učeničke čitalačke aktivnosti, raste i stepen njihovog interesovanja za literaturu. Dozvoliti djeci da zamišljaju nedorečeno, dorađuju neprezentovano, da budu aktivno i stvaralački uključeni u proces interpretacije djela na prethodno opisani način znači podstaći ih i motivisati da angažuju sve svoje kreativne potencijale.

Predlog djela za čitanje

U izboru djela za čitanje kod kuće ili u nastavcima trebalo bi da se nađu oni tekstovi koji imaju nesumnjivu estetsku vrijednost i predstavljaju najbolja ostvarenja svoje vrste. Pored toga, mora se voditi računa i o: prilagođenosti uzrastu učenika; tematici koja mora biti bliska djeci; odgovarajućoj formi; ravnomjernoj zastupljenosti književnih rodova¹; jezičkoj prilagođenosti uzrastu djece (bez previše nepoznatih i nejasnih riječi i izraza); aktuelnosti teksta (do nedavno je u čitankama i u spisku obavezne učeničke lektire bar po jedan tematsko-motivski krug bio vezan za II svjetski rat i tematiku koja je djeci mlađih razreda osnovne škole prilično daleka); mogućnostima realizacije (mora se povesti računa i o tome da li nastavnici u objektivnim uslovima, realno imaju dovoljno vremena da, recimo, djeci kvalitetno pročitaju obimno epsko djelo)...

Za čitanje u nastavcima u prvom ciklusu osnovne škole predviđeni su, između ostalih tekstova, i romani: *Čarobnjak iz Oza*, *Pinokio*, *Pipi Duga Čarapa*, *Medvjed Pu*, *Doktor Jobjoli* i *Petar Pan* (Program 2005). Veoma je važno da imamo na umu i podatak da učenici prvog i drugog razreda ne mogu samostalno čitati djela većeg obima, a učenici trećeg razreda su još uvijek u fazi uvježbavanja čitanja i pisanja. To su činjenice koje dodatno obavezuju nastavnike da više nego pažljivo pristupe pripremanju i realizaciji čitanja i analize ovih djela.

Ono što se možda opravdano može prigovoriti ovom izboru jeste da niti jedno djelo nije realističkog karaktera, ili je barem realističnost svedena na najmanju moguću mjeru.

No, ipak moramo imati u vidu i činjenicu da je danas takav trend – čudesnost nove vrste i razbuktalije mašte i fantastika neslučenih razmjera apsolutno su dominantne i u cjelokupnoj književnosti za djecu. Najčitaniji su romani o Hariju Poteru, dječaku čarobnjaku koji vodi fantastične borbe sa zlom koje se krije u odraslima, gospodaru prstenova, nevjerovatnoj zemlji Narniji u koju se dospjeva iz ormara itd. Dječija publika je oduševljena neslučenim arsenalom natprirodnih bića koja velikim dijelom izranjaju iz mitologija raznih naroda, grandioznim dimenzijama borbe dobra i zla.

¹ Kad je riječ o čitanju u nastavcima, u obzir dolaze samo djela koja imaju narativne cjeline, dakle, prozni tekstovi. No, djela koja se čitaju kod kuće (nekadašnja domaća lektira) mogu biti žanrovski različita.

Činjenica je da je kraj XX i početak XXI vijeka donio ekspanziju nerealističkih – čudesnih, a posebno fantastičnih elemenata u književnosti za djecu i to kako na polju stvaranja, tako i u domenu recepcije. Omiljeni dječji pisci danas su: Džozan K. Rouling, Tolkin, Muni Vičer, K. S. Luis i autori srodni njima po stvaralačkom konceptu. Knjige se prodaju u milionskim tiražima širom svijeta. Arsenal bića s one strane prirodnih zakona i zaumnih događaja je nevjerovatan. S ogromnim nestrpljenjem čeka se na nove epizode Harija Potera, Nine, Narnije... Ova djela čitaju djeca uzrasta od 10 do petnaest godina starosti i to se čini da nema razlike između dječaka i djevojčica u pogledu interesovanja. Fantastika je u “modi“ i počesto je inspirativna i željno dočekana i kao takva je potisnula sve ostale žanrove. Budući da je period od 10 do 15 godina (stariji razredi osnovne i mlađi razredi srednje škole) ranije već „prerastao“ fantastiku, pa su djeca već čitala avanturističke romane (robinzonade, romane o družini, potrazi za izgubljenim...), romane o životinjama i slično, moramo se zapitati šta je to prouzrokovalo veliki povratak nerealističkom i šta je to fantastiku učinilo žanrom koji čitaju sve generacije – od najmlađih (koji ova djela slušaju), pa do najstarijih osnovaca (koji već imaju razvijeno racionalno i logičko mišljenje koje zanima kauzalitet i etički odnosi u realnom svijetu).

Da bismo našli barem jedan odgovor na prethodnu dilemu (sigurni smo da ih ima više), moramo se osvrnuti na onaj period u istoriji čovječanstva kad nastaje mit iz koga će se izvjesnim transformacijama razviti bajka, čijom metamorfozom autori dolaze do fantastične priče. Period nastanka mita usko je vezan za tadašnju sliku koju je čovjek imao o sebi i prirodi, a i svojoj poziciji u svemiru. Ne razumijevajući munje i gromove, suše i poplave, plašeći se elementarnih nepogoda i različitih epidemija, a želeći da sve to na neki način objasni, davni je naš predak smatrao da svim tim što ga je plašilo i od čega je zavisio upravljaju bogovi. Ta su stvorenja besmrtna i svemoćna, neki su dobri i naklonjeni ljudima, a neki ne. Vremenom, bogovima i njihovoj vladavini nad materijalnim svijetom pridružuju se i polubogovi (oni kojima je jedan roditelj čovjek, a drugi neko božanstvo), pa i ljudi (pojedinci koji su se naročito isticali, prije svega svojom fizičkom snagom, a kasnije i mudrošću). Svi ovi junaci postaju likovi o kojima govori mit. A mit objašnjava funkcionisanje svijeta, naravno, viđeno očima davnog čovjeka koji mnogo toga nije znao ali je, prinuđen životnim okolnostima, razmišljao o tome. Suočen sa teškim situacijama, nemoćan i mali pred silama prirode, čovjek je tražio odgovore i onakve kakvim ih je pronašao – izložio u mitovima. U vrijeme kad nauka nije ni postojala i kad je naš predak praktično bio osuđen na milost i nemilost, nadu mu je davala mašta i vjera da, ipak, živjeti nije besmisleno i da neke sile koje upravljaju može odobrovoljiti poklonima i žrtvama.

