

ULOGA ŽANRA U NASTAVI KNJIŽEVNOSTI

Prispevek razčlenjuje položaj žanra pri pouku književnosti in vlogo žanra pri interpretaciji književnega dela. Razlaga, da interpretacijo v določeni meri pogojujeta vrsta dela in starost učencev ter da je komunikativnost književnega dela pogojena s tem, kako delo/žanr anticipira sodelovanje bralca. Teorijo žanra izvaja iz branja in razlage več književnih del in prilagaja njegovo obravnavo pri pouku glede na žanrsko oblikovanost posameznega besedila. To metodološko izhodišče je osnova za ustrezne funkcionalne oblike dela, ki se uporabljajo pri pouku, ponazorjene pa so na primeru humorističnega besedila.

književnost, žanri, književno besedilo, pouk, dijak, interpretacija

The paper analyses the status of genre in the teaching of literature and its role in the interpretation of literary works. It is claimed that to a certain extent interpretation is influenced by the type of work and the age of the students, and that the communicative potential of a work of literature is linked with the manner in which it anticipates the reader's participation. Genre theory is derived from the reading and interpretation of a number of literary works, while the genre characteristics of an individual literary work determine the manner of its use in the teaching of literature. This methodological approach is the basis for the appropriate methods used in the teaching of literature, illustrated by a humorous text.

literature, genres, literary text, teaching, student, interpretation

1 Književni tekst i žanrovski kontekst

Savremena nastava književnosti u školi dovodi u središte književno delo kao stvaralačku praksu. Ona ga postavlja ispred učenja o teoriji i istoriji književnosti, pa tako stalno aktualizuje pitanje recepcije i delovanja književnog teksta na učenika u zavisnosti od vrste teksta, uzrasta učenika i okolnosti u kojima se primanje teksta ostvaruje.

Proučavanje književnosti u školi uvažava naučna saznanja o ontološkom i gno-seološkom statusu književnog dela i o učeniku kao subjektu u obrazovno-vaspitnom procesu. Oblici rada pomoću kojih se književno delo uvodi u proučavanje (doživljavanje i vrednovanje) usklađuju se sa naučnim tumačenjem da je ono estetski predmet koji se konstituše u aktima svesti primaoca, ali nema autonomni status u odnosu na odgovarajući žanrovski, bio-bibliografski, književnoistorijski i

kulturni kontekst. Zato se individualna perspektiva i unutrašnje gledište na književno delo šire prema vankontekstovnim sadržajima i spoljašnjim gledištima. Figuratívno se može reći da se »granice« tumačenja teksta poklapaju sa »granicama« žanra i šire prema književnoj epohi i kulturnoj tradíciji.

Primanje i delovanje književnog teksta povezuje se sa obrazovanjem i celokupnim iskustvom učenika, sa njegovim estetskim senzibilitetom i književnom i čitalačkom kulturom. U procesu književnog obrazovanja i vaspitanja kod učenika se izgrađuju odgovarajuće literarne sposobnosti pomoću kojih delo postaje predmet njegovog estetskog uživanja i spoznaje. Stvaralačka nastava računa sa učenikom koji se prenosi u delo i razložno ga prosuđuje. U njoj je učenik podstaknut na vlastito viđenje i dograđivanje umetničkog sveta književnog dela, pa čitanje ne doživljava samo kao nastavni zadatak već i kao duhovnu potrebu i estetsko uživanje. Osposobljen za aktivnu nastavu književnosti, on poseduje čitalačko umeenje koje počiva na jedinstvu čulnog i logičkog saznavanja (Nikolić 1999: 61, 62), na fantazijskom, emocionalnom i racionalnom angažovanju. Metodíčari govore i o njegovoj čulnoj imaginaciji ili unutrašnjoj očiglednosti (Nikolić 1999: 64–65), o stvaralačkoj mašti, racionalnoj usmerenosti i kritičkoj radoznalosti prema tekstu, o »savezu srca i uma« u pristupu književnom tekstu.¹ Kada je stvorila kompetentnog čitaoca, koji je osposobljen da preuzme ulogu kakva mu je namenjena tekstem,² nastava književnosti je ostvarila jedan od svojih primarnih i dugoročnih ciljeva. U njoj će, tada, učenik biti zainteresovan da čita književna dela različítih žanrova, da zapaža njihove posebnosti i razlike, da ta dela upoređuje i vrednuje, pa i da ih, iskustveno i na predteorijski način povezuje u vrste i rodove.

U okolnostima nastave književnosti u školi žanrovska oformljenost književnog dela obrazlaže se uviđanjem žanrovskih elemenata u njegovoj strukturi, ali se interpretacijsko stanovište od žanrovskih elemenata preusmerava na umetničke vrednosti svakog konkretnog književnog dela. Nastavna obrada pojedinačnog teksta uvek je usmerena prema tumačenju njegovih vodećih činilaca, u kojima su primarna ishodišta njegovog doživljavanja i vrednovanja. Ona istovremeno uvažava i žan-

¹ Među metodíčarima posebno je Dragutin Rosandić (1986: 208–209) naglasio značaj principa »saveza srca i uma«, odnosno jedinstvo senzibiliteta i erudicije. Primenom ovoga principa stvaraju se uslovi da učenik u nastavi stvaralački reaguje, da svoje »ja« otvori prema novim iskustvima i doživljajima, da menja i bogati ranija iskustva, otkriva nove istine, postavlja nove hipoteze, razvija analogije, uočava logiku procesa koje upoznaje, da se otvara prema vlastitom doživljaju, rečju, da se potvrđuje kao stvaralačko biće. Tako je proučavanje književnog dela podignuto na nivo stvaralačkog reagovanja, a nastavni proces je usmeren na razvijanje stvaralačkih mogućnosti učenika.

² Iako se u teorijskom smislu može govoriti o različítim hipotetičkim modelima odnosa između književnog teksta i čitaoca (Pezdirć Bartol 2006), ovde se ima u vidu način na koji književni tekst predviđa sudelovanje čitaoca i to u smislu kako ga shvataju Vejn But i Umberto Eko. Prema tumačenju V. Buta (1976: 155, 425), dok piše, pisac stvara svoje čitaoce kao što stvara i svoje »drugo ja«. Ako je učinio da čitaoci vide ono što nikada ranije nisu videli i uveo ih u potpuno nov poredak percepcije i doživljaja, onda je pisac u čitaocima dobio svoje »parnjake«. Tako je najuspešnije ono čitanje u kome pisac i čitaoci mogu da nađu savršeno slaganje. Prema tumačenju U. Eka (2001: 111) čitalac ne mora da poznaje autora čiji tekst čita niti da razmišlja o njegovoj intenciji već treba da sledi intenciju teksta ili intenciju »uzornog autora« koga je kadar da prepozna unutar tekstualne strategije.

rovsku postavku teksta, i njegovu posebnost, u meri kako su one ostvarene u svakom konkretnom književnom delu.

Odnos između književnog dela i književnog žanra nameće potrebu da se nastavni rad na tekstu usklađuje sa posebnošću teksta, ali i sa razumevanjem žanra i čitalačkom aktivnošću koja je njime usmerena. Ovo metodološko polazište ilustruje se na primeru humorističke priče Antona Pavloviča Čehova *Šala*. Čehovljevo delo je interesantan, ali i zagonetan književni tekst, koji može da izazove nedoumice kod čitaoca/učenika. Priča ga može, na primer, suočiti sa sledećim pitanjima: Zašto se zove *Šala*? – O kakvoj je šali ovde, u stvari, reč? – Kakvo značenje izgovorene reči o ljubavi imaju za pripovedača, a kakvo za junakinju priče? – Da li im je junakinja pripisala nepostojeći smisao? – Šta je u priči duhovito i bezazleno, a šta ozbiljno?

Da bi u potpunosti uživao u priči *Šala*, učenik treba da se saživi sa njenom humorističkom intencijom, koja je izražena u naslovu. Ako sa njom usaglasi svoje stanovište, on će biti »nagrađen« prijatnim doživljajem vedrine i veselosti, koji se dovode u vezu sa njegovom pozicijom u odnosu na predmet komike, a to je junakinjin strah od visine i sankanja. Zapaziće da se humorni potencijal priče nalazi u ponavljanju (dubliranju) odgovarajuće narativne sekvence (motiv sankanja) i verbalne formule »Ja vas volim, Nađenka«, kojom se pripovedač poigrava sa junakinjom. Pošto je komično u priči najviše oslonjeno na pripovedačevo poigravanje sa junakinjom putem više-manje praznih reči o ljubavi, njegov efekat može se uporediti sa efektom laži koja je postala smešna. Ipak, svaka laž nije komična. Prema tumačenju Vladimira Propa (1984), da bi laž postala smešna, ona mora da ispuni dva uslova: prvo, treba da bude sitna i da ne izaziva tragične posledice, i drugo, mora biti razobličena jer nerazotkrivena laž nije komična. Oba uslova u Čehovljevoj priči su ispunjena: kao prvo, šala nije ozbiljno uticala na junakinju, a kao drugo, čitaocu je od početka do kraja priče pružana mogućnost da uvidi pripovedačevu igru sa junakinjom i da prozre njenu šaljivu suštinu. Ali, ako učenik ne razume humorističku prirodu teksta, onda se može desiti da on Čehovljevu priču čita kao »ozbiljnu« priču, na primer, kao priču koja tematizuje izneverenu ljubav, ili pripovedačevu ljubavnu prevrtljivost, pa će komični utisak tada biti doveden u pitanje. Drugim rečima, sam tekst nameće svojim tumačima uslovnosti koje se povezuju sa pravilima teksta (žanra).

2 Književni žanr i recepcija teksta

Teorija žanra u nastavi se usvaja na osnovu čitanja i tumačenja odgovarajućih književnih dela, a prema žanrovskoj oformljenosti pojedinačnog književnog dela usklađuje se postavka njegove obrade. Bavljenje žanrom, njegovim vrednostima i posebnostima, granicama i prohodnošću ima heuristički karakter jer omogućava da književnim činjenicama učenik priđe postupno i da na temelju saznanja o pojedinačnom (književno delo) dođe do shvatanja celine, do opšteg (pojam žanra). Heuristički razgovor ima veliki broj psiholoških i saznavnih komponenata. On podstiče:

zapažanje, intelektualnu delatnost, imaginaciju, kritičko mišljenje, asocijativne procese, analogije i razgraničavanja, problemsku aktivnost učenika. Osim toga, istraživački saznavni put, koji se prelazi tokom heurističkog razgovora, dopušta učeniku da u smernice koje mu tekst pruža unese i očekivanja koja su proizvod njegovog životnog iskustva, literarnih potreba i žanrovskih interesovanja. Primanje književnog teksta i delovanje žanrovskog konteksta na njegovo doživljavanje i saznavanje tokom čitanja i tumačenja u kome je zastupljen heuristički dijalog pokazaćemo na primeru romana *Hajduci* Branislava Nušića.

Verovatno je da će se tokom čitanja Nušićevog romana kod učenika spontano javiti zainteresovanost za delo, pojačana doživljajem zadovoljstva i rasterećenja do koga dolazi jer delatnost fantazije učeniku pruža uživanje u slobodi od zabrana sa kojima se u stvarnosti inače suočava. Ovaj proces je u romanu pokrenut samim izborom njegove teme i tipa junaka. Protagonisti romana su dečaci čiji su nestašluci, doživljaji i avantura odmetanja u hajduke, iako detinjasti i svojehlavi, mladima privlačni i zabavni na način koji, jačajući njihovu empatiju i projektovanje u fiktionalni svet, može da pobudi i njihovo oduševljenje za delo, odnosno da pojača delovanje teksta. Čitačeva zainteresovanost za umetnički svet romana uspostavlja se i preko prisustva dramatizovanog pripovedača koji pripada dečjem svetu pa mu je i pripovedanje usklađeno sa infantilnim iskustvom, viđenjem i doživljajima sveta. Rezultat saradničkog odnosa, koji se na taj način uspostavlja između dela i učenika, nalazi se u tome što učenik može da se iskustveno uživi u umetnički svet dela i da iz neposredne blizine uviđa i prosuđuje njegove bitnije vrednosti.

Umetnički svet romana *Hajduci* učeniku se otkriva iz perspektive dečjeg kolektiva. Infantilno gledište poseduje određeni humorni potencijal koji se oslobađa putem odgovarajućih komičkih postupaka. Jedan od njih aktivira se kada se unutar likova o pojavama misli na personalizovan način, pa se one pristrasno tumače, prema modelu kakav imamo u primeru:

Jedanput me zboleo zub, i to me, odistinski zboleo, i obraz mi se čak naduo pa me majka nije pustila u školu. To mi se neobično dopalo, i otada, koga god u kući zaboli zub, ja ne odem u školu [...] Profesori mi međutim to nisu uvažavali što ja zbog tuđih zuba ne dolazim u školu, nego mi beležili izostanke i kaznili me. I tako sam ja, ni kriv ni dužan, a zbog tuđih zuba, stradao. (Nušić 1966: 107.)

Elementi humora se mogu naći i u ovakvom eufemističkom, samopotvrđujućem načinu dečjeg mišljenja:

Što se mene tiče, teško je reći kakav sam ja bio, jer su o meni postojala raznolika mišljenja [...] Na primer, moji roditelji, otac i mati, bili su mišljenja da sam ja nevaljalo dete; moji profesori, i to svi od reda, kao da su se dogovorili, bili su mišljenja da sam rđav đak, a ja lično bio sam opet mišljenja da sam vrlo dobro dete i da sam odličan đak. (Nušić 1966: 107.)

Humorni efekat ovde nastaje kada se pripovedačevim egocentričnim stavovima, koje se rukovodi logikom emocionalnog, a ne racionalnog uma, putem afektivnog reagovanja dovodi u pitanje racionalno mišljenje i ponašanje odraslih.

Tokom istraživačkog rada, koji prethodi prikazu romana *Hajduci*, učenici se mogu usmeravati ovakvim ili sličnim zadacima:

1. Navedite osećanja koja je roman kod vas pobudio. – Analizirajte raspoloženje u kome ste ga čitali. – Na koje ste se delove romana tokom čitanja češće vraćali? – Objasnite kako su na to uticale komične pojave i smešne situacije u kojima se »hajduci« zatiču.
2. Prenesite se u umetnički svet romana. Nastojte da se što više približite junacima i da na pojave i događaje gledate iz njihovog ugla. – Obrazložite koji od dečaka je najzanimljiviji. – A sa kojim ste se najbolje razumeli? – Čijim ste se nestašlicama najslađe smejali? U obzir uzmite pojavu, postupke, nadimak i ponašanje junaka.
3. Analizirajte šta je sve povod za smeh u romanu. Navedite razloge zbog kojih su se dečaci odmetnuli u hajduke. Šta je u tome ozbiljno, a šta komično? Obrazložite zašto je ono što je u dečjoj hajdučiji neobično i neočekivano postalo smešno i šaljivo. Zadržite se i na primerima koji pokazuju da je pripovedač pristrasan prema sebi i drugovima. Objasnite zašto je smešna takva njegova iskošena perspektiva. – Uporedite ozbiljnu priču *Hajduci* sa »hajdučijom« Nušićevih junaka. Šta ste iz romana saznali o hajducima, a šta o sebi i vršnjacima? – Analizirajte životne istine koje ste otkrili uz pomoć dobroćudnog smeha.
4. Prisetite se i drugih književnih dela koja su vas raspoložila, nasmejala, poučila. Obrazložite čemu ste se u njima smejali. Osvrnite se na komične elemente (likove, situacije, smešna mesta i obrte, doskočice, šale ...) koje ste zapamtili. Analizirajte zašto vam ono što je u toj vrsti dela tematizovano deluje kao smešno i komično. Osim zabavnog protumačite i poučni karakter smešnog. – Na odgovarajućim primerima objasnite razliku između vedrog, dobroćudnog smeha u humorističkom tekstu i zajedljivog, kritičkog i oštrog smeha u satiričnom tekstu.³

Pred privlačnim svetom Nušićevog dela mladi čitalac se obično otvara celinom svoga bića, puštajući da ga taj svet obuzme, zaokupi. Osećanja uživanja, posebno vedrina, opuštenost, prijatnost i zadovoljstvo, povoljno utiču na jačanje čitalačke motivacije i spremnosti za tumačenje književnog dela. Ovome u prilog govore i psihološka testiranja koja su pokazala da dobro raspoloženje povećava sposobnost kreativnog mišljenja i da povoljno utiče na rešavanje intelektualnih i interpersonalnih problema.⁴ Humoristički roman Branislava Nušića obezbeđuje u nastavi

³ Ovaj projekat je podešen za rad u osnovnoj školi jer je nastavnim programom za srpski jezik u Republici Srbiji predviđeno da se roman *Hajduci* obrađuje u petom razredu škole.

⁴ Ovde je reč o emocijama koje se u okviru teorije o emocionalnoj inteligenciji (Goleman 2002) smatraju konstruktivnim činionicima našeg fizičkog i duševnog zdravlja.

određen stepen budnosti, uzbuđenja i smeha, koji pomaže učeniku da neposrednije iznosi svoje utiske o likovima i da svestranije obrazlaže svoje doživljaje. Na taj način Nušićevo delo omogućava stvaranje vedre i kooperativne radne atmosfere u kojoj se i njegova obrada odvija na uspešiji način. Ali treba naglasiti da u recepciji romana smeh nema samo motivacionu već i vaspitnu ulogu, pošto humorna perspektiva dramatisovanog pripovedača i zabavno-humoristički ton pripovedanja pobuđuju učenika da uz priče u kojima se ima »čemu nasmejati« pročitati i priče koje ga mogu »čemu poučiti« (Nušić 1966: 99). Tome u prilog ide, na primer, činjenica da se ozbiljna priča *Hajduci*, koja ima didaktičku nameru, nalazi unutar humorističkog pripovedanja o hajdučkom iskustvu i doživljajima junaka. Tako u recepciji romana smešno sadejstvuje sa vaspitnim sadržajem i posreduje u njegovom prihvatanju. Komunikativni rezultat ovako uspostavljenog procesa može se uporediti sa rezultatom koji je Jaus opisao kao katarzičku identifikaciju. »Pod katarzičkom identifikacijom treba razumeti estetički stav – što ga je opisao još Aristotel – koji gledaoca iz realnih interesa i afektivnih mreža sveta u kome živi prebacije u položaj junaka koji pati ili se muči, kako bi tragičnom potresenošću ili komičnim rasterećenjem uzrokovao oslobađanje njegove duše«. (Jaus 1978: 447.) Sloboda duše, stečena katarzom, sastoji se u tome što recipijent stečeno uviđanje sledi na osnovu vlastite refleksije i pomoću slobodnog suđenja, a ne putem preuzimanja gotovih obrazaca ili na osnovu didaktičkog modela.

U humorističkom žanru doživljaj smešnog se javlja kao afektivna reakcija na odgovarajući, komični karakter estetskog predmeta. Preovlađujući oblik smeha u Nušićevom romanu predstavlja tkz. dobroćudni smeh. Prema tumačenju Vladimira Propa (1984: 138), dobroćudni smeh nastaje najviše kao rezultat sitnijih čovekovih slabosti i nedostataka. Dobroćudni humor je lak, bezazlen i, kako misli ovaj autor, karakterističan je za decu, pa ga je on pretežno analizirao na primeru dečjih likova u Čehovljevom delu. Prop (1984: 138) kaže da je dobroćudni humor »izvesno duševno stanje u kome mi u našim odnosima prema ljudima – kroz spoljašnje manifestacije malih nedostataka – odgonetamo pozitivnu unutrašnju suštinu. Ovaj oblik humora rezultat je izvesne blagonaklone dobroćudnosti.« Jer, kada se posmatra na opštem fonu pozitivne ocene i odobravanja, mali nedostatak ne samo što se ne doživljava kao negativan, već može i da pojača naše osećanje simpatije za junake, kojima praštamo njihove nedostatke. Autor zaključuje da bi to bila i psihološka osnova dobroćudnog smeha.

Pošto se dobroćudni smeh obično povezuje sa osećanjem razumevanja i duhovne srdačnosti, ova vrsta smeha ima pretežno empatičku ulogu u doživljavanju književnih likova. Ali treba imati u vidu da se doživljaj smešnog, kao i mogućnost da se u smešnom uživa, ostvaruje utoliko više ukoliko je učenik bolje osposobljen da se od identifikacije sa Nušićevim junacima uzdigne do refleksije kojom rasuđuje o njima i o svetu prikazanom u romanu. Jer empatičko uživanje, poistovećivanje bez distance, koja se uspostavlja tokom akta suđenja, kada dolazi do razotkrivanja nestašluka i nedostataka junaka, moglo bi da efekat komičnog dovede u pitanje. Na

primer, ako bi učenik bio spreman da bez ostatka podeli emocionalno stanovište sa dečacima iz Nušićevog romana, onda bi doživljaj komične prijatnosti mogao i da izostane, jer se prividno privlačno »hajdukovanje« za dečake izokreće u neprijatno iskustvo. Zato se odvajanje od predmeta komike i kritičko prosuđivanje likova pojavljuje kao preduslov za saznavanje i tumačenje komičnog u romanu. Učenikov vedri, dobroćudni smeh predstavlja afektivnu reakciju na komičnu suštinu situacije u kojoj se »hajduci« zatiču i izražava njegovu simpatiju za dečake, koja je pobuđena uviđanjem i razumevanjem njihovih sitnih slabosti.

Književno iskustvo učenika, odnosno, generisana ideja o tipu teksta, koja se sa njim povezuje, imaju motivacionu ulogu u nastavi. Jer kada se seća pročitanih dela i u prepoznatljiv, žanrovski okvir »unosio« ovo ili neko drugo delo, učenik svoje interesovanje i očekivanje sa poznatih spontano prenosi i na nove tekstove. Čitalačko iskustvo o romanu *Hajduci* i o drugim srodnim delima iz školske lektire, koja se dovode u poredbeni odnos, omogućava učeniku da u narednim fazama rada dođe do saznanja o komičnim žanrovima, da shvati preovlađujuće oblike smeha, humor i satiru, koji se u njima pojavljuju, i da obrazloži ulogu humora i satire u otkrivanju živornih pojava i nedostataka ljudi. U zavisnosti od nastavnih programa i od uzrasta učenika u rad se na funkcionalan način uključuje i odgovarajuća sekundarna, teorijska literatura. Tako se prilikom usvajanja književnoteorijskih pojmova o žanrovima čitalačko iskustvo učenika povezuje i sa naučnim mišljenjem i teorijom o žanrovima.

3 Pojam žanra i očekivanje čitaoca

Žanrovskoj oformljenosti književnog teksta udovoljava se putem metodološke pouzdanosti i valjanosti tumačenja. Ali treba imati u vidu da, iako je pitanje književnih rodova »najstarije pitanje nauke o književnosti« (Kajzer 1973: 393), teorija žanrova nije oformljena kao jedinstven i stabilan sistem koji je zatvoren na pojmovnom planu. Terminološka distinkcija rod, vrsta, žanr potiče od razlika u načelima teorijskog i istorijskog klasifikovanja književnosti, usled čega u ovoj oblasti teorije književnosti nije uspostavljen sistem jednoznačnih pojmova. Milivoj Solar (1971: 61) nalazi da je upotreba termina književni rod, vrsta i žanr u nauci o književnosti i u tekućoj kritici vrlo složena jer, između ostalog, zavisi i od shvatanja »koje dopušta ili isključuje odnos subordinacije u klasifikaciji književnosti«. Zato su žanr i književna vrsta ponekad sinonimni, ali u većini slučajeva vrsta se upotrebljava kada se misli na odnos prema rodu, dok je žanr izvan takvog odnosa. Terminološka nedoumica povećava se i zbog činjenice da se književni rod ponekad »susreće kao sinonim za žanr, tj. bez odnosa superordinacije« (Solar 1971: 61). Sa druge strane, Ivo Tartalja tumači da se uz »izvesno kolebanje terminologije«, književni rodovi i vrste nazivaju još i žanrovi.⁵ Problem žanra usložnjava se i usled

⁵ Upporediti: *Rečnik književnih termina*, Beograd: Nolit 1985, 344. U ovom radu pojam žanra koristi se u značenju koje u *Rečniku* navodi I. Tartalja.

toga što bavljenje teorijom žanra mora uzeti u obzir postojanje razlika između klasične i moderne teorije žanrova. Klasična teorija žanrova je bila normativna. Ona je ustanovila hijerarhiju vrsta i na načelu estetske čistote afirmisala ideju o čistoti žanrova. Moderna teorija, za koju književni teoretičari nalaze da je opisna⁶, iz pojma žanra isključuje normativno i kvalifikativno značenje. U njoj se smisao književnog dela ne vidi u tome da je ono idealan tip svoje vrste, prava tragedija ili pravi roman, na primer, već pretpostavlja da se pesnički i prozni žanrovi, otvoreni za žanrovsku međuprolaznost i prohodnost, mogu međusobno približiti, preplitati i mešati zbog čega se, umesto granica i okvira, afirmiše ideja o polivalentnosti žanrova i njihovoj pokretljivosti i prohodnosti.

Iako se odnos prema književnim žanrovima kroz vreme višestruko menjao, oscilujući između oštrog razgraničavanja i prebrojavanja žanrova, na jednoj strani, do ideje o njihovoj amorfnosti, prepletenosti i mešanju, na drugoj strani, književna nauka i stvaralačka i čitalačka praksa neprestano su potvrđivale gledište po kome su u strukturi dela žanrovski elementi primljeni kao deo tradicije bez koje bi stvaralački proces, recepcija dela i njegova recenzija bili znatno otežani.⁷ Ovim se ne misli reći da se sud o vrednosti književnog dela izvodi na osnovu njegove pripadnosti određenoj klasi tekstova (književnom rodu ili vrsti) kao ni da se ono što se u konkretnom delu pokazuje kao književna vrednost po automatizmu izvodi iz vrednosti kojom je određena ta klasa tekstova.⁸ Književna vrednost dela ne iscrpljuje se u pojmu roda ili vrste pošto je svako vredno delo i unutar žanra kome pripada po sebi samosvojno i neponovljivo. Ono se od automatizma preuzimanja, prenošenja i reprodukovanja žanrovskih obrazaca otrže autonomnošću sopstvene umetničke prirode, individualnošću svoga umetničkog ustrojstva, strukture. Zato književnu vrednost dela ne određuje njegova pripadnost žanru već uspešnost stvaralačkih postupaka kojima je delo ostvareno. Sa druge strane, svako književno delo pojavljuje se i u određenom žanrovskom kontekstu. Bilo da ponavlja generičke osobine žanra, ili da se od njih odvaja individualnim rešenjima, da reorganizuje strukturu/formu žanra, menja postojeću tradiciju ili započinje proces istorijske transformacije žanra, svaki put ono se javlja i unutar određene (oblikovne) tradicije koja pomaže da ga čitalac raspozna ne kao bilo koji tekst već kao književni tekst.

⁶ Uporediti, na primer: R. Velek, O. Voren, *Književni žanrovi*, u: *Teorija književnosti*, Beograd: Nolit 1974, 282.

⁷ Ovome u prilog ide tumačenje po kome književni žanr nije samo »regulativna ideja« koja upravlja strukturu dela već i izbor mogućnosti koje su piscu stavljene na raspolaganje pa, tako, one upravljaju i njegovo pisanje. Za Veleka i Vorena (1974: 283) »žanr predstavlja, takoreći, izbor raspoloživih estetskih sredstava pristupačnim piscu i već shvatljivih čitaocu«. Dobar pisac, smatraju oni, delimično se prilagođava žanru, a delimično ga rasteže, a čitačevo uživanje u delu potiče od spoja osećanja novine i osećanja prepoznavanja.

⁸ Milivoj Solar (1971: 62) upozorava da se ne bi smelo zaboraviti »kako analiza jednog romana kao književne vrste ne mora uvek biti prilog oceni vrednosti toga romana, niti studij svega onoga što se u nekom romanu pojavljuje kao moguća književna vrednost automatski upućuje na ono što je bitno za roman kao književnu vrstu«.

Zato se valjano rasuđivanje o književnom delu temelji i na poznavanju književnih žanrova.

Funkcijom generičkih elemenata i žanrovskih očekivanja u tumačenju teksta posebno se bavio E. D. Hirš u knjizi *Načela tumačenja* (1983). Prema njegovom objašnjenju »svako razumevanje verbalnog značenja nužno je povezano sa žanrom« i kao takvo ono »čini jednu verziju hermeneutičkog kruga« (Hirš 1983: 95, 96). U hermeneutici je taj krug opisan kao međuzavisnost dela i celine: celina se može razumeti samo posredstvom delova, ali se delovi mogu razumeti samo posredstvom celine. Hirš smatra da definisanje hermeneutičkog kruga sa stanovišta žanra i odlike tačnije opisuje sam proces tumačenja teksta. On drži da se središnja uloga žanrovskih pojmova u tumačenju književnih tekstova najlakše vidi kada proces tumačenja ide loše ili kada mora da se revidira, odnosno kada kod tumača nastupi nedoumica jer mu se značenje za koje misli da je shvatio ne obelodanjuje prema očekivanjima, pa on mora da revidira sve što je do tada razumeo kako bi shvatio nov i drugačiji tip značenja. Kao primer navodi iskustvo Emila Štajgera, koga je netačno poimanje žanra jedne pesme navelo da je dugo vremena konstituiše na pogrešan način. Kada je uvideo da ta pesma nije stara narodna pesma i utvrdio da je reč o ljubavnoj pesmi koja je nastala sredinom 19. veka, tada se znatno izmenilo i njegovo razumevanje teksta: »Tek naknadno vidim da je već prva strofa odveć meka i sva prožeta raspoloženjem da bi mogla biti stara narodna pesma; sladak i blag vetar koji donosi zvuk već dodiruje granice poznoromantičarske mekoće [...] Obavestio sam se u koju epohu pesma spada, i tako sam, u neku ruku, zahvaljujući istorijskim rezonancama, pojačao njen zvuk. Sada precizno čujem svaki detalj.« (Štajger 1978: 210.)

4 Zaključak

Žanrovski pojmovi i očekivanja u nastavi imaju saznajnu i motivacionu ulogu. Oni pomažu da učenici bolje razumeju pojedinosti u književnom delu, jer sa određenom vrstom dela povezuju određene elemente i osobine koje takva dela prate.⁹ U pojmu književnog žanra sadržana je i odgovarajuća predstava, pretpostavka o književnom delu koje žanru pripada, ali je ona shematizovana i uopštena. Zato svrstavanje književnih dela u žanrove anticipira opšti horizont njihovog značenja. Kao teorijske apstrakcije žanrovi su, međutim, predmet teorije književnosti. Proučavanje književnosti u školi temelji se na tumačenju i vrednovanju pojedinačnih, konkretnih i autohtonih književnih dela. Prilikom njihove obrade u obzir se uzimaju kako uvažene žanrovske konvencije, tako i razložna odstupanja od njih.

⁹ A. D. Hirš (1983: 94) ističe da će tumačeva predstava o tipu značenja koji je pred njim snažno uticati na njegovo razumevanje pojedinosti. Tome u prilog navodi primer Ričardsa, koji je, da bi pokazao slabosti nastave književnosti u Engleskoj, zatražio od nekih studenata da protumače nekoliko njima nepoznatih pesama koje im je dao bez naslova ili naznake autorstva. Prema Hiršu *Praktična kritika* Ričardsa je, u stvari, demonstrirala verovatnoću da će čitaoci »lišeni korisnih orijentira poput naslova i naznake autorstva dospeti do veoma različitih generičkih poimanja teksta, a ta će poimanja konstruisati njihovo kasnije razumevanje«.

Kada određena vrednost ima novu i značajnu estetsku funkciju, onda se tumači kao inventivan prilog žanrovskoj formi. Na prigodan način afirmiše se i polivalentnost žanrova.

Proučavanje književnih dela i žanrova ostvaruje se primenom adekvatne nastavne metodologije i oblika rada koji književni tekst i žanrovski kontekst postavljaju u okolnosti pouzdanog saznavanja. U nastavi se unutrašnji (imanentni) pristup književnom delu, koji ima primat, i spoljašnji pristup, koji književno delo postavlja u razvojne i istorijske okolnosti, pojavljuju kao saznajni korelati. Pri tome je svaki, pa i žanrovski kontekst, koji nužno vodi izvan teksta, za proučavanje relevantan onoliko koliko ili kako je u tekstu integrisan. Ovo metodičko polazište usklađuje se sa odgovarajućim, funkcionalnim oblicima rada u nastavi. Neki od njih su ilustrovani na primeru humorističkog teksta.

Literatura

- BUT, Vejn, 1976: *Retorika proze*. Beograd: Nolit.
- ČEHOV, Anton Pavlovič, 1981: *Pripovetke*. Beograd: Prosveta, Nolit, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- EKO, Umberto, 2001: *Granice tumačenja*. Beograd: Paideia.
- GOLEMAN, Daniel, 2002: *Emocionalna inteligencija*. Beograd: Geopoetika.
- HIRŠ, E. D., 1983: *Načela tumačenja*. Beograd: Nolit.
- J AUS, Hans Robert, 1978: *Estetika recepcije*. Beograd: Nolit.
- KAJZER, Wolfgang, 1973: *Jezičko umetničko delo*. Beograd: SKZ.
- NIKOLIĆ, Milija, 1999: *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- NUŠIĆ, Branislav, 1966: *Hajduci*. Beograd: Jež.
- PEZDIRC BARTOL, Mateja, 2006: Branje kratke zgodbe v luči recepcijskih teorij. *Slovenska kratka pripovedna proza*. Ur. I. Novak Popov. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- PROP, Vladimir, 1984: *Problemi komike i smeha*. Novi Sad: Dnevnik, Književna zajednica Novog Sada.
- Rečnik književnih termina*, 1985. Beograd: Nolit.
- ROSANDIĆ, Dragutin, 1986: *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- SOLAR, Milivoj, 1971: *Pitanja poetike*. Zagreb: Školska knjiga.
- ŠTAJGER, Emil, 1978: *Umeće tumačenja i drugi ogleđi*. Beograd: Prosveta.
- VELEK, Rene, VOREN, Ostin, 1974: *Teorija književnosti*. Beograd: Nolit.