

Јелена Савић Цуцкић¹, дипломирани учитељ-мастер
Медицинска школа Шилово

Стручни рад
Методичка теорија и пракса, број 2/2021
УДК: 371.3::821.163.41
821.09-93
стр. 174–186

ПОЈАМ И АНАЛИЗА ЛИКОВА У КЊИЖЕВНОМ ДЕЛУ ЗА ДЕЦУ

Резиме: У раду се анализом истражују анализе и појмови који усмеравају карактеролошку предодређеност књижевних јунака у књижевним делима за децу заступљени у наставним програмима за млађе разреде основне школе. Разматра се рецепцијски капацитет читаоца који се у наставним околностима први пут среће са тумачењем књижевних јунака у књижевним делима за децу. Закључује се како је подстицање ученика да се систематски припремају пратећи истраживачке смернице, задатке и налоге, стварајући један истраживачки пројекат, један од поузданих методичких путева у анализи књижевних јунака у књижевним делима за млађи школски узраст.

Кључне речи: књижевни јунак, млађи школски узраст, тумачење, књижевно дело, бајка, поезија

УВОД

Настава српског језика у оквиру које је предвиђена методичка интерпретација и тумачење бајки, захтева велику улогу учитеља у корелацијско-интеграцијском сиситему јер од његове креативности и оспособљености зависи у којој мери и на који начин ће се у настави примењивати садржаји књижевности и садржаји осталих школских предмета. Бајке представљају важан део детињства, мада су оне и одраз културе у којој су настале. Настанак бајки повезан је са развојем друштвених токова. Ова књижевна врста пружа велике могућности за остваривање многих васпитно-образовних задатака наставе. Предмет истраживања је бајка као књижевна врста са којом се деца најраније сусрећу, која има велики утицај на развој интелигенције и

¹ email adresa

емоција код деце. Бајка својим апстрактивним језиком помаже детету да савлада страхове које ствара свет одраслих, носећи поруку да се зрелошћу и правилним поступањем улази у свет одраслих прихватајући одговорност за своје поступке. Бајке углавном имају епски елемент, али у њима има и лирског и драмског, па ученици треба да *схванте ејски карактер дела, али и да сћекну њредставу да у бајкама има лирских и драмских делова* (Тодоров 2006:55). „Методичка интерпретација је најпотпунији облик проучавања књижевног дела“ (Николић 2012:399) што је и предмет истраживања овог рада. Она подразумева свестран истраживачки увид у више вредносних чинилаца који бајку у њеном стваралачком поступку, открива и тумачи стилогене детаље и чудну знаковност која чини суштину уметничког текста и олако промиче конвенционално усмереној читалачкој пажњи. Образовни и васпитни циљеви подједнако се остварују приказом и интерперетацијом, али је интерпретација више усмерена ка постизању функционалних и естетских циљева. У приказу се ученичке способности приказују, али се применом интерпретације оне изазивају, стичу и усавршавају. Истраживачки рад је у основи сваког ваљаног приказа, али се кроз интерпретацију остварују сви услови за највише домете проблемске и истраживачке наставе. Интерпретација подразумева примену књижевнонаучних гледишта изнијансиране оцене, проширен доказни поступак и разгранавање универзалног смисла књижевног дела на мноштво порука које нам шаљу бајке.

„Бајка је део детињства у коме машта царује, а савремена настава има тенденцију функционалног повезивања сличних садржаја из различитих области у јединствене логичке целине. За методичку интерпретацију бајке потребна је флексибилнија организација рада, односно другачије планирање и програмирање наставе књижевности. Потребно је уз аналитичко, укључити и тематско планирање и осмислити и друга места за извођење наставе осим учионице“ (Петровачки: 2008:170), као што су: библиотеке, музеји, позоришта, манастири, галерије, паркови и друго. У настави српског језика корелација се схвата као повезивање сродних садржаја из различитих предмета, а сврха јој је да наставу учини ефикаснијом и рационалнијом. Рад је заснован на књижевнотеоријским, књижевноинтерпретативним и методичким истраживањима, у којима се сагледа значај и место бајки у васпитању ученика млађих разреда, те да укаже на сврсисходне методичке интерпретације које би допринеле подстицању радозналости ученика за читање бајки и њиховом ваљаном тумачењу у разредној настави кроз појам и анализу ликова у књижевним делима са освртом на бајке.