Bajka je uvela nove, praktično metafizičke zakone. U njoj se javljaju i pomoćnici – dobra čudesna bića koja junaku (nosiocu dobra) pomažu da se izbori za pravdu i istinu i vode ga svojim čarobnim štapićem i zlatnim, nevidljivim nitima ka pobjedi dobra.

U oba slučaja, i jedna i druga književna vrsta daju čitaocu pozitivno rješenje, sanjani ishod i nadu da nije sve izgubljeno i da ljudska vrsta ima šanse u borbi protiv mraka i zla. Naravno da takva književna ostvarenja imaju ogroman značaj za čovječanstvo. Ulivajući mu nadu, ona ga snaže, napajaju pozitivnim vrijednostima i nude vjeru u mogućnost pobjede nad svim mračnim silama (v. Olujčić 2000).

Početak XX vijeka bajka je skoro prognana iz školskih programa uz obrazloženje tadašnjih stručnjaka da ona negativno, štetno utiče na psihu djeteta, da ga

plaši krvavim prizorima i demonima i da ga odvlači u svijet mračnih i opasnih maštarija (v. Vuković 1996). Naravno, dilema je razriješena i bajka je, ne samo vraćena u programe, već je posljednjih decenija prošlog vijeka doživjela pravu renesansu. Novi nastavni programi je takođe uključuju, ali mnogo više od nje apostrofiraju fantastiku. Činjenica je da djeca vole ovu literaturu i da program književnog vaspitanja mora krenuti od interesovanja djece. Svakako, nije cilj nastave samo da održi dječija interesovanja, već i da na njihovoj bazi razvije i podstakne nova i drugačija. U predloženim romanima dominiraju fantastični elementi blagog i mekanog podsvjesnog svijeta (snovno, maštarsko, personifikovani svijet igračaka, biljaka i životinja) u mlađim razredima, a elementi fantastike u užem smislu (novostvoreni likovi, povratak u prošlost, odlazak u budućnost, nevjerovatno rušenje barijera prostorne i vremenske određenosti) svojstva su nekih djela koja se čitaju u starijim razredima. Onaj život i ona stvarnost za kojima se traga svijet su tajnih treptaja duha i duše, skrivenih čežnji i nagona, tajanstvenih poruka, jedinstvenih ruža – svijet su u kome „čovjek samo srcem dobro vidi“.

Fantastika savršeno odgovara djeci, naročito mlađem osnovnoškolskom uzrastu. Traganje za novim svijetom daleko je interesantnije od upoznavanja već postojećeg. Djeca su istraživači. Po prirodi radoznala i otvorenog duha, ona neprekidno tragaju za pitanjima i odgovorima. U jednostavnom i poznatom (sa aspekta odraslih) ona lako pronalaze zagonetke i kriptograme, a rješavanje i pronalaženje šifre i kôda neodoljivo očarava i privlači. Iz ugla djeteta – posmatrano kroz njegovu prizmu od šarenog stakla – sve je novo i u svemu ima duše. Važno je samo umjeti posmatrati i biti željan avanture. Čitanje takvih tekstova ima za djecu čar novine i donosi zadovoljstvo, a pošto dječji um predstavlja neiscrpno polje istraživanja svjesnog i nesvjesnog, logičkog i alogičkog (ali i predlogičkog) mišljenja, u književnosti namijenjenoj djeci kao recipijentima javljaju se nebrojene mogućnosti sanjarskog i maštarskog stvaranja. Način funkcionisanja pojedinih psihičkih mehanizama djece postaje okrilje forme mnogih fantastičnih ostvarenja – dječji snovi, snoviđenja i sanjarenja, stanje opijenosti igrom (zaigranost), ulivanje anime svemu postojećem (a dovoljno inspirativnom) postaju osnovni nosioci događanja u književnosti za djecu. A kad se stvarnosni elementi nađu pod lupom fantastičnog maštanja i domaštavanja, javljaju se najneočekivaniji zapleti i obrti.

Tumačenje romana u prvom ciklusu osnovne škole

Mogu li učenici prvog ciklusa recipirati romane? Kako planirati i organizovati rad na čitanju i analizi romana sa djecom koja tek ovladavaju vještinama čitanja i pisanja? Jesu li predloženi tekstovi najbolji izbor s obzirom na vaspitne efekte koje mogu proizvesti? Ovo su samo neka od pitanja koja se postavljaju u vezi sa markiranom problematikom.

U suštini, za svaki od romana predviđenih za čitanje u nastavcima i kod kuće potrebno je planirati više časova. Pri tome, mora se voditi računa o mogućim raznovrsnim konceptima tumačenja.

Dragutin Rosandić (1986: 529–530) navodi četiri metodičke teorije pristupa romanu. To su:

- fragmentarna koncepcija obrade romana, po kojoj se roman ne tumači u cjelini, već se vrši izbor reprezentativnih dijelova (fragmenata), epizoda, koji se zatim tumače do najsitnijih pojedinosti,
- teorija cjelovite (totalne) interpretacija romana po kojoj se roman raščlanjuje na elemente koji čine njegovu strukturu, a to su: tema i problemi koje ona otvara, idejne vrijednosti, likovi, fabulativno-kompozicioni nivo romana, jezičko-stilske posebnosti i žanrovske karakteristike romana,
- teorija problemske nastave romana i
- teorija stvaralačke nastave romana.

