

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

Маја М. Димитријевић

**КЊИЖЕВНИ ЈУНАК У ПРОЗНИМ ДЕЛИМА
ЗА МЛАЋИ ШКОЛСКИ УЗРАСТ**

докторска дисертација

Београд, 2016

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOLOGY

Maja M. Dimitrijević

**LITERAL CHARACTER IN PROSE WORKS
FOR YOUNGER ELEMENTARY SCHOOL
STUDENTS**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2016

БЕЛГРАДСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Майя М. Димитриевич

**ЛИТЕРАТУРНЫЙ ГЕРОЙ
В ПРОЗАИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ
ДЛЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Докторская диссертация

Белград, 2016

Подаци о ментору и члановима комисије

Ментор

Проф. др Зона Мркаљ, ванредни професор
Филолошки факултет Универзитета у Београду

Чланови комисије

Проф. др Љиљана Бајић, редовни професор
Филолошки факултет Универзитета у Београду

Проф. др Тиодор Росић, редовни професор
Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу

Датум одбране

Датум промоције

Мојој Мили

Књижевни јунак у прозним делима за млађи школски узраст

Резиме

Предмет истраживања овог рада јесте разматрање статуса и улоге књижевног јунака у прозним делима која су наставним програмом предвиђена за проучавање од првог до четвртог разреда основне школе. Прозни жанрови својим конвенцијама и особеностима условљавају поступак уобличавања књижевних ликова. Отуда се у истраживању указује на повезаност жанровског обрасца и типа књижевног јунака, сагледава се однос теоријске и методичке интерпретације књижевног јунака и приказује могућност прожимања различитих методичких нивоа карактеризације јунака у прозним делима за млађи школски узраст.

Књижевни јунаци у прози за децу поседују специфичне типолошке одлике. Њихов портрет обликују различити карактеролошки чиниоци. Контекст проучавања књижевног јунака у прозним делима намењеним ученицима млађег школског узраста чине специфичне жанровске околности, адекватна методичка полазишта и одговарајући наставни приступи и подстицаји. Уметничка природа књижевних јунака и значењски слојеви у њиховој карактеризацији намећу плуралистички наставни прилаз. Због тога се наглашава значај методолошког плуралитета и примена структурно-семиотичког, наратолошког, импресионистичког, феноменолошког, биографског, социолошког, психолошког и лингвостилистички приступа као сазнајних корелата у тумачењу литерарних јунака на наставним часовима. У аналитичко-синтетичком процесу њихове интерпретације афирмише се интегрисање естетског доживљаја, критичког мишљења и стваралачких активности.

Фокус истраживања је усмерен и на рецепцијске капацитете читалаца у раном школском узрасту и усавршавање њихових читалачких компетенција. У вези са тим, преиспитани су васпитни потенцијали књижевног јунака и степен њихове артикулације у савременој методичкој пракси, као и утицај књижевних ликова на формирање етичких ставова ученика. Образложено је како се поступак синтетизовања са актуализацијом може надовезати на иманентни приступ

књижевном делу и представљени су неки модуси повезивања наставе језика и књижевности у интерпретацији књижевног јунака.

Резултати истраживања показали су да је могуће остварити висок ниво рецепције и интерпретације књижевног јунака у прозним делима за млађи школски узраст. Жанровски разнородна проза захтева да се успоставе адекватни концепти у тумачењу књижевних ликова. Да би се превазишли устаљени и симплификовани методички модели, неопходно је имплементирање савремених књижевнонаучних сазнања и уважавање актуелних резултата педагошко-психолошких истраживања. Обједињавање наведених методолошких приступа представља неопходне предуслове за активно ангажовање ученика у откривању и спознавању естетске вредности књижевноуметничког дела и књижевних јунака.

Кључне речи: књижевни јунак, прозна дела за децу, настава књижевности, ученици млађих разреда основне школе, наставни програм, књижевни жанр, интерпретација, методолошки плуралитет, рецепција, читалачке компетенције.

Научна област

Српска књижевност

Ужа научна област

Методика наставе књижевности и српског језика

УДК 371.3 :: 821.163.41

371.3 :: 811.163.41

Literal character in prose works for younger elementary school students

Summary

The research topic of this paper is the status and the role of a literal character in the prose work set by the primary school curriculum for young learners from the first to fourth grade. Prose genres by their conventions and features create conditions for the character interpretation. For this reason, in the research we point out to the connection of genre pattern and the type of the literal character and also the relationship between the theoretical and methodological interpretation of the literal character as well as the possibilities of permeating of different methodological levels of the characterisation of the character in the prose work for young learners.

Literal characters in the prose work for children possess specific typological features. Their portrait is formed by the different characterological facts. Context of the literal character's research in the prose work for young learners is consisted of specific genre circumstances, adequate methodological starting points and the appropriate teaching approach and incentive. The artistic nature of the literal characters and the layers of meaning in their characterisation obtrude the pluralistic teaching approach. Because of this, we point out to the significance of the methodological plurality and appliance of the structural and semiotic, narrative, impressionistic, phenomenological, biographical, sociological, psychological, linguistic and stylistic approach as the cognitive correlative in the process of literal character interpretation in the classroom. In the analytic and synthetic process of the interpretation we affirm the aesthetic experience, critical thinking and creative activities.

The focus of the research is directed to reception qualities of readers in the early primary school age and the development of their reading competences. In line with the previously said, we questioned the upbringing potentials of the literal characters and the degree of their articulation in the modern methodological practice as well as the influence of the literal characters on forming the ethical attitudes of young learners. It is explained how the approach of synthetizing with the actualisation can be connected to the immanent approach of the literal work and in the paper the author gives some modes

of connecting the teaching of language and literature in the process of interpreting the literal character.

The results of the research show that it is possible to accomplish the high level of reception and interpretation of the literal character in the prose work for young learners. Different in genre, prose work demands the establishment of the adequate concepts in the process of interpreting the literal character. In order to overcome simplified methodological models, it is important to implement the modern literal and scientific knowledge and also to take into consideration of the contemporary results of the pedagogical and psychological researches. The integration of the mentioned methodological approaches represent necessary conditions for the active learners' participation in the process of revealing and knowing the aesthetic values of the literal work and literal characters.

Key words: literal character, prose works for children, teaching of the literature, young learners, curriculum, literal genre, interpretation, methodological plurality, reception, reading competences.

Scientific field

Serbian literature

Scientific discipline

Methodology of teaching Serbian literature and language

UDC 371.3 :: 821.163.41

371.3 :: 811.163.41

Литературный герой в прозаических произведениях для детей младшего школьного возраста

Резюме

Предметом данной работы является рассмотрение статуса и роли литературного героя в прозаических произведениях, запланированных учебной программой для изучения в младших классах. Своими конвенциями и особенностями, прозаические жанры обуславливают процесс формирования литературных героев. Поэтому в исследовании указывается на связь между общей формой и типом литературного героя, рассматривается взаимосвязь между теоретической и методической интерпретацией литературного героя и показана возможность проникновения различных методологических уровней характеристик героя в прозаических произведениях для детей младшего школьного возраста.

Литературные герои в прозе для детей обладают специфическими типологическими особенностями. Их портрет формируют различные характерологические факторы. Контекст изучения литературного героя в прозаических произведениях для детей младшего школьного возраста составляют специфические жанровые особенности, адекватные методологические отправные точки и соответствующие обучающие подходы и стимулы. Художественный характер литературных героев и смысловые слои в их характеристике налагают плюралистический подход к преподаванию. Поэтому подчеркивается важность методологического плюрализма и применения структурно-семиотического, повествовательного, импрессионистического, феноменологического, биографического, социологического, психологического и лингво-стилистического подходов, как когнитивных коррелятов в интерпретации литературных героев на уроках литературы. В аналитическо-синтетическом процессе их интерпретации подтверждается интеграция эстетического опыта, критического мышления и творческой деятельности.

Центр исследовательского внимания сосредоточен на возможностях восприятия у читателей младшего школьного возраста и совершенствовании их

читательских навыков. В связи с этим, был рассмотрен воспитательный потенциал литературных героев и степень их артикуляции в современной методической практике, а также влияние литературных героев на формирование этических взглядов учеников. Было разъяснено, каким образом процесс синтеза и актуализации может быть связан с имманентным подходом к литературной работе, а также представлены некоторые модусы связи преподавания языка и литературы в интерпретации литературных героев.

Результаты исследования показали, что можно достичь высокого уровня восприятия и интерпретации литературного героя в прозаических произведениях для детей младшего школьного возраста. Жанрово разнообразная проза требует создания адекватных концепций в интерпретации литературных персонажей. Чтобы преодолеть давно установленные и упрощенные методические модели, необходимо внедрение современного литературного знания и уважение актуальных результатов психолого-педагогических исследований. Объединение вышеназванных методологических подходов является необходимой предпосылкой для активного участия учеников в открытии и изучении эстетических ценностей литературных художественных произведений и литературных героев.

Ключевые слова: литературный герой, прозаические произведения для детей младшего школьного возраста, преподавание литературы, ученики младших классов, учебный план, литературный жанр, интерпретация, методологический плюрализм, восприятие, читательские навыки.

Научная область

Сербская литература.

Узкая научная область

Методика преподавания сербского языка и литературы.

УДК 371.3 :: 821.163.41

371.3 :: 811.163.41

САДРЖАЈ

0. УВОД.....	1
1. ПРОБЛЕМ ЖАНРА У ПРОЗИ ЗА ДЕЦУ	8
1.1. О жанру као контексту књижевног дела	8
1.2. Жанровски обрасци у прозној књижевности намењеној деци	9
1.3. Прозна дела за млађи школски узраст – корпус истраживања.....	15
1.3.1. Усмене прозне врсте у наставном програму од првог до четвртог разреда основне школе (народна бајка, народна прича / приповетка, народна басна, прича о животињама).....	15
1.3.2. Ауторска проза за децу – програмска заступљеност у разредној настави (ауторска басна, ауторска бајка, уметничка (не)фикционална прича, роман за децу, дескриптивни и научно-популарни текстови)	16
2. ТЕОРИЈСКА ИНТЕРПРЕТАЦИЈА КЊИЖЕВНОГ ЈУНАКА.....	20
2.1. Књижевни јунак – појмовно одређење	20
2.2. Онтолошки статус књижевног јунака.....	21
2.3. Типологија књижевних ликова.....	25
2.3.1. Статичка и динамичка карактеризација	25
2.3.2. Типолошке специфичности јунака у прозној књижевности за децу	27
2.3.3. Деца као књижевни јунаци	31
2.3.4. Животиње као јунаци у прози за децу	33
2.3.5. Предметни свет и природне појаве у улози јунака.....	34
2.4. Технике карактеризације књижевног јунака у прозним делима за децу.....	35
2.4.1. Именовање јунака.....	35
2.4.2. Карактеризација фабулом.....	36
2.4.3. Форме казивања у функцији обликовања карактера књижевног јунака (дијалог, монолог, дескрипција).....	38
2.4.4. Улога ауторског коментара у портретисању	40
2.4.5. Карактеризација јунака елементима простора и амбијента	42
2.4.6. Синегдоха и лајтмотиви у карактеризацији	46
2.5. Књижевни јунак у специфичним околностима жанра	47
2.5.1. Јунаци-фигуре у жанровским оквирима народне и уметничке бајке	47
2.5.2. Карактеризација јунака у флексибилним приповедним жанровима – (не)фикционална прича.....	52
2.5.3. Концепт типског јунака у народној и ауторској басни и жанровска одступања у причи о животињама	55
2.5.4. Жанровска предодређеност јунака у роману за децу	59
2.5.5. Специфичност књижевних ликова у дескриптивном тексту	64
2.5.6. Научно-популарни текстови и њихови јунаци	66
2.5.7. Јунак у жанровском контексту хумористичке прозе за децу	70

2.6. Вредносно моделовање књижевног јунака	76
2.6.1. Негативни јунак у прози за децу	76
2.6.2. Елементи гротеске и ироније у обликовању књижевног јунака	80
3. КА МЕТОДИЧКОЈ ИНТЕРПРЕТАЦИЈИ КЊИЖЕВНОГ ЈУНАКА У МЛАЋИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ	86
3.1. Рецепцијски капацитети и читалачке компетенције у млађем школском узрасту	86
3.1.1. Рецептивни хоризонт детета-читаоца	86
3.1.2. Читалачке преференције ученика према одређеним елементима прозе за децу	89
3.1.3. Идентификација, емпатија и смех у рецептивном хоризонту детета-читаоца	91
3.2. Разумевање бајке у млађим разредима основне школе	96
3.3. Ученик као реципијент басне	101
3.4. Читалац-почетник и жанровске посебности романа за децу	106
3.5. Развијање читалачких компетенција проучавањем дескриптивног текста у настави	111
3.6. Усавршавање разумевања прочитаног наставном интерпретацијом научно-популарних текстова	115
3.7. Дете-читалац и наставно тумачење књижевних јунака	120
3.7.1. Наставни програм: циљеви, задаци, стандарди и исходи у тумачењу књижевног јунака у настави млађих разреда основне школе	120
3.7.2. Утицај жанра на рецепцију књижевног јунака у млађем школском узрасту	125
3.7.3. Читалачке преференције и компетенције ученика у проучавању жанровски профилисаних књижевних јунака	130
4. МЕТОДИЧКИ КОНТЕКСТ ТУМАЧЕЊА КЊИЖЕВНИХ ЈУНАКА	135
4.1. Претпоставке методичке интерпретације књижевног лика у млађим разредима основне школе	135
4.2. Књижевни јунак као интегративни чинилац методичке интерпретације прозног дела	139
4.3. Усклађивање методичких радњи и поступака са интерпретацијом књижевног јунака	142
4.4. Доживљајно и истраживачко мотивисање ученика за разумевање и тумачење књижевних јунака	145
4.5. Интегрисање игре и стваралачких активности у наставном тумачењу књижевних јунака	151
4.6. Повезивање наставе језика и књижевности у интерпретацији књижевног јунака	158
4.7. Осврт на методичку апаратуру у читаначким прозним текстовима (избор)	162

5. НЕКИ АСПЕКТИ ИНТЕРПРЕТАЦИЈЕ КЊИЖЕВНОГ ЈУНАКА У НАСТАВИ МЛАЂИХ РАЗРЕДА.....	167
5.1. Методички оквири интерпретације јунака у хумористичкој причи за децу	167
5.2. Методички приступ негативном јунаку у раном основношколском узрасту	176
5.3. Методички изазови у интерпретацији гротескних јунака савремене српске приче за децу	180
5.4. Марко Краљевић – традиционални јунак у савременим наставним околностима	189
5.5. Преображај књижевног јунака као чин ослобађања – наставно тумачење у млађем школском узрасту.....	204
5.6. Улога простора у методичкој интерпретацији књижевног лика у млађим разредима основне школе.....	211
5.7. Наставна интерпретација књижевног лика у функцији превазилажења лексичке стагнације	216
6. ВАСПИТНИ ПОТЕНЦИЈАЛИ И СТЕПЕН АКТУАЛИЗАЦИЈЕ У МЕТОДИЧКОМ ПРИСТУПУ КЊИЖЕВНИМ ЈУНАЦИМА	225
6.1. Артикулација васпитних потенцијала у савременој настави књижевности у млађим разредима основне школе.....	225
6.2. Естетско-етичка димензија књижевног лика у наставном контексту.....	228
6.3. Утицај књижевних јунака на формирање идентитета у млађем школском узрасту	232
6.4. Методичко осмишљавање синтезе са васпитном актуализацијом.....	235
7. ПРИМЕРИ НАСТАВНОГ ПРОУЧАВАЊА КЊИЖЕВНОГ ЈУНАКА.....	240
7.1. Обрада дела помоћу доминантног књижевног лика..... (Народна бајка: „Чардак ни на небу ни на земљи”; Стеван Раичковић: „Бајка о белом коњу”)	240
7.2. Проблемско-истраживачки приступ књижевном јунаку	252
(Гроздана Олујић: „Шаренорепа”)	
7.3. Хеуристички модел тумачења књижевног јунака	257
(Михајло Пупин: „Од пашњака до научењака”, одломак)	
7.4. Истраживачки пројекат за тумачење јунака.....	260
(Луис Керол: <i>Алиса у Земљи чуда</i>)	
8. ЗАКЉУЧАК	266
9. ЛИТЕРАТУРА	289
Биографија.....	301

0. УВОД

Разматрање статуса и улоге књижевног јунака у прозним делима која су наставним програмом предвиђена за проучавање од првог до четвртог разреда основне школе представља предмет истраживања овог рада. Прозни жанрови својим конвенцијама и особеностима условљавају поступак уобличавања књижевних ликова. Отуда се у истраживању указује на повезаност жанровског обрасца и типа књижевног јунака, сагледава се однос теоријске и методичке интерпретације књижевног јунака и приказује могућност прожимања различитих методичких нивоа карактеризације јунака у прозним делима за млађи школски узраст. У нашој методичкој литератури постоје фрагментарни прилози о приступу књижевним јунацима, али нема целовитог истраживачког подухвата који свестрано разматра различите књижевнотеоријске и методичке аспекте карактеризације јунака у књижевним делима за млађи школски узраст.

Дисертација се састоји од седам међусобно повезаних тематских целина. У оквиру првог дела разматра се проблематика жанра у прози за децу, са посебним освртом на корпус истраживања који чине прозни текстови народне и ауторске књижевности намењени за изучавање у млађим основношколским разредима. Најпре се жанр поставља као контекст књижевног дела, а ишчитавање жанровских кодова као важна смерница у интерпретирању књижевних текстова. Жанровски обрасци у прозној књижевности намењеној деци упоредиви су са књижевним врстама на широј жанровској мапи. Иако због флексибилне и тешко успостављиве границе међу прозним облицима у књижевним делима за децу није сасвим изводљиво доследно рашчлањавање према жанру, нити је прецизно задато у наставним програмима, доминантне жанровске црте се ипак могу уочити и на основу њих се у овом истраживању и поставља теоријско-методичка интерпретација типолошки различитих књижевних јунака.

Друга целина издваја књижевни лик као тежишну компоненту одабране теме, појмовно га детерминише и разматра његов онтолошки статус преко значењске дистинкције *лик – личност*. Истраживачка пажња задржава се на

типологији књижевних јунака, полазећи од упоређивања статичког и динамичког модела њихове карактеризације.

На тај сегмент се надовезује потпоглавље које се бави типолошки специфичним карактеристикама јунака у оквиру прозне књижевности за децу. Ту се наглашавају категорије књижевних ликова успостављене на основу њихове позиције у фабуларном склопу, према етичким одликама, способности трансформације и сл. Посебно се испитује како у улогама јунака функционишу припадници децјег и животињског света, односно предметни свет и природне појаве. У поглављу које описује технике карактеризације у прозним делима за децу побројани су различити карактеролошки чиниоци који учествују у портретисању јунака: именовање, фабула, форме казивања, ауторски коментар, елементи простора и амбијента, синеодоха и репетиција лајтмотивског типа. Књижевни јунак се посматра и у специфичним жанровским околностима. Контекст бајковног жанра подразумева јунаке-фигуре без унутрашњег живота. У (не)фикционалној причи је због жанровских преклапања можда понајтеже груписати ликове према поступцима портретисања, али се у карактеролошкој матрици њених јунака као доминанте појављују транспоноване уобичајене људске особине. Концепт типског јунака проналазимо у народној и ауторској басни, док се у причи о животињама запажају извесна жанровска одступања у вези са јунацима. Роман за децу такође презентује жанровски предодређене јунаке који имају развојну карактерну линију. Емоционално-етичка основа карактеролошких профила јунака се постепено надграђује и захваљујући томе они унеколико надрастају оквире лика успостављене на почетку романа. Својим специфичностима издвајају се ликови из дескриптивних и научно-популарних текстова о чему се говори у посебним одељцима рада. Описује се и јунак у контексту хумористичке прозе за децу, који је препознатљив по карактеризацији различитим видовима вербалне и ситуационе комике. Засебне одељке у тексту рада представља дискусија о негативном јунаку у прози за млађи школски узраст и јунацима у чијем су обликовању наглашени елементи гротеске и ироније. Поменути чиниоци доприносе наглашавању вредносне димензије књижевних ликова, чиме се затвара друга истраживачка целина.