АНАЛИЗА ЛИКОВА У КЊИЖЕВНОМ ДЕЛУ ЗА ДЕЦУ

У педагошкој теорији и пракси развијени су бројни методички приступи како би се унапредила функција социјалне интелигенције ученика, а посебно место припада стваралачком приступу у тумачењу књижевних дела и кроз њих њихових главних ликова. Језик представља најуниверзалније средство за споразумевање и социјализацију људи и на тај начин се остварује култура и уметност речи, преносе знања, искуства и умећа. Васпитна сврха наставе своди се на хуманизовање и социјализацију личности. Школска обрада књижевног дела пред-

ставља наставак доживљеног и истраживачког читања и повратак познатом уметничком свету са намером да се он боље упозна и да се открије дубље значење и уоче стваралачки поступци објашњавајући њихову уметничку вредност.

Уколико погледамо на који начин се гради у нама спознаја сопственог матерњег језика, видећемо да се језик не усваја нити схвата као група одређених граматичких форми које познајемо у одређеном развојном нивоу, већ се матерњи језик усваја умрежено, од самих почетака спознаје појмова који нас окружују, до најкомпликованијих уметничких и филозофских израза. „Матерњи језик се усваја од једне централне тачке и развија у круговима компетенција према све ширем и комплекснијем кругу компетенција“ (Урком 2017:13). Књижевни ликови су најдинамичнији чиниоци лепе књижевности. Било да су дати као епски или драмски јунаци или у виду лирског субјекта, они су не само водећа предметност, већ и део свести која обликује уметнички свет. Готово сва предметност у уметничком тексту подређена је књижевним ликовима која је у служби њиховог физичког и духовног обликовања. Само су стваралачка свест и највиши смисао књижевног дела надређени литералним јунацима. Сами ликови стварају илузију живљења, на особен начин су укореењени у живот и све то озрачују својим присуством, па обавезују писце на уважавање вишеструке, често врло егзактне и танане каузалности. „Зато се и упознавање ликова не може свести само на непосредно запажање њиховог изгледа, понашања и акција, већ подразумева пунији увид у околности њиховог испољавања у мотивисање њихових поступака, у пројектовања њихове свести и подсвести погледа на свест и моралних ставова“ (Николић 2012:227). Књижевни ликови имају двоструку функцију јер прво покрећу и усмеравају радњу епског дела, а такође представљају носиоце одређених емотивних, етичких и интелектуалних својстава личности и имају одређене карактере. „Карактер књижевних ликова подразумева скуп етичких, интелектуалних и моралних начела неке личности“ (Стакић 2014: 436). Књижевни лик је носилац различитих спољних догађаја, или испољава различите унутрашње доживљаје. Пажњу читалаца привлаче деловањем и размишљањем који су последица специфичног менталног склопа њихове личности и карактера. Пажњу читалаца привлаче књижевни ликови које одликују развијени, сложени и често противречни карактери. У методици наставе српског језика и књижевности током анализе „најчешће се тумаче поступци карактеризације остварени кроз описивање унутрашњих изгледа лика, затим до његових вербалних, социјалних, психолошких и естетских категоризација лика“ (Стакић 2014: 437). Поздан истраживачки пут усмерен је на ликове, али води и испод, изнад, поред и кроз њих, тако да чини доступне све слојеве текста и све знаке људске присутности.

Уметничка сложеност и интернационална моћ књижевног лика упоређују се са реком у коју се улива мноштво притока. Одређени методички приступ књижевном лику добија тако богату предметност која укључује све битне вредности уметничког текста. Проучавањем главних ликова могу се поједина епска и драмска дела у целини обрадити, али је боље ако се ток интерпретације местимично постави и на неке друге интеграционе чиниоце, с тим што ће ликови остати у њеном средишту. „Припремање ученика за тумачење књижевних ликова подсти-

че се истраживачким задацима који садрже и план за проучавање главног јунака“ (Николић 2012:228). Интерпретација књижевног дела је заснована на више интеграционих чинилаца, тако да сваки обезбеђује предметну и мисаону монолитност на значајнијем делу истраживачког пута. „Свака проблемска, а уједно и радна целина разводи сазнајну делатност до мноштва уметничких чињеница, ситуираних у разним деловима текста, али је истовремено и сабира у договарајуће закључке, оцене и образложења. Та аналитичко-синтетичка перспектива подстиче ученике да око сваког литералног проблема саставе пун мисао и саздајни круг а то им даље омогућава да целовито и убедљиво говоре о књижевном делу. Одређена проблемска подручја се рашчлањују на уже проблеме и развијају у радне захтеве који непосредније упућују на уметнички текст и сугеришу погодна гледишта“ (Николић 2012:229).

Методички приступ негативном и позитивном књижевном лику у млађем школском узрасту

Дечја перцепција књижевних јунака на раном основношколском узрасту отворена је за читавање извесних доживљаја из цртаних и акционих филмова, стрип-литературе, где је са негативним јунаком нераскидиво повезан моменат застрашивања, а његова позиција оснажена толико да он самоиницијативно добавља простор колико му је потребно за неетичко делање, користећи подједнако и немоћ и мане других. Негативно гледиште бајке на децу има када га удаљава од стварног света, јер им преноси негативан свет испуњен шокантним или идеализованим ситуацијама. У таквим ситуацијама ствара се осећај страха у детету, јер се дете поистовећује са јунацима бајке што код ученика понекад изазива агресивно понашање. Такво понашање упућује ученика у то да није у животу све онако како хоћемо, а то је да постоји и тамна страна човека.

“Код многих родитеља је веровање како детету треба давати само реалност или пријатне слике које испуњују жеље, међутим стварни свет није баш тако светао и једноставан“ (Бетелхајм 1977:21). Опасност у теоријско-методичкој интерпретацији прети од поједностављене дихотомне диференцијације јунака на позитивне и негативне уместо свеобухватнијег и интегралнијег проблематизовања. Неопходно је најпре успоставити неке стабилне вредносне, моралне и естетске системе, па у њих сукцесивно уносити аксиолошке валере јер „двосмислености морају сачекати док се на основу позитивних идентификација не успостави сразмерно „чврста личност“, као што би комплекснија фабула и амбивалентни ликови „за дете замрсили ствари“ (Бетелхајм 1979:23, 24). Ипак је потребан и опрез: ни детињство не трпи поједностављивање и банализацију јер ништа није само добро или лоше, па ни литерарни јунаци. Бајке имају и позитиван васпитни утицај. Бајка трансформише животне појаве у најчудесније односе у које се, захваљујући машти, ученик интензивно уживљава. Позитивна порука бајки изазива у дечијем свету снажан емоционални упитник, јер уче дете да препозна негативне особине код неких људи (лукавост, похлепа, пакост...). Кроз бајку дете учи да одмах уочи те особе и тиме самог себе заштити. „Бајке уче скромности, несебичности, пристojности, храбрости, поштењу итд. Изругујући пороке истичу мудрост, доброту, племенитост...“ (Бетелхајм 1977:25).

Обрадом бајке код ученика се развија убеђење да ће добро у животу увек победити ако се људи за њега предано залажу. Доживљај и разумевање негативних јунака ученицима млађих основношколских разреда понуђена су у оквиру наставног плана и програма у различитим врстама књижевних остварења. У равни свог доживљаја и промишљања о таквом јунаку они већ хипотетички проверавају његово понашање у непосредном окружењу, отелотворују га, измештају из литерарне целине, замишљају као некога чије је присуство у датом тренутку могуће. Полазна тачка њиховог размишљања увек је непосредна реалност, па тако бива да оно што је створено у простору уметничке фантазије, иако нереално, ипак изазива потпуно дубоке, интензивне и уверљиве емоције. „Страсти и судбина измишљених јунака, њихове радости и туга, узнемиравају нас, узбуђују, обузимају, без обзира што знамо да пред нама нису стварни догађаји” (Виготски 2005:29).

Приступ негативном јунаку жанровски је условљен у зависности од концепције, књижевни ликови, па и они негативни, могу се наћи у различитим плановима: додељује им се доминантна или успутна, епизодна улога споредног јунака који својим присуством битно не обележава књижевну структуру. Негативни јунаци у прозним делима предвиђеним за обраду на часовима књижевности у настави млађих разреда углавном имају овакву, субординирану позицију. „У сусретању с њима боље се и свестраније испољава главни јунак” (Николић 1980:125), али су уједно покретачи поступка компарације којим се истичу и наглашавају трајне и универзалне моралне вредности. Појављивање негативних јунака је, инцидентан моменат, који код ученика уносе немир и динамику у догађање, провоцирају на племениту акцију. Књижевни јунак са негативним особинама често има ону снагу која нам је у стварном животу потребна за савладавање извесних препрека, јер он изазива скривено, фасцинирајући и слободу коју овај тип литерарног јунака за себе отима. Идентификовање са њим доноси макар привремено и привидно оно за чим се у стварности тежи и тиме ублажава осећај инфериорности. Један од услова да текст буде допадљив ученицима јесте и модалитет идентификације, па зато у средиште пажње треба поставити доживљајно-искуствени супстрат, у виду „сопственог егзистенцијалног пројекта ученика а све преко главног јунака” (Марјановић, Ђуричковић 2007:44).

Наставна тумачења књижевних ликова у функцији превазилажења лексичке стагнације

Наставничково припремање за обраду текста представља детаљно и успешно предвиђање ученичког језичког пројектовања на подручју отежаног схватања лексике, фразеологије и семантике. Потребно је имати у виду све сметње у рецепцији текста и могуће изворе неспоразума. „Обично се лакше предвиђају непознате речи које спадају у категорију изузетних и мање познатих речи, било да су оне стилски обележене или се појављују као огрешења о језичку чистоћу. Тако се посебна пажња обраћа на тумачења варваризма, архаизма, провинцијализма, нелогизма и термина“ (Николић: 2012:302). Све те категорије речи, групно узете, представљају само мањи део од оне лексике која је ученицима, непозната и тешко разумљива. Управо је

највећи проблем у томе што многи ученици немају чак ни у свом пасивном речнику мноштво обичних књижевних речи, као што су: наћве, ступа, чардак, долап, ватраљ, чунак итд.

Посебан методички пробем је у томе што су ученицима непознати појмови који су тим речима означени. Непоходно је зато детаљно описивање означених предмета и појава по облику и функцији, а и примењивања погодних илустрација. Много је лексичких подручја и семантичких кругова који су сасвим удаљени од искуства данашњих ученика. Некадашње покућство, оруђа за рад, оружје, коњска опрема, делови кола и разбоја, енетријери старих кућа и др., све је у великој мери ученицима непознаница, како на појмовном, тако и на лексичком плану. „Фразеоми и идиоми² такође су мало ушли у језичко искуство ученика“ (Николић 2012:303). У професионалном раду и пословном свету вештина говорења има високу цену и услед тога истраживачи показују нарочиту заинтересованост за усавршавање свога говора јер су остварили његову важност при добављању „моралне и материјалне подршке за своје идеје и пројекте“ (Шипка 2008:94). Непознате речи могу се тумачити пре, за време и после изражајног читања, а понајвише током интерпретирања одговарајућих исказа у тексту. Ово се истиче из разлога што поједини наставници траже један једини упрошћен и квантитативан поступак помоћу кога би се на исти начин у једно време и на једном месту у структури часа ослободили свих непознатих речи. „Сам принцип условности не дозвољава ту врсту унифицирања већ захтева комбиновање поступака и стваралачки приступ непознатој лексици“ (Николић 2012:305). „Пружајући изванредне могућности за богаћење речника, за откривање осећања и расположења уметничких ликова, књижевни уметнички текст се ипак мало користи у наставне сврхе“ (Милатовић 1998:436). Тумачење ликова у књижевном делу један је од начина усмереног усложњавања вокабулара на наставном часу. Ова етапа обраде текста посебно је усмерена ка обогаћивању речника, па се тада може говорити о лексичко-семантичкој вежби која је уткана у књижевну анализу. Читаоци књижевне ликове тумаче служећи се фондом карактерних црта познатим из живота и признатим у одређеном културном контексту. Циљ је да се понуде модели анализе књижевних ликова који би повећали фонд речи за именовање људских особина, осећања и расположења и афирмисали поузданије језичко испољавање ученика овог узраста при емоционалном и моралном процењивању литерарних јунака, али и личности из реалног света.

„Методичари због тога сугеришу да је потребно настојати да се поједине врлине и мане управо књижевног јунака илуструју одговарајућим поступцима и понашањем личности у животним ситуацијама“ (Николић 1992:571). Не може ученик успешно причати о својим доживљајима и психолошким стањима, уколико располаже малим фондом речи које означавају осећања, а такође се од њега не може очекивати ни умешност у тумачењу уметничких текстова. „Продуктивније је и целисходније по ученика да већ од првог разреда се инсистира на конкретизовању утисака, односно на откривању детаља који су ученике у књижевном делу узбудили, узнемирили, орасположили, одушевили, насмејали, разочарали, растужили и слично“ (Илић 1998:343). Ученици на овом узрасту, како потврђује наставна пракса, непогрешиво повезују најсугестивније делове текста са понуђеним осећањем или расположењем, али и то да

2 Устаљени изрази

им је веома тешко да се самоиницијативно пројектују, да самостално одаберу адекватан појам за израз емоције и тако прецизно искажу своје импресије. То говори у корист томе да многе лексеме које означавају емоције истовремено означавају и људске особине, на пример љутња, бес, стид, јер у основи многих духовних особина леже емоције које су се „због свог сталног понављања претвориле у карактерне црте” (Драгићевић 2001:173). У методичком смислу, откривање и разазнавање особина и психолошких стања актера неизоставно се мора повезивати са околностима у којима се он испољава, а притом мислимо на изазовност ситуације, оно што јунак тада говори, његово невербално испољавање (унутрашњи монолог, гестови, мимика, паралингвистички знаци), амбијент којим је окружен итд. У оквиру етапе интерпретације књижевних ликова потребно је организовати систематску говорну или писану вежбу са циљем да се уочи и саопшти што више синонима које откривају њихове особине кроз физички изглед, особине, опис руку, очију. „Карактерне црте, посматране са моралног становишта, групишу се у пожељне и неприхватљиве и неопходне су при моралном процењивању личности, па су корисна лексичка вежбања где се трага за речима које означавају људске врлине и мане“ (Николић 1992:571). Када се пронађу адекватни лексеми, „материјал који је добијен вежбањем подлеже даљем истраживачком поступку, који ученике упућују да упоређују, процењују и коментаришу значења појединих речи” (Николић 1992: 521–522).

ИЗВОРИ СРЕДСТВА И ПОМАГАЛА ЗА ИНТЕРПРЕТАЦИЈУ ЛИКА

Интерпретација је најпотпунији облик проучавања књижевног дела. Она подразумева свестран истраживачки увид у више вредносних чинилаца и стваралачких поступака, па самим тим открива и тумачи стилогене детаље и знаковност која чини суштину уметничког текста, али олако промиче конвенционално усмереној читалачкој пажњи. Интерпретација је знатно опсежнија од приказа, али је сва њена обимност срачуната да обезбеди темељни истраживачки рад уз примену мноштва гледишта, а са пуноћом садржаја и вредних открића. Између приказа и интерпретације не могу се повући оштре границе, јер се свестранији приказ може уврстити у интерпретацију, а сажета интерпретација, редукована на водеће уметничке чиниоце постаје приказ. Васпитно-образовни циљеви се подједнако остварују приказом и интерпретацијом, али је интерпретација више усмерена ка постизању функционалних и естетских циљева. Интерпретација подрумева примену више књижевнонаучних гледишта из нијансиране оцене, проширен доказни поступак и разгранаванье универзалног смисла књижевног дела на мноштво порука. „Мисаоне радње ученика теку у интерпретацији нешто спорије, али су зато интензивније, јер су стављене у већа искушења, управо су усмерене на деликатније и разгранатије проблеме“ (Николић 2012:399). Од наставника се захтева да пронађе најбоље методолошке и методичке приступе, који ће омогућити да се целовито сагледају сви важнији аспекти књижевног текста како би била успешна интерпретација књижевног дела. На наставнику је да при избору адекватне методологије поштује интелектуално-емотивне могућности ученика и да процес интерпретације и методолошка поступања која га сачињавају усклади с интересо-

вањима ученика. Начин на који треба одабрати адекватну методологију повезан је и са подстицањем ученика ка креативности, сарадњи и иницијативи, које су и три основне вредности које су „стожер нашег приступа образовању за савремено друштво“ (Шефер 2014: 420)