Prva koncepcija (fragmentarna), jasno je, ne daje cjelovit pristup romanu, posebno ako se na nju osvrnemo sa aspekta savremenih strukturalističkih teorijskih polazišta. Učenici neće biti u stanju da vrednuju roman u cjelini, da govore o njegovim idejama i koncepciji, o mjestu i ulozi pojedinih epizoda u ukupnoj kompoziciji složenog djela. Ove nedostatke nikako ne može da nadomjesti detaljna analiza izabranog fragmenta. Uostalom, školskim programima su za čitanje na času predviđene i druge, kraće prozne vrste koje se detaljno analiziraju, tako da se učenici na tim tekstovima upoznaju sa karakteristikama i mogućnostima detaljne analize.

Cjelovita ili totalna interpretacija je u ogromnoj prednosti nad fragmentarnom jer se njome roman tretira kao kompletno književnomjetničko djelo, cjelovit estetski organizam u kome svaki od elemenata ima svoju ulogu u kompletnoj strukturi. Tema se jedino i može sagledati uvidom u cio roman, a jedino tako je moguće uočiti i probleme koji su dotaknuti ili razjašnjeni razradom teme. Likovi i idejne vrijednosti se po ovom pristupu tretiraju od početka do kraja radnje, kroz sve relevantne strukturne činioce, dakle, koherentno i sistematično. Kompoziciju romana je, takođe, moguće sagledati jedino uvidom u čitav tok radnje, a nikako analizom pojedinih epizoda.

Problemska nastava romana je takva vrsta nastave kojom se roman tretira kao sistem koji se može razložiti na niz literarnih problema čijim rješavanjem učenici uviđaju značajne karakteristike književnomjetničkog djela. Rješavanje problema je produktivan tip učenja jer značajno misaono i emocionalno angažuje učenike.

Stvaralačka nastava romana posebno je kvalitetna jer učenika aktivira i stavlja u subjekatsku poziciju. U okviru ovakvog koncepta učenicima se daju zadaci da dorade neke epizode, izvrše dramatizaciju i sl. U takvim zadacima do izražaja dolazi učenička kreativnost, ali i poznavanje datog romana.

U većini metodika nastave književnosti nalazimo sljedeće etape u interpretaciji pripovijedne proze: doživljajno-saznajna motivacija, najava problema (teksta) i njegova lokalizacija, interpretativno čitanje, psihološka pauza, objavljivanje doživljaja i njihova korekcija, analitičko-sintetički postupak i zadaci za samostalni rad.

Emocionalna priprema treba da usmjeri misli i osjećanja učenika u pravcu emocija i temeljnih misli u književnomjetničkom tekstu. Cilj ove pripreme jeste koncentrisanje pažnje u pravcu teksta. Potrebno je do te mjere zainteresovati djecu za predstojeću analizu da oni jedva čekaju da čuju tekst. Izuzetno je produktivno kada u uvodnom dijelu časa, u toku emocionalne pripreme, postavimo nekoliko problemska pitanja čija će se rješenja tražiti u toku postupka interpretacije. Takva pitanja izazivaju intelektualnu radoznalost, podstiču i bude sve potencijale učenika da pronađu odgovore i riješe ih.

Čitanje književnoumjetničkih tekstova u mnogo čemu se razlikuje od ostalih vrsta čitanja. Naime, dok ostale tekstove čitamo onom brzinom koju nam dozvoljava stepen našeg razumijevanja aktuelizovane problematike, književnoumjetničke tekstove čitamo onom dinamikom koja nam omogućava da zamislimo kompletne virtuelne svjetove koji su stvoreni posredstvom riječi. Za takvu je mentalnu radnju, dakle, neophodno sporije čitanje, takvo da omogućava ne samo razumijevanje teksta, već i kompletan estetski doživljaj.

Zadatak interpretativnog čitanja je prenošenje autorovih emocija i misli slušaocu. Ovo se čitanje odlikuje emocionalnom i misaonom izražajnošću. Ovim čitanjem (negdje se naziva i izražajnim, odnosno estetskim) tekst se govorno interpretira i oživljava. Na prvi pogled, ovo se čitanje ne doima mnogo teškim zadatkom i pretjeranim izazovom. Ipak se interpretator nalazi pred veoma izazovnim zadatkom jer čim počne da pažljivo analizira vrijednosti teksta sa namjerom da ga pripremi za interpretativno čitanje, on uviđa mnoštvo mogućnosti koje tekst nudi. Kao što se često govori o polisemičnosti umjetničkog znaka, ta se pojava transponuje i na mogućnosti čitanja. Jednostavno, čitalac uviđa da mnoge dijelove teksta može pročitati na različite načine. Stoga je od ogromnog značaja za ovo čitanje prethodno interpretatorovo (u ovom slučaju nastavnikovo) detaljno upoznavanje sa emocionalnom i misaonom strukturom teksta. U toku toga upoznavanja čitalac pronalazi puteve moguće interpretacije i često biva iznenađen bogatstvom potencijalnih načina čitanja. Čitalac se, pored upoznavanja sa književnoumjetničkim tekstom, bavi i odgovarajućom pomoćnom literaturom (metodičkom, književnoteorijskom, književnokritičkom), upoznaje se sa okolnostima u kojima je djelo nastalo, čita autorovu biografiju i tome slično. Naravno, svi prikupljeni podaci će mu poslužiti da, eventualno, bolje pripremi tekst za čitanje i tumačenje, a nikako u cilju biografskog ili pozitivističkog pristupa tumačenju teksta.