Трећа целина рада посвећена је успостављању методичких предуслова и полазишта за адекватне приступе, стратегије и подстицаје у проучавању књижевног јунака у прозним делима која се изучавају у разредној настави. Фокус истраживања се усмерава на рецепцијске капацитете читалаца у раном основношколском узрасту и усавршавање њихових читалачких компетенција. У тим оквирима се расправља о рецептивном хоризонту ученика и њиховим преференцијама према одређеним елементима прозе за децу. Као важан сегмент издваја се функционисање механизма идентификације и емпатије у рецептивном хоризонту детета-читаоца, где се емпатичка емоција и ведар поглед на животне ситуације посматрају као смернице за морално деловање и уздизање до узорних етичких принципа. За испитивање рецептивних капацитета у млађим разредима основне школе послужиле су бајка и басна. Испитивано је и како се читалац-почетник сналази са жанровским посебностима романа за децу, у ком смеру проучавање дескриптивног текста у настави развија читалачке компетенције и на који начин се наставном интерпретацијом научно-популарних текстова усавршава разумевање прочитаног. У поглављу које се односи на наставно тумачење књижевних јунака у чијем је средишту ученик-читалац, дат је преглед циљева, задатака, исхода и стандарда прописаних наставним програмима, с тим што су у њима издвојене само појединости које се тичу књижевних ликова. Предмет анализе је и утицај жанра на рецепцију књижевног јунака у млађем школском узрасту, а потом и читалачке компетенције, односно интересовања и преференције према одређеним типовима књижевних ликова.

Четврта целина посебно истиче методички контекст интерпретације књижевних ликова у прози за млађи школски узраст. Наглашава се значај методолошког плуралитета, а у вези с тим се помињу и друге битне претпоставке у методичкој интерпретацији књижевног лика, који се уједно образлаже и као њено интегративно средиште. У посебним одељцима говори се о усклађивању методичких радњи и поступака са тумачењем ликова, и о значају и методичкој вредности доживљајно-истраживачког мотивисања ученика. Подједнако се подвучачи подстицање креативног мишљења и интегрисање стваралачких активности у процес аналитичкосинтетичког изучавања књижевних јунака у настави од првог до четвртог разреда основне школе. Повезивање наставе језика и

књижевности у интерпретацији књижевног јунака очитује се као део креативног наставничког подстицаја који ученици прихватају и на који одговарају продуктивним решењима. Последњи сегмент ове целине у дисертацији односи се на процену одређеног методичког инструментаријума који прати део истраживачког корпуса у читанкама за четврти разред различитих издавача. Упоредном анализом сагледан је обим и квалитет истраживачких захтева у методичкој апаратури уз прозне читаначке текстове.

У оквиру наредне, пете целине, поједини структурни елементи карактеризације посебно су методички приређени и упслени у реализацији специфичних захтева наставе књижевности у раном основношколском узрасту. Посебна пажња је у издвојеним одељцима посвећена методичким оквирима интерпретације јунака у хумористичкој причи за децу, методичком приступу негативном јунаку у раном основношколском узрасту и изазовима у методичкој интерпретацији гротескних јунака. На тај начин су теоријска полазишта из претходних целина тезе добила своју надградњу у виду садржајних методичких поставки. Марко Краљевић је интерпретиран као традиционални јунак у савременим наставним околностима уз нарочит концепт који здружује епску песму и савремену причу о детињству епског јунака. Изложено је и наставно тумачење које мотив преображаја сагледава као чин ослобађања књижевног јунака. Једно потпоглавље односи се на методички прилаз поетици детаља, тачније образлаже семантизацију простора на којој се заснива методичка интерпретација књижевног лика у одабраним прозним делима. У завршници ове целине издвојио се сегмент који такође представља везу између наставе језика и књижевности, где се истиче улога књижевног лика у процесу превазилажења лексичке стагнације.

У претпоследњем делу рада преиспитани су васпитни потенцијали, модуси и степен њихове артикулације у савременом методичком изучавању књижевног јунака, као и његов утицај на формирање етичких и естетских ставова ученика. Нарочито је истакнут утицај књижевних јунака на формирање идентитета у млађем школском узрасту и образложено је како се на иманентни приступ књижевном делу може надовезати синтетизовање са актуализацијом, као вид учења који помаже остваривању функционалних и васпитних задатака.

Завршна целина рада садржи примере наставног проучавања књижевног јунака у прозним делима за млађе разреде основне школе, где је укрштено неколико интерпретативних параметара – од узрасног нивоа, преко жанровски разноврсних прозних дела и типолошки разнородних јунака, до разноликих методичких концепата у којима се књижевном јунаку додељује доминантна позиција у рецепцији и тумачењу књижевноуметничког дела.

Током израде дисертације, издвојили су се следећи циљеви истраживања:

- проблематизовање питања доживљајног и књижевнотеоријског приступа при читању и тумачењу прозних дела у млађем школском узрасту;
- разматрање домета предтеоријског тумачења у почетној настави књижевности;
- улога жанра у припреми и реализацији наставе књижевности;
- типолошко детерминисање јунака и техника његове карактеризације у прози за децу;
- испитивање саусловљености поступака уобличавања књижевних јунака и жанровских образаца у прозним делима предвиђеним за тумачење од првог до четвртог разреда основне школе;
- разматрање улоге књижевног јунака у подстицању естетског доживљаја при читању, доживљавању и тумачењу књижевноуметничких дела;
- истицање читалачких преференција и принципа прилагођености узрасту као битних предуслова за успешан методички приступ књижевним јунацима;
- истраживање ученичких интересовања и литерарне пријемчивости ученика млађег школског узраста за ликове у књижевном делу;
- усмеравање интерпретативног фокуса у наставном проучавању књижевног јунака на рецепцијске капацитете ученика и развијање читалачких компетенција;
- афирмисање методолошког плурализма у теоријско-методичком приступу књижевном јунаку;
- анализа степена реализације оперативних задатака, исхода и стандарда везаних за тумачење књижевних ликова у наставној пракси;

- усмеравање интерпретације књижевних ликова у разредној настави ка комплекснијим истраживачко-проблемским нивоима;
- умножавање видова методичких подстицаја за стваралачку продукцију ученика у процесу разумевања и тумачења књижевних јунака;
- истицање потенцијала књижевних ликова као носилаца идејног слоја књижевног дела у процесу остваривања наставних исхода;
- препознавање значаја ваљаног наставног проучавања књижевних јунака у контексту формирања свестране ученичке личности (естетско васпитање, поштовање културне националне баштине, уважавање различитости, освешћивање етичких и хуманистичких принципа);
- уважавање потенцијала књижевних јунака да као сугестивни чиниоци прозног наратива делују на развијање ученичке самосталне мисаоне активности (запажање, упоређивање, анализирање, закључивање), провоцирају истраживачки дух и критичко мишљење, поспешују њихов емоционално-морални развој и доприносе усавршавању комуникационих компетенција;
- осмишљавање методичких стратегија у проучавању књижевних јунака које ће допринети да се сазнања стечена у наставним околностима поузданије и очигледније повежу са непосредним животним потребама и искуствима ученика: афирмисати модел идентификације са јунацима који се одликују врлинама, односно подржати дистанцирање и моралну критику непожељног понашања јунака;
- издвајање конкретних примера продуктивног тумачења применом различитих модела организације наставног часа у којима би књижевни јунак имао статус доминантног интеграционог чиниоца;
- указивање на потребу циљаног варирања приступа књижевном јунаку, сходно осталим структурним чиниоцима, како би се достигла интерпретативна целовитост;
- аргументовање проширивања методичког оквира корелацијом ради свестранијег сагледавања и бољег разумевања књижевних јунака у настави књижевности млађих разреда.

У раду је постављена хипотеза којом се претпоставља се да је могуће остварити релативно висок ниво интерпретације књижевног јунака у прозним делима предвиђеним за проучавање у млађем школском узрасту иако наставни план и програм не поставља превише високе стандарде у овом сегменту наставе књижевности.

Резултати истраживања показали су да је оствариво успостављање целовитог концепта тумачења књижевног јунака у жанровски разнородним прозним делима за млађи школски узраст, у којем ће устаљени и симплификовани методички модели бити превазиђени имплементирањем савремених књижевнонаучних сазнања и уважавањем актуелних резултата педагошко-психолошких истраживања.

Методолошко полазиште овог истраживања јесте иманентан (унутрашњи) приступ, превасходно интерпретативни и рецепцијски, у чијем је средишту књижевноуметничко дело и читалачки однос према њему. Рад истражује примену структурно-семиотичког и наратолошког приступа у тумачењу литерарних јунака на наставним часовима, а уметничка природа и богатство значењских слојева књижевног дела намеће плуралистички прилаз као сазнајни корелат (импресионистички, феноменолошки, биографски, социолошки, психолошки, лингвостилистички). Обједињавање наведених методолошких приступа најпоузданија је и најцелиходнија смерница у доживљавању и спознавању естетске вредности књижевноуметничког дела и књижевних јунака. Сходно предмету истраживања, методолошки плуралитет огледа се и у заступљености методе теоријске анализе (у вези са разматрањем књижевнотеоријских сазнања о књижевном жанру и књижевном јунаку), где се као основни критеријуми анализе издвајају жанровско одређење прозног текста и тип јунака.

Примена комуникационих, логичких и стручних метода, методе поредбене анализе садржаја, синтезе, генерализације, закључивања, проналазачке (хеуристичке) и стваралачке методе условљена је методичким аспектима интерпретације књижевних јунака у прозним делима за млађи школски узраст.

1. ПРОБЛЕМ ЖАНРА У ПРОЗИ ЗА ДЕЦУ

1.1. О жанру као контексту књижевног дела

Књижевно дело представља сложену структуру која претендује на аутохтоност, индивидуалност и оригиналност. Међутим, те се особености не могу препознати саме по себи нити одмеравати независно, „већ једино кад се књижевно дјело упореди с оним дјелима која постоје симултано и која с њим творе специфични систем књижевних врста” (Лешић 2008: 290). Другим речима, и кад се у делу одражавају репрезентативне карактеристике жанра, и кад их оно надиђе индивидуалним решењима – можемо га посматрати у односу на одговарајући жанровски контекст¹ који омогућава да се уоче сличности и разлике међу књижевноуметничким остварењима. Иако жанровска припадност не одређује квалитет уметничког домета једног књижевног артефакта, јер се његова литерарна вредност сагледава најпре кроз успешност поступака којима је остварен, жанрови се намећу као „извесне константе књижевног стваралаштва”, као „потреба књижевника за интенционално оформљење књижевног дела”, а њихово познавање је уједно упориште и „претпоставка ваљаног критичког расуђивања” (РКТ 1992: 947).

Ц. Калер наглашава да се делу не може приписати било које значење јер се оно, једноставно, томе опире. Тако се отвара широко поље књижевне компетенције са подразумеваним системом конвенција које „омогућавају читаоцима да препознају књижевне жанрове, теме и заплете, да изграде ликове из појединости расутих по тексту и да се баве симболичком интерпретацијом која им допушта да оцене значење песама и прича” (Калер 2009: 79, 76). Читалачка

¹ Књижевна врста и жанр се понекад употребљавају као синоними, чак се и књижевни родови називају жанровима, што показује да ови књижевнотеоријски појмови нису до краја издиференцирани. „Међутим, термин жанр остао је у употреби, можда и зато што се може употребљавати без атрибута и јер дозвољава толико потребну адјективизацију (жанровски), што ни једно ни друго није случај с термином врста” (Лешић 2008: 289). Модерна теорија жанра прихвата жанровску флексибилност и проходност за разлику од класичне, нормативне теорије жанрова која је књижевно дело посматрала као идеалан тип своје врсте водећи се идејом о чистоти жанрова. „Крајња тачка умножавања жанрова додирује се са укидањем било каквог класификовања. Па ипак, ма колико биле разнородне у погледу особина којима се дела појединих врста доводе у везу и окупљају, књижевне врсте нису образоване на произвољан начин” (Тартаља 2006: 137).

способност декодирања битних жанровских одредница очигледно је у непосредној вези са рецепцијском комуникативношћу књижевног дела. У *Начелима тумачења* Е. Д. Хирш тврди да је „свако разумевање вербалног значења нужно повезано са жанром” будући да се сврха жанра испољава у виду представе о типу значења које ваља саопштити јер иначе ауторову вољу не би ништа водило (1983: 95, 121). Колико је битно ишчитавање жанровских кодова у интерпретирању књижевних текстова види се и у томе што је „у ствари, свако неслагање о неком тумачењу, обично неслагање о жанру” (Хирш 1983: 118). Наиме, онај ко тумачи узима у обзир жанровске чиниоце текста и спрам њих конституише одређено значење. Уколико се испостави да појединости у том тумачењу не кореспондирају са смислом целине, оно ће морати да се ревидира јер је посреди нетачно поимање жанра. У. Еко зато тврди како чак и најрадикалнији деконструкциониста мора да прихвати идеју да текст својим тумачима ипак намеће извесна ограничења. У наведене аргументације о жанровском статусу књижевног дела уклапа се и прихватање појма жанра као регулативне идеје: „Зависно од природе жанра, као и од његовог статуса у жанровском систему једног времена, али такође зависно и од интенције аутора, као и од хоризонта очекивања читаоца, жанровска обиљежја се могу препознавати у свим структурним компонентама дјела, од теме до композиционе схеме, али она не морају на исти начин регулисати све те компоненте” (Лешић 2008: 301).

1.2. Жанровски обрасци у прозној књижевности намењеној деци

Теоријска подела прозе на роман, приповетку, новелу и причу заснива се на критеријумима особености тематике и обима приповедног материјала.² Како се

² Дужина текста ипак није пресудни критеријум за разликовање. Зато је и „у теоријском смислу створен” појам америчке кратке приче – *short story* као специфичан прозни жанр, структурно другачији од приповетке која свој књижевноуметнички склоп испољава кроз развијену фабулу и наративни ток, приказ ликова, дијалог и опис средине будући да распоређивање грађе, фабуларни низ и склапање сижеа ипак зависе од обима дела. Разни теоретичари изводе порекло кратке приче из анегдоте, што сигурно делимично има своје оправдање (Килхенман 1979: 64), док „руски формалисти питање жанровске ’величине’ третирају као ’енергетски појам’ јер „у зависности од величине конструкције сваки детаљ, сваки елемент структуре [...] добија различиту функцију у односу на целину дела, поседује различиту моћ, на њега пада различито оптерећење.

тематски комплекси новеле и приповетке међусобно углавном преклапају, „у књижевноисторијској традицији појединих књижевности готово је поистовећено новелистичко са приповедачким стваралаштвом” (Пијановић 2005: 173).³ Разликовање приче, новеле и приповетке није увек лако постићи пошто се „та три означања у науци о књижевности и књижевној критици [...] употребљавају нејасно, расплинута, па често и синонимно [...] а ни савремени писци најчешће не праве разлику између те три кратке форме и служе се, упркос својим есејима и теоријским чланцима, скупним појмом *приповетка*” (Килхенман 1979: 64, 66), премда се може закључити да је новела ближа приповеци него краткој причи.⁴

М. Поповић-Радовић се чини извесним да је Вук Караџић, именујући жанрове наше усмене литературе, узимао у обзир разлике у значењу глагола *приповедати* и *причати*, што му је и омогућило извођење примерених терминолошких одредница: „глагол *приповедати* сугерира трајање и наративни ток неке радње, па изведен термин за књижевну форму са таквим карактеристикама јесте приповетка; глагол *причати* носи у себи својства усменог саопштавања неког збивања у тренутку, комуникативност и неминовност саговорника... па је за кратку форму насталу као резултат причања одговарајући термин – прича” (Поповић-Радовић 1979: 18).

Полазећи од тога да није могуће до краја прецизирати одређење приче као појма, Солар (1980: 89) наводи да се овај назив употребљава и за ознаку (име) краће књижевне врсте, али како су у једном моменту преовладали називи приповетка и новела, причом се може означити онај жанр у коме је наглашен однос према нестварном, само не онако како се подразумева у бајци⁵. И

Неоспорно је да је енергетска моћ мањег књижевног облика већа [...] и да је самим тим и прозни ритам приче као мање форме интензивнији” (Поповић-Радовић 1979: 11).

³ У својој теорији новеле немачки писац П. Хајзе наводи да свака новела, уколико претендује да буде добра, треба да има свог „сокола” (ово се односи на Бокачову новелу „Дон Федерико и мона Ђована”, девете по реду, испричане петог дана, у којој мотив сокола добија специфичну улогу, посебно наглашену на самом крају приповести). Дакле, неопходна је нека конструктивна појединост, неочекивана и изненађујућа, која ће постати нарочито функционална у преокрету и поентирању.

⁴ Према В. Кајзеру догађај је основни структурални елемент новеле (1973: 236–254). За ову приповедну врсту битни су неочекиван развој збивања, кулминација заплета и поента.

⁵ Разликујући чудесно од фантастичног, Р. Кајоа каже да чудо уметнуто у свет стварности неће ничим пореметити његову устаљену унутрашњу уравнотеженост нити нарушити његову конзистентност, док је фантастично „манифестација скандала, расцепа, необично, чак несносно

П. Пијановић (2005: 34) назначује да причу реалистичког садржаја треба разликовати од уметничке бајке и фантастичне приче јер су визура из које посматрају стварност и начин на који је „виде и књижевно тумаче” посве другачији. Међутим, као мале прозне творевине оне се ипак налазе у истом типолошком кругу где ће, уважимо ли најшире значење, њихов заједнички именитељ бити прича као ознака за кратке књижевне жанрове. Прича се може сматрати и књижевном врстом у којој се „чудесно појављује на било који начин, у било којем облику... јер без чудесног, или неког супститута чудесности – нема приче” (Црнковић 1987: 8).

Наведене недоумице о нијансама у значењу назива приповедних врста и подврста присутне су и у књижевности за децу. Састављачи антологија, ослањајући се на моменат ауторства, приче за децу и приче намењене деци обично деле на народне и уметничке (ауторске), а често се у оваквој подели проналази место и за фантастичну причу као савременију прозну варијанту. М. Црнковић такође третира проблем разликовања приче од приповетке, запажајући да се у књижевном стваралаштву за децу ови називи не употребљавају синонимно тек да би се разбила стилска монотонија, него зато што нису истозначни: „термин прича везује се за кратки прозни жанр, надређен [је] појам свим осталим типовима или подврстама као што су народна прича, умјетничка прича, бајка, легенда, сага, фантастична прича итд.” (1987: 8, 9). С. Ж. Марковић уочава да у српској књижевности за децу „нема ’чистих’ жанрова, да су жанровске границе и особине у њој врло релативне” и да је отуда „тешко прозна дела за децу разврстати у прихваћене и уобичајене жанровске облике”, као и да се „остварења савремене прозе за децу тешко могу обухватити традиционалном жанровском класификацијом и конвенционалним жанровским ознакама” (Марковић 2003: 82–83, 87).

Многи књижевни теоретичари су, дакле, бавећи се појмом приче, указали на специфичне термилошке потешкоће, сложеност проблематике њеног дефинисања, а нарочито на немогућност да се одреди целокупно поље/подручје приче, те маркирају и фиксирају сва битна разликовна обележја њених подврста.

продирање у тај стварни свет. Другим речима, свет бајке и стварни свет узајамно се прожимају без икаквих тешкоћа и конфликта” (Кајоа 1978: 70).

Флексибилна граница између ауторске бајке, фантастичне приче и приповетке у ужем смислу, која је у књижевности за децу врло често строго и неуступљива и уклања се пред жанровском синкретичношћу, определила нас је да, сходно поетичким претпоставкама овог вида књижевног писма⁶ и посебностима одабраног корпуса⁷, пратимо класификацију према жанру дату у актуелним наставним програмима за млађе разреде основне школе за предмет Српски језик. У корпусу истраживања ограниченом на прозна дела у оквиру одељка *Епика* за сва четири разреда није, међутим, доследно проведено жанровско означавање, па смо, уз одређене критичке осврте и разматрање оправданости употребе појединих жанровских назнака које се тамо појављују, сачинили нешто потпунији преглед жанровских образаца који ће нас прецизније усмеравати на основну истраживачку тему – књижевног јунака у одабраној прози за децу.⁸

Жанровски модели који се изучавају у почетним разредима основне школе подразумевају народну и ауторску бајку и басну, причу о животињама⁹, народне приче и приповетке, затим уметничку (не)фикционалну причу¹⁰, роман, дескриптивне и научно-популарне текстове. Препоручено је да у првом и другом разреду у избор из народног усменог стваралаштва уђу и шаљиве народне приче, као и кратке форме усменог народног стваралаштва (изреке, пословице, загонетке,

⁶ Сагледавајући поетичке специфичности књижевности за децу, Д. Поттић ову област литерарног стваралаштва сматра једним посебним видом књижевног писма које треба проучавати као интегрални део опште књижевности, „али тако да примена теоријских достигнућа не пренебрегне њене особености” (2008: 35–45).

⁷ Целовит истраживачки предлог приказан је у табелама у поглављима 1.3.1 и 1.3.2.

