

Ахмед А. БИХОРАЦ*

Интернационални универзитет у Новом Пазару

Департаман филолошких наука

НЕДОСТАТАК МЕТОДИЧКИХ УПУТСТАВА ЗА ИНТЕРПРЕТАЦИЈУ РОМАНА

Апстракт: Овај рад се бави истраживањем комплексног наставног питања читања књижевних текстова. Читање књижевних дела је пут увођења ученика у уметност речи и предуслов упознавања науке о њој. У школи се читају и обрађују књижевни текстови свих жанрова. Пошто је роман велика прозна форма, текст од неколико стотина страна – његово читање и школска обрада/проучавање подразумевају највише часова, рад код куће и у школи, не само обимом, већ свеукупношћу бројних естетичких, филозофских, психолошко-социолошких те лингвистичких потенцијала и идеја – роман мотивише на самостално читање и размишљање, подстиче, више него други жанрови, на активно учешће у обради и анализи у основној и интерпретацији и проучавању у средњој школи. Методичка теорија интерпретације романа у школи настајала је с растућим потребама наставне праксе, а школска интерпретација романа уобличавала се и усаглашавала са токовима методичке теорије наставе романа. У раду су приказана наша истраживања наставних програма српског језика и књижевности, читанки, уџбеника историје књижевности, уџбеника теорије књижевности и методике наставе књижевности, те се на основу добијених података указује на недостатке у наставној пракси и нуде решења за квалитетнију наставну праксу.

Кључне речи: теорија, методика, настава, роман, школа.

УВОД

Имајући на уму читање и проучавање књижевног дела можемо констатовати да они представљају суштину савремене наставе књижевности (Николић 2008:9). О неопходности читања романа и вишеструком васпитно-образовном значају овог дела наставе књижевности постоји више прилога, стручних чланака и есеја а мање је било научних монографија. Организација наставе романа разматрана је кроз радове, пројекте, зборнике интерпретације романа и сл. Зато се, одавно, у методици наставе књижевности и језика намеће питање како решити неке основне проблеме везане за теорију читања и практично-методичке реализације ове, веома значајне области основношколских програма, када се узме у обзир колико значајно место заузима читање у даљем животу човека. Да би човек модернога доба постигао одређени ниво опште културе мора да читањем стиче, проширује и усавршава своја знања, прати научна достигнућа и збивања у друштвеном животу. Веома је важно створити активног

* Ванредни професор, ahmed.bih61@gmail.com

читаоца у основној школи, којима се баш и не можемо похвалити, како каже пракса. „Не заборавимо да само један веома мали проценат људи чита, а и тај део само једним оком и са пола срца“, каже савремени мађарски писац Тибор Дери (1969: 12).

Зато педагогија, као наука о васпитању, а посебно дидактика, сматрају проблем читања најважнијим, бавећи се посебно проблематиком почетног читања.

На темељу књижевних теорија, а из поштовања педагошко-психолошких условности, методика је уобличила своје основе и формулисала теорије о читању и интерпретацији романа у школи. Пратећи захтеве и потребе наставне праксе, методика је у својој развојној динамици најпре успостављала основе читања и обраде романа, као уметничке целине или одломка, разрешавала и теоријски уобличавала врсте приступа и анализа романа у основној и средњој школи. Кроз теоријско уопштавање система рада нудила је инструктивне примере разноликих интерпретација и креативних могућности уз поштовање принципа адекватније усаглашености метода и приступа свету романа.

Ослушкујући потребе наставне праксе методика је пратила развој књижевне методологије и теорије романа, од класичног деветнаестовековног толстојевско-балзаковског, преко Џојса, Пруста, Камија до Андрића, Селимовића, Деснице и Ђосића. Не испуштајући из вида метаморфозе поетике романа од *Дон Кихота* до Кишовог *Пешчаника*, од романа с чврстим сижеом и занимљивом фабулом, до мозаичко – асоцијативног приповедања, наглашене искрености. Поштујући стилске, тематске као и жанровске промене у дугом и трајућем процесу развоја романа од *Горског цара* и *Хајдук Шпанка*, преко Нушићевих *Хајдука*, Ђошићевих *Орлова*; од лаких и занимљивих штива *Свадбе* или *Далеко је сунце*, романа класичних карактеристика до суптилнијег, мисаонијег чина истих аутора у романима нове поетике *Лелејској јори* (роман личности) или *Деобама* (роман тока свести), до *Прољећа* Ивана Галеба (роман есеј), романа хронике *На Дрини ћуџрија*, *Травничка хроника* она је долазила до нових естетских и филозофских домена у њима али и у осталим сложеним романима из друге половине прошлог века. Методика је на основу бројних огледа, зборника и невеликог броја монографских студија – уобличила пристојне теоријске основе за наставу романа у школи.

У датом обиму нашег излагања извесно је да не можемо довољно обухватити и систематично приказати све што је неопходно за представљање ове теме. Поједине теме из ове области уџбенички су уобличене и настава их више - мање користи, нарочито у оном делу који има инструктивни карактер. Поред свега, роман у школи је и недовољно проучена тема, тачније, роман у школи је још увек недовољно истражен и теоријски уобличен. Роман је, дакле, широка и значајна школска тема. А како одувек заузима респектабилан део садржаја наставе књижевности – он је и актуелна методичка тема.

Истраживани су и теоријски уопштавани проблеми школске интерпретације романа. Зависно од узраста разрађивани су модели приступа, анализа и проучавање романеског текста у вишим разредима основне и у средњој школи, али је широка нормативна основа (програм) и проблематика уџбеника (наставних средстава и методичких модела) наставе књижевности и романа као њеног саставног дела – остала научно неистражена и уџбенички скоро недотакнута.

УЛОГА ПЕДАГОГА У ИЗРАДИ МЕТОДИЧКЕ ЛИТЕРАТУРЕ

Врло је тешко утврдити разлоге зашто је до тога несклада дошло, али поред већ истакнутог мислимо да методичари књижевности, генерално, проблеме програма, читанки, те лектуре нису детаљније разрађивали јер су се тим питањима педагози традиционално бавили.

И заиста, након обимних истраживања која смо обавили, учили смо да педагози/дидактичари имају доста радова, огледа, приказа, есеја, па и књига о тој проблематици, али је све то, иако у доброј намери, недовољно стручно - рађено.¹ Радови педагога обухватају педагошко-дидактичке аспекте програма или уџбеника матерњег језика и књижевности, али им недостаје ужестручни дискурс.

На ранијем ступњу развоја друштва, науке и наставе то се није много примећивало. Данас, када имамо развијене методолошко - методичке основе савременог уџбеника, језика и књижевности, када методологија уже струке (лингвистика – филологија – књижевност) захтева јаче усклађивање методологије науке о књижевности/романа и методологије наставе књижевности, данас када развој науке и наставе подразумева да се, реално, при изради читанке поред опште концепције уџбеника (педагошки део) поседује и концепције читанке, посебно за основну посебно за средњу школу, јасно је да ову другу која решава избор текстова, жанровске сразмере, проблеме методичке апаратуре, међуподручне корелације (језик-књижевност-култура изражавања) и сл. – могу и морају сачињавати ужестручни људи: професори језика и књижевности, одговарајући проучаваоци и научници методичари, као и практичари, наставници у основној и средњој школи. „У српској методички наставе књижевности стогодишњу традицију имају залагања да се књижевност у школи не *предаје* и не учи већ *чиња*, *усваја*, да се о њој *размишља*, *расиравља* и у њеној *лејоји* *ужива*“ (Андрић 2002: 107). На тај начин настава књижевности остварује своју основну мисију ширења ученичких духовних видика, обучавајући га да развија истраживачке, креативне и стваралачке способности. Тако конципирана савремена настава књижевности „на свим својим нивоима подразумева наставников и учеников истраживачки, проналазачки, стваралачки и саворачки однос према књижевноуметничком остварењу“ (Андрић 2002: 107). То значи да конкретни правци интерпретације књижевног дела могу бити усклађени са стваралачким поступцима у зависности од онога ко интерпретира књижевно дело, са најсинтетичнијом интерпретацијом. Да би одговорио свим уметничким изазовима у настави неопходан је наставник који одлично познаје теорију и праксу и зна који је најбољи приступ књижевноуметничком тексту који доприноси стварању литерарног укуса ученика, кроз његово оспособљавање за дубље доживљавање, разумевање и критичко промишљање књижевног дела. Местом романа у наставним програмима, његовим методичким приказима и интерпретацијама треба да се баве ускостручни и компетентни стручњаци, професори језика и књижевности. То треба да буду изванредни познаваоци теорије и праксе наставе књижевности и језика као и да познају педагогију, психологију и дидактику, јер настава књижевности

1 Аутор је радио као професор српског језика у новопазарској „Гимназији“, затим библиотекар и директор у ОШ „Стефан Немања“ у Новом Пазару три деценије.

и настава романа у њој чине мултидисциплинарну васпитно-образовну област која при пројектовању (програм) и нормирању (концепције, уџбеници) подразумева интердисциплинарни приступ компетентног тима стручњака.

Један од тих запостављених и непроучених проблема је и жанровско програмирање и уџбенички третман књижевности у школи. Третман романа – такође. Уочивши да је у питању недостајући теоријски беоцуг, у сопственој наставној пракси више пута „опоменути“ да неистраженост те врсте отежава постизање образовних стандарда у настави књижевности/романа осмелили смо се да покушамо дати свој скроман допринос решавању овог проблема.

С тих полазних основа прихватили смо се студиозног аналитичко-синтетичког разматрања теме „Роман у школи“ чије смо програмско-уџбеничке компоненте анализирали у дужем дијахронијском следу, у уверењу да је и са теоријског и са практичног становишта вредно проучити те нормативне основе, како би се након тога, по принципу разграњавања, јавила нова ужестручна истраживања сличних проблема наставе књижевности и како би се опет пракси вратило у виду бољих научно заснованијих и стручније конципираних програма и уџбеника књижевности на чијим би основама и моделима била организована и реализована савременија и ефикаснија настава.

Мултидисциплинарним приступом (филологија – наука о књижевности, дидактика, психологија; методологија књижевности – методика наставе романа; методологија наставних програма – методологија савременог уџбеника...) наш научни проблем теоријски смо уобличили са жељом да дамо скроман допринос овој научној области.

УЛОГА НАСТАВНИКА ПРАКТИЧАРА У ИНТЕРПРЕТАЦИЈИ РОМАНА

Наставник, дакле онај коме је програм намењен и који га реализује у основно-школској или гимназијској настави, рекли бисмо с правом, очекује да у програму, поред списка лектуре и романа, добије и стручне методичко-методолошке информације и инструкције о нпр., разлозима зашто се нека дела избацију а друга у нови програм унесе, да добије иницијалне импулсе за обраду романа који су не само хронолошки већ жанровско-поетолошки практичару непознати, о којима у току студија није било речи.

Роман у нашој земљи, а и шире, заузима значајно место у настави књижевности. Наставни програми књижевности истичу важност романа и предвиђају највише времена за његову рецепцију (Панџић 2001: 7). Педесетих и шездесетих година прошлога века, радови истакнутих методичара Илије Мамузића и Тонета Перушка, делимично се почињу бавити проблемима интерпретације романа. Најзначајнију прекретницу у методици наставе романа чини приручник за наставнике уз читанку за I разред гимназије. „Сусрет са сваким новим писцем и дјелом треба доживјети као малу свечаност“ (Франгеш, Шицел и др. 1962: 132). Уочљивију методичку трансформацију интерпретације романа изнеће Росандић у књизи *Методички љрисџиуј роману*.

„Цјеловита интерпретација романа претпоставља промјену методичког су-става. Садржаје треба разврстати у неколико наставних сати. Одређивање опсега садржаја и његових димензија први је корак у стварању методичке концепције. На основу садржаја и његових посебности израст ће одговарајући сустав методичких поступака“ (1972: 50).

Савремена методичка теорија и пракса српског језика полази од становишта да је књижевно дело у средишту проучавања наставе књижевности о чему професор Росандић говори у приручнику за наставнике српско-хрватског језика у основној школи: „Интерпретација је сложен процес у којем се смењују различити аспекти књижевне умјетнине. Сви описани типови анализе слијевају се у јединствен процес осмишљавања умјетничког текста“ (1973: 44). Важно је истаћи примере интерпретације романа код Павла Илића *На Дрини ћуџрија* и Милије Николића *Дервиш и смрт*. „Пошто је утврдио методолошку концепцију којом ће приступити овом Андрићевом делу, наставник сачињава скицу према којој ће организовати и изводити наставни рад са ученицима на његовом тумачењу“ (1998: 395). Дајући истраживачке задатке ученицима за интерпретацију романа наставник упућује ученике на интерактиван рад (1988: 339, 341). Истраживања теоретичара наставе књижевности (романа) усмерена су на откривање квалитетних начина рецеџије књижевног дела и проналажење путева остваривања васпитних и образовних циљева романа у школи. Ипак, морамо констатовати да се у суседним земљама деценијама водила брига о: „специфичним окружењима наставе романа у појединим животним и школским увјетима: поглавито друштвеним те, неријетко с тим у свези, педагошко-психолошким, па одатле и углавном ограничен утјецај теорије наставе романа из једне земље на теорију наставе романа у другој земљи“ (Панџић 2001: 18). У периоду од 1961-1971 афирмисала се позитивистичко-социолошка настава. Тада се методичари нису бавили системски романом већ су пажњу посвећивали лирској песми и краћим облицима приповедања. Експликацијски приступ роману је био право освежење након изразито позитивистичко-социолошких приступа. Поменућемо „експликацијски приступ у методичким инструментаријима хрватских основношколских читанака Анице Антош и Јурја Букше“ (Панџић 2001: 10).

Узор овој концепцији је била француска метода „образложење текстова“². Ова теорија се темељила на степенованом објашњавању текста од наслова па даље, поглавље по поглавље, реченицу по реченицу. И она је врло брзо била превазиђена. Ученик је био само пасивни објекат који је имао задатак да репродукује професорове тврдње. Седамдесетих година XX века прешло се на проблемску, интерпретацијску наставу коју промовише Росандићева књига *Методичке основе насџаве хрвајској или срџској језика и књижевности у средњој школи*, где је дат проблемски приступ Толстојевој *Ани Карењини* и Камијевом *Сџранцу*. Овим приступом су се бавили Расима Кајић и Владо Панџић. Наравно, можемо констатовати да су досадашњи правци теоријске интерпретације романа разговетни, об-разложиви, темељни, али се мора јасно дати до знања да се настави књижевности

2 Најзначајнији аутори књига о експликацији текста били су: Г. Рудлер и П. Кларак.

нудило врло мало методичких модела приступа репрезентативним и актуелним романима. Ако хронолошки погледамо практичари радо и успешно обрађују, анализирају или на највишем школском нивоу проучавају *класичне романе*, али кад се у лектуру убади *Хазарски речник*, *Пеишчаник*, *Стиранац*, *Уликс...* кад у наредним програмима своје место нађу, рецимо Ђирићев *Хобо*, Гордане Ђијанић *Оно што одувек желиш*, *Гласови у ветру* – Г. Олујић, Пишталов *Тесла* или, пре неколико године најчитанији наш роман *Предатор*, те *Бернандијева соба...* (а реч је о романима који су у последњих десет година овенчани Ниновом наградом и проглашени за најбољи роман године), наставник практичар који недовољно прати токове књижевне херменеутике (иако би требало да је боље мотивисан) и литерарне продукције, наставник који ради са гимназијалцима међу којима они бољи прате савремену књижевност... наћи ће се пред великим стручним изазовом: читањем романа стећи ће први неопходни услов за интерпретацију и разговор са ђацима у разреду, али та интерпретација може бити импровизација, ако се не проучи литература, што подразумева додатни и не мали интелектуални напор наставника. Због трошкова које не подмирују локалне самоуправе онемогућено је стручно усавршавање професора српског језика на семинару у Београду са којег би драгоценна сазнања понели након сусрета са професорима практичарима, и упознавања са бројним методичким иновацијама.³ На семинару се презентују најбољи радови из методике наставе. Нуде се решења како осавременисти наставу и мотивисати ученике и наставнике да постигну најбоље резултате при интерпретацији романа. Уникатна интерпретација сваког појединачног књижевноуметничког дела је савремени аспект отворене методике наставе књижевности „која упућује на неприхватање методичких система „прописаних“ за поједине жанрове“ (Андрић 2004: 327).

Романескни токови су данас убрзани и врло иновативни, некад и збуњујући по бројним новинама/новотаријама постмодерне прозе. Полазећи од чињенице да књижевност није наука, већ уметност/естетика... Уживање, задовољство... Зар ће ученик, спремајући се за час лектуре, да чита роман као да учи физику?

Дакле, кад таква дела у програм унесемо – остајемо дужни настави ако хоћемо да буде ефикасна и функционална а не импровизаторски формална, на шта је такав програм подстиче.

Програми, свакако, треба да прате књижевну продукцију романа, што они углавном чине, али они би требало да буду изрази савремених књижевно-херменеутичких токова, да наставнику практичару, стручним текстуалним резимеом, о нпр., постмодерном и европском роману буду импулс за креативну школску интерпретацију те врсте романа.

У већини програма то недостаје.

Уверени да је поменути дидактичко-методичка теза са становишта праксе, перманентно актуелна, поткренићемо је неколиким примерима.

3 Ово је резултат разговора вођених са наставницима српског језика и књижевности из новопазарских основних и средњих школа вођених у периоду од 17. новембра 2012. до 20. фебруара 2013. о неопходности стручног усавршавања и проблемима са којима се суочавају.

КОМПРАТИВНИ ПРИКАЗ ПРОГРАМА СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ГИМНАЗИЈЕ

Компарирајући прве и последње програме Српског језика и књижевности за гимназије, дакле програме из 1952/53. године⁴ и Програм огледне гимназије из 2003. године⁵, констатујемо да ни у једном ни у другом, а реч је шездесетогодишњем периоду развоја науке и уметности, па и гимназије као елитне образовне институције, нема ни инструкција ни објашњења за која се залажемо.

У Програму српског језика и књижевности за више разреде гимназије из 1952. године садржаји књижевности су програмирани традиционално монографски у духу времена и социјалистичке еуфорије, и у њима је од укупних садржаја више од 90% књижевних; граматика је у потпуној сенци књижевности, по обиму и дубини. Књижевни садржаји су хронолошки распоређени по епохама/правцима и писцима, а *Лекџира* (домаћа) је потпоглавље у сваком разреду. Романескна књижевност је део једног и другог потпоглавља. Романа има у свим вишим (од V до VIII) разредима, али упутстава и објашњења за њихову школску анализу – скоро да нема.

Тако у *Лекџири иејйо* (данашњи први) разреда су романи: *Под слободним сунцем* (Финжгар), *Ајванхо* (В. Скот), *Злајно* (Џ. Лондон), али о њима нема ниједне методичко-инструктивне тезе, осим што се напомиње да „Наставници могу проширити или смањити број дела а исто тако и заменити нека од њих делима исте или сличне вредности (*Просветни иласник* 1952: 7).

Ако додамо да поменути писци и романи нису били уџбенички представљени, да ђаци нису сем евентуално, предговора/поговора имали приступа литератури о њима – јасно је да је реч о тешком наставном проблему. Зато се од наставника очекује да предложи допунску литературу и пружи додатна објашњења. То је истовремено задатак и за методичаре и добре наставнике практичаре који су наставили да се усавршавају и након завршеног факултета и сарађују са методичким часописима: *Школски час*, *Мейодичка йракса*.

У петом разреду, у коме се ради романтизам, у монографској тези о Шенои каже се: „За анализу одломци из *Сельачке дуне*“ и „уз анализу Шеноиних дела обрадити *исйо-ријски роман*“. У лектури су и: *Виљам Тел* (Шилер), затим *Чича Горио* (О. Балзак), *Гарас Буљба* (Н. Гогољ), али овде изостаје и мало пре цитирана напомена из *Лекџире*.

У седмом разреду је реализам који обележава овде предвиђених неколико југословенских романописаца, као: Ј. Игњатовић, С. Матавуљ. С. Сремац, А. Ковачић, Б. Станковић, Б. Нушић. За анализу су предвиђени ови њихови романи: *Васа Решеткџи* и *Чудан свей* – Ј. Игњатовића, *Баконја фра Брне* (одломци)

Иако их је више, иако су обимни, иако су жанровско-тематски врло разнолики – у програму седмог разреда нема ниједне речи наставнику упућене о тим романима. Делује као наредба без објашњења.

У лектури завршног гимназијског разреда каже се: „Из стране књижевности *Майи* или које друго дело М. Горког...“ И опет – ниједне речи објашњења и упутстава! А уџбеника књижевности за средње школе тада није било.

4 План је објављен у Просветном гласнику, год. II, бр. 8, Београд, 1952, стр. 7 – 11.

5 План је објављен у Просветном гласнику, год. I, бр. 6, Београд, 2003, стр. 18 – 21.

Педесет година касније, у Програму за огледне гимназије из 2003. године налазе се и ови романи: *Дон Кихот* – Сервантес, *Рани јади* – Киш, *Чича Горио* – Балзак, *Ана Карењина* – Толстој, *Вечити младожења* – Ј. Игњатовић, *Нечиста крв* – Станковић, *Сеобе* – Црњански, *Глембајеви* – Крлежа, *Процес* – Кафка, *Смарагд и море* – Хемингвеј, *Корени* – Д. Ђосић или *Злочин и казна* – Достојевски, *На Дрини ћурџија* – Андрић, *Смарагд* – Ками, *Проклећа авлија* – Андрић, *Дервиш и смрт* – Селимовић, *Време смрти* (прва књига) – Ђосић, *Корени* – Ђосић, *Браћа Карамазови* – Достојевски, *Мајстор и Маргарита* – Булгаков, *Шейња поред реке* – Албахари, *Хазардски речник* – Павић, *Енциклопедија мртвих* – Киш и Пекићева проза *Човек који је јео смрт*.

Програм наставе књижевности као што се лако уочава, је (а) растерећен и (б) осавремењен најцењенијим романима друге половине XX века, и то је добро и било је нужно и са дидактичко-методичког и са књижевно-естетског становишта.

Са становишта нашег рада, који је из корупуса дидактичко-методичких одлика програма, интересовало нас је да ли је иновирана релација: књижевни садржаји/романи (посебно новоунесени) и објашњења како их обрађивати у школама. Након минуциозне анализе констатујемо да минималних помака има. Они су нажалост, парцијални, несистематични и недовољни.

Програм карактеришу неколике пожељне иновације. У Циљевима и задацима наставе српског језика и књижевности за оба типа гимназије сада је десетак сврсисходно формулисаних задатака које ваља остварити у настави књижевности, језика, културе говора.

У тим задацима Програм тражи да наставник при проучавању литерарних дела примењује (1) „естетичке и хуманистичке принципе изучавања књижевности...“, да (2) усавршава литералну рецепцију и књижевни укус, да (3) уз помоћ стручне литературе изграђује истраживачки и критички однос према књижевности. Иако и ове формулације делују уопштено, оне су знатно конкретније од претходних. Очишћене су од идеологизирања и у чвршћој су вези са наставним садржајима књижевности и романескне прозе (*Просветни гласник* 2003: 18).

Неколика конкретнија објашњења дата су у одељку *Појединачна образложења*, у којима се у тексту на пола ступца у вези са нашом темом каже:

„ – *Ране јаде* Д. Киша треба поново уврстити у програм због експресивности песничког језика, узрасне идентификације, повезивања са облашћу Увод у проучавање књижевног дела“ (први разред);

- „Приповетке И. Андрића радити пре романа *На Дрини ћурџија* како би се лакше стекао увид у специфичност Андрићевог стила и тематске сродности дела;
- Предлог да се уместо романа М. Шолохова *Тихи Дон* обради дело из досадашњег програма четвртог разреда (*Ђосић Корени, Достојевски Злочин и казна*)“ (*Просветни гласник* 2003:24).

И то је све и свакако недовољно. Остаје запитаност зашто текстови програма иду у школе без претходне и неопходне редактуре, стручне и логичке. Која је на пример сврха последњег цитираног става/алинеје: „Предлог да се...“? Пред наставника је требао да дође пречишћен текст, по коме ће он планирати и

организовати наставу. „Предлози“ су иманетни јавној дискусији а не обавезујућим школским документима – текстовима.

Ово је само један од више могућих примера којима бисмо могли утврдити да се програми раде кампањски по задатку за кратко време... да то раде комисије које често и не виде коначну верзију коју сачињава задужени чиновник Министарства.

Свему додајемо да се текст *Објашњења и уйуисйава* из програма у програм не мења, без обзира на садржајне промене лектире и програмског подручја књижевности.

Са разлогом су у програм унесени и, на пример, романи Камија, Бекета, Борхеса, Киша, Булгакова, Албахарија... али пракса је остала ускраћена за бројна очекивана објашњења типа: с којим циљем и којим стручно-научним приступом, колико и како (дела у целини или интензивна анализа одломка), на основу које литературе припремити анализу, до ког степена проучавања ићи, а добро би дошле и сугестије о најадекватнијем књижевно-критичким апарату (књижевно-научне методе) уз новоуведене романе.

Све је утолико актуелније јер нема уџбеника књижевности који прати програм. Основни уџбеник, Деретићева *Историја српске књижевности*, најновије романе не захвата јер је овај уџбеник писан пре више деценија, од смрти писца је већ неколико деценија.

Или, састављачи програма наставнике прећутно упућују на разне више бизнисно научно-стручне приручнике књижевности који су усмерени ка ученику и којих има у ђачким торбама? Мислимо да тако не мисле, али то евидентирамо као слабост програма.

Исту релацију: програмирани романескни садржаји и методичка упутства уз њих, анализирали смо и у основној школи. Компарирали смо програме књижевности из 50-60-тих година XX века и данашње. У Наставном програму Српскохрватског језика из 1959. године књижевни садржаји дати су са више објашњења и упутстава и двослојно (*Просвејни гласник* 1959: 123). У сваком разреду у основном тексту програма у тематском подручју *Изражајно читање и обрада њексја*, истичу се општа начела избора и начини обраде као на пример у шестом разреду: „Дакле, читањем текста и дела у разреду припремити ученике за самостално читање код куће“ (*Просвејни гласник* 1959: 123).

Мишљења смо да избор књижевних текстова треба вршити у складу са узрастом ученика, бирајући дела народне књижевности и уметничке књижевности из периода романтизма, реализма и савремене књижевности. Као у претходном разреду користити радио, грамофон, филм, позоришне представе и др.

Ученике овог разреда треба даље уводити у уочавање главне мисли, тока радње и ликова. Усмеравати их на откривање лепих призора у роману, описа живописних израза (право и пренесено значање речи). Као и даље радити на богаћењу речника и развијању њихове потребе за читањем.

И тако у свим вишим разредима. Не наводе се књижевни текстови већ се оперативни програмски задаци конкретизују књижевним садржинама и објашњењима. Тематско подручје, које је писано наставнику, ближе из разреда у разред објашњава садржај рада.

Књижевни текстови наведени су у посебном програмском подручју, у *Објашњењима* која обухватају вертикални след наставе и у којима има конкретизованих упутстава, па се у истом разреду наводи 20-так текстова и писаца међу којима су и романи Б. Топић - *Орлови рано леће*, Ј. Манојловић *На часу историје*, М. Ловрак *Влак у снијећу*, А. Шеноа *Сељачка буна*, Ф. Молнар *Јунаци Павлове улице*, М. Твен *Том Сојер*, Х. Сјенкевич - *Кроз њустинињу и њрашуму*, М. Горки - *Приче за децу*, В. Катајев - *Син њука*, Џ. Лондон *Зов дивљине*, Ж. Верн - *20. 000 њод морем*⁴.

Иначе у овом програму даје се подужи необавезни списак „за обраду на часовима и за лектуру по избору наставника“. Уважава се наставникова стручна компетентност и његова психосоцијална процена за обим и дубину обраде и избора, што је регулисано Правилницима о плану и програму за основну и средњу школу који се објављују у Просветном гласнику.

У актуелном програму истог разреда из 2008. године програмска структура је измењена тако што се лектира више не дели на домаћу и школску и она постаје посећни први део подручја *Књижевности*, у коме одмах по књижевно-теоријском редоследу (по жанровима) књижевних дела следи *Тумачење њекстиа* на које се настављају *Књижевнотеоријски њојмови* (лирика, епика, драма) са подтезама типа: „Епика, Основна тема и кључни мотиви. Фабула: покретачи фабуле; заустављање фабуле, ретроспективни редослед догађаја, карактеризација: социолошка, психолошка; портрет: спољашњи и унутрашњи. Биографија и аутобиографија. Роман – пустоловни историјски и научно-фантастични. Предање“. Ово подручје има још два одељка, оба објашњавајућег типа. То су *Функционални њојмови* (као хуманост, објективно, субјективно, посредно – драматично; запажање, аргументовање; анализа – синтеза, упоређивање, детаљ, атмосфера, перспектива...) и *Чињање* у коме се наставник усмерава на: „Усклађивање читања са природом неуметничког и уметничког текста. Даље упућивање ученика на проучавање обрађеног и необрађеног текста ради изражајног читања... Казивање напамет... текстова у прози и стиху. Читање и казивање по улогама...“ (*Просветни гласник* 2008: 8).

Не улазећи сада у анализу предложених текстова за обраду, којих је 60-так, истичући да су зналачки класификовани на: *Лирику, Ењику, Дрaму, Доњунски избор и Научно-њоњуларне и информативне њекстиове*, констатујемо да се већ у подручју *Књижевност* – Лектира програм наставнику обраћа сараднички упућујући га да са ширег наведеног списка допунских или научно-популарних текстова бира најмање три а највише пет текстова за рад, дајући ближа упутства за тумачење текста у разреду, при чему се поштује хоризонтална и вертикална повезаност градива, обрађујући фреквентне појмове при школској интерпретацији и апострофирајући читање као *сине ква нон* сваког разговора о делу... Текст програма, дакле, испуњава наше очекивање да савремени наставни програм књижевности/романа све мање буде наредбодаван, а све више саветодаван.

Ту пожељну карактеристику потоњи програм за шести разред основне школе још више истиче у поглављу „Начин остваривања програма“ (*Просветни гласник* 2008: 4 – 9).

У његовом одељку *Књижевности* образлажу се дидактичке програмске новине (спајање школске и домаће лектире, уношење научно-популарних текстова... извори и приручници...), апострофира да уметничка и информативна вредност текстова утиче на методичка решења (прилагођавање читања врсти текста, опсег тумачења текста у зависности од сложености његове структуре; повезивање и груписање са одговарајућим садржајима из других предмета, предметних подручја...“) и сл. да би се даље у *Чишању и Тумачењу шекспирова* од трећег до осмог разреда дао сублимирани извод из савремених методичких концепција о настави књижевности у основној школи. Ако свему додамо да су књижевни текстови па и романи зналачки бирани, уз поштовање дидактичко-методичких, психо-социјалних и књижевних критеријума, да се бринуло и о обиму и о литералној вредности, о узрачно-социјалним условима, да се методичким натукницама наставници више него раније, а далеко више него у гимназијским програмима, подсећају на оперативне задатке наставе књижевности у разреду и на приступе, облике и методе рада на књижевном тексту, можемо констатовати да основношколски програм у релацији коју разматрамо бележи видан напредак, да је усклађен са токовима науке и дидактичко-методичким захтевима.

У раду је размотрен методолошко-методички третман наставе романа у садашњим програмима наших школа, а пошто се роман традиционално и у складу са узрастом више упознаје и проучава у гимназијама друштвено-језичког смера, у њима смо проблем размотрили разуђеније – по разредима.

Утврдили смо да је жанровско програмирање књижевности значајан научно-стручни проблем који подразумева одговоран и филигрански стрпљив рад, који бројним програмима мањка. И при овом програмирању ваља поштовати његов друштвено-научни аспект и њих је нужно ускладити, што није увек чињено. Недоста-так тога склада резултирао је слабостима наставе романа.

Држава се, с времена на време, више него што треба и наредбодавним маниром упитала у програмирање наставе романа; Ради остваривања идеолошких задатака у програме су уношени романи који нису из реда антологијских, а који би требало да буду ђачка лектира. Приказали смо да су, нарочито у преломним и кризним временима, програми ове наставе били много „црвени“, чак до захтева да се књижевност третира као одбрамбени чинилац државе (?), да она треба да васпитава у духу самоуправног социјализма и да је треба интерпретирати на основу (непостојеће) марксистичке књижевне теорије.

Антологијски романописци су избаћивани из програма, лектире и читанки кад би се разишли са линијом Партије, а у програме књижевности уношени су Титови говори?!

Идеолошки захтеви дуго су били Дамоклов мач програмских садржаја наставе романа, и зато је она некад обимна, некад кампањска, методолошко-методички неусклађена са токовима науке.

Парадоксално и научно неосновано да су програми, обавезујући сегмент наставе романа, доношени и често мењани – без чвршће, постојаније и иоле континуиране методологије, једно и друго – да су они остали по страни озбиљних научних промишљања књижевних научника, методичара наставе књижевности и дидактичара.

Кад би се приступило истраживању програмирања књижевних родова (лирика, епика, драма) и њихових врста/жанрова – вероватно би се дошло до сличних констатација и закључака.

Кад би се то десило – зазвонило би за ширу стручно-научну узбуну. Ценимо да је то институтски посао. Наш рад је нејаког звука, али јаке жеље да подстакнемо мултидисциплинарно промишљање о програмским основама наставе књижевности, односно Српског језика и књижевности у основној и средњој школи.

И да тако, на основу анализе претходних, дођемо до савременијих и функционалних програма наставе књижевности и наставе романа.

Програме сачињавају стручне комисије, чији смо рад, мислимо с пуно разлога, критички анализирали, утолико пре и више што је и после демократских промена у Србији било кардиналних грешака у приступу и пројектовању наставе нашег предмета, чему се струка (први и једини пут) енергично и интелектуалски супроставила.

Комисију за сачињавање програма наше струке треба да чине: професори универзитета (језичари-књижевници), практичари, методичари, Комисије не би требало да *ad hoc* раде нити да буду анонимне. Оне треба да буду брана нестручним, државним или еснафским притисцима. Да је тако рађено бројних пропуста, које смо навели, не би било, а зачуђујуће је да је и последња комисија на пример у програму основне школе, била врло некритична према уношењу у програм живих писаца и њихових дела, што смо показали на примеру списатељице, чије се романо дело не издваја од десетак других па и бољих, а која се појављује из разреда у разред у Ђачкој лектури, или друге вредне постмодернисткиње, ангажованог јавног радника, амбасадора... чије је хибридно дело, иако намењено уском кругу високих интелектуалаца – у програму за V разред основне школе.

И поред свега тога, у анализи врхуни констатација о перманентном развоју и осавремењавању програма наставе романа у програмском праћењу научних и литералних романеских токова. Ритам је неједнак, темпо спор – али постојан. Најновији програми су видан искорак, иако и они нису савршени. Нотирани смо и њихове недостатке. У питању су, као што смо истакли, нијансе које много значе.

ЗАКЉУЧАК

Можемо закључити да се питањем интерпретације романа, његовим ситуирањем у наставне програме и методичким упутствима морају бавити људи из струке који ће понудити најквалитетнија решења за непосредни рад са ученицима. „Методичку интерпретацију романа поставља пред интерпретатора и сложен задатак да пронађе начине како да у интерпретацији обједини њен доживљајни и естетички ниво, односно да интерпретативни токови обухвате слојевиту уметничку предметност и стваралачке поступке, а да при том не запоставе ни читаоачеве емоционалне везе са уметничким светом романа“ (Андрић 2004: 329). Јер у методичкој литератури постоје различита схватања интерпретације романа. „Цјеловита се интерпретација не задовољава само појединачним ликовима у роману.

Њу занима систем односа међу ликовима. Проучавање фабулаторно- композицијске разине обухватиће све саставнице које се очигују у цијелом романескном простору. Цјеловита интерпретација успоставља и књижевно-повијесни контекст“ (Росандић 1986: 529). Мишљења смо да књижевна дела могу да читају сви који су писмени, могу да га доживљавају и размишљају о њему, али га може тумачити само онај читалац који уме појмовно да разврста и означи стручним терминима оно што је доживео и запазио у току читања. „Стога се данас, уместо питања, на часовима књижевности све чешће чују тзв. Сараднички императиви, као што су: уочите, ..., утврдите..., одредите ..., поткрешите ..., прокоментаришите ... Сви ти императиви најчешће налажу ученицима да прибегну истраживачком читању текста, као оперативном инструменту којим се трага за решењем проблема о којима се расправља (Илић 1998: 210). Ту долази до изражаја креативни наставник практичар који прати све иновације у савременој настави, консултујући методичке теорије повлачећи се пред својим ђацима дајући им простора да буду активни учесници у настави који ће уз стручну помоћ свога наставника бити у улози читаоца, проучаваоца и тумача романа.

ИЗВОРИ:

- Просвештни гласник*, Год. II, број 8, Београд, 1952. год.
Просвештни гласник, Год. IX, бр. 7, 8, 9, Београд, 1959. год.
Просвештни гласник, Год. L, бр. 6, Београд, 2003. год.
Просвештни гласник, Год. L, број 6, Београд, 10. 10. 2003. год.
Просвештни гласник, Год. L, број 8, Београд, 20. 06. 2008. год.

ЛИТЕРАТУРА:

- Андрић 2002: Милка Андрић. *Методички прилази књижевноуметничком делу - књига друја*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Андрић 2004: Милка Андрић. „Савремена методика и тумачење романа“. *Ка савременој настави српској језика и књижевности*. Зборник радова са семинара Ка савременој настави српског језика и књижевности. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Дери 1969: Тибор Дери. „О писцу у савременом друству“, интервју листа «Цајт». Београд: НИИ
- Илић 1998: Павле Илић. *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси, Методика наставе*. Нови Сад: ЗМАЈ
- Николић 2008: Љиљана Николић. *Читање и проучавање књижевних дела у настави*. Београд: ИП „Ваша школа“.
- Николић 1988: Милија Николић. *Методика српскохрватској језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Панџић 2001: Владо Панџић. *Хрватски роман у школи*. Загреб: Методика наставе, Профил.
- Росандић 1973: Росандић Драгутин и остали. *Приручник за наставнике српскохрватској-хрватској језика у основној школи*. Сарајево: Веселин Маслеша.
- Росандић 1972: Драгутин Росандић. *Методички приручник роману*. Сарајево: Завод за истраживање.
- Росандић 1986: Драгутин Росандић. *Методика књижевности одгоја и образовања*. Загреб: Школска књига, Загреб.
- Франгеш, Шицел, Росандић 1962: Иво Франгеш, Мирослав Шицел, Драгутин Росандић. *Приручник књижевном дјелу (приручник за наставнике)*. Загреб: Школска књига.

Ahmed A. BIHORAC

THE LACK OF THE THEORY OF TEACHING METHODS
OF THE INTERPRETATION OF THE NOVEL

SUMMARY

This paper deals with the research of a complete teaching question of reading literary text. Reading literary works is a way of introducing into the art of words and a renewal for knowing science about it. The school reads and processes, the literary texts of all genres. Since the novel is a great prose text, the text of Northern hundred pages - its reading and schoolwork/study involve the most hours, work at home and in the school, not only by volume, but by generalization of numerical esthetic, philosophical, psychological and sociological and linguistic potentials and ideas - the novel is motivated by self-reading and thinking, encourages, more than other genres, to actively participate in processing and analysis in basic and interpretation and study in high school.

The methodical theory of the interpretation of novels in the school was created with the growing needs of teaching practice, and the school interpretation of the novel was shaped and harmonized with the flows of the methodical theory of teaching the novels. The paper presents our research of Serbian language and literature, curriculum, textbook history, tekstbook theory and literature teaching methodology, and based on the obtained data points to shortcomings in teaching practice, offering solutions for better teaching practice.

Key words: territory, methodology, teaching, novel, school.