Nastavnik učenike adekvatno priprema za aktivno slušanje interpretativnog čitanja. Upozorava ih da budu pažljivi slušaoci i da nakon čitanja slijedi razgovor o tekstu. Knjige učenika trebalo bi da budu zatvorene kako se pažnja ne bi rasipala. Jasno je da se ovakvom realizacijom aktivnosti želi aktivno uticati na učeničke slušne recepcijske sposobnosti koje će im često biti važne prilikom upoznavanja sa nekim umjetničkim djelima (muzičkim, scenskim, književnim). Djeca se osposobljavaju da obrate pažnju na govorne vrijednosti jezika: intonaciju, intenzitet, tempo, pauze, boju glasa itd. Čitanje nikako ne treba prekidati da bi se učenicima dala dopunska obavještenja o djelu, autoru i slično ili da bi se učenici upozorili na neka na značajna mjesta ili da bi se nekima od njih uputila opomena. U početku, prilikom čitanja prvom i drugom razredu, nastavnik će naići na poteškoće jer radi sa djecom koja se tek uvode u sistem školske interpretacije teksta i koja još uvijek nemaju izgrađene vještine pomnog slušanja. Često će djeca reagovati (gledao-la sam film, čitala mi je mama i slično) dok nastavnik čita. Ako se to desi, nastavnik može varirati jačinu glasa kako bi djecu upozorio da ne komentarišu za vrijeme čitanja, a nakon čitanja im skrenuti pažnju da ne bi trebalo da reaguju dok ostali slušaju i da sve svoje komentare i zapažanja mogu saopštiti tokom razgovora o pročitanoj, što slijedi nakon interpretativnog čitanja.

Analitičko-sintetički postupak treba pažljivo pripremiti, ispuniti ga kreativnim aktivnostima koje će što više usmjeriti djecu ka kvalitetnom razumijevanju teksta. Trebalo bi da problemska pitanja čine okosnicu analize. Oko njih se mogu plesti čitavi

kompleksi radnji i učeničkih aktivnosti. Najveći angažman ukupnih intelektualnih kapaciteta učenika podstičemo najbolje upravo ovakvim zahtjevima.

Činjenica je da svakom analizom književnoumjetničko djelo parcijalizujemo, „kidamo” njegovu cjelovitost i narušavamo ostvarenu atmosferu. No, da bismo spoznali vrijednost cjeline, mi se, ipak, moramo pozabaviti detaljima, s tim da neprekidno (u duhu strukturalizma) vodimo računa o načinu na koji su elementi komponovani u cjelinu, kakvi su njihovi međusobni odnosi, ali i na koji način oni ostvaruju funkciju u cjelovitoj strukturi. Tek zapažanjem tih „sitnih” elemenata, detalja, možemo se naći u prilici da sagledamo čudesno bogatstvo književnih šara i oblika koji grade cjelokupnost bića literarnog djela. Ako bismo se samo bavili globalnim utiscima, sve detalje ostavljali izvan domašaja metodičke aparature pitanja i zadataka, ne bismo mnogo saznali o tekstu. Plutanje po površini štiva nije dovoljno ni u radu sa predškolicima, a kamoli sa djecom osnovnoškolskog uzrasta.

Analiza prethodi sintezi i daje neophodne elemente za donošenje zaključaka. Njome se prikupljaju potrebni podaci za razmišljanje o vrijednostima teksta, za uočavanje poruka i isticanje sudova.

Uočavanje etičkih dimenzija u ponašanju književnih likova više je nego značajna etapa u radu. Sva svojstva ili osobine čine karaktere, a procesom identifikacije učenici su u prilici da usvajaju pozitivne elemente. Veoma je važno da djeca unutar teksta pronađu tačne situacije kroz koje su evidentne osobine likova koje ističu. Zatim se vrši analiza tih osobina i utvrđuje se koje su pozitivne, a koje ne. Korisno je izvršiti i analizu posljedica koje su proistekle iz nekog ponašanja.

Budući da su likovi nosioci piščevih ideja, moguće je vršiti i analizu idejnog sloja djela.

Poruka koju tekst donosi mora biti implicitna, dakle “sadržana u slojevima vizije, odnosno teksta, u kojima ima svoja dubinska uporišta koja treba otkrivati” (Marković 2003: 62). Staro pitanje: Ima li književnoumjetnički tekst poruku? i danas se često razmatra u teorijskim raspravama, a u učionicama se skoro obavezno jedna od etapa rada na tekstu usmjerava ka otkrivanju autorovih poruka čitaocima. Takođe, često se čuje pitanje: Šta nam pisac poručuje i čemu nas tekst uči? Jasno je da književno, kao i svako drugo umjetničko djelo, ima poruke. Na početku stvaranja, na pragu kreativnog procesa, autor je imao viziju i određenu namjeru, ali se u stvaralačkom procesu ta njegova ideja ne održava eksplicitno, na površini, već je inkorporiraju slojevi teksta, tkivo umjetničkog predmeta. Kao takva, implicitna i dubinska poruka nema u tekstu samo jedno obličje, već se poput dragog kamena presijava na različite načine, zavisno od perspektive implicitnog čitaoca (termin V. Izera) o kome je autor vodio računa i kome su ponuđene različite stajne tačke u tekstu.

U cilju što svestranijeg upoznavanja književnoumjetničkog teksta i njegovog dužeg memorisanja od strane učenika, važno bi bilo često u nastavi primjenjivati različite oblike predstavljanja tekstualne stvarnosti u etapi samostalnog učeničkog rada. Ovdje prije svega mislimo na grafičko predstavljanje gradiva u formi skica, planova, grozdova, mapa uma, Venovih dijagrama i tome slično. Pored semantičkih određenja, ovi načini bilježenja imaju i određene vizuelne efekte koji snažno djeluju na djecu. Takođe, da bi ih bilo moguće izraditi, učenici veoma dobro moraju upoznati tekst. Mape uma (Buzan i Buzan 2005) su izuzetno produktivne kod utvrđivanja tematsko-motivske strukture. Njima se veoma ilustrativno može predstaviti cijela shema

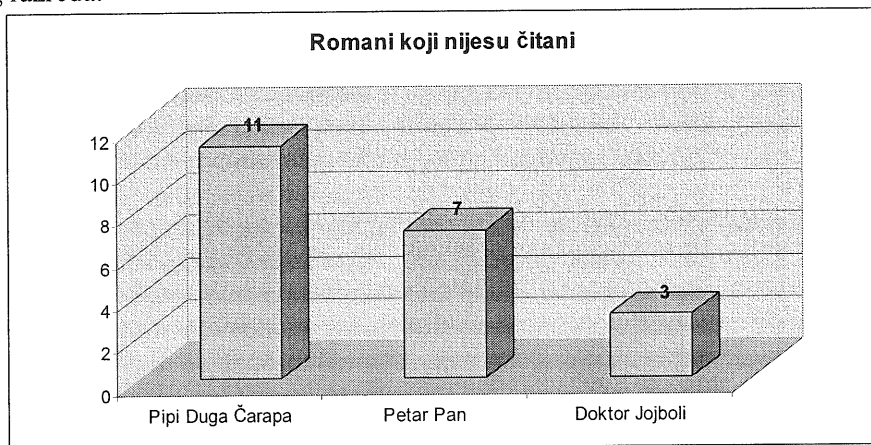
motivacije, a da bi učenici izradili jednu mapu uma, oni zaista svestrano moraju poznavati tekst.

Venov dijagram je podesan kada pokušavamo da uporedimo dva ili tri elementa, npr. dvije situacije u jednom romanu ili dva književna lika u istom ili u različitim djelima. Pri tome je veoma važno da elementi koje poredimo imaju i sličnih i različitih svojstava.

Empirijski dio

Pojedina teorijska razmatranja su provjerena empirijski. Obavljeno je malo istraživanje sa nastavnicima razredne nastave kao ispitanicima. Upotrijebljena je metoda deskripcije, a pomoću anketnog listića došlo se do mišljenja 31 nastavnika o pojedinim aspektima izbora i interpretacije romana u prvom ciklusu. Anketni listić sadrži 16 pitanja otvorenog i zatvorenog tipa. U ovom radu prezentujemo samo najupečatljivija pitanja i odgovore.

S obzirom na to da svi romani imaju karakter predloženih tekstova, nastavnici imaju autonomiju da neke od njih ne interpretiraju. Stoga se prvo pitanje odnosilo upravo na tu problematiku. Grafički prezentujemo (grafikon br. 1) odgovore nastavnika. Nastavnici su naveli romane koje nijesu interpretirali sa učenicima drugog i trećeg razreda.



Grafikon br. 1

Evidentno je da roman *Pipi Duga Čarapa* među nastavnicima ima najmanje popularnosti. Pretpostavljamo da je karakter glavne junakinje glavni razlog takvom mišljenju nastavnika. Odbacivanje društvenih konvencija je njena suštinska karakteristika. Ona radi sve što joj odgovara, a to počesto nije po ukusu odraslih. Prilično je nepravedno ne dozvoliti djeci da se upoznaju sa njenim svijetom. Njenoj vedrini i energiji nema kraja. Ona je uvijek vesela i ništa što joj se nađe na putu ne predstavlja nepremostivu prepreku. Sve je samo izazov i avantura. Probleme rješava na originalan način, bez imalo straha od eventualnog neuspjeha. U svemu što radi ona mora da uživa, a to znači da ništa ne smije da bude svakodnevno. Vedra i nasmijana, rijetko je pozitivan lik, posebno u smislu ogromnog optimizma koji je krasi. A taj i

takav odnos prema životu rijedak je talenat obdarenih srećnika koji ne padaju pred prvom preprekom, već uvijek vjeruju u bolje sutra, i takav im dan uistinu i svane.

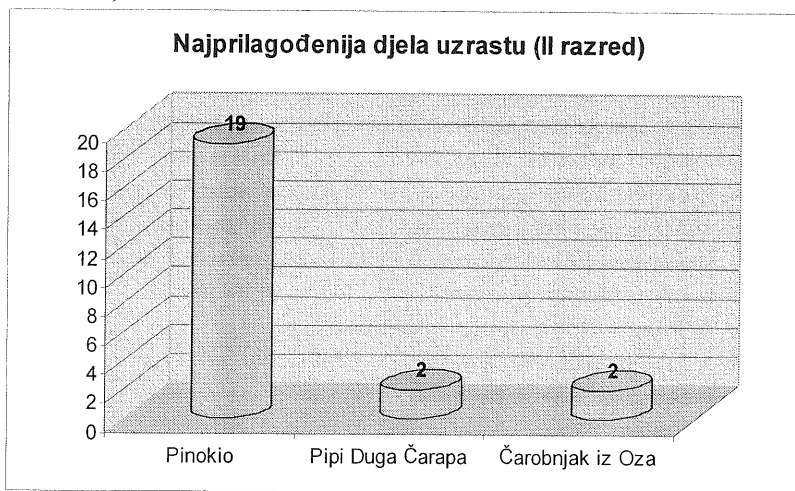
Pipi vidi život i svijet kao ogroman kolač koji treba probati na sve načine i sa svih strana. Nemirnog duha i prepuna istraživačke radoznalosti, pravo slobodno i neopterećeno dijete, ona dolazi i u školu sa svojim drugarima Tomijem i Anikom. Zadivljuje nas autorkina sposobnost da događaj (dolazak u školu) predstavi upečatljivo i pokaže nam perspektivu djeteta kome je sve novo: i časovi, i škola, raspust, učenje, računске radnje, sjedenje u klupi i sve ostalo. Tjera nas taj njen pogled da se o mnogo čemu zapitamo, to jest da utvrdimo tačno poziciju djeteta koje se prvi put našlo na času – koliko toga mi podrazumijevamo, a djeci je sve to novo i neobično!

Što se tiče Barijevog romana *Petar Pan u Kensingtonskom parku*, nekoliko nastavnika je istaklo da je riječ o tome da mnoge segmente, po njihovom mišljenju, djeca ne mogu razumjeti.

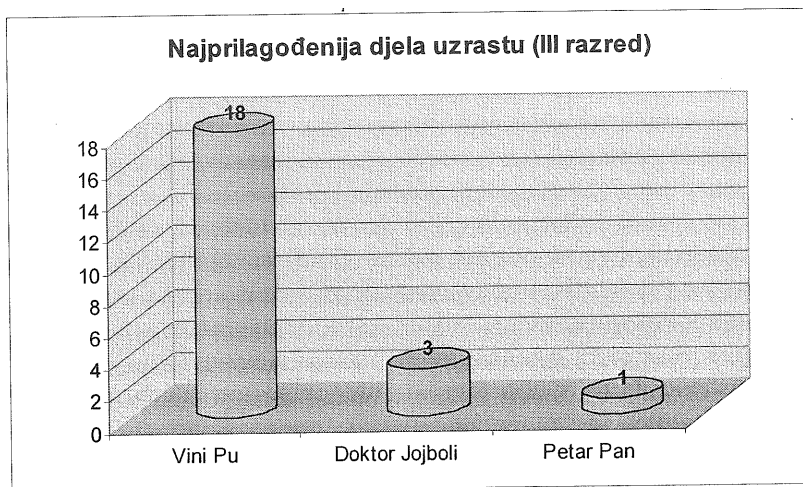
Na prvi pogled, Petrov let kroz prozor i odlazak u Kensingtonski park vode pravo u avanturu. No, prave, velike avanture ovdje nema. Petar neće upadati neprekidno u neke neočekivane situacije iz kojih bi mogao izlaziti kao pobjednik. On će živjeti samostalno, ali su dometi njegovog avanturizma mnogo skromniji i ograničeniji nego što smo inicijalno očekivali. Iznevjereni horizont očekivanja nas tjera da se zapitamo na šta nam to Bari skreće pažnju ovim postupkom. Naravno, u pitanju je metafora djetinjstva – koje uvijek želi da bude ogromna avantura, a, u stvari, dometi su ograničeni realnim mogućnostima i zakonitostima, a sve preko toga moguće je jedino u maštarenju i sanjarenju. Mogu li djeca ili ne recipirati ovaj roman, teško je reći. U svakom slučaju, nekoliko nastavnika iz našeg uzorka ističe da je ovo djelo neprilagođeno uzrastu učenika.

Roman Doktor Jojboli nijesu učenicima čitala tri nastavnika, a osnovni razlog je, po njihovim riječima, taj što je u djelu previše epizoda, tj. što je svaka nova stranica praktično novi događaj. U suštini, riječ je o romanu izuzetno dinamične strukture (što bi djeci moglo biti blisko i interesantno).

Drugo pitanje odnosilo se na procjenu prilagođenosti djela uzrastu učenika (grafikoni br. 2 i 3).



Grafikon br. 2

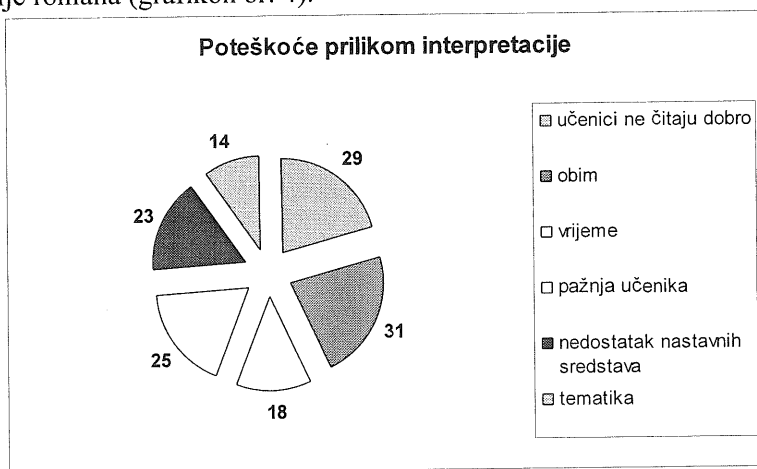


Grafikon br. 3

Učenicima prvog ciklusa izuzetno je prilagođen Kolodijev *Pinokio* i Milnov *Medvjedić Pu*. U oba slučaja riječ je o inicijalnim motivima animiranog predmeta – igračke. U Kolodijevom romanu, osim toga, prisutan je i odličan putokaz ka odrastanju – Pinokio mnogo toga mora naučiti i prihvatiti iz svijeta odraslih ukoliko želi da postane pravi dječak. On se odvikava od ljenčarenja, laganja, bježanja iz škole itd. i shvata potrebu da se svijet odraslih poštuje i prihvati bez rezerve. Izgleda da ovakva slika animiranog lutka, po mišljenju nastavnika, može biti pravi vaspitni uzor djeci.

Medvjedić Pu je baziran na sličnoj osnovnoj postavci – glavni junaci su animirane igračke i njihov vlasnik. Miln je veoma uspješno stvorio svijet Stoljašne šume, glavnog mjesta dešavanja u priči. Pažljivijim čitanjem uočavamo njegovo sjajno pripovijedanje koje igračke doduše oživljava ali ih i ne udaljava previše od njihovih realnih odredišta. U romanu je apostrofirana igra kao dominantna dešavanja a naracija i dijalog često su obogaćeni nonsensnim stihovima – toliko bliskim djeci i njihovom poimanju jezika kao još jedne igračke.

Posebno su važna mišljenja nastavnika o poteškoćama na koje nailaze prilikom interpretacije romana (grafikon br. 4).



Grafikon br. 4

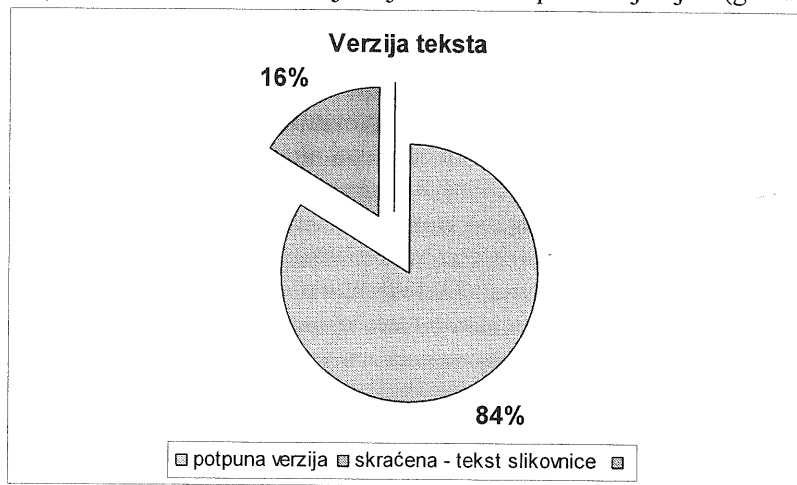
Obim predloženih tekstova je po odgovorima svih nastavnika daleko najveći problem. Zaista, riječ je o djelima čija dužina zahtijeva (ukoliko ih nastavnici čitaju na času) i po desetak časova interpretacije. Takođe, teško je i navići se na korjenitu promjenu – tradicionalni program je u okviru domaće lektire za ove uzraste predviđao kraće priče i pjesme.

Skoro svi nastavnici (njih 29) ističu da je najveći problem u tome što učenici ne mogu samostalno čitati. Jasno je i opravdano ovakvo viđenje nastavnika. Neuporedivo je jednostavnije tumačiti tekst koji učenici mogu i samostalno pročitati. Ovako, nastavnici zaista mnogo vremena predviđenog za interpretaciju potroše upravo na čitanje (koje im mora biti prilično naporno s obzirom na obim djela i zahtjeve govorne interpretacije), čime je etapa analize znatno skraćena.

Pažnja učenika ovog uzrasta izuzetno je nestabilna i teško ju je usmjeriti u željenom smjeru. Potreba za kretanjem i promjenom, ukratko, velika fizička i psihička aktivnost djeteta zahtijevaju da učionica bude dinamično mjesto u kome će se što češće smjenjivati raznovrsne aktivnosti. Nastavnicima uopšte nije lako da pridobiju i zadrže usmjerenost dječije pažnje na interpretaciju romana. Ističu da bi adaptirane (skraćene) verzije bile mnogo jednostavnije za rad na času.

Tematika pojedinih romana je, po mišljenju 14 nastavnika, takođe diskutabilna, o čemu je bilo riječi i u teorijskom dijelu rada.

Veoma je interesantan izbor verzije koju nastavnici prezentuju djeci (grafikon br. 5).



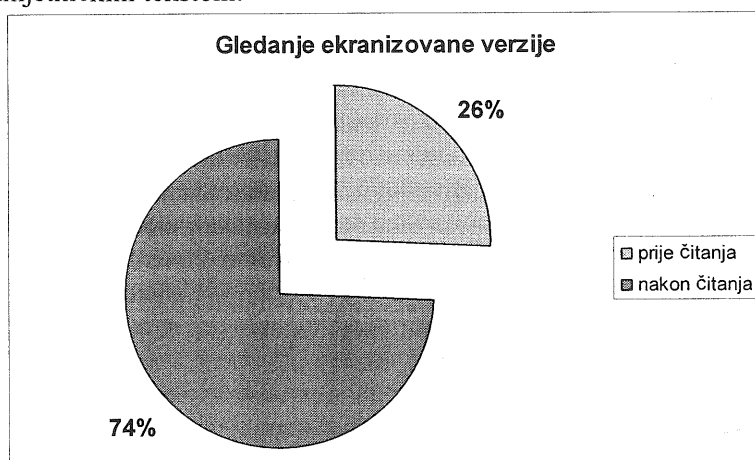
Grafikon br. 5

Problem adaptiranja djela je izuzetno kompleksan. Da li nastavnici mogu to samostalno da obavljaju jer će na taj način biti u mogućnosti da izvrše značajnu uštedu vremena? Napraviti adaptaciju originalnog književnoumjetničkog teksta je izuzetno težak i odgovoran posao koji bi, uz svu umješnost onoga ko vrši adaptiranje, morao da posjeduje i dozvolu nosioca autorskih prava. Takođe, činjenica je da kvalitetne adaptacije teško mogu da rade pojedinci. Timovi stručnjaka će biti mnogo uspješniji u izradi adaptacije, ali i pred njima stoji čitav niz izazova i problema koje treba riješiti. Većina nastavnika (84%) iz našeg uzorka istraživanja čitala je učenicima potpunu verziju romana.

Oni ističu da bi knjige koje se rade kao čitalačka lektira učenika prvog ciklusa trebalo da sadrže i jedan broj ilustracija. Ovome bi se stavu mogao uputiti prigovor da

se time jednim dijelom sputava imaginativno mišljenje učenika. No, ilustracije mogu biti veoma interesantne djeci i one će im u mnogo čemu pomoći da shvate tekst. Čak i odrasli čitaoci vole da na stranici knjige naiđu na ilustracije, a kada je u pitanju dječija čitalačka publika, onda to još i više važi. Takođe, i u toku analize trebalo bi da nastavnik koristi ilustracije koje će biti u različitim funkcijama – da motivišu djecu, da objasne neki nepoznati pojam, da im služe kao osnova za praćenje toka radnje ili da pomognu u zamišljanju fizičkog portreta nekog od likova. Ilustracije pomažu djeci prilikom raznih formi prepričavanja.

U ovom kratkom prikazu najinteresantnijih elemenata istraživanja moraju biti pomenute i ekranizovane verzije pojedinih romana. Svako djelo iz domena predloga za čitanje u nastavcima je doživjelo i filmsko izdanje. Grafikon br. 6 se odnosi na vrijeme gledanja ekranizovane verzije – crtanog ili igranog filma inspirisanog književnoumjetničkim tekstom.



Grafikon br. 6

Ekranizacija umjetničkog teksta uvijek podrazumijeva njegovu *konkretizaciju* vođenu zakonima kinematografije i recepcijom autorskog tima. Mnogi elementi u strukturi teksta bivaju izmijenjeni, tako da se svaki film u mnogo čemu razlikuje od teksta na osnovu kojega je snimljen. Takođe, bez obzira na neosporne prednosti upotrebe filma u nekim nastavnim situacijama, evidentni su i nedostaci koji se prvenstveno upravljaju ka učeničkim čitalačkim recepcijskim sposobnostima – jednostavnije rečeno, na prvi im je pogled lakše i zanimljivije da gledaju film nego da čitaju knjigu. No, jasno je da je to samo inicijalno i nepotpuno određenje. Ipak je čitanje avantura koja ne može biti zamijenjena nijednom drugom aktivnošću. Sastvaralačka uloga koju kao čitaoci doživljavamo trajno nas usmjerava ka kreativnom ponašanju u najrazličitijim okolnostima.

Gledanje filma prije čitanja teksta moglo bi da utiče veoma štetno na mlade recipijente. Upoznavši se sa tokom radnje, učenici bi bili prilično nezainteresovani za slušanje nastavnikove govorne interpretacije. Četvrtina nastavnika iz našeg uzorka izgleda nije dovoljno upoznata sa savremenim metodičkim pristupom ovom problemu, ili, što je takođe vjerovatno, pokušava da na sve načine uklopi interpretaciju romana u ograničeni vremenski interval.

Većina nastavnika “uspijeva” da interpretira roman za 2–3 časa. To svakako nije dovoljno, pa se opravdano postavlja pitanje koliko se detaljno obavlja analiza i kojim se metodičkim postupcima nastavnici služe. Oni su dijelom razriješili dilemu time što ističu da kombinuju čitanje na času i čitanje kod kuće (koje realizuju roditelji). Obavezno je popunjavanje dnevnika čitanja i izrada nastavnih listića. Svaka interpretacija romana praćena je kreiranjem panoa na koji učenici lijepe svoje ilustracije, zapažanja, poruke i slično.

Zaključak

Vječito je aktuelna tema – da li u školsku lektiru najmlađih treba uključiti bajke i fantastične priče i romane, kako one djeluju na djecu, postoje li bojazni da će ih predugo i prejako držati u nerealističkom, mogu li one djecu odvojiti od stvarnosti, predstavljaju li snažni izleti mašte bijeg od realnog života itd. Traganje za novim, otkrivanje drugačijeg i upoznavanje nepoznatog, čovjekova je težnja i trajno nastojanje, kako u životu i u nauci, tako i u umjetnosti. Neki stvaraoci i njihovi čitaoci rješenja traže u svijetu uzročno-posljedičnih veza i relacija, a nekim duhovima više odgovara književnoumjetnička onirofantazija, prihvatanje animizma i magizma.

Tematska i žanrovska interesovanja učenika, čini se, prepoznata su predlogom djela za čitanje u nastavcima. Ipak, i dalje je mnogo neriješenih pitanja i dilema u vezi sa metodičkom interpretacijom obimnijih proznih tekstova u prvoj trijadi osnovne škole.

Sa ciljem prepoznavanja stanja u praksi realizovano je malo istraživanje sa 31 nastavnikom. Neki od odgovora datih na ukupno 16 pitanja u anketnom upitniku prezentovani su u radu i dijelom obrazloženi. Jasno je da nemaju svi nastavnici identično mišljenje o vrijednosti pojedinih predloženih romana i da oni ne realizuju tumačenje teksta na identičan način. Većini je zajedničko mišljenje da poseban problem za rad na času predstavlja to što učenici ne mogu samostalno čitati predložene tekstove. Naravno, i činjenica da ne postoje odgovarajuće adaptirane verzije dodatno otežava nastavnikov posao u ovom domenu.

Interpretacija romana u prvom ciklusu osnovne škole jedna je od najkrupnijih programskih inovacija. Pored svih uočenih prednosti ovoga izbora (rani susret sa interesantnim i internacionalno popularnim tekstovima) i dalje smo svjesni da je u pitanju još uvijek metodički neriješeno pitanje kojim se i dalje moramo baviti teorijski i empirijski.

Literatura:

- Buzan i Buzan 2005: Toni Buzan i Bari Buzan, *Mape uma*, Beograd: Finesa
Izer 1978: Wolfgang Iser, *The Act of Reading*, The Johns Hopkins University Press
Jaus 1978: Ханс Роберт Јаус, *Књижевна историја као изазов науци књижевности*, у књизи: Теорија рецепције у науци о књижевности (приредила Д. Марицки), Београд: Нолит, 36–83.
Marković 2003: Слободан Ж. Марковић, *Записи о књижевности за децу III*, Београд: Београдска књига
Олујић 2000: Гроздана Олујић, *Фантастика у књижевности или сан о ружји и лептиру*, Детињство 1-2, Змајеве дечје игре, доступно на www.zmajevedecjeigre.org.yu, [12. 1. 2009]

- Program 2005: *Nastavni predmet Maternji jezik i književnost, predmetni program za I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII i IX razred devetogodišnje osnovne škole*, Podgorica: *Ministarstvo prosvjete i nauke, Zavod za školstvo*
- Rosandić 1986: Dragutin Rosandić, *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*, Zagreb: *Školska knjiga*
- Vučković 1993: Миролjub Вучковић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: *Завод за уџбенике и наставна средства*
- Vučković 2005: Дијана Вучковић, *Теорија рецепције у настави књижевности у млађим разредима основне школе*, Никшић: *Филозофски факултет*
- Vuković 1996: Ново Вуковић, *Увод у књижевност за дјецу и омладину*, Никшић: *Универекс*

Dijana Vučković
Nikšić

READING THE TEXTS IN INSTALLMENTS IN THE FIRST CYCLE OF THE NINE-YEAR ELEMENTARY SCHOOL —AND THE CHOICE OF INTERPRETATION OF THE TEXT

Summery

In the first cycle of elementary school reading is provided in installments, which is based on the theory of literary reception. Novels proposed curriculum are in the domain of fantastic literature. Despite the fact that really comes to the acts that have gained international popularity, many of the difficulties are encountered in practice.

This paper presents part of research that is conducted in three elementary schools in Niksic on a sample of 31 teachers. Results show that teachers are not satisfied with the choice of texts (novels in particular stand out Pipi Longstocking and Peter Pan in Kensingtonskom park). In their opinion, all texts are too extensive in relation to the possibility of reception age (children still cannot read), educational effects of some readings may be problematic (especially identification with Pipi), the attention of children is difficult to maintain ...

The choice of the novel in some segments (thematic structure, the overall quality of the acts, etc..) certainly corresponds to children, but it is clear that the interpretation of the acts with respect to a certain extent is in the difficult conditions of teaching practice. According to the fact that the word of the initial introduction of children in literature and that the results of work in this period have long-term effect of the issue of choice and interpretation of the text must still be very topical to the continuous comparison and analysis of theory and practice come to the most acceptable solution.

Key words: fantastic literature, novel, novel interpretation, reception, reading the sequels (predictive), stages of interpretation