⁸ Будући да се у овом истраживању превасходно бавимо књижевним јунаком у прозним делима за млађи школски узраст, и да пратимо концепт карактеризације јунака на утврђеном корпусу, односно да смо као жанровске матрице преузели постојећи систем жанровског разграничавања који је понуђен у прописаним наставним програмима, наши ће осврти на поетичке одлике жанра бити самерени тумачењу књижевног јунака у специфичним жанровским околностима. Дакле, нећемо залазити у комплексна разматрања, већ ћемо истаћи само главне жанровске особености, указаћемо на одступања од устаљених жанровских образаца и стилску и значењску функцију таквих искорака из устаљеног модела.

⁹ О жанровским преклапањима и дистинкцијама између народне и ауторске басне и народне басне и приче о животињама више ће бити речи у поглављу 2.5.3.

¹⁰ П. Пијановић цео корпус наивне приче дели на фикционални и нефикционални жанр објашњавајући фикцију као конструкцију света у књижевном делу, супротну емпиријској стварности, док нефикционални жанр свој конструктивни аналогон налази у стварном животу, биографској или историјској фактографији (в. Пијановић 2005: 40). Поједине уметничке приче из истраживачког корпуса није, међутим, могуће недвосмислено разврстати према уделу фикције, јер је или очигледно присутна или сасвим редукована, а с друге стране не могу се уврстити ни у ауторску бајку. Из тог разлога се одлучујемо за термин *(не)фикционална прича*.

питалице), али се оне неће наћи у фокусу нашег истраживања. На основу овог побројавања видљиво је да се изузев дескриптивних и научно-популарних текстова који су унеколико специфични по тематско-структурној организацији, остале прозне врсте могу посматрати и као жанровски обрасци којима је прича/причање заједничка карактеристика, с тим што роман за децу, као обимнија епска форма, саображава наративне технике оним својим жанровским карактеристикама које га разликују од приповедне прозе.

Ако изузмемо типичне одлике бајковног жанра или поетичке специфичности басне, долазимо управо до важних карактеристика причања за децу. Наиме, обим, временско простирање и простор догађања сужени су и ограничени. Све што се приповедно представља, динамично је и напрегнуто, са усецима и прескоцима јер нису могућа објашњења између пасажа текста, разјашњавајуће епизоде и слично, него је пресудно битно да се са неколико живих потеза омогући утисак животног искуства (в. Вејн 1979: 93–94), мора да се открије неки драматичан, изузетан приказ. Типична одлика „наивне приче”¹¹ јесте њена окренутост наивној свести и имагинацији, а тако осмишљен контекст захтева адекватног јунака и приповедача – „у њој се тачка гледишта тзв. озбиљног приповедача често инфантилизује” (Пијановић 2005: 174). Треба напоменути и то да је причање за децу допуњено лирским супстратом¹² који је у функцији њене форме, њеног језика и ритма и доноси богатство варијација модерног причања намењеног најмлађим читаоцима. „Категорија децјег аспекта обавезује писца да приказане садржаје и радњу тематизује на начин примерен детету-читаоцу. Такав приказивачки оквир у непосредној је вези са фикционалношћу која је честа одредница наивне приче” (Пијановић 2005: 43).

Специфичност романа који се изучавају у настави млађих разреда огледа се у присуству авантуристичких компонената, које су здружене са хронотопом. Јунак поседује наглашену индивидуалност, а назнака психолошких елемената

¹¹ У *Речнику књижевних термина наивно* је „обележје за природну, изворну и неизвештачену појаву у животу и у уметности; првобитна особина људи, одлика њиховог спонтаног схватања света и њиховог живљења” (1992: 496). П. Пијановић *наивно* разуме као „одлику књижевности која тематизује детињство превodeћи га у књижевну реч”, односно као особеност приче са „дуплим дном” – намењене и детету и одраслом читаоцу. Наивност је кључ којим се отвара чудесни свет, загонетан на природан начин” (2005: 295, 299).

¹² Е. А. По је у класификацији жанрова поставио кратку причу одмах до лирске песме, сматрајући је и саму лирским жанром.

очитује се у томе што у интеракцији са ликовима које среће на том путу он уједно открива своје скривене потенцијале, формира комплекс карактерних црта, постаје спреман за самоспознају, блискост са другим, сазрева и мења се.

У дескриптивним текстовима из истраживачког корпуса описује се тренутак у природи који живописним, необичним или драматичним сликама и сензацијама буди осетљива чула посматрача и нагони га да забележи сваки детаљ, али и да у минуциозној дескрипцији изрази и своју мисао и осећање поводом описаног збивања и посматраног предела. Научно-популарни текстови које прописује наставни програм аутобиографског су карактера, са наглашеним дескриптивним секвенцама. У наративним блоковима експликација је прожета субјективним доживљајем, а научни дискурс укрштен са књижевноуметничким функционалним стилем.

У прозним делима намењеним за изучавање у млађим разредима основне школе жанровски обрасци су, дакле, упоредиви са књижевним врстама на широј жанровској мапи. Иако доследно жанровско рашчлањавање није сасвим изводљиво, нити је прецизно задато у наставним програмима, доминантне црте жанра се могу уочити и на основу њих се у овом истраживању и поставља теоријско-методичка интерпретација типолошки различитих књижевних јунака.

1.3. Прозна дела за млађи школски узраст – корпус истраживања

1.3.1. Усмене прозне врсте у наставном програму од првог до четвртог разреда основне школе (народна бајка, народна прича / приповетка¹³, народна басна, прича о животињама)

Табела 1. Преглед текстова из народне књижевности који чине корпус истраживања

	I разред	II разред	III разред	IV разред
Народна бајка		Српске народне бајке (избор)	• „Чардак ни на небу ни на земљи”	• „Пепељуга”
Народна прича / приповетка ¹⁴	• „Свети Сава и ђаци” / прича (Буквар) • „Голуб и пчела” / прича	• „Старо лијино лукавство” / приповетка • „Седам прUTOва” / приповетка • „Свети Сава, отац и син” / прича	• „Свети Сава и сељак без среће” / приповетка • „Ветар и сунце” / приповетка • „Свијету се не може угодити” / приповетка • „Лав и човек” / арапска народна приповетка	• „Најбоље задужбине” / прича
Народна басна		• „Коњ и магарац” • „Лисица и гавран”	• „Вук и јагње”	
Народна прича о животињама				• „Међед, свиња и лисица” ¹⁵
Избор из народног усменог стваралаштва	Шаљиве народне приче, пословице, загонетке, брзалице	Шаљиве народне приче, пословице		

¹³ У класификацији усмене прозе, термин *народна приповетка* користи се као назив за категорију, жанровски надређену следећим прозним врстама: басна, бајка, новела, легендарна прича, прича о животињама. У програмима за млађе разреде, народне шаљиве и легендарне приче, па и категорија предања, подводе се под назив: народна прича/приповетка.

¹⁴ О извесним недоумицама и жанровској неодређивости и поливалентности било је и биће речи у претходним, односно наредним одељцима. Иако је потребно ученицима овог узраста поменути термин *приповетка*, ваљало би доследније и према јасно одређеним критеријумима успоставити разлику између народне приче, приповетке и приче о животињама, што у наставном програму, у жанровским одредницама уз наведене текстове, није консеквентно спроведено. Уз то, ученици млађих разреда нису спремни да разликују причу од приповетке, нити је предвиђено да оперишу таквим књижевнотеоријским одређењима, па би ваљало избећи термилошко збуњивање.

¹⁵ Наставни програм је жанровски третира као народну приповетку, али смо је, сходно прихваћеним критеријумима класификације у нашој народној књижевности, сврстали у причу о животињама (в. Самарџија 1997, 2002).

У настави књижевности првог разреда основне школе обрађују се две народне приче, као и избор из шаљивих прича и кратке форме (народне умотворине) које се такође појављују у програму за други разред. У другом и трећем разреду обрађује се шест народних прича/приповедака, једна обавезна бајка и избор народних бајки. Ученици четвртог разреда читају и тумаче три жанровски различита текста из народне књижевности: народну бајку, причу и причу о животињама.

Најзаступљеније су, како видимо, народне приче/приповетке – има их девет (томе треба додати и избор шаљивих народних прича), следе бајке од којих су две задате програмом а уз њих се читају и бајке по избору, затим три народне басне и једна прича о животињама.

Кратке фолклорне форме (пословице, загонетке, брзалице, питалице итд.) пратећи су део прозних текстова из народне књижевности и обично им се, поред посебних часова тумачења, посвећује и простор у оквиру обраде других усмених и ауторских прозних дела.

1.3.2. Ауторска проза за децу – програмска заступљеност у разредној настави (ауторска басна, ауторска бајка, уметничка (не)фикционална прича, роман за децу, дескриптивни и научно-популарни текстови)

Табела 2. Преглед текстова ауторске прозе за децу који чине корпус истраживања¹⁶

	I разред	II разред	III разред	IV разред
Ауторска басна	„Два јарца”; „Две козе”; - Доситеј Обрадовић „Лав и миш”; - Езоп	„Пас и његова сенка”; - Доситеј Обрадовић	„Корњача и зец”; - Езоп	

¹⁶ Напомена: *Допунски избор* текстова се први пут помиње у трећем разреду за област *Лирика, Епика* и *Драма*, где се истиче да поред наведених дела наставник и ученици слободно бирају најмање два, а највише још четири дела (у трећем разреду), односно најмање три, а највише још пет дела за обраду у четвртог разреду (НПП 2005, 2006).

Ауторска бајка	„Бајка о лабуду”, Десанка Максимовић	„Сликарка Зима”, Десанка Максимовић „Шаренорепа”, Гроздана Олујић - Бајке, Х. К. Андерсен „Три брата”, браћа Грим	„Прича о Раку Кројачу”, Десанка Максимовић „Бајка о белом коњу”, Стеван Раичковић „Стакларева љубав”, Гроздана Олујић „Себични цин”, Оскар Вајлд - Бајке, браћа Грим („Мачак у чизмама”)	„Златно јагње”; „Стефаново дрво”, Светлана Велмар-Јанковић „Олданини вртови” и друге бајке (избор), Гроздана Олујић „Ружно паче”, Х. К. Андерсен „Трнова Ружица”, браћа Грим
(Не)фикционална прича	„Сунчев певач”, Бранко Ћопић „Зец и вук”, Тома Славковић „Кад пролеће дође, све набоље пође”, Божидар Тимотијевић „Јабука”, Драган Лукић „Два друга”, Лав Н. Толстој	„Доживљаји мачка Тоше” (одломци), Бранко Ћопић „Врабац и ласте”, Лав Н. Толстој - Бамби (одломак), Феликс Салтен	„Заљубљене ципеле”, Пол Грипари „Прича о доброј роди”, Стојанка Грозданов-Давидовић „Мачак отишао у хајдуке”, Бранко Ћопић „Самоћа”, Бранко В. Радичевић „Врапчић”, Максим Горки „Свитац тражи пријатеља”, Су Ју Ђин	„Виолина”, Мирослав Демак „Прва љубав”, Бранислав Нушић „Босоноги и небо”, Бранислав Црнчевић „Прича о дечаку и Месецу”, Бранко В. Радичевић
Роман				- Бела Грива, Рене Гијо - Алиса у Земљи чуда, Луис Керол - Бескрајна прича (одломак), Михаил Енде - Мали принц (одломак), А. С. Егзипери
Дескриптивни текст				„Град”, Јанко Веселиновић „Позно јесење јутро”, Исидора Секулић

Научно-популарни текст	Избор из популарних и информативних текстова	Избор из популарних и информативних текстова	Избор из научно-популарних и информативних текстова	• „Кроз васиону и векове” (одломак), Милутин Миланковић • „Од пашњака до научењака”, (одломак) Михајло Пупин
------------------------	--	--	---	---

Ауторску басну репрезентују два текста у првом и по један у другом и трећем разреду, од чега су подједнако заступљене Езопове басне и басне Доситеја Обрадовића. У првом разреду интерпретира се једна уметничка бајка, а у остала три уједначено је програмско присуство те књижевне врсте, по четири-пет текстова (уз додатно изборно читање). Ако се као критеријум узме ауторство, од страних писаца појављују се браћа Грим (две бајке и избор бајки), Х. К. Андерсен (једна бајка и избор) и Оскар Вајлд са једном бајком. Од домаћих аутора највише се чита Гроздана Олујић (три бајке и избор), Десанка Максимовић (три бајке), Светлана Велмар-Јанковић (две бајке и избор) и Стеван Раичковић (једна бајка).

У односу на ауторску бајку, заступљенија су прозна дела која смо жанровски нешто флексибилније одредили као (не)фикционалну причу. Највише таквих текстова (шест) планирано је за обраду у трећем разреду. Лав Н. Толстој заступљен је са две кратке приче, а од страних аутора појављују се и Феликс Салтен, Пјер Грипари, Максим Горки, Су Ју Ђин и Мирослав Демак. Међу делима српске књижевности која се изучавају у почетним разредима основне школе, највише је Ћопићевих прича (по једна у сваком од прва три разреда), по једна прича Бранка В. Радичевића чита се у трећем и четвртном разреду, а као аутори програмом прописаних прозних дела појављују се Тома Славковић, Божидар Тимотијевић и Драган Лукић.

Наведена дела чине прескриптивни садржај програма до четвртог разреда основне школе за наставни предмет Српски језик. У читанкама различитих издавача налазе се још неки, жанровски разнолики текстови савремених домаћих и страних аутора који представљају допуну прописаног програмског садржаја из књижевности, а бирају их методички тимови и састављачи читанки и пратећих књига из уџбеничког комплета. Нисмо се овом приликом бавили прегледањем најновијих издања читанки за млађе разреде како бисмо утврдили да ли је корпус

додатних текстова биран тако да уравнотежи жанровску заступљеност појединих прозних дела, или су у обзир узимани неки други критеријуми – ауторство, тематско-мотивски параметри, типологија књижевних ликова и слично.

Сви програмом за обраду предвиђени романи за децу читају се у четвртом разреду, два у целини и два у одломцима, и сви су потписани именима страних аутора. На том узрасту ученици се конкретније упознају и са дескриптивним текстом (два текста, од којих је један одломак из приповетке) и одломцима два научно-популарна текста, с тим што се сваки издавач или аутор читанке индивидуално опредељује који ће одломак унети у уџбеник.

Програмска заступљеност усмених прозних врста и ауторске прозе за децу у разредној настави непосредно је утицала на истраживачке смернице у приступу књижевном јунаку јер су његова теоријска а потом и методичка интерпретација у овом раду превасходно ослоњене на жанровске специфичности одабраног корпуса.

2. ТЕОРИЈСКА ИНТЕРПРЕТАЦИЈА КЊИЖЕВНОГ ЈУНАКА

2.1. Књижевни јунак – појмовно одређење

Једна од законитости књижевног стварања јесте и свестрано и продубљено предочавање карактера. „Лик је одувек представљао основни начин изражавања сложености људске личности и природе људских односа у књижевном делу” (РКТ 1992: 424).¹⁷ Лик је „генерички термин” и пошто је најуопштенији, може да обухвати и остале детерминанте, а то су *јунак*, *карактер*, *портрет*, *тип*. Ако се узме у обзир шири смисао сваке од ових терминолошких одредница, могуће их је узајамно замењивати, али њихово уже значење доноси међусобну разликовност. Тако је *јунак* најчешће ознака за главног, нарочито истакнутог носиоца радње у књижевном делу који сабира интересе писца и читаоца – обично је то главна личност дела; *карактер* указује на психолошко и морално продубљивање лика;¹⁸ у *портрету* је наглашена спољашња изражајност унутрашњих карактеристика, *јунак* је психолошки и морално рељефно представљен, а *тип* сабира репрезентативне црте, карактеристичне за одређено време (књижевна дела неке епохе), простор или људски род уопште – „тип је пасивна позиција колективне личности” (Бахтин 1991: 195).

Лик се може одредити и као „скуп атрибута” (тек назначених, па их читалац сам организује и реконструше следећи сигнале културне кодификације сопственог времена, или експлицитно и детаљније датих у виду портрета) који се приписују субјекту у току приповедања (Дикро–Тодоров 1987: 98). М. Солар лик види као важан чинилац анализе свеукупног смисла многих књижевних дела. Приповедањем о појединим људима, њиховим особинама и судбини приповедач

¹⁷ Личност, као скуп извесних индивидуалних својстава по којима се диференцира од других људи, у књижевном делу уобличена је помоћу речи и представљена као књижевни лик, такође сачињен у виду збира одређених мисаоних, моралних и емотивних чинилаца који условљавају начин реаговања, понашања и говора (в. РКТ 1992: 424).

¹⁸ Карактер се састоји од црта које су делатном лику приписане да би извршиле карактеризацију. Кад год се мисли лика очитују у његовим изјавама, те у његовом мишљењу и дискусији, карактер се открива кроз његове изборе, одлуке и делање, као и кроз начине на које су све ове активности вршене (в. Принс 2011: 97).

уобличава ликове (в. Солар 1984: 49). Овај термин подразумева „актера са дистинктивним људским особинама” које, све заједно, „креирају ефекат лика” (Бал 2000: 95) и због тога лик мора да личи на људско биће. За књижевни лик Ј. Лотман уводи посебан појам: „личност која прелази границе семантичкога или сижејнога поља у које је смештена [...], дејствовалац: онај који делује, чини” (1976: 311). То би био главни носилац радње, „личност у акцији”, чије деловање развија сиже.¹⁹ У Принсовој терминологији то би био делатни лик (агент) и он га одређује као људско или хуманизовано биће које врши радњу или чин; јунак који дела и утиче на ток догађаја. Док на трпне ликове утичу извесни процеси, делатни ликови те процесе иницирају, прецизније речено, они утичу на трпне ликове, или модификују њихову ситуацију (поправљајући је или погоршавајући је) или је пак, била она добра или лоша, одржавају непроменљивом (в. Принс 2011: 34).

Литерарни јунак успоставља однос према другима, према свету и самом себи. Често се за јунака и његово поступање везује основна уметничка вредност и порука исприповеданог. Природа приказаних карактера условљена је, између осталог, и одликама жанровског система у који су они лоцирани, тако да не можемо анализирати ликове а да не размотримо успостављену корелацију између лика и жанровских оквира јер она неминовно узрокује различите манифестације – поступке и исходе у карактеризацији књижевног јунака.

2.2. Онтолошки статус књижевног јунака

Расправљање о онтолошком статусу јунака уводи нас у дилему око тога да ли књижевне јунаке треба посматрати као имитације стварних људи или су они „конструкти сачињени од речи” (Поповић 2007: 320). Један од основних проблема у општој естетици јесте проблем карактера, на шта се надовезује питање разликовности специфичног у уметничком карактеру у односу на схватања типичне човекове природе у неуметничкој литератури (в. Лотман 1976: 325). Непобитна разлика између књижевне и ванкњижевне стварности захтева да се успостави и разликовање структурних чинилаца књижевног текста и других

¹⁹ Он би у нечему био подударан јунаку, али Ј. Лотман упоредо употребљава и појмове као што су *лик*, *личност* и *јунак*.

дискурса, и то се не може подвести под обичну термилошку дистинкцију јер „смиаоност лика тражимо у односу према структури дела, а не према ванкњижевним склоповима” (Пелеш 1979: 354).

„Први проблем који се појављује, уколико покушамо објаснити ефекат лика, јесте управо могућност повлачења линије између људског бића и лика. Њихова међусобна сличност је превелика: ми идемо тако далеко да се поистовећујемо са ликовима, плачемо и смејемо се са њима и трагамо за или са њима” (Бал 2000: 96). Наратологија и структурализам јунака сагледавају и интерпретирају зависно од функције која му је задата у радњи дела, повезујући са тим компоненте које учествују у конституисању књижевног јунака (дескрипција његовог спољашњег изгледа, именовање, карактерне црте итд.). У оквирима новијих теорија (деконструкција, постколонијала критика) „јунак се тумачи у вези са проблемима субјекта и идентитета” (Поповић 2007: 320), ту се потиरे и пориче саусловљеност књижевног дела са стварношћу која је извантекстовне природе јер уметност у самој себи мора да тражи и проналази сврху.