Припреме за интерпретацију лика

Приликом припреме интерпретације на наставнику је да подстакне ученика да постане његов саговорник. Наставници виде карактеристике ученика као најважнији оријентир приликом разматрања које ће методе користити у наставном раду, али да истовремено не препознају потребу „за прилагођавањем наставних метода способностима и индивидуалним разликама ученика као појединца“ (Максимовић и Станчић 2012:76). У процесу интерпретације наставник мотивише сваког ученика да се активно постави према естетском свету уметничког текста. Ученик активира машту и осећајност, користи властите истраживачке и логичке способности, критички мисли и просуђује, а да би у томе било успеха не смеју се ни прецењивати ни потцењивати ученичке могућности, већ је нужно пуно уважавање личности, литерарне осетљивости и сензибилитета. Ученици имају право да изнесу своје мишљење о књижевном делу, мишљење које често не мора да буде у сагласности са наставниковим мишљењем, нити у складу са критичким вредновањем датог дела, „недопадање није нужно повезано са просуђивањем о књижевним вредностима“ (Бајић 2008:75). На избор методологије утиче и време које наставнику стоји на располагању за реализацију образовних и васпитних циљева на наставном часу, као и окружење у коме се врши књижевна анализа. „Добар наставник је и „добар креатор“, јер увек нађе право решење за оригинални приступ у сваком конкретном проблему“ (Смиљковић и Милинковић 2012:38).

Методички захтеви у обради народне бајке

„Свако књижевно дело па и бајка у настави се проучавају помоћу више самоодносних радњи, тако да свака од њих представља значајну компоненту у целовитом приступу књижевном остварењу“ (Николић 2012:245). „У складу са посебностима књижевноуметничких дела, као и степенима литерарне пријемчивости ученика, наставнику је омогућено да примењује изворе и стваралачке окупе следећих методичких радњи:

1. Подстицање (мотивисање ученика за читање, слушање и доживљавање књижевноуметничких дела;
2. Истраживачки (припремни) задаци за проучавање уметничког текста;
3. Читање књижевног дела у доживљајној, интерпретативној и истраживачкој улози;
4. Локализовање уметничког текста;
5. Вантекстовне околности у функцији проучавања литерарног дела (библиографски подаци и стваралачка историја дела);
6. Коришћење помоћне литературе за проучавање књижевног остварења;
7. Тумачење непознатих речи и израза;

8. Саопштавање и проверавање утисака, осећања и мисли изазваних уметничким светом;
9. Препричавање текста у аналитичкосинтетичкој функцији;
10. Уочавање и истицање плана текста;
11. Аналитичкосинтетичко проучавање књижевног дела (интерпретација, обрада, тумачење, приступ);
12. Закључак о посебностима и суштинским вредностима проученог књижевног дела;
13. Учење напамет и изражајно казивање уметничког текста;
14. Поредбено проучавање књижевних дела;
15. Коришћење филмских, позоришних, радиофонских, телевизијских и музичких адаптација и изведби књижевноуметничких дела;
16. Усмено приказивање књижевног дела (уз књигу или подсетник);
17. Писмено приказивање књижевног дела (у целини или само појединих вредносних чинилаца);
18. Утврђивање и проверавање стеченог знања о делу
19. Обнављање знања о књижевном делу;
20. Облици рада подстакнути сазнатим књижевноуметничким делом: драматизација, беседништво, говорне и правописне вежбе“ (Николић 2012:245-246).

Читање и аналитичко-синтетичко тумачење дела су, од свих двадесет радњи, незаменљиве, те стога треба неизоставно да буду присутне на сваком часу обраде новог текста, самим тим и народних бајки. „Остале наведене радње су им подређене и једини разлози за њихово практиковање су у пуном и видљивом доприносу дубљем доживљавању, бољем схватању и критичком процењивању књижевноуметничког остварења“ (Николић 2012:247). Такође, „разликују се основне методичке радње, које су незаобилазне при обради било ког књижевног дела, и споредне, које се укључују по потреби, када то захтева природа текста или концепција часа“ (Илић 1998: 349).

Основне радње су све оне које природно проистичу из наставног рада на тексту: читање, мотивација, најава текста, психолошка или емоционална пауза, оријентациона питања којима се проверава рецепција текста, тумачење непознатих речи и локализовање текста (уже или шире), али као битну методичку радњу истичу читање. „Најважније радње „које прате и условљавају читање“ за њега су мотивација, тумачење непознатих речи и локализација“ (Илић 1998: 350–351). На тај начин се, обезбеђује што дубљи и потпунији доживљај текста. „Могућност наставне обраде народних бајки и других епских дела, сагледава се једино на примерима репрезентативних текстова, не желећи да успостави моделе за обраду конкретних књижевних врста“ (Илић 1998: 355–356). Нормативни приступ ученицима млађих разреда је примеренији, јер им пружа већу сигурност у настави. „Овде се преферира стваралачко-истраживачка методика која се може примењивати на овом узрасту, али не тако интензивно, масовно и свакодневно, с обзиром да ученици тог узраста нису оспособљени да самостално раде на тексту–стваралачки и истраживачки“ (Милатовић 2011: 274). Милатовић доноси моделе стваралачке

наставе књижевности јер врши обраду текста помоћу истраживачких задатака, обрада текста по плану, тематско-мотивска обрада текста, обрада текста помоћу доминантног књижевног лика, проблемски поступак обраде књижевног текста и примена различитих поступака и облика рада. На овакав начин се истовремено подстичу учитељи да и сами развијају своје моделе, уместо да само механички примењују постојеће. Општи модел који се предлаже може се са успехом применити на све књижевне жанрове:

- Емоционално-интелектуална припрема (припремни разговор);
- Најава наставне јединице;
- Изражајно читање;
- Локализовање текста;
- Гласно, тихо (усмерено) и истраживачко читање;
- Тумачење непознатих речи и израза;
- Разговор о непосредном доживљају;
- Анализа текста а) садржинска анализа; б) идејна анализа; в) етичка анализа; г) психолошка анализа;
- Обрада ликова;
- Језик и стил;
- Синтеза – уопштавање;
- Самостални и стваралачки рад ученика;
- Домаћи задатак.

На тај начин се и бајка народна, може успешно обрадити по овом општем моделу обраде текста. Због њене обимности најбоље би било обрадити је користећи се логичким целинама, јер и сам аутор је био свестан да настава књижевности може лако да склизне у методички догматизам ако се овај општи модел обраде текста схвати као строг методички рецепт коме обавезно треба прилагодити свако дело. На овај начин се такође пре свега, повећала свет учитеља о важности жанрова, те да покаже да предложене моделе не треба разумети као „тешка упутства“, већ пре као шеме које је могуће и пожељно непрестано мењати. „Постоји и трећи модел обраде народне бајке:

- Припрема за читање текста;
- Читање текста (интерпретативно);
- Проверавање доживљаја;
- Препричавање;
- Анализа текста (интерпретација);
- Уопштавање;
- Припремање ученика за интерпретативно читање, стваралачки рад на тексту, драматизација;
- Задавање задатака за самосталан рад код куће“ (Росандић 1988: 656).

Структура часа обраде народне бајке сугерише став да је интерпретација књижевног текста увек условљена посебностима књижевног рода и врсте којој текст припада. „Методи-

чки поступци и систем интерпретација произилазе из тих индивидуалних карактеристика дела, али ипак, постоји заједнички основ за интерпретацију свих књижевних дела“ (Росандић 1977:41).

Анализа ликова у поезији Змај Јовиној поезији

„Јован Јовановић Змај је испевао најбоље песме за децу у дечијој књижевности, приказујући велике истине људске и благородна човечанска осећања речена приступачно и на једноставан начин“ (Деретић 167:300). Он користи лаке и памтљиве стихове који лако улазе у ухо слушаоца, остављајући поуку сваком његовом песмом на хумористичан начин. „У својим песмама Змај Јова осуђује дечије мане и пороке, а уздиже врлине које оплемењују душу и живот човека“ (Милинковић 1999:27-31). Анализом између мана и врлина деца преко Змајевих песама увиђају добро и зло, јер ликови из његових песама поседују врлине, а и велике мане. Циљ Змајеве поезије огледа се у томе да деца стекну позитивне особине и навике на основу његове поезије. Такође, анализом његових песама деца уче и о хигијенским навикама о заштити животне средине, важности учења и сл. Кроз његову поезију деца одрастају јер је присутан од узраста када деца проходају до прве речи и поласка у школу. Ликови из Змајеве поезије су необични и интересантни погодни за цртање и сликање на часовима ликовне културе. Такође, „кроз његове песме деца се дотичу и анализе математичких проблема, приближавајући се на тај начин сложеним математичким проблемима, на једноставан и занимљив начин“ (Обреновић 2017:47).

ЗАКЉУЧАК

Настава књижевности тежи ка литерарној самосталности ученика, а за њен развој није од значаја само одабрана лектира – у овом случају бајке и поезије – већ пре свега настава која треба свестрано да активира ученике. Зато је важно допустити ученицима да изнесу своје утиске и судове о делу слободно, без бојазни да ће погрешити. Једино тако ученици ће моћи да доживе пуну радну афирмацију, као и да се оваквим ставовима и радом потврђује и хипотеза да се „ученици у бајкама поистовећују са јунацима бајке-те утичу на формирање њихове личности и зато је важно тумачити их са различитих аспеката.“ Чак и када су судови ученика погрешни, они су за учитеља драгоцени, јер „ученици могу разговарати о књижевноуметничком делу тек након што дело доживе и када код њих изазове реакције након њихове интерпретације, када они саопштавају своје доживљаје, утиске и размишљања. Приступајући бајци као књижевној врсти са становишта књижевнотеоријских разматрања, естетског вредновања, са становишта савремених методичких интерпретација у настави српског језика и књижевности, било је потребно време, као и ослањање на истраживачке напоре претходних истраживача. Лирска песма богата психолошки и мисаони свет најмлађе читалачке публике својим смишљено заснованим говором лирског субјекта, богатим тематским и мотивским остварењима која читавају бројна уметничка значења. Појаве, предметности и садржаји са којима се деца свакодневно су-

срећу у лирској поезији која је намењена њиховом узрасту, сликају се на посебан начин, па се богатством запажених, доживљених и протумачених значења оснажују гледишта најмлађих читалаца на свет који их окружује, у коме живе, уче, раде, друже се и одрастају.

Литература:

1. Бајић, Љ. (2008). Проучавање хумористичке прозе у настави. Београд: Завод за уџбенике.
2. Бетелхајм, Б., Значење бајки, Просвета, Београд, 1977.
3. Драгићевић, Р., Придеви са значењем људских особина у савременом српском језику – творбена и семантичка анализа, Београд: Институт за српски језик САНУ. 2001.
4. Драгутин Росандић, Књижевност у основној школи, Загреб: Школска књига. 1977.
5. Илић Павле, Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси, Змај, Нови Сад, 1998.
6. М. Николић, Методика наставе српског језика и књижевности, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства. 1992.
7. М. Шипка, Култура говора, Нови Сад: Прометеј, 2008.
8. Максимовић. А. и Станчић, М. (2012). Наставне методе из перспективе наставника. Методички обзори, год. 7, бр. 1, 69–82.
9. Милатовић, В. (2013). Методика српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе. Београд: Учитељски факултет Универзитета у Београду.
10. Николић Милија, Методика наставе српског језика и књижевности, Завод за уџбенике, Београд, 2012.
11. Николић Милија, Методика наставе српског језика и књижевности, Завод за уџбенике, Београд, 2005.
12. Обреновић Д., З., Поезија Јована Јовановић Змаја у најмлађим разредима основне школе; Бијељински методички часопис, Вол4(2017), 41-49.
13. Пешикан-Љуштановић, Љ. (2007.), Усмена и ауторска бајка у настави. У: Унапређивање наставе српског језика и књижевности (ур. Љ. Петровачки), 36 - 58, Нови Сад: Филозофски факултет.
14. Смиљковић, С. и Милинковић, М. (2008). Методика наставе српског језика и књижевности. Врање и Ужице: Учитељски факултет у Врању Универзитета у Нишу и Учитељски факултет у Ужицу Универзитета у Крагујевцу.
15. Стакић М., (2014ц) “Улога и значај психолошке и социолошке карактеризације књижевних ликова у савременом методичком тумачењу књижевности за децу“, Књижевност за децу у науци, књига 18, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу.
16. Тодоров, Ц. (2010). Увод у фантастичну књижевност. Београд: Службени гласник.
17. Урком А., 2017, Језичке компетенције и савремено друштво, Будимпешта.
18. Шефер, Ј. (2014). „Тролист“ приступ у настави: карактеристике, предности и тешкоће у реализацији компонентне креативности. Настава и васпитање, год. 63, бр. 3, 417–436.

Jelena Savić Cuckić
Medical School Šilovo

CONCEPT AND ANALYSIS OF CHARACTERS
IN LITERARY WORKS FOR CHILDREN

Summary: The paper analyzes the analyzes and concepts that direct the characterological predestination of literary heroes in literary works for children represented in the curricula for the younger grades of primary school. The reception capacity of the reader who, for the first time in his teaching circumstances, encounters the interpretation of literary heroes in literary works for children, is considered. It is concluded that encouraging students to systematically prepare by following research guidelines, tasks and assignments, creating a research project, one of the reliable methodological ways in the analysis of literary heroes in literary works for younger school age.

Keywords: literary hero, young school age, interpretation, literary work, fairy tale, poetry