Дикро и Тодоров указују на недовољну разјашњеност лика као поетичке категорије, образлажући тај парадокс ослабљеним интересовањем критике за овај појам после потпуне доминације лика у књижевности крајем 19. века. Уз то, наглашена сложеност лика последица је синхроног присуства различитих компоненти, на које он није сводив, а ипак је са сваком у одређеној релацији. Они запажају да се „у наивном читању дела која припадају фикцији” најчешће не прави разлика између ликова и особа које стварно постоје, и пренебрегава се то да „лик постоји само кроз речи, да је он биће на папиру” (Дикро–Тодоров 1998: 95), мада се не може порећи повезаност ликова и особа, али искључиво на начин задат у фикционалним делима. Управо се ту, као пратећа појава анализе ликова, и појављује извесна противречност, истовремено преклапање и удаљавање зато што су они изванкњижевне појаве, преузети су као грађа из живота, сасвим су слични реалним људима, а у делу не наступају као особе, него као продукти „књижевне делатности”. Такође је неоправдано сводити лик на проблем тачке гледишта, „на његово виђење сопствене околине” као и на психологију, јер она читоцу нуди могућност да успоставља неке каузалне везе између појединих исказа, а „лик не претпоставља нужно присуство психологије” (Дикро–Тодоров 1998: 96, 97). У

оквирима наратолошког приступа процењује се да лик нема стварну психу или карактер као особа, као што нема ни реалну, опипљиву способност деловања. Људи о којима се у књижевности говори нису права људска бића. Премда личе на људе, то су имитације, фантазије, направљени људи, папирни људи без крви и меса, али ипак имају карактеристике које омогућавају креирање психолошких и идеолошких описа (в. Бал 2000: 96).

Г. Пелеш наглашава да је „лику нужно прићи као изразито аутономној значењској јединици која првенствено опстоји по томе што је [...] дјелотворна значењска јединица у структури књижевног артефакта” (1979: 351). Он упозорава како је вероватност лика често самерена историјским личностима, при чему се трага за извесном корелацијом изван контекста у којем се лик појављује – отуда је много неадекватних и погрешних закључака о значењским слојевима лика. Често је третиран као стварна чињеница, уметнута у склопове несродне структури из које је измештен. Упоређујући реално са илузијом реалног, Т. Росић закључује како се „свет предмета објективног света према ’свету’ књижевног дела јавља као привид” и да „са уметничког становишта права стварност није објективна стварност, већ стварност књижевног дела” (1989: 158). Лик, дакле, морамо, препознати као естетску творевину која се гради по параметрима уметничке организације, па ћемо га сходно томе и интерпретирати, успостављањем нужне дистинктивности *лик/личност*.

Текст, опет, уверава читаоца у идентичност лика и особе, а то диктирају правила која се тичу актуелних схватања о склопу личности (променљива с временом и условљена владајућим психолошким теоријама). С. Четман поставља питање о могућностима примене законитости из психологије личности на књижевне ликове (мисли се притом на употребљивост општег појма као што су *црте карактера*) јер наративна теорија није довољно убедљиво преиспитала овај однос (в. Четман 1985: 1027). Поменути аутор не прихвата представу о књижевним ликовима као штампаним речима. Јасно је да они нису живи људи, но није оправдано ни њихово лимитирање на искључиво вербалне творевине чија је свест условљена интенцијама и захтевима самог писца. Четман чак наводи могућност независног запамћивања фабуле и ликова, и њихову живост и пластичност у читалачком сећању, док се, истодобно, из меморије потиже текст у

којем они живе. Заговарањем отворене теорије лика захтева се третман ликова као аутономних бића, а не само као чинилаца који се подређују фабули. Разоткривање односа између фиктивне и стварне личности упућује на разумевање поменутих *црта карактера* – које би се могле означити као „минимални квалитет фиктивног лика” (Четман 1985: 1030) или један од критеријума за трајније разликовање међу појединцима.

Г. Олпорт даје преглед ових црта, а неке од њих су важне и искористиве и у теорији приповедања. О његовим теоријским полазиштима често се говори као о психологији црта „које заузимају положај главног мотивационог конструкта” (Хол–Линдзи 1983: 410). Нарочито се битним чини њихова повезаност са навикама – црта је систем међусобно зависних навика. Читалац би требало да поседује способност уочавања одређене навике као симптома за неку карактерну црту. Савремена теорија лика, међутим, открива и недоследност у поступцима и навикама ликова у оквиру неке црте карактера и упоредно постојање сукобљених црта. То нас доводи до психолошке поставке да савршена интегрисаност личности није подразумевани моменат. Али, упркос потискивању и дисоцијацији, доследност је обично уочљивија. Бавећи се комплексном и често противречном људском мотивацијом, Олпортова теорија „усваја истовременост људских мотива и дозвољава постојање разних мотива” (Хол–Линдзи 1983: 417). Читаоцима је репертоар назива *црта карактера* познат из живота, и они ликове тумаче у културолошком смислу, односно називима се „идентификује одређена црта карактера коју култура признаје” (Четман 1985: 1033). Г. Олпорт сматра да је карактер етички појам који подразумева неки „код” понашања по којем се појединци и њихови поступци процењују: „ми највише волимо да карактер дефинишемо као процењену личност”. Зато он личност сагледава не само као „конструкт посматрача” већ као скуп елемената активних и онда када нема друге особе која ће на ту манифестацију реаговати.

С обзиром на овако успостављене релације између књижевних ликова и реалних особа, јасно је да се ликови ипак читају, разумевају и анализирају као стварни људи, једино што *наративно* и *фиктивно* упућују на уметнички свет и

његове творевине.²⁰ Оно што је створено у простору уметничке фантазије, иако нереално – 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). Непобитна је чињеница да се ми, прихватањем улоге читаоца, препознајемо као део књижевноуметничког контекста, „тој стварности верујемо, прихватамо је као реалност” (Росић 1989: 165).

2.3. Типологија књижевних ликова

2.3.1. Статичка и динамичка карактеризација

Већ је помињано да карактер подразумева претежно психичке особине лика (в. Солар 1984: 49), односно скуп етичких, интелектуалних, емотивних својстава неке личности; знак, ознаку, дистинктивни квалитет. То је специфична форма узајамног односа између јунака и аутора која има задатак да оствари целовитост јунака као одређене личности. У наративној прози све се прима као моменат карактеристике јунака, носи карактеролошку функцију, све служи као одговор на питање: ко је он (в. Бахтин 1991: 186).

Приказивање битних својстава ликова, начин на који су они конструисани: статични су, динамични, физиономија им је уобличена или су лишени физичке појавности (в. Лешић 2008: 375–376), односно „средства и поступци за обликовање појединих карактера у књижевном делу”, „поступак презентације карактера” у књижевности се постиже карактеризацијом (Солар 1984: 49, 130). Одабиром и генерализацијом животних чињеница конституише се фиктивни свет књижевног дела. Карактер је продукт карактеризације (РКТ 1992: 337). Отуда ће се и појављивати термиолошка преклапања у вези са типолошким класификовањем ликова и врстама карактеризације које помињу поједини теоретичари.

²⁰ У својој књизи *Прича и значање*, бавећи се уметничким поступцима приповедања одабраних српских писаца, Р. Микић примећује да „конкретизујући простор и време у коме се одвија нека прича, ми саме књижевне јунаке почињемо да гледамо као 'стварне', видимо их као бића која имају низ сличности са људима који испуњавају свет око нас” (2005: 286).

По Р. Велеку и О. Ворену карактеризација може бити *статичка* и *динамичка/развојна* (подесна за дуг роман, приказује трансформативни лук),²¹ затим *плосната* (када се једна црта приказује као претежна и друштвено најуочљивија, што је блиско статичком типу карактерисања) и *обла*, којом се остварују карактери у средишту занимања (в. Велек–Ворен 1991: 256–257).²² Уколико се истичу само одређене моралне или социјалне вредности, реч је о карактеролошком схематизму (*схематична* карактеризација), и тада су јунаци осмишљени и представљени искључиво као позитивни или негативни.

До информација о лику долазимо тако што он сам, експлицитно и директно саопштава сопствене карактеристике (квалификација, самоанализа) или их ми изводимо из његових активности и поступања. Лик може другима говорити о себи (иако није сигурно да он себе правилно оцењује), али ће у том случају свакако добијати одговоре – реакције различитих инстанци, па ће таква квалификација заправо имати плурални карактер (в. Бал 2000: 106).

Карактеризација лика, дакле, може бити *непосредна*, и тада приповедач или неки други лик говоре о јунаку, објашњавају га или он описује сам себе. У случају када читалац треба сам да дође до закључака о одликама јунака на основу његових поступака или његовог виђења других ликова – реч је о *посредном* карактерисању. И други теоретичари књижевности такође помињу *самокарактеризацију*, потом *директну* карактеризацију – уколико се посредством навода што их други ликови дају о одређеном лику стиче непосредан увид у његов карактер, и *индиректну* карактеризацију – на основу речи, акције и поступака лика доносе се закључци о његовој личности (в. Кајзер 1973: 236–254). Често је преплитање директног и индиректног поступка карактерисања јер се једино укрштањем различитих перспектива проматрања лика он може целовитије сазнати.

Намерно планирање и грађење опширног портрета јесте податак који доста доприноси представи о лику што је читалац добија (в. Бал 2000: 96). С друге

²¹ Развојна карактеризација се у *Речнику књижевних термина* поистовећује са динамичком: она прати промене у личности, сазревање, развој, избегава упрошћавање и претеривање, док се статичка препознаје као доминирање једне особине (в. РКТ 1992: 337–338). Дикро и Тодоров издвајају статичне и динамичне јунаке.

²² Пљосната и обла карактеризација аналогне су наведеној Форстеровој подели ликова.

стране, опис физичке спољашњости ограничава могућности делокруга тог литерарног јунака – његова старост, лепота или професија „одређују оквир унутар ког се догађаји дешавају или унутар којег добијају своје значење” (Бал 2000: 100). Комбинована карактеризација се углавном огледа у приказу комплетног портрета кумулативним поступком: наглашавају се детаљи битни за лик, оно што је доминантно, што зависи од средине, амбијента и околности у којима живи (в. РКТ 1992: 337–338).

2.3.2. Типолошке специфичности јунака у прозној књижевности за децу

Постоји читав низ типологија књижевног јунака. Ако се као начело поставе моралне норме, онда је још Аристотел у својој *Поетици* класификовао јунаке што се, „уколико је реч о њиховом карактеру, разликују по врлини и неваљалству” па у књижевном делу „песници подражавају људе који су или бољи од нас оваквих какви смо, или гори, или нама слични”²³ (2008: 59). Морална својства су пресудна и за разврставање јунака на позитивне и негативне, зависно од добрих и лоших особина и с обзиром на то да ли он читаоцу импонује и „буди асоцијацију на памет, душевну снагу, моралну исправност” (Милошевић 1990: 5), па је отуда то позитиван јунак, или је негативан и не импонује читалачкој пажњи и сензибилитету. Позитивном јунаку се додељује позиција једног од главних ликова у књижевном делу. Он поседује неку од значајних врлина, која му добавља транспарентан васпитни капацитет. Други наведени случај подразумева снажну наглашеност неког моралног недостатка – такав лик је често носилац порока, сатирично шибан, иако му се приписују и нека позитивна својства (в. РКТ 1992: 520).

Покушаји установљивања типологије ликова воде нас најпре, како сматрају Дикро и Тодоров, према препознавању формалних односа (в. Дикро–Тодоров 1987: 98). У оквиру формалне типологије могуће је разликовати статичке ликове (код њих нема промене, монолитни су) и динамичке (доживљавају модификације и промене). И једни и други могу коегзистирати у истом књижевном делу. Ово

²³ По Аристотелу, комедија захтева да се у њој приказују људи „гори од нас”, а у трагедији срећемо оне који су „бољи него што смо ми”.

типолошко разврставање условљено је разноликим видовима карактеризације. Међу статичким ликовима могу се издвојити *типови* као посебна врста. По конституисању својстава они стоје насупрот психолошки нијансираном карактеру јер се препознају по једној нарочито наглашеној мани или врлини и непроменљиви су. Психолошки критеријум је делатан када је реч о класичној, уобичајеној подели ликова у групу рељефних (round) и скицираних (flat), која се користи више од пола века. Рељефни ликови су комплексни а у току приче се мењају; скицирани ликови су стабилни, стереотипни (в. Бал 2000: 96). Управо је Е. М. Форстер увео поменуто разграничавање на обле ликове (имају моћ да „убедљиво изненаде”) и плоснате ликове (не изненађују)²⁴. Успостављена дистинктивност обле ликове доводи у везу са динамичким јер су усложњени, обележени вишебројним, често противуречним атрибутима. Разлика је у томе што динамичност подразумева смењивање приписаних обележја у времену, а „облост” њихово симултано постојање и разоткривање. Но, такво прихватање ликова очигледно прилично зависи од индивидуалног читаочевог погледа на људску психологију, од његовог читалачког искуства и сензибилитета. Зато М. Бал предлаже веродостојнију, изнијансираније разрађену поделу ликова „по наглашености којом су квалификовани”: што се чешће лик квалификује и што је више информацијских начина при квалификацији, то је више наглашен (2000: 108).

Исто тако можемо уочити да неки ликови „служе заплету” – у функцији су покретања збивања или се појављују у одређеном тренутку узрочно-последичног низа догађаја, док има и оних чијем се портретисању посвећују посебне целине у приповедном тексту и то су „ликови којима заплет служи” (Дикро–Тодоров 1987: 99–100). Поједини моменти у фабуларном низу могу да доведу до преиначења у садржају лика или да се поклопе са изменама међусобних односа између ликова, као што и „промене у садржају лика могу имати утицаја на догађаје и могу одредити исход фабуле” (Бал 2000: 105).

Класификација на основу делатне моћи јунака у средини којом је окружен, по Н. Фрају, отвара могућност да јунак буде „један од нас”, да није изнад других људи и њихове средине (2007: 43–44). Тада су његова обележја налик на она која

²⁴ Ова се подела појављује у донекле измењеном виду што се термилошког одређења тиче, па се уместо као обли и рељефни ликови распознају као „пуни” и „равни”.

срећемо у обичном животу и мерљива су критеријумима људског искуства. У њему се сажима склоп света којем припада и са којим је чврстим и испреплетаним везама спојен, па отуда и својим активностима и психологијом рефлектује многе аспекте и времена и друштва у ком живи. Још једна од пет врста књижевних јунака, колико их је Н. Фрај навео, јесте јунак супериоран у односу на остале људи и њихову природну околину, активан у фантастичном свету где су укинута закони природе а њему дата способност да чини чуда, непримерена и неприродна за људску стварност, но сасвим уобичајена у простору којем он припада. Такав је најчешће јунак бајке.

Преиспитујући повезаност „различитих типова уметничког кода” с категоријама динамичност/статичност и изменљивост/неизменљивост које се тичу ликова, Ј. Лотман закључује како је њихов однос према мењању и непроменљивости различит: тако се у бајци јунаци оштро расподељују на две групе: једнима се приписује чаробан спољни или унутрашњи преображај, а другима сталност, без могућности трансформације (1976: 325).

Изложена књижевнотеоријска типологија јунака применљива је не само у анализи поступака уобличења ликова у бајци него и у осталим врстама прозне књижевности за децу. Видљива је, дакле, условљеност карактеризације и типологизације структуром текста и жанровским специфичностима. Затим се примећује да су у прозним делима за децу из истраживачког корпуса заступљенији модели морално узорних јунака, а спорадично им опонирају негативно окарактерисани ликови како би се јунаци атрибуирани врлином издвојили као структурне доминанте текста и његове идејне суштине. Преовлађују, такође, обрасци статичких, скицираних, плоснатих и недовољно наглашених ликова. То не значи да су они психолошки сасвим неизграђени, већ показује да нису уобличени комплексно – нема укрштања противречних карактерних црта, одликује их сталност, неизменљивост, доминација једне или неколико комплементарних особина које су им понегде експлицитно дате већ на почетку приче. Њихов се задати етичко-психолошки профил у кључним сижејним тачкама фиксира и потврђује, те они нагињу извесној стереотипности.

Међутим, упркос суженом простору за изменљивост и преображаје, будући да претежни део прозних дела за млађи школски узраст чине различите

врсте краћих прича, не укида могућност да се поједини делатни ликови уврсте у обле. Изненађења у њиховим поступцима или различити видови трансформације засновани су на позитивној промени.²⁵

И у прозној књижевности за децу манифестује се појава да структура приповедне врсте намеће типолошки профил јунака. Најчешће се лик не слика у развоју, нити је његов портрет нарочито комплексан и продубљен, пошто се карактеризација не остварује помоћу свих расположивих средстава и техника – бирају се само најфункционалнији елементи. Ликови су грубо оцртане фигуре које читалац мора накнадно да ствара и употпуњава. Малобројни су, па дијалогско или полифоно сучељавање није увек остварено у пуном интензитету. Зато се прича концентрише на главног јунака, акцентује се његова позиција и издваја неколико битних момената који служе као провокативни подстицај за испољавање најглавнијих јунакових карактерних одлика.

Уколико се посматрају према важности коју имају унутар текста, у приповедању, по значају у фабули, ликови су главни (протагонисти) или споредни – додељена им је епизодна улога (уп. Принс 2011: 96). Да ће се поједини ликови кроз наратив реализовати као главни јунаци често се назначује и њиховим именом у наслову прозног дела. Заузимају највише простора у приповедној равни, о њима се приповеда, они се описују или се приказују њихове активности. Главни јунак је водич најмлађим читаоцима по кривудавај перцептивној путањи. У прози за млађи школски узраст, у односу на нивое обраде, појављују се и споредни и епизодни јунаци. Улога споредних ликова одмерава се према позицији актера. Млађи читаоци лако могу да разлуче споредне од главног/главних јунака. Уколико је композициона схема склопљена од више мањих епизода, а у неким од њих се спорадично појављују ликови који фигурирају као покретачи и усмеривачи догађаја, односно ометају главног јунака у његовом кретању кроз наративни свет, такви јунаци могу бити детерминисани као епизодни. Типови

²⁵ Себични цин у причи Оскара Вајлда доживљава дубоку и мотивисану промену на унутрашњем плану; мачак у Ћопићевој причи, после непријатног искуства за које је сам крив и одговоран, добровољно пристаје на узорније понашање – своје мане покушаће да преобрати у врлине; у бајкама о ружном пачету, лабуду и белом коњу преображај такође постаје уметнички делатан, спољашње је природе, али доноси и обнову душевне и духовне снаге; и карактеролошка слика јунака романа подложна је изменама јер проживљена искуства, авантуре и сусрети доприносе да се оформи и дефинише развојни лук лика.

књижевног јунака као што су позадински јунак и јунак из сенке сразмерно се ретко појављују у прози за децу. Позиционирани су у фабуларном фону, статични су, али могу да испоље резонерски потенцијал и својом појавом или чак минус-присуством утичу на одлуке и психолошка стања осталих учесника, превасходно на носиоце догађаја.

Типолошка разноврсност јунака у прозним делима за рани школски узраст свакако није упоредива са бројним категоријама јунака у књижевности за одрасле. С друге стране, уобичајене књижевнотеоријске типолошке матрице могу да послуже за разврставање књижевних ликова са којима се у обавезном наставном програму срећу млађи основци па би у том смислу њихово тумачење могло да буде поузданије и утемељеније.

2.3.3. Деца као књижевни јунаци

У народној прози коју читају ученици млађих разреда на часовима књижевности готово да нема јунака из ове категорије, осим ликова синова, царева кћери и Пепељуге, а и ту је узрасна граница померена, односно јунаци и јунакиње су пред женидбом/удајом. Ђаци се у народној причи појављују као пратиоци главног лика, Светог Саве, као што је и отац у текстовима које помињемо важна фигура јер иницира и покреће догађаје у причи²⁶.

У различитим врстама уметничке прозе у оквиру истраживачког корпуса такође има ликова родитеља и других одраслих (деда Триша, Циганинин, Деда Еузебио, гардијан Антонио), али су најчешће неименовани (сликар, песник, тврдица, газда ергеле) и функционишу као епизодни или позадински јунаци – усмеравају, одобравају и/или онемогућавају активност и акцију коју предузимају деца. Њихов је задатак, дакле, да поставе неки захтев или забрану, да евентуално опсервирају и резонују, како би се у приповедном финалу у први план истакли актери из дечјег или фауналног света. Деце-јунака је у овим текстовима упадљиво мање у односу на ликове животиња којима је додељена главна улога. До истог закључка се долази и у истраживању које се бави историјом, теоријом,

²⁶ Издвајамо ликове који заузимају важне позиције у наративу, а могу се уклопити у задату категоризацију.

рецепцијом и интерпретацијом дечје приче: „тврдња да су ликови најчешће дјеца тек [је] дјеломично тачна. У дјечијој се причи као ликови осим дјеце појављују животиње, биљке и измишљена бића те оживљена предметна стварност. Може се говорити о склоности дјеце-реципијената према одређеној скупини ликова, али и тада то нису само дјеца” (Висинко 2009: 36).²⁷

Неколико уметнички успешних и карактеролошки заокружених ликова носиоци су фабуле у причама Гроздане Олујић „Шаренорепа”, „Стакларева љубав” и „Олданини вртови”: девојчица, мали стаклар и Олдана; дечак Радојица у Радичевићевој „Причи о дечаку и Месецу”; Босоноги у причи Бране Црнчевића „Босоноги и небо”; Стефан и Растко у „Златном јагњету” и „Стефановом дрвету” Светлане Велмар-Јанковић; Перса и Бранислав из Нушићеве *Аутобиографије*; јунаци романа: Керолова Алиса, Егзиперијев Мали принц, Гијоов Фолко и Бастијан у *Бескрајној причи* Михаела Ендеа.²⁸

Заједничко језгро њихових појединачних литерарних портрета јесте да су збуњени, узнемирени и уплашени пред вратима света одраслих. Наилазе на неразумеваше, обележени су неким хендикепом или суочени са проблемима и препрекама па истражују начин да их превазиђу, потребна им је помоћ да се суоче са слабостима и страхом, интроспективни су, привржени, истинољубиви, боре се за хумане идеале. По свему побројаном, типични су представници дечје популације, а нарочито је значајно истаћи да се кроз процес њихове књижевноуметничке карактеризације истовремено детабуизирају и детету-читаоцу приближавају многе болне теме којима је обележено одрастање, и уједно нуде или бар наговештавају одговори који нису увек лако доступни у стварном свету.

²⁷ Из сфере фантастике у простор ауторске бајке преведени су џинови и патуљци, као бића са посебним физичким и карактерним квалитативима, сходно значењском склопу приче у којој се појављују („Себични џин” Оскара Вајлда и „Стефаново дрво” Светлане Велмар-Јанковић).

²⁸ Аутобиографска визура у читаначком одломку научно-популарног текста Михајла Пупина *Од паињака до научењака* одређена је специфичном приповедачком перспективом у првом лицу, када се успоставља „сложени поступак наратије зато што наратор прича као одрастао човек оно што је доживео у детињству. Због тога он ток збивања и само збивање види, у ствари, из два угла. Из угла човека који после доста година гледа догађаје из свога детињства са искуством које је касније стекао у животу, и из угла детињег са непосредношћу неизбрисивих утисака” (Вученов 1970: 91–106).

2.3.4. Животиње као јунаци у прози за децу

У одабраним прозним делима за децу млађег школског узраста запажа се учестало појављивање ликова животиња. Особеност дечје литературе јесте да међу ликовима царују шумски становници, што је налик на бестијаријум, пошто тематска опсесија постаје домаћа и дивља анималија, четвороножни и пернати свет (в. Петровић 1991: 139). Исто је тако уочљиво да су у наслову, као „јаком месту”, нарочито истакнути називи животиња. Утолико је стилско и фигуративно обликовање таквих јунака захтевније. Неизоставно је нијансирање примесама фантастике,²⁹ а с друге стране, онеобичавање и уплитање метафоричних и алегоријских димензија у приповедне скице не сме да прекине везу са реалним и могућим, јер смисао исприповеданог мали читаоци најпре треба емоционално и спознајно да досегну, а потом и да га трајно усвоје и актуализују.

Специфичност народне прозе у функцији књижевности за децу јесте фреквентна појава животиња у улогама књижевних јунака. Разлог лежи и у томе што је басна жанровски заступљенија у наставним програмима млађих разреда, а и народне приче такође истичу животиње-јунаке у први план. Народни причалац најчешће бира домаће и дивље животиње које је видео или су присутне у ширем окружењу (коњ, магарац, крава, свиња, јагње, петао, гавран, голуб, пчела, медвед, вук, лисица).³⁰

Ауторска басна и бајка уводе на наративну сцену још неке животиње, најчешће из пољског, шумског и воденог микрокосмоса, којих у корпусом задатим народним причама нема (на пример: лав, пас, мачка, јарац, козе, јазавац, зец, , миш, корњача, рак, лабуд, роде, ласте, врабац, царих, свитац итд.). Такође су им додељене главне позиције у приповедном склопу, приписано им је својство

²⁹ Мисли се на појачан степен персонификовања и алегоричности, када се јунаци из животињског царства оспољавају говором и осталим специфично људским особеностима. Но, елементи фантастике се овде сагледавају искључиво у оквиру и функцији приче – они су подразумевани састојак света приче за децу, уклапају се у хоризонте очекивања деце-читалаца који овакав вид причања готово никада и не прате са позиције обичног, свакодневног и животног, него радо залазе у поље зачуђујућих збивања. Тек се повратком из простора уметничког причања успоставља дистанца, могућност и потреба да се компарирају стварност и надстварност.

³⁰ У народном приповедању постоји стара верижна шема приче о животињи која сама полази на пут, а придружују јој се једна по једна и друге животиње, са истим циљем, да би је касније, истим или обрнутим редоследом напустиле (в. Мркаљ 2008: 183–184).

говора и карактеристично понашање које је тесно повезано са идејним планом наратива.

И у романима се јављају неке од набројаних животиња, али понајпре као епизодни ликови и фигуре у оквиру топоса пута – деца-јунаци се са њима срећу, разговарају и од њих сазнају универзалне истине и мудрости.

2.3.5. Предметни свет и природне појаве у улози јунака

Свега у неколико прича посебан третман у приповедној фактури добијају персонификовано приказани предмети. То је случај у Андерсеновим бајкама и Грипаријевој прози (где су ципеле метонимијским механизмом преузеле улогу водећих јунака приче). Међу поособљеним предметима су и стаклена девојчица и виолина која нема статус оживљеног јунака, али је свеприсутна у причању као посредник у синегдохичном типу карактеризације – налик на опредмећени, материјализовани дух свог бившег власника, старог виолинисте).

Издвојићемо још и елементе природе (Зима, Северни Ветар, Град, Снег, Мраз, Пролеће), који као антропоморфизоване апстракције насељавају овако успостављен свет, уносе промену у пејзаж и приповедну атмосферу и тиме иницирају одређене реакције осталих ликова. Ветар и Сунце фигуришу и у народној и у уметничкој прози као оживотворене природне појаве изузетне снаге и моћи које људски ум тешко може да докучи, а човекова снага да обузда.³¹

Занимљиво је да дескриптивни текстови у описима делова пејзажа у одређеном временском исечку такође природним појавама латентно приписују својеврсну чудесну снагу. Посматрач је свестан природних законитости и силовитог утицаја и последица природних појава или побуњених елемената природе који циклично управљају човековим бивствовањем. У научно-популарној прози васионски простор са космичким појавама и небеским телима добија посебно место у наративним и дескриптивним секвенцама.

³¹ Називи антропоморфизованих елемената природе који се појављују у улози јунака правописно се решавају употребом великог слова.

2.4. Технике карактеризације књижевног јунака у прозним делима за децу

2.4.1. Именовање јунака

Иако властита имена немају значење и исцрпљују се само у функцији номинације, али не и означавања (в. Ковачевић 2012: 302), она могу на врло експлицитан начин да учествују у образовању симболичког слоја приче.

Именовање је најпростији начин карактеризације јер име најављује својства која ће лику бити приписана, а „свако називање је неки вид анимизовања, оживљавања, индивидуализовања” (Велек–Ворен 1991: 255). Име личности, односно књижевног јунака врста је дефиниције или алузије на његову природу (в. РКТ 1992: 337–338) па отуда и закључак да лична имена ипак нису семантички празна, него се приближавају моделу *nomina metaphorica* у којем човек по свом карактеру личи на име које носи (в. Николић 2009: 8–9).

Лик може да се испољи кроз име, и то углавном најављује одређена својства: име је алегорично, или се асоцирање смисла постиже симболичком гласова. Ако „стоји у чисто парадигматском односу према карактеру лика – име означава карактер [...] или је један од чинилаца у синтагматском следу узрока и последица унутар приповести – значење имена одређује поступке” (Дикро–Тодоров 1987: 102). Када лик добије своје властито име, тиме се често утврђује и социјални статус, географско порекло, а понекад и више од тога – имена могу бити мотивисана, односно име може да импликује особине потребне за развијање фабуле (в. Бал 2000: 100).

Х. Портер Абот примећује да је „један од показатеља да неки лик доминира делом честа употреба епонима – имена главних јунака и јунакиња у наслову дела” (2009: 211). Роман релативно често већ у наслову представља име главног јунака, одређујући га као доминанту уметничке структуре (Бела Грива, Алиса). У називима прича проналазимо свега неколико личних имена („Трнова Ружица”, „Стефаново дрво”, „Олданини вртови”), а у осталим насловима стоје заједничка имена бића, предмета, поменутих животиња, птица, инсеката, потом атрибути који се тичу небеских тела, поименичени придеви (Шаренорепа,

Босоноги), име изведено од појма који одећује незавидан животни статус јунакиње (Пепељуга), апстрактне именице (самоћа, љубав). Свети Сава, историјска личност транспонована у књижевну раван појављује се у називу чак три народне приче.

Не види се усмерена тенденција ка истицању властитог имена лика у насловљавању текста, али се свакако, још пре увођења у наративни материјал, читалачка пажња усмерава на природу карактера који ће узроковати догађаје и покретати радњу. Код појединих јунака функционални су етимолошки детаљи, релације између имена и делова приче условљених јунаковим поступцима, односно збивањима: Снежана (јунакиња у „Бајци о лабуду”, чије је име алузија на снежне пејзаже у којима борави, али и на лик девојке из Гримове бајке, и то по чедности, веселости, племенитости, спонтаној и добровољној бризи за друге); Радојица (лик у „Причи о дечаку и Месецу”, са именом као импликацијом водеће особине у карактерном склопу – он је вољан да ради, учи, напредује, рад да помаже другима, да сатре беду у свету). Издајамо и име Ружица – оно потиче од назива цвета који може да симболизује савршенство, „довршеност без грешке” (Гербран, Шевалије 2004: 796), мистерију живота, лепоту, љупкост, љубав, девичанство, време и вечност, живот и смрт, а ружино трње да означава бол и крв, док деминутивни облик прикупља асоцијације везане за нежност, крхкост, благост, румену боју или дар.

Имена служе као једно од средстава карактеризације ликова, могу да пруже додатне информације о њима, док је често име и једини податак о лику. У неким прозним делима се полазило од сентенције *nomen est omen* (име је знак) па је именом, презименом или надимком одређиван карактер. То је пласнат, раван лик, са унапред задатим особинама које се потврђују у току приповедања.

2.4.2. Карактеризација фабулом

„Често се помиње и давно је утврђена веза лика, односно карактера и фабуле” (Солар 1980: 45). В. Кајзер догађај види као основни структурални елемент новеле, а уз догађај, као и Б. Томашевски, издаја јунаке, односно ликове, као важне чиниоце прозне структуре (в. Кајзер 1973: 236–254). С обзиром

на неочекиван развој догађаја, брзо разрешавање заплета и приближавање поенти, у прози за децу ликови се не могу анализирати без разматрања фабуларног низа чији су носиоци. Пошто корелира са фабулом, односно сижеом, књижевни лик се неминовно манифестује кроз ток догађаја. Карактери су узрочници догађаја. „Шта су догађаји ако не поступци и реакције ликова?” (Абот 2009: 47). Одабран да уметнички буде нарочито активан и упослен, догађај је, дакле, најчешће надређен лику,³² али доприноси оспољавању његових најважнијих карактерних црта.

Наглашавањем једне, често узбудљиве или необичне ситуације из, или приказивањем неколико збијено нанизаних и по нечему сродних призора, јунак добавља прилику да прикаже своја доминантна својства, способности, снагу, слабости, мотиве, намере, осећања. Деца добро запажају и памте шта јунаци чине. Динамичност догађања и активност ликова поспешују имагинативни импулс код читалаца јер је „ликове обично теже разумети него саму радњу. Они сами по себи представљају један од најинтригантнијих процепа у наративу” (Абот 2009: 213)³³. У Проповом проучавању бајке од нарочитог су значаја поступци, односно функције задате ликовима. Исто тако особине јунака могу да буду покретачи понашања. Будући да у приповедању за децу превагу односе равни и плjosнати карактери, који су без нарочите скривене дубине и са унапред задатим особинама, догађаји и поступци су тако конципирани да ће само потврдити оно што је о ликовима већ речено. Нагласили смо, међутим, да постоји отвореност ка превазилажењу схематичности у карактеризацији. Померање ка сложенијем, рељефнијем типу књижевног јунака постиже се обртима у његовом поступању. Тако започиње и преображавање појединих црта представљених у уводној етапи наративног дискурса.

³² Могуће је чак претпоставити извесну пропорционалност између екстровертирања наратива и бројности ликова. С тим у вези М. Бал запажа да фабула усмерена на спољни свет повећава број актера, а уколико је евидентнија њена субјективизација – број актера се смањује (в. Бал 2000: 166).

³³ Х. Портер Абот *процепе* објашњава као „неизбежне празнине [...] у било ком наративу, које читалац треба да испуни користећи се сопственим искуством или имагинацијом” (2009: 213). То је аналогно Ингарденовој теорији о слојевима, прецизније о слоју аспеката (углова посматрања) где се појављују тзв. „места неодређености” која такође траже да буду попуњена састојцима читаочевог искуственог сазнања или елементима његове представе о свету и животу.

2.4.3. Форме казивања у функцији обликовања карактера књижевног јунака (дијалог, монолог, дескрипција)

Поред фабуле, која је спрегнута са јунаком и утиче на његово карактеролошко приказивање, саставни елементи поступка уобличења јунака јесу и форме казивања.

Дијалогска форма је овде веома редукована, реплике су сасвим сажете, елиптичне, али то не умањује изражајност говора (краћи дијалози су 'експресивни пунктови'), чак се и збивање у причи, па и сама карактеризација понекад одвија једино на плану језичког испољавања ликова. Разговор јунака може да служи у сврху разних видова карактерисања. Директно се казују само основни подаци о јунаку, а он је оживљен и уверљиво окарактерисан дијалогом. Дијалог је активно испољавање лика, њиме говорник хоће да постигне неки циљ, често прикривен, па се прави смисао тражи у подтексту. Улога дијалогске форме може да буде и естетска, њиме се постиже снажан утисак на малог читаоца. У причи „Заљубљене ципеле” разговор одражава блискост јунака, емотивну повезаност, потребу да се комуницирањем сачува контакт и заједничко искуство. Догађајни низ сачињен од сличних ситуација покренут је дијалогом у причи „Свитац тражи пријатеља”. Тако се потврђује пласнат, раван, променама несклон лик. Тражи се саучесник ван наративних граница (дете-читалац) да утиче на затечено стање и зналачки покуша да помогне у промени карактерног профила јунака. Приче Светлане Велмар-Јанковић такође се одликују кратким дијалогским секвенцама инкорпорираним у наратију, очишћеним од сваке редунданце како би се што јасније означила психолошка стања (забринутост, страх, стрепња, отуђеност, разочарање, бол...), а други учесници у разговору понудили савет главном јунаку о томе шта му је чинити не би ли превазишао тегобе које га узнемирују.

Монолошких пасажа у правом смислу нема, али се спорадично појављују свезнајућа саопштења о јунаковим мислима или гласна исказивања у којима јунак сагледава сопствене поступке и осећања и тумачи понашање других. Треба поменути приповедање у првом лицу које доноси самокарактеризацију – наратор се истиче као активни учесник у збивањима, што поништава неутралан поглед на ток и исход догађаја или је непосредно присутан као пасивни посматрач и коментарише свет који види и ликове у њему. Главни јунак-приповедач само воли

и посматра, каже Бахтин, он готово не делује, преживљава „сваки дан”, а његова активност одлази у посматрање и причу (в. Бахтин 1991: 174).³⁴ Нарочито убедљиво делују монолошки пасажии са самоиронисањем и духовитим примедбама на сопствени рачун, као и лирски интониране монолошке партије са интерполираним реторским питањима, појачаном екскламативношћу, изражавањем продубљених емоција, узбуђења, чежње, пригушених жеља, унутарњих немира.³⁵ Таква прича о себи понекад заузима важно место у структури наратива јер се њоме дограђује и допуњује слика о лику коју је аутор већ понудио.

Други, односно споредни ликови, ретко експлицитно и у заокруженој, целовитој форми, казују своје мишљење о главном јунаку. Они могу кроз директно дијалогско комуницирање, или нараторском, односно ауторском интервенцијом, која преузима перспективу ликова са секундарном улогом, да разоткрију неку његову карактеристику. У Ћопићевој причи „Сунчев певач”, зловољни хрчак се, гунђајући, овако обраћа свом суседу цврчку: *Певај само, певај, лакомислена главо, пресесиће ти брзо и та твоја песма. Зар не видиш како се црни облаци дижу изнад планине?[...] На влату пиенице, изнад самог цврчка-певача, задивљен је слушао један мрав, заборавивши тренутно куд оно бејаше пошао.*³⁶ У Црнчевићевој причи о Босоногом приповедач каже: *Једном га три дана није било. Брат и ја смо се просто разболели од туге.* Ово је вид прикривеније, посредније карактеризације, кроз саопштење унутрашњих стања и

³⁴ М. Бахтин у вези са овим помиње Толстојеве приче, и заиста ћемо наведену особеност моћи да пеопознамо у причи „Врабац и ласте”, као и у „Самоћи” Бранка В. Радичевића. Приповедачи су ту пажљиви, статични опсерватори, а ликови животиња преузимају водећу улогу у динамици збивања и према ономе што нам је понуђено као дескриптивни продукт требало би да разазнамо нараторов доживљај света, односно његово унутрашње стање, особине, намере, очекивања.

³⁵ Вајлдов себични цин, у тренутку кад му срце коначно омекша изговара следеће: *Како сам био себичан! [...] Сад знам зашто Пролеће није дошло у моју башту. Ставићу овог дечачића на врх дрвета, срушићу зид, и моја башта постаће место где ће се деца вечито играти;* Ћопићев мачак, усред шуме, неснађен и забринут, носталгично јадикује: *Ех, сада мој дједа сједи сам на прагу воденице, а мене тамо нема;* у неверици и растужена због силних животних недаћа, девојчица у причи „Олданини вртови” нема снаге да поверује у могућност остварења жеља: *Ај, кад би тако било! [...] Око нас не би био бетон, већ цвеће.*

³⁶ У овом примеру се показује како говор других о лику разоткрива и саме говорнике. То је Лотманово запажање, већ изнесено у оквиру општег погледа на карактеризацију јунака.

расположења казивача – нека сазнања о лику Босоног посредована су доживљајем дечака, његових другова.

Опис у причи има декоративну, естетичку, али и функцију портретисања, и најчешће је испреплетан са осталим књижевноуметничким средствима обликовања лика. Дескриптивни детаљи пружају информацију о његовим карактерним цртама и обично су фрагментарни, концизни, изражајни, сврсисходни. Посредно, али сугестивно изражавају свест, расположења или осећања ликова, па су чести управо тамо где се не конструишу ликови у развоју (у кратким прозним облицима), него се разоткривају и дочаравају у неком битном животном моменту. Могу се уочити и описи пејзажа, амбијента и атмосфере, као фон за појављивање јунака и његово делање.

Приметно је одсуство детаљнијег спољашњег портретисања ликова, што би могло да се тумачи као остављање слободе детету-читаоцу да јунака визуализује индивидуално, за себе, чиме се оснажује фантазијско уживљавање и подстиче сликовита имагинација.

2.4.4. Улога ауторског коментара у портретисању

Ауторски коментар доприноси да се лик реализује као изразито аутономна значењска јединица која има моћ снажног естетског деловања на реципијента. То како се трансформише извесна личност кад је преведена на језик туђих схватања, карактерише и носиоца језика и онога о коме он приповеда – описује и оне који говоре и оне о којима се говори (в. Лотман 1976: 325). Још једна од могућности експлицитне квалификације јесте да инстанца која је изван фабуле (нпр. приповедач) каже нешто о лику. Иако би ово саопштење могло бити и поуздано и непоуздано, таква експлицирања су свакако јаснија од имплицитног квалификовања. М. Солар, опет, наглашава да није битно да ли је карактеризација посредна или непосредна, већ да ли читаочево искуство о стварним личностима може да прати како се мотиви нижу и повеже их притом у слику једне могуће личности (в. Солар 1980: 135).

„Модеран писац не само што није у прилици да се суочи лицем у лице са својим кругом читалаца, него он покушава и да их заинтересује за до тада

непознату причу, чијег аутор никада раније нису ни видели ни чули” (Бичкрофт 1979: 42). Ауторска напомена, упадица или поука функционише тако што непосредно комуницира са читаоцем у намери да „задобије његово поверење”. Ово је нарочито важно у књижевности за децу: „читалац постаје активни трагач за тајном која повезује децу свих времена” (Пијановић 2005: 203). Отуда је у приповедању намењеном деци ауторски коментар прилично фреквентан. Аутор ће збивање премрежавати и догађаје вредновати сопственим мишљењима и примедбама. Отклањајући празна места, он „својим коментаторским напоменама тежи да обезбеди да се прича схвати јединствено” (Изер 1978: 107).

„Аутор и јунак су корелативни моменти уметничке целине дела [...] а уметникова борба за одређен и чврст лик јунака је, у великој мери, његова борба са самим собом” и то одмеравање унутрашњих снага траје све док лик не почне да егзистира као „чврста нужна целина” (Бахтин 1991: 12, 7). Потом се дешава да се створени јунаци одвајају од стваралачког процеса и почињу да воде самосталан живот. Интересантно је да су многи аутори помињали како се у њиховој свести ствара жива представа лика пре него што су и почели да их обликују као јунаке неке приповести, или како су се, у току писања, изненађивали њиховим поступцима не могавши на њих да утичу. Говорећи о естетској активности и међузависности аутора и јунака, М. Бахтин ће још нагласити да аутор види и зна не само све оно што види сваки јунак посебно и сви они заједно него и више од њих, па и оно што је њима недоступно, хотећи да испровоцира и подстакне различите реакције.³⁷

Дете-читалац је ауторским обраћањем враћено у реалност, али често и одмах изнова зазвано да заузме другачији, преосмишљен и још активнији однос према прочитаном, да закорачи у наративни простор и учествује у решавању проблема са којим се јунак суочио. У таквој врсти коментара, обично изглобљеним из основног лежишта приче, аутор себи намењује „улогу

³⁷ У Кероловом роману ауторске упадице су спорадичне, нису доследно уклопљене у наративни ток, повремено га помало неприродно чак и разуђују: *Јер, видиш, малопре се догодило толико невероватних ствари да је Алиса поверовала да мало чега има немогућег; Да бисте разумели шта то значи, испричаћу вам шта су учинили; Можеш да замислиш колико се запрепасти кад Бели Зеџ прочита својим високим пискавим гласићем име: Алиса!*

полихистора” – саопштава детету неку важну поруку или дели с њим своја искуства, претпоставке или сазнање о теми и току приповедања.³⁸

Последњи ексцерпирани пример показује да приповедач смањује дистанцу између сопствене и читаочеве тачке гледишта, што бисмо могли да означимо као покушај успостављања снажне „илузије блискости” (Бајић 2006: 37–43) и поверења на релацији аутор–лик–рецепијент. Такво обраћање подразумева претензију да се читалац придобије као посматрач из исте визуре, сагласан са изведеним закључком и коментаром. Користећи прво лице множине „сам писац улази у причу, постајући део њене унутрашње стварности” (Пијановић 2005: 213).

2.4.5. Карактеризација јунака елементима простора и амбијента

Повремено се примећује да у приповедању за децу постоји тенденција извесног непрецизног означавања, односно уопштавања простора, разубљивања времена, недовољно конкретног именовања ликова, а све с намером да се на нивоу интуитивног доживљаја детета-читаоца достигне импресија маштовите ширине, неограничености, увек отворене могућности да се неки од тих јунака, неомеђен хронотопским граничником, приближи овом месту и садашњем тренутку, потврђујући универзалност свог постојања.

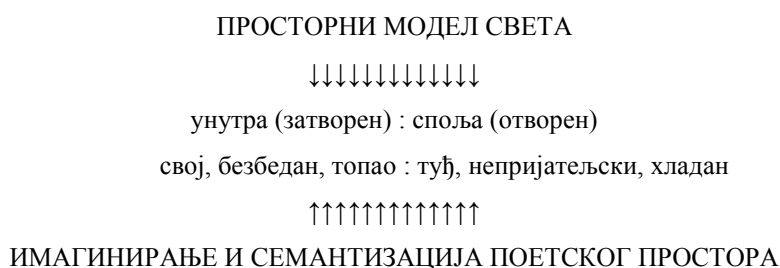
У фиктивном свету књижевног дела простор функционише као елемент „наративног језгра”, односно као важна компонента прозног текста која, између осталог, и омогућује да један исказ буде структуриран у виду приче. Често управо овакав вид амбијентирања наратива ствара илузију стварног живота. Простор подразумева све оно што окружује ликове књижевног текста и ствара одређену

³⁸ *Кладим се да не знате како су у Деспотово време називали топове. Нисам ни ја знала. Називали су их праиште – вероватно зато што су праиштели, дизали грдан прасак [...] Већ сте погодили, драги читаоци, да се све догодило баш онако како је то човечуљак био предвидео. („Стефаново дрво”); Драга децо, ви сви знате како се може стећи пријатељ. Научите и свица, јер он стално лети унаоколо тражећи га. Како је само уморан! („Свитац тражи пријатеља”); Одрасле особе вам сигурно неће веровати (да би се читаво човечанство могло збити на најмање острвце Тихог океана). Оне замишљају да заузимају много места. Сматрају да су важне као баобаби. Ви ћете им, дакле, саветовати да рачунају. Оне обожavaju бројеве: то ће им се допасти. Али не губите време на тај задатак по казни. То је непотребно. Ви имате поверења у мене. (Мали Принц); Ми данас знамо да је то могао бити патуљак сличан, рецимо, добром Учи из бајке о Снежани и седам патуљака. („Стефаново дрво”)*

атмосферу у којој они живе. Зато се у опису простора који припада јунаку могу уочити и рефлексије његовог душевног стања или се такво „материјално-предметно окружење” може ишчитавати као метонимијски/метафорички израз јунаковог карактера (Велек–Ворен 1991: 258).

Да су просторне опозиције „релевантне за семантизирање”, установио је Ј. Лотман указујући на то како просторни модел света постаје организациони елемент око кога се формирају и његове непросторне карактеристике (в. Лотман 1976: 291; Башовић 2008: 33–34). Г. Башлар у *Поетици простора* запажа да се управо „од опозиције унутра – споља и нехотично ствара основа слика које управљају свим мислима позитивног и негативног” (1969: 264). Отуда се антитетички значењски пар отворен – затворен може сматрати најважнијим за антрополошки простор (в. Башовић 2008: 25). Наспрам отвореног, спољњег простора који је конотиран као туђ, непријатељски и хладан, затворен простор би требало да поседује супротна обележја: да се доживљава и спознаје као свој, топао и безбедан. По семантизацији се фиктивни простор и разликује од реалнога с тим што „та места не постоје у фикцији на исти начин као што је то случај у стварности” (Бал 2000: 110–111). Поетски простор, као и митски, подложен је имагинирању (в. Башовић 2008: 34), а „простор обухваћен имагинацијом не може да остане индиферентни простор. [...] Тај простор је доживљен” (Башлар 1969: 24).

Схема 1. Семантизација просторних односа



С обзиром на спацијалну димензију човековог бића и места која у простору заузимају, учесници у интеракцији добијају проксемичку (просторну) комуникациону вредност (Рот 2004: 201). Просторни односи, сходно томе, сугеришу релације међу ликовима и производе одређена значења и смисао. Простор је имплицитно потребан за сваку активност коју лик изводи (в. Бал 2000:

116). Из тог разлога се запоставља семантички учинак ове компоненте наратива. Подразумева се да је амбијентални декор подређен јунацима и збивању, уважава се његово реалистичко значење. Али, уместо да буде неспецифично место дешавања, статичан, „фиксирани оквир у којем се догађаји одигравају”, простор може постати место које делује, покретачки утиче на фабулу, и тада ће функционисати динамично, као „фактор који омогућава кретање ликова” (Бал 2000: 113). Премештање ликова може да буде прелаз из негативног ка позитивном простору, а смер таквог покретања и његови ефекти неизбежно одређују јунакову судбину.

У „Бајци о белом коњу” из тескобне штале, грађевине што отима снагу и ведрину, јунак одлази у отворен, неомеђен предео, у шумовита пространства која му враћају слободу, виталност и лепоту. Треба обратити посебну пажњу на она значења која настају у контексту удаљавања, одласка, одметања (в. Фараго 2007: 68) из затвореног простора, овде негативно семантизованог. Сада је спољњи, отворен простор конотиран као полигон слободног, неспутаног кретања које изражава хтење за аутентичним видовима живота.

Штала бркатог Циганина спада у групу затворених објеката, али она овде није „свој” простор јер је повезана с ликом немилостивог газде чији неумерени захтеви чине да коњ *који је некада био млад и прав и бео* постане болестан, *бангав и шарен*. Усред ноћи омамљује га лунарна светлост која му личи на *уску белу стазу*. Само привидно материјализована и привремено, у виду компоненте сижеа, уметнута у бајковни свет, та стаза функционише као спона између две просторне целине и преводи јунака у нове околности. Извор између три граба и феномен лековите воде која у митовима карактерише првобитно стварање (в. Фараго 2007: 19) отклања деформацију и преображава. Шума, проплани, равнице, долине по којима са обновљеном снагом јунак јури, митска су места у наративу о потрази за смислом живота. Пут је овде специфичан доживљај простора – транслокација и трагајуће кретање назнака је могућности преласка у једну пространију и слободнију сферу (в. Фараго 2007: 9, 75).

Иако није неуобичајено постојање блиске везе „између лика, стања у коме се налази и његовог просторног окружења” (Бал 2000: 105), у причама за децу није тако често сликање карактера овим типом описа – понекад се наводи само

кратка индикација о простору. Дескриптивни осврт на место боравка ту треба да дочара атмосферу збивања и расположење јунака и нешто ређе прераста у метафорички израз његовог социјалног положаја, односно у симболички приказ, слику и обележје његовог начина живота.

Кретање јунака у Ћопићевој причи „Мачак отишао у хајдуке” кружног је смера: незадовољан кућним и воденичарским амбијентом и својом улогом у њему, мачак полази у шумску хајдучију да се афирмише у непознатом, изазовном, неистраженом простору пуном опасности, а онда се препаднут враћа у сигурност затвореног окружења с намером да поштује комодитет и заштићеност коју таква средина нуди. Прича „Златно јагње” поставља град-тврђаву као амбијентални фон збивања. Дечаци, Немањини синови, спавају на самом врху куле, у овалној пространој просторији,³⁹ одвојени од опасности. Али, од подножја до највише тачке на вертикалној оси грађевине води вијугаво степениште, повезује земаљску претњу и узвишену недодирљивост, и до стадијума опредмећивања појачава Растков страх од вукова. Град, кула, степениште и шума јесу елементи митског универзума, па прича даје повода за размишљање о митолошкој семантизацији простора, што би показало ирационалну природу дечаковог страха и подржало закључак о његовим особинама и стањима која нису експлицитно саопштена ни на једном месту у тексту приче.

У истраживању наратива простор је углавном био запостављен. Неки теоретичари сматрају како је то произашло из чињенице што неизвесност, која је покретач наративног дискурса, зависи од времена (в. Абот 2009: 255). Читалац је нарочито радознао да сазна ток догађања, али га у исто време занима и место потребно за одвијање радње, ма колико било огољено. Он увек креира простор и насељава га јунацима (в. Абот 2009: 256–259). Све нас то упућује да неизоставно маркирамо координатно поље у које се књижевни актер смешта како бисмо проpratили ову интерактивност и њено одражавање на карактер и поступке ликова.

³⁹ Кула се у хришћанском предању појављује као „симбол будности и уздизања”: сваки степеник, сваки спрат куле значе етапу у уздизању, а уједно треба да заштите од изненадних непријатеља (Гербран, Шевалије 2004: 458). Када се оваквој симболичкој подлози дода и круг као „чаробна граница непремостивог [...] повезаност са небеском и божанском природом [...] симбол заштите коју и јамчи унутар својих граница” (Гербран, Шевалије 2004: 447–448), моћи ћемо много више да сазнамо о карактеру лика главног јунака, силини његовог страха као и о духовној снази којом га превладава.

2.4.6. Синегдоха и лајтмотиви у карактеризацији

Лик ће понегде бити окарактерисан и повезивањем са особеним материјалним појединостима (карактеризација синегдохом) или поступком „амблемирања”: кад год се лик помене, евоцирани су предмети који му припадају, карактеристични детаљи у његовом говору или одевању, место у коме живи а „свака од тих појединости добија симболичку вредност [...] игра улогу дистинктивне ознаке и тај поступак се може узети као пример метафоричке употребе метонимије” (Дикро–Тодоров 1987: 103). Место радње, односно простор/средина могу се тумачити и посматрати „као метонимијски или метафорички израз карактера” (Велек–Ворен 1991: 258), нарочито ако је реч о домаћем ентеријеру. И лајтмотивским понављањем се долази до пренаглашавања неке физиогномичне или које друге појединости (в. Шкловски 1984: 148–149).

Када се у приповедању издваја лични предмет и однос јунака према њему као обележје које га разликује, такву ситуацију у обликовању лика одређујемо као карактеризацију материјалним детаљем, односно синегдохично портретисање. Једна варијанта овог случаја ишчитава се у причи „Виолина” Мирослава Демака. Стари виолиниста, чудотворни музичар, виртуоз на свом инструменту, напушта овај свет остављајући за собом завештање: његови пријатељи, песник и сликар, треба да пронађу оног ко може највише – њему ће виолина бити дарована. На самом почетку приче успостављена је чврста кохеренција: потпунаcroђеност и саживљеност уметника са предметом на којем је стварао чудотворну музику доносећи људима радост и ведрину. Зато ће свако помињање виолине, до краја приповести о трагању за правим наследником, оживљавати лик старог виолинисте, богатећи његов портрет неким новим финесима.

Репетиција лајтмотивског типа увек има функцију пренаглашавања неке појединости. Лексема *прстен* се у „Стефановом дрвету” помиње чак дванаест пута. То нас води до следећег интересантног становишта: „Понављање је најсигурнији знак који упућује на постојање значења у делу. Ако наиђете на потешкоће у интерпретацији неког текста, добро би било да се упитате шта се понавља у том наративу” (Абот 2009: 363). Како је мотив прстена најнепосредније везан за главног јунака, чак и експлициран као нагомилана стрепња која, хипостазирана у његовој свести и доживљају поприма облик необичног,

затвореног гвозденог обруча што стеже, притиска биће, гуши радост, дави самопоуздање, овакву мотивску фреквентност сматраћемо битном компонентом у процесу уобличења протагонисте овог наратива. Нарочито се треба задржати на обрнутом смеру значењског сливања, заправо на укрштању симболичких вредности – уместо да круг представља ознаку заштите појединца, да је „стабилизатор који одржава кохезију душе и тела” (Гербран, Шевалије 2004: 448), овде се, као и у причи „Златно јагње”, отвара међупростор за личну несрећу, самоосуду, малодушност, неповерење у сопствене духовне и телесне моћи, страх од ауторитативног очевог прекора и игнорисања. Наративни дискурс је у „Стефановом дрвету” и конструисан у виду кретања ка отклањању перманентног притиска и ослобађању свих квалитетних потенцијала главног јунака. Лајтмотивски статус има и фраза која се у готово идентичном облику понавља у различитим поглављима романа: Мали Принц не одустаје од својих питања док не добије одговор.

Архитектоника лика у прозним делима за млађи школски узраст никада није постављена искључиво на једној техници карактеризације – оне алтернирају (колико то допушта наратив као „репрезентација приче”), укрштају се и премрежавају са другим динамичним структурним чиниоцима у књижевном артефакту, уклапајући се тако у целовит предметно-семантички систем дела.

2.5. Књижевни јунак у специфичним околностима жанра

2.5.1. Јунаци-фигуре у жанровским оквирима народне и уметничке бајке

Разматрајући поступак карактеризације у различитим приповедним врстама, З. Лешић о ликовима говори као о фикционалним личностима ограниченим законитостима и конвенцијама жанра (в. Лешић 2008: 374). Пошто од жанровског одређења текста зависи који ће елементи бити кључни у његовој структурној организацији (в. Мркаљ 2008: 206), у бајци се као типичне и препознатљиве формуле жанра истичу оквири текста – уводни и финални

формулативни сегмент, док се између њих уланчава низ напетих епизода где главни јунак покушава да поврати равнотежу поремећену већ на почетку приче.

У борби против зла, која често поприма и космичке размере, протагониста бајке се суочава са многим нестварним појавама и бићима, док му чудесни помагачи или чаробна средства омогућавају да савлада одређене препреке. Структура и конвенција жанра условљава и улоге противника/одмагача⁴⁰ и помоћника и њихове делокруге. У сваком случају, бића, ствари и појаве приказују нам се тако да личе на „фигуре или фигуративну радњу на јасно осветљеној површини” (Мркаљ 2008: 165). Иако ометан и искушаван, јунак ће успети да се домогне циља. Кад он изврши свој задатак, овај тип наратива се нагло завршава (в. Мркаљ 2008: 204), тако да расплет у бајци функционише и као једна од жанровских одлика – крај је срећан, зло је кажњено, неправда поправљена, а главни актер награђен за своја дела.

Евидентно је да се тежиште задржава на елементарним етичким одредницама лика или прецизније, према В. Пропу, њихове црте у складу су са функцијама које обављају. Главни јунак никад не умире нити губи у борби са злом. Он га на невероватан начин савлада и тиме постигне коначан преокрет. Сматра се, такође, да његови поступци нису мотивисани, али сукцесивни ток радњи, узрочно-последично повезаних, представља снажну мотивацију за реализовање сваког следећег збивања у бајци (в. Мркаљ 2008: 209). Жанровске претпоставке бајке подразумевају очекиваног и лако препознатљивог јунака без унутрашњег живота – он не показују осећања и испољава се превасходно кроз акцију где личним залагањем укида неправду и остварује своје првобитне замисли. Ипак, у поновљеним ситуацијама не користи претходно стечено искуство (в. Мркаљ 2008: 208). Ако јунаке бајке посматрамо у родбинском контексту, ни ту нећемо пронаћи емоционалну повезаност, него пре спремност за делање којим се покреће радња. Такође не сазнајемо ништа битно о релацијама између родитеља и деце или односима међу браћом. У формирању тих веза битни су контрасти који треба да заостре напетост и обезбеде очекивано разрешење. Тако се ни женидба у бајци не може тумачити као циљ у који је јунак емотивно

⁴⁰ Конституисане жанровске норме у развијање бајке укључују и фантастичне јунаке (ала, змај, вила), с тим што њихова функција не захтева додатну дескрипцију (в. Самарџија 1997: 148).

инволвиран, већ као фиксирање стабилности онога што је добио захваљујући уложеном напору и труду. Бајка, према томе, не развија психолошку изнијансираност, а последица је изостанак комплексне карактеризације.⁴¹

Свет бајке испуњавају строго поларизовани и међусобно супротстављени фигуративни јунаци. У обликовању подлежу карактеристичним жанровским обележјима – персонификовани су, антропоморфни и хиперболисани. Често носе и неку социјалну ознаку, што постаје функционално у пренебрегавању и нивелисању друштвених разлика и условљава низ метаморфоза, прелазака с нижег ступња јавне лествице на виши. Представници повлашћених staleжа и њихови доглавници често су иронично приказани као „недомишљати, неинтелигентни, завидни, неспособни, неискрени, побеђени и осрамоћени” (Росандић 1978: 150). Обрнутог смера је тенденција у приказивању ликова из народа: глорификују се и преувеличавају подвизи, све се препреке савладавају, цареви остају побеђени и осрамоћени. На том плану уочавамо поларизацију и негативно етикетирање појединих ликова бајке, претходно самерено животу.

„Лик хероја у ауторској бајци добија особине које су условљене трансформацијом бајке као жанра. Док у народној бајци натприродно и оно што је стварно могуће егзистирају у истој равни [...] херој ауторске бајке је јунак коме се дешавају пре свега чудне, а не чудесне ствари” (Мркаљ 2013: 290–291). У Андерсеновим и бајкама браће Грим јунаци су међусобно супротстављени по неким елементарним моралним својствима (цар, поданици, принчеви, принцезе, виле, отац, маћеха, браћа...). Њихови су поступци адаптирани према хиперболичним бајковним ситуацијама. Х. К. Андерсен у раван обичног и свакодневног умеће оживљено и антропоморфно приказано неживо, очовечава биљке и животиње додајући им способност да говоре, али када таква „квазивољна бића”, да употребимо Портеров израз, проговоре, читалац ту појаву неће прихватити дословно, већ јој приписује пренесено, алегоријско значење. То,

⁴¹ Мада код слушаца и читалаца изазивају емоције, у поступцима су сурови, безосећајни и немају никакву дубину (в. Мркаљ 2008: 216). У усменој прози ликови могу бити главни и споредни, активни и пасивни, позитивни и негативни, статични и динамични, али у основи нису индивидуализовани и лако се сврставају у основне типове. Помињање јунака подразумева његова типизирана својства и понашање које намећу обрасци одређеног жанра, а у бајци се услед динамичног приказивања радње економише са описивањем и детаљним представљањем учесника догађаја (нема задржавања на приказивању спољашњег изгледа) (в. Самарџија 1997: 146).

дакле, нису аутентични фантастични уметци који би учинили да ове бајке постану праве фантастичне приче, али појачано превлачење причања илузионистичким или халуцинативним слојевима, поготово случајеви метаморфозе, измештају у први план етичке одреднице лика, па су ови јунаци, иако не увек до саме крајности, ипак поларизовани на позитивне и негативне.

Просечан читалац у том добу пријемчивији је за мање захтевне начине приповедања, у којима је „позитивне” и „негативне” ликове једноставно препознати. „Приказивање поларитета карактера дозвољава детету да лако схвати разлику између њих, што се не би могло тако лако постићи да су ликови животније оцртани, са свим оним сложеностима које карактеришу стварне људе” (Бетелхајм 1979: 24).

Формирање слике о књижевним јунацима у великој је мери детерминисано „конфронтацијом између претходног знања и на основу тога насталог очекивања, и реализације тог лика у причи”; очекивано се, међутим, може испунити, али се дешава да предвидљивост, која иначе „олакшава увиђање кохеренције” буде изневерена или осујећена (Бал 2000: 99, 101). Уместо схематизоване карактеризације и уклапања у очекивани шаблон, могуће је померање од фиксираности ка изменљивости. Напетост се појачава питањем о крајњем исходу у чијем је подтексту занимање за то „да ли лик увиђа своје властите детерминанте или их може напустити” (Бал 2000: 101).⁴²

У „Бајци о белом коњу” Стевана Раичковића из мрачног угла тескобне штале, грађевине што отима снагу и ведрину, у коју једва да допире који зрак светлости, јунак одлази у отворен, неомеђен предео, у шумовита пространства која му враћају слободу, виталност и лепоту. Простор као место збивања подстиче јунака да промени постојећу егзистенцијалну форму – тако сазнајемо какве су му намере, жеље, потребе, какав је он у ствари. Уколико мировање, према једном Лотмановом тумачењу, изједначимо са сваким потпуно детерминисаним

⁴² Могли бисмо наведену тврдњу да осмотримо и са семиотичког становишта, где се књижевни текст види као догађање са истовременим поштовањем и нарушавањем правилности. Објашњавајући такву врсту двострукости, Н. Петковић за пример узима лик кукавице: ако поступа кукавички, он потврђује и поштује полазну норму што води ка аутоматизацији, клишетирању, увећавању редуванце; ако не поступа кукавички – норма се нарушава, а то је ново, изненађује нас, оригинално је, увећава ентропију (дезорганизованост), служи за дезаутоматизацију (в. Петковић 1984: 13).

кретањем, оно би наликовало ропству (в. Лотман 1976: 294–295). Супротстављена би му била слобода која доноси могућност непредвидљивог па би кретање отуда могло да се схвати и као метаморфоза и преобраћање. Бели коњ достиже преображење, односно повратак у некадашње стање управо захваљујући премештању у квалитативно другачији простор.

У *Књизи за Марка* Светлане Велмар-Јанковић запажа се отвореност ка превазилажењу схематичности и померање ка сложенијем, рељефнијем типу карактера. Извесни преокрети у ланцу догађаја и промене у поступању јунака доводе до карактерне модификације (приче „Златно јагње” и „Стефаново дрво” приказују јунаке који добијају способност еволуирања и доживљавају унутрашњу метаморфозу). Успоставља се хронолошка повезаност између лика дечака-јунака у причи и историјско-епског портрета, а затим поентира превођењем у раван легенде. Јунаци *Књиге за Марка* хронотопски су удаљени од савремености. Припадници су владарске лозе и у причи морају да потврде спремност да прихвате терет те одговорности. Сви су радозналост и истраживачког духа. Суочавају се са сопственим слабостима, стрепњама и страховима, повлаче се у своја склоништа као усамљеници који разумеју колико је свет велике природе моћан и чудотворан. Помагачи су им животиње, птице, бубе и са њима се у овим приповестима савршено добро разумеју језиком погледа, покрета и додира. Захваљујући томе ови јунаци почињу јасно да разликују добро од зла и усуђују се да прате позив на пут у непознато. Доказују своју племенитост и храброст кад су доведени у ситуацију да буду делатни и покрену приповедни ток или расплету наративни чвор. То захтева индивидуално обележавање ликова – приписује им се нека посебност (психолошки се нијансирају) и тако обезбеђује потенцијално преображавање.

Управо измештање јунака из почетних жанровских обруча и изглобљавање из очврсlih и препознатљивих карактеролошких подлога чини неизвесним његов пут кроз уметнички простор приче а његов портрет богатијим и слојевитијим.

2.5.2. Карактеризација јунака у флексибилним приповедним жанровима – (не)фикционална прича

Ауторска бајка, као и уметничка прича за децу са фикционалном компонентом, настале су на жанровској подлози усмене бајке. У истраживачком корпусу смо, међутим, наишли на низ прича чији је жанровски предзнак тешко одредити јер се у њима реалистично не преплиће са фикцијом на идентичан начин као у типичним бајкама.⁴³ С обзиром на то да је категорија јунака „сегмент који припада унутартекстовној организацији прозног дела” (Самарџија 1997: 162), размотрићемо како се одвија процес конституисања књижевних ликова у флексибилним приповедним жанровима, овде означеним као (не)фикционална прича.⁴⁴

У причама са делимично присутном фикционалношћу улоге јунака углавном припадају ликовима људи/деце и животиња којима се приписује моћ говора, па по томе подсећају на басне и приче о животињама. У наслову се истичу називи животиња/птица/буба: зец, вук, мачак, врабац, ласте, рода, свитац, а уз њих се у причању помињу и цврчак, хрчак, грлица, мрав, пси, скакавац, царић итд. Деца су носиоци фабуле у свега неколико прича („Јабука”, „Прва љубав”, „Босоноги и небо”, „Прича о дечаку и Месецу”), а као споредне јунаке проналазимо их у причама о заљубљеним ципелама и виолини. Занимљиво је поменути да су ликови одраслих (деда Триша, родитељи, сликар, песник, тврдица, лопов и др.) осмишљени најчешће као епизодни, односно задатак им је да поставе одређен захтев или забрану, евентуално да предузму неку акцију или опсервацију која ће, у финалу, ипак у први план истаћи актере из дечјег или анималног микрокосмоса. Два друга из истоимене Толстојеве приче нису узрасно идентификовани, те је отуда универзалност онога што чине и говоре посебно наглашена.

⁴³ Такви „приповедачки модели показују како се у њима слика света конституише упаривањем несродних мотивационих поступака. Реалистичку мотивацију и збиљски свет у њима надомешта онај тип узрока и последица који немају свој образац у стварном животу и његовој логици. На споју стварног и нестварног, свакидашњег и чудесног, наивно-игриве збиље и маште заснивају се прелазни облици. Удео чудесног у прелазним облицима не успева да се конституише као доминанта приче. Бајковни простор није захватио целу њену 'површину'” (Пијановић 2005: 121).

⁴⁴ У одељку 1.3.2. видети табеларни приказ ауторских (не)фикционалних прича које припадају истраживачком корпусу.

На запажање о одраслим јунацима надовезује се и увид у специфичну позицију коју у наведеним причама имају ликови наратора. Зрелији приповедачки глас појављује се у неколико прича („Врабац и ласте”, „Самоћа”, „Босоноги и небо”, „Прича о дечаку и Месецу”, „Прва љубав”) где, између осталог, објављује сентиментална сећања на детињство и хумане ставове о пријатељству. Необичне приче Босоног, које у форми сопственог сећања предочава приповедач, уносе у наративно ткиво примесу загонетног и чудесног. Иако долази са социјалне маргине и служи се такозваним „белим лажима” не би ли превазишао хендикепе несрећног детињства, због изразите имагинације и домишљатости он израста у посебно допадљивог јунака.⁴⁵ У одломку из Нушићеве *Аутобиографије* одрасли наратор такође ретроспективно и у хуморном тону представља себе, своју прву љубав из школских дана и строге ликове родитеља који кажњавају непримерено и занесењачко понашање, док се у причи „Самоћа”, иако просторно удаљен, спријатељује са најмањом птицом, царићем, стрпљиво и пажљиво градећи узајамну блискост и поверење. У Толстојевој причи о врапцу и ластама приповедач је минуциозни али неутрални посматрач и известилац о реалистичном збивању⁴⁶ у непосредном окружењу. Фабула се конституише низом дескриптивно-наративних слика понашања птица. Ликови се не одређују непосредним самоговором, а обрасци понашања у птичјем свету проблематизују мотив борбе за опстанак.⁴⁷

⁴⁵ Црнчевићев Босоноги један је од оних књижевних јунака по којима се, већ деценијама, памте рани школски сусрети са читаначким текстовима. Донекле се може посматрати и као „јунак који се, не обавезно, одређује као људско биће или биће попут људског (у зависности од поступака оживљавања и антропоморфног приказивања света), које се креће у свету чудесног и реалног и за којег не важе закони природе”, не мора да има „обавезне натприродне способности, већ га посебним чине његова сналажљивост, маштовитост, интелигенција и храброст својствена обичном човеку” [...] препознаје се и у свету ауторске бајке и других жанрова са фантастичном тематиком у књижевности за децу” (Мркаљ 2013: 291).

⁴⁶ „Потребно је да се те везе заснивају на односу узрока и последице који је одређен логиком појава на природан или реалистички начин приказаних у тексту. Оваквом типу слике света отуд је примерена реалистичка или психолошка мотивација. Стога је и сама прича са таквом мотивацијом – реалистичка” (Пијановић 2005: 44).

⁴⁷ „Дијете које је у фази идентификације с ликовима и у потрази за богатим фантазијским свијетом, из којег му говоре симболи које оно врло добро, иако неосвијештено, запажа и разумије, много тога у реалистичној причи не може слиједити и разумијети јер га оптерећује језик ближи свагдањему, па дијете у својој свијести све преводи у стварност која га окружује, док је унутарња стварност неангажирана. Његова се унутарња стварност неће поклапати с мотивима, темама и идејама у реалистичним причама” (Висинко 2009: 41).

Посебан третман у приповедној фактури добијају персонификовано приказани предмети (заљубљене ципеле)⁴⁸ и виолина, која нема статус оживљеног јунака, али је свеприсутна у причању као посредник у синегахичној врсти карактеризације – налик на опредмећени, материјализовани дух свог бившег власника, старог виолинисте.⁴⁹ Као један од ликова у флексибилним приповедним жанровима фигурира и Месец који силази са небеских висина уносећи кључну промену у атмосферу и ток приче и тиме иницира одређене реакције осталих ликова.⁵⁰ Сунце је јунак са посебном мисијом оживотворења природе и учитељ који задаје задатке за пролећно буђење живих бића. Управо се кроз однос према сунцу у Ћопићевој причи „Сунчев певач” открива опозитни доживљај живота – оптимистично-уметничка визура коју подржавају искази цврчка о лепоти света и песимистично-прагматична перспектива коју заступа лик намргођеног хрчка. Лик добре роде је атипичан у односу на припаднике врсте јер она црта лептире уместо да лови жабе. Рода је уметница осетљива на лепоту, а њен антипод је лик глупе жабе негативно окарактерисан сопственим говором у деликатним ситуацијама које захтевају смислено и прикладно поступање. Две дијалогичке конструисане секвенце у којима учествују свитац који тражи пријатеље, скакавац и мрав, разоткривају главног лика као незналицу којој треба помоћ читалаца како би дошао до знања о стицању и неговању пријатељства. У причи „Врапчић” односи у људској породици пресликани су на породицу врабаца. Из динамичног дијалога се открива да је младунац неискусан, радознао и тврдоглав, родитељи врапци брижни саветници, а мачка оличење опасности која непрекидно прети и вреба. Јабука је у причи Драгана Лукића обдарена способношћу да критички размишља

⁴⁸ Заљубљене ципеле су упарени ликови који говоре и понашају се као брачни пар. Једино госпођа и деца разумеју њихов говор и скривене жеље, док доктор и кућна помоћница не препознају хуману страну проблема и прате искључиво користољубиве импулсе.

⁴⁹ Виолиниста дуге беле косе и незаног порекла подсећа на фигуру митског уметника који оставља мистификовано завештање пријатељима уметницима, сликару и песнику. Они треба да пронађу новог власника, *оног ко уме највише*, и уруче му виолину. Одлучују да то буде дете које на обали прави пешчани замак јер ће оно, са још увек неоткривеним стваралачким афинитетима и потенцијалима, уз чудесан предмет сигурно надићи вештине необичних занатлија какви су перач небеског свода, чистач вулкана или млинар најфинијег песка.

⁵⁰ Радичевићева „Прича о дечаку и Месецу” налази се на самој граници између реалистичког и фикционалног приповедања јер се као јунаци у тандему појављују дечак и Месец у људском облику, који задржава обележја свог космичког порекла како би младом јунаку пружио подршку. Он му осветљава књиге да би могао да чита, што на симболичком плану повезује светлост и знање са племенитом жељом да се помогне сиромашнима и *сатре беда у свету*.

и одлучно се обраћа лопову, чобанима и путнику, ликовима чије су намере негативне.

Управо је због жанровских преклапања у овој категорији прича можда понајтеже груписати ликове према поступцима портретисања. Ипак, може се запазити да се у карактеролошкој процедури као доминанте појављују транспоноване уобичајених људских особина и ситуација и портретизација кратким дијалошким секвенцама где јунаци говоре шаљивим разговорним језиком, а улоге су им понекад обрнуто постављене у односу на природне и типичне атрибуте. Поред тога, фреквентна је и појава опозитних ликова. Без обзира да ли им је порекло људско или животињско, њихови карактеролошки портрети се у причама реализују супротстављањем ставова, односно кроз разумевање или неразумевање суштинских животних вредности какве су пријатељство, љубав, поверење, знање, уметност. Приповедна основа је реалистична, а фикционални слојеви настају стилизовањем јунака персонификацијом/антропоморфизацијом или имагинирањем садржаја њиховог причања унутар главног наратива. Супротности се, међутим, не појачавају до крајњих граница као у бајкама или баснама, него се тежи извесном приближавању и укидању несугласица и разлика или експлицитном резимирању и духовито-критичким ауторским коментарима који афирмишу позитивне квалификативе у карактерима књижевних јунака.

2.5.3. Концепт типског јунака у народној и ауторској басни и жанровска одступања у причи о животињама

Образлагање типолошких одлика књижевних јунака узрокованих егзистирањем у задатој жанровској матрици настављамо басном и њеним актерима. Задржаћемо се на језгру заједничких и препознатљивих жанровских особености, без залажења у разликовне компоненте међу народном и ауторском басном.

Као алегорична и поучна књижевна врста у прози или стиху басна своју стварност транспонује на другу раван тако што сасвим сажетом причом о припадницима анималног света износи једну истину о људима. „Алегоријски дискурс користи већ кодификоване слике” (Еко 2001: 144) па се „митски и

алегоријски ликови [се] уклапају у шаблон очекивања, који је установљен на основу нашег критеријума” (Бал 2000: 99). Овај књижевни жанр персонификује појаве у природи и поистовећује човека са животињом да би се у прикривеној форми саопштила неке непријатне или опасне чињенице о људским односима. Животиње у улози књижевних јунака отеловљују углавном људске мане: охолост, тврдоглавост, глупост, лукавост, грамзивост, лењост и друге, негативно конотиране људске карактерне црте јер жанровске интенције басне подразумевају подсмевање јунаку у функцији изазивања комичних и сатиричних ефеката. Тај се резултат постиже и композиционом напоредношћу. Наиме, језгровита форма изискује адекватно композиционо устројство које се, потом, рефлектује на поступак уобличавања јунака басне. Тако се упаривањем два лика са истим особинама узрокује добар исход за обе стране или пропаст, уколико је задата квалификација јунака негативна („Две козе”, „Два јарца”). Уочљиво је и да су антиподски ликови, са изразито супротстављеним доминантним цртама, постављени најпре у један стицај околности, а одмах затим у ситуацију обрнуту у односу на почетно стање, како би судар очигледних противречности потцртао поуку која „подразумева научену мудрост, емпиријско знање, надмоћ разума” (Мркаљ 2008: 180–181.) Поука је у басни експлицитно формулисана и животно убедљива, а учесници у причи је понекад и сами саопштавају у виду прикладног резимеа или кроз неку врсту пословичног уопштавања.⁵¹ Приповедни простор у басни јесте сужен, али не изостаје убедљиво карактерно портретисање ликова. Јунаци учествују у дијалогу, обично језгровито и духовито интонираном, који уз још неке наративне сигнале усмерава карактеризацију јунака.

Испитивање појединих жанровских сегмената, односно наративних структура доводи нас и до запажања о међужанровској проходности: у народну причу о животињама имплицитно су укључени елементи помоћу којих се структурира и препознаје басна. Будући да ове две усмене врсте поседују сродне интенције, могуће је говорити о кореспондентности поменутих жанрова и о извесном степену жанровске проводљивости коју омогућава управо књижевни јунак. Компарирањем народне басне и приче о животињама успоставља се низ

⁵¹ На крају народне басне „Лисица и гавран”, лисица ће за гаврана помислити: *Е, мој гавране, [...] имаш ти и сјаја и гласа, али немаш памети.*

сличности на основу којих се и отвара простор за премештања јунака у измењене жанровске оквире. Он се донекле подређује конвенцијама другог жанра, али се његово тумачење обично одвија спрам типских одлика и у односу на њих маркира се подударност или одступање.

Све што животиње као књижевни јунаци народних басни раде и говоре (а што се може посматрати као присуство фантастике) своје исходиште проналази у алузији на човека и тако илуструје одређено морално начело. Причу о животињама одликује сложенија структура, закривенија и имлицитнија порука, а јунаци се појављују у уланчаним епизодама са истакнутијом забавном компонентом.

Границе прозних облика могу се, дакле, пратити и на нивоу избора јунака приче. Лик лисице фигурира као тачка пресецања и прожимања неколико усмених прозних врста: у бајци је то улога животиње-помоћника („Златна јабука и девет пауница”); у басни лисица добија функцију „алегоријског одређења једне људске особине”; у причи о животињама се захваљујући њеном лукавству и проицљивости успоставља низ забавно-духовитих епизода. Овде ћемо се осврнути на две приче о животињама из Вукове збирке („Међед, свиња и лисица” и „Лисица се осветила вуку”) и неколико басни о лисици из збирке Вука Врчевића.

Код Врчевића проналазимо под истим насловом, забележену као басну, причу о лисици која се свети вуку, где моменат заплета представља слична наративна ситуација као у истоименој Вуковој приповеци (вук поједе лисичиће), а расплет подсећа на исход приче о медведу, свињи и лисици (лисица позива вука да се закуне пред јеванђељем, а она ће довести попа, односно спрема му замку и доводи ловца). У двадесетак Врчевићевих басни лисица је један од главних јунака, а атрибути су јој лукавост, досетљивост, проицљивост, обазривост, вештина антиципације догађаја. Захваљујући својој промућурној природи, она предвиђа и реакција других учесника у збивању и зато најчешће излази као победник из вербалног надигравања и духовитог надмудривања. Када је млађе лисице, петао или јеж надмудре, она то самокритички признаје.

Прича „Међед, свиња и лисица” блиска је басни по одређеном степену алегоричности. Карактери типских јунака басне сагледани су у новим

околностима: лисица овде није делатна у иницирању преваре и осмишљавању лукавства, већ је приказана као преварени/оштећени јунак. Типолошки образац задржава мане које лисица иначе испољава у баснама, али су овде истакнуте и њене намере да се задовољи правда и казни зло, односно незаслужено окоришћавање. У поменутој причи о животињама лик лисице показује нешто измењену атрибуцију у односу на очекивану, жанровски фиксирану у већини народних басни. Чак се у тој прерасподели улога и захтева постављених пред јунаке овде у дубинским слојевима и асоцијативним знацима, наслућује поставка која одликује бајковну наративну структуру. Два неспособнија јунака у договору покушавају да изиграју оног који је по природи највештији па је он принуђен да из позиције угроженог реагује одређеном акцијом како би се успоставила поремећена равнотежа. Једино што се лисици овде не намећу препреке, него се специфично уклопљеним и духовито исприповеданим збивањима наратија динамизује, а наративни чвор распреда тако што ће заговорници себичног концепта и носиоци злих намера бити кажњени.

У народној причи о лисици која се свети вуку избор и атрибуција главних јунака потврђују да се елементарне жанровске одреднице у основи преклапају са басном, али се преузети типски профили јунака модификују како би се њиховим делањем у причи о животињама успоставио фабулативни низ динамичних и хумором прожетих ситуација. Лисица задржава своју у басни фиксирану досетљивост, а уз то јој је приписано и мајчински заштитничко поступање, благонаклоност, пожртвовање и одлучност да се освети за претрпљену бол и губитак. Збијеност приповедних сцена у другом делу приче рефлектује истрајну намеру да вук за зло које је починио (осујетио је лисичију жељу да се оствари као мајка усвојеном ждребету) буде свирепо мучен, до саме смрти. Призори вуковог кажњавања обележени су шаљивим тоном, чак изразитим подсмехом. И у овој причи лисица узима правду у своје руке да би представник зла био потпуно уклоњен са приповедне сцене.

До међужанровских веза у усменој прози долази услед жанровске колебаљивости и динамичности самих врста које се лако повезују једна са другом, па се специфичности одређене књижевне форме препознају у неком другом, често сродном жанровском облику. Зато је и прихватљиво становиште да би поједине

епизоде из приче о животињама, уколико би се завршиле додавањем поуке, прерасле у басну. Показало се такође да постоје и флексибилнији ликови који могу да претрпе извесну адаптацију у својој карактеролошкој подлози, прилагођавајући се тако законитостима жанра.

Жанровска одступања у народној причи о животињама проблематизују се на нивоу композиције и завршетка, уочавањем и образлагањем сличности и разлика у портретисању лика, као и на плану идејних смерница или елемената хумора због реакција јунака који очекују казну. Тим структурним и стилским елементима се у причи о животињама донекле неутралише алегоријски дискурс и експлицитна поука која се у басни изводи из судара наглашених супротности. То је уједно и начин да се успоставе дистинктивне црте које, у жанровском смислу, ову књижевну врсту разједначавају од басне.

2.5.4. Жанровска предодређеност јунака у роману за децу

Јунак књижевноуметничког дела не може се посматрати искључиво као књижевни конструкт јер је стварност којој читалац припада вантекстуални фактор који утиче на проходност и рецепцију информација о карактерним особинама лика. „При анализи књижевног лика долази до подсвјесног хомогенизовања њега и неког стварног људског бића” (Мацура 2013: 276), односно, повезаност између читаоца и књижевног дела успоставља се и тако што „постајемо оно што смо идентификујући се са јунацима о којима читамо” (Калер 2009: 130). Роман за децу на феномену игре, као иманентном чиниоцу дечје природе, заснива своју тематику, па се отуда као један од поетичких захтева поставља и то да јунаци морају деловати истинито и уверљиво.

Без обзира на обим и потенцијално разгранату фабулу, и у романима за децу често се предочава сао исечак литерарне судбине јунака, један период детињства концентрисан око неког важног догађаја или низа каузалних ситуација, што ипак не имплицира непродубљено обликовање ликова главних актера. Приказ дечје дружине и колектива као централне фигуре јавља се „као нека врста топоса у дечјем романсијерству” (Залар 2007: 109–113), с тим што су такви романи углавном предвиђени за читање и тумачење у старијем основношколском

узрасту. Ми ћемо се усмерити на карактеристике јунака у романима које Наставни програм предвиђа за обраду у млађим разредима основне школе: *Алиса у Земљи чуда* и *Бела Грива* – читају се цели, док се из *Бескрајне приче* и *Малог Принца* – читају и интерпретирају одломци, који би требало да репрезентују целину и мотивишу на читање комплетног дела. Покушаћемо да истакнемо која то жанровска својства поменутих романа условљавају заједничке одлике јунака, односно које се њихове особине и поступања издвајају као најочљивије на карактеролошкој платформи.

Роман за децу, слично као многе приче или бајке, углавном већ у наслову истиче лично име главног јунака,⁵² одређујући га као доминанту уметничке структуре. У романима из корпуса који истражујемо, ликови деце су носиоци догађаја и идеја,⁵³ док ликови одраслих функционишу углавном као катализатори дечјих поступака, мисли и осећања (в. Залар 2007: 109–113). У Гијоовом роману *Бела Грива* деда Еузебио и гардијан Антонио помно и брижно прате шта чини и доживљава дечак Фолко, покушавајући да га охрабре или заштите од невоље оличене у лику-опоненту суровог, неумољивог, безосећајног, подругљивог и пакосног газде ергеле. Мали Принц после сваког сусрета са одраслима увек исто закључује – чудни су и необични – наглашавајући притом различитост између деце и одраслих у поимању света.

У исто време биљке говоре и воде аутентичан и богат унутрашњи живот, за разлику од испразне, једноличне и аутоматизоване егзистенције људских ликова са којима се Мали Принц сусреће. Поједини ликови животиња или оживљених предмета обликовани су аналогно људским типовима: зец који увек жури симболише савременог човека опседнутог протицањем времена, гусеница је директна и превише одрешита у коментарима, Краљица срце безобзирна и надмена јер располаже инструментима власти, мачка недоследна и непредвидива, непостојана у поступцима (*Алиса у Земљи чуда*); лисица је мудра и осећајна (*Мали*

⁵² Алиса, Мали Принц и Бела Грива главни су јунаци истоимених романа.

⁵³ Лик дечака Фолка у роману *Бела Грива* појављује као напоредни главни јунак; уз Алису ту је и Бастијан Балтазар Букс у *Бескрајној причи*; једино се Мали Принц одређује као лик који долази из посебног света, али је антропоморфизован и готово се ни по чему у спољашњем изгледу не разликује од осталих ликова из дечјег света.

Принци); бели коњ припада раси господара, не уклапа се у чопор, од оних је „с бубицама у глави” (*Бела Грива*).

Један вид иницијације малих јунака у свет одраслих заједничко је језгро романа за децу о којима говоримо, са изузетком Егзиперијевог *Малог Принца*, где одрасли приповедач, пратећи младог јунака, заправо покушава да сачува деčју страну свог бића не би ли тако спасао искрену осећајност и реконструисао хијерархију истинских животних квалитета. Кроз узбудљива и гранична искуства они упознају живот и уче како да савладају страх од непознатог. Тиме се остварује „висок степен комуникативности са читаоцима” (Георгијевски 2007: 220) јер су догађаји уверљиво мотивисани и резултирају спонтаним исповедањем о психолошким и емотивним променама у деци-јунацима који настоје да сазнају тајну трајних животних истина.

Алисино споро падање у зечју рупу, еквивалентно стању утонућа у сан и Бастијанов улазак у Фантазију захваљујући магији читања, донекле и Фолков прелазак из мочваре у менаду или силазак Малог Принца на Земљу – представљају сусрет са новим универзумом. *Овде доле је све другачије*, каже Алиса. Између њеног заспивања и буђења „догађају се сновне авантуре јунакиње. Она јури бијелог зеца, пропада кроз његову рупу у подземни свијет, тамо се налази у вртovima, дворцима, чудесним дворанама; доживљава необичне метаморфозе, сусреће се с бизарним лицима из свијета маште и животињског свијета, води бесмислене разговоре на чајанкама, учествује као карта у игри карата итд.” (Вуковић 1996: 191). У Ендеовој *Бескрајној причи* композиција се такође заснива на уласку у чудесан амбијент Фантазије, посредством књиге намењене повлашћеном читаоцу, а завршава се повратком у стварност где се открива да је Бастијан Балтазар Букс заправо свега један дан био одсутан из свакодневног животног ритма јер се зачитао на школском тавану. Долазак и одлазак Малог Принца уоквиравају приповедни простор тог романа а Фолкова упорна потрага и жудња за необичним белим коњем разрешава се коначним пријатељским сједињењем и спокојем у смрти под водом.

Авантуристика и пустоловност подразумевани су супстрати романа за децу и произлазе из примарне деçје потребе за сталним кретањем и променом, упознавањем неког и нечег новог и необичног, која се у романескном изразу

трансформише у акционост: јунаци путују, истражују, лутају⁵⁴. М. Бахтин објашњава да хронотоп сусрета има висок емоционално-вредносни интензитет; са њим је повезан хронотоп пута јер се сусрети у роману обично дешавају на путу (пут као место за случајне сусрете) и „то је тачка заплета и место одвијања догађаја”; „овде могу настати свакојаки контрасти, срести се и уплести различите судбине”; дистанце се ту руше, „метафоризација пута разноврсна је и вишеплана, али основни стожер је протицање времена” (1989: 373). Мали Принц се, путујући, среће са краљем, уображенком, пијаницом, пословним човеком, фењерцијом, географом. *Алиса у Земљи чуда* наилази на разнолике ликове и проживљава низ бизарних ситуација; Бастијан осим са Месечевим дететом остварује непосредне контакте и са другим чудноватим бићима, док су Фолкови сусрети реалистички мотивисани: просторно раздвајање и приближавање дечака и младог коња дешава се захваљујући сталним обостраним преласцима из мочварног предела у простор менаде или на граничном подручју између та два пејзажа.

Алисино питање с почетка романа *А каква ми је то књига без слика и разговора?* заправо упућује и на Керолове стваралачке поступке: основни елемент структуре је слика, а кључна/доминантна приповедна техника јесте разговор (в. Висинко 2009: 103). Кроз дијалог са осталим ликовима и унутрашњи монолог главна јунакиња Алиса учи, преиспитује се, усваја савете, доноси закључке, усавршава своје вештине и врлине. Нараторов говор у првом лицу Мали Принц коментарише и дијалогски допуњава. Пошто је дијалог редукован, приповедни међупростор испуњава се поукама о наређивању, покоравању, поштовању прописа и томе како је неопходно бавити се нечим другим, а не самим собом. Фолко води замишљене разговоре са Белом Гривом док покушава да га пронађе и спасе. И Бастијанове су реплике у дијалогу са Месечевим дететом / Детињом царицом веома елиптични јер ту добија кратка упутства, смернице и чудесан дар који ће му омогућити да оствари све што пожели. Јунаци се причањем непосредно усмереним ка другој међусобно приближавају. Зато се и појављује мотив припитомљавања: Еузебио припитомљава ластавицу, Белу Гриву умирује дечаков глас, пријатељски поглед и додир и сасвим је неочекивано *како коњ*

⁵⁴ И. Залар примећује да се топос пута уграђује у фабуларни ток – „учесталост путовања као основни агенс фабуле” (Залар 2007: 109–113).

Камарге, један од оних што беже од човека, кротко слуша овог дечака, као да одувек живе заједно. У Малом Принцу змија каже да је човек усамљен и међу људима, а лисица да треба припитомљавати и стварати везе, бити потребан другима: Човек упозна само оне ствари које припитоми [...] Ако желиш пријатеља, онда ме припитоми. Дијалошка форма казивања функционише, дакле, не само као један од претежних облика казивања у роману за децу из одабраног корпуса него истовремено усмерава и конституише значењски слој текста. Разговором се успостављају животно пресудни контакти и зато се на проблемско питање *Да ли човек сам бира пријатеље за себе?* постављено у Гијоовој *Белој Гриви* одмах даје афирмативан одговор који гласи: *Без сумње.*

Иако се у романима, које као лектиру читају млађи основци, прати само исечак реалног времена, односно један краћи период у ком су догађаји згуснути и наглашено драматични, видљива је тенденција да се на неки начин заокружи процес карактеризације главних јунака. Услед фреквентних збивања, сусрета, дијалога, интензивног промишљања о себи и ономе што се дешава, актери романа за децу доживљавају извештан степен преображаја. Чудновате физичке промене које Алиса трпи у исти мах су и вид прилагођавања контексту и околностима, па телесна трансформација утиче на поступке и тип интеракције са осталим јунацима. Керолова јунакиња прекорева себе кад схвати да је нешто непромишљено учинила и запитана је над сопственим идентитетом: *да ми је знати, јесам ли се преко ноћи променила? [...] Све ми се чини да сам била нешто мало другачија! Добро, ако нисам она иста, па ко сам онда, побогу, ја? Е то је баш права загонетка!* Постепено постаје више самокритична, учи се стрпљењу, аргументованије полемише и не плаши се да супротстави своје мишљење. Проживљавањем најнеобичнијих догађаја и сусрета, у измаштаном простору Фантазије који му се, као пасионираном читаоцу (*страст Бастијана Балтазара Букса биле су књиге*) изненада отворио, јунак добија самопоуздање које му је у обичном животу недостајало, што пресудно и квалитативно побољше мења његов однос са оцем и доприноси да дани детињства постану срећнији. Судећи по наслову, бели коњ би требало да се одреди као главни јунак романа *Бела Грива*, али се Фолко појављује као упоредни доминантни књижевни лик у том роману. Тиме што самоиницијативно закорачује у простор Камарге, дечак-јунак заправо

покреће своје скривене снаге и његова се племенитост и издржљива упорност очитују као узорне особине у хуманом чину спасавања племените животиње. Дечакова унутрашња трансформација дешава се поступно, и све је видљивија како се приближава крај романескне приповести, док се дете дивљег коња преображава у вођу чопора у једном тренутку, који је симболично обележен продорним звуком грмљавине над мочваром.

Јунаци романа из одабраног корпуса предодређени су, дакле, да учествују као одабрани у низу напетих и неизвесних авантура како би дошли до важних спознаја и пренели их читаоцу. Иако се у њиховом литерарном портрету не дешавају суштинске карактерне промене, ипак се увиђа да стечено искуство надграђује емоционално-етичку основу карактеролошких профила јунака и да захваљујући томе они унеколико надрастају оквири лика успостављене на почетку романа.

2.5.5. Специфичност књижевних ликова у дескриптивном тексту

Описивање је неразлучиво од тумачења текста, нарочито књижевноуметничког, па је зато упутно и потребно „стално усмеравати ученичку пажњу на она места у таквим текстовима која обилују описним елементима, а посебно када се описују предмети, ентеријер, биљке и животиње, књижевни ликови, пејзаж и сл., јер су то и најбољи обрасци за спонтано усвајање описивања као трајне вештине у језичком комуницирању” (НПП 2006: 23). Поставља се, истовремено, питање како очувати нешто дужу читалачку фокусираност на текст у коме се дескрипција препознаје као претежна форма казивања. Читаоци млађег школског узраста своја очекивања, када је реч о прозним делима, везују за делатне књижевне ликове и динамичан ток догађаја. С тог разлога им је дескриптивни текст незанимљив и нужно је додатно мотивисати његову рецепцију јер „у дескрипцији не влада време објекта, његове генезе, историје и трајања, већ *време субјекта*, његове перцепције, чулне маште и језика” (Николић 1992: 244).

У дескриптивним текстовима се не појављују књижевни ликови чија је физичка, психолошка и етичка карактеризација сродна јунацима прозних дела намењених ученицима раног школског узраста. Улогу ликова ту добијају

оживљени пејзажи. У њима су антропоморфна и персонификована бића и појаве која доприносе да слика делује покретљиво и упечатљиво. Уз њих се појављују и специфичне фигуре наратора-посматрача који описује оно што гледа и кроз чију се доживљајну оптику преламају и интерферирају визуелне, акустичне, олфактивне и тактилне сензације. Он своје присуство доказује субјективно интонираним исказима у првом лицу у одломку Веселиновићеве приповетке „Град”, али је посредно присутан и у тексту Исидоре Секулић „Позно јесење јутро”.⁵⁵

„Дескриптивном тексту приступамо преко онога *шта се запажа*, сећањем и маштом призива и слика, па преко тога откривамо оне *који запажају* и сликају” (Николић 1992: 255). Њихове погледе на дубљу, филозофску димензију животног циклуса можемо реконструисати уколико пажљиво пратимо одабир појединости којима се опис остварује. „Иако се дескрипцијом посредно карактерише јунак, то није њена једина функција. У великом броју дела дескрипција спољашњег света служи као симболички или алегоријски израз емоционалног стања” (Поповић 2007: 134).

У опису позног јесењег јутра уочљиве су синтагматске целине које илуструју посматрачку доживљајну визуру: болесна трава, арктичка маховина помодрела од мраза и слане, осушене крте стабљике, мртав паук, расплакане звезде, беживотна шума, мирис трулог дрвећа, трава жута као шафран и горка као пелин, облачно небо, свеprisутна тишина. Управо се њима симболизује не само туробна спољашња атмосфера и замирање природе пред зиму него и субјективно и интимно проживљавање које су изазвале појединости у посматраним призорима. Слично, само непосредније, своје утиске и расположења поводом непогоде која је задесила село износи посматрач-приповедач у приповеци „Град”. Он осећа да га мирис земље запањује а тежак ваздух гуши као пепео. Боји се да погледа опустошено дрвеће и исповеда како ништа тужније ни јадније није видео у свом животу, што узвиком *Да те бог сачува!* најпотпуније и потврђује.

⁵⁵ Посматрање, опис, дивљење наратора моћима природе, величање сунца у одломцима научно-популарног дела Милутина Миланковић *Кроз васиону и векове* указује на извесну мотивску сродност и сродност у одабиру књижевноуметничких поступака са наведеним дескриптивним текстом Исидоре Секулић.

Тако се пред читаоцем одиграва тзв. „пројектовање посматрача” и он може да следи „перцептивни пут” онога ко посматра и описује (Николић 1992: 257, 258).⁵⁶

2.5.6. Научно-популарни текстови и њихови јунаци

У наставним програмима за први и други разред основне школе у оквиру области *Књижевност* посебан одељак чине *Популарни и информативни текстови* где се као садржај за обраду не наводи конкретна лектира, већ избор из (илустрованих) енциклопедија и часописа за децу. Како сугестија: избор отвара многе могућности ауторима читанки у првом и другом разреду, примећује се да предњаче кратки шаљиви текстови са тематиком прилагођеном најмлађем школском узрасту (о играма, свакодневним активностима, правилима лепог понашања, о часописима за децу из прошлости и сл.). Трећи разред уводи жанровски усмеренију одредницу *научно-популарни текстови*, док се тек у четвртом разреду садржај конкретизује: обрада одломака из дела Милутина Миланковића *Кроз васиону и векове* и Михајла Пупина *Од паињака до научењака*.⁵⁷ Издавачи се опредељују за одломке према предлогу аутора читанки за четврти разред.⁵⁸

⁵⁶ О томе се детаљније говори у одељку 3.5, а у вези са развијањем читалачких компетенција проучавањем дескриптивног текста у настави.

⁵⁷ Т. Росић указује на извесне недоумице у погледу жанровских одлика овог Пупиновог дела: „У оквиру врсте, има текстова чистих, примерених роду и типу, али и оних у којима се крше правила рода или нарушава типологија. Како, рецимо, типолошко-жанровски одредити књигу Милутина Миланковића *Кроз васиону и векове*? Припада ли она прозној књижевно-научној или научној врсти? Да ли је реч о епистоларном, научно-популарном тексту са елементима фикције или научнофантастичном тексту? Шта је у њему аутобиографско, шта припада научној фантастици?” (2013: 65).

⁵⁸ Тако су у читанкама различитих издавача издвојени другачији одломци из наведених дела и посебно насловљени или су дати без подналова, са знаком да је реч о одломку: из Миланковићевог дела *Кроз васиону и векове* ученици се срећу са одломцима „Звездани прах васионе” (Завод за уџбенике и наставна средства, 2006); „Даљ”/VIII поглавље (Едука, 2008); *Звездани прах васионе* – одломак (BIGZ, 2007); „Сунчев дар” (Klett, 2006); „Кроз васиону и векове” (Креативни центар, 2006), без знаке да је у питању одломак из истоименог дела. Одломци из Пупинове аутобиографије нису посебно насловљени. За анализу књижевних ликова у научно-популарним текстовима коришћени су одломци из читанке за четврти разред *Прича без краја*, ауторки Зоране Опачић-Николић и Данице Пантовић, у издању Завода за уџбенике и читанке издавача BIGZ.

„Научно-популарни подстил има најшири круг потенцијалних корисника. Он се примењује у популаризацији научних феномена и истраживања, у изради биографија научника, опису открића и сл. У односу на строго научни стил одликује се појачаном употребом експресивних средстава, која се дају у циљу сликовитог представљања (Тошовић 2002: 267)”. Будући да програмски захтеви не истичу посебне критеријуме којих аутори треба да се придржавају приликом избора одломака из научно-популарних и информативних текстова, покушали смо да на основу селектованог корпуса издвојимо заједничке карактеристике текстова ове подврсте научног функционалног стила са којима се срећу ученици четвртог разреда, као и да генеришемо одређена својства књижевних ликова који се у поменутих одломцима појављују.⁵⁹

„Књижевно-научна дела немају ликове ни фабулу, већ говоре о конкретним људима и догађајима, о нечему, дакле, што није фикционално, него чињенично и стварно” (Илић 1998: 461). Међутим, личности и реална збивања су у овој врсти текстова ипак претрпела литераризацију, односно литерарну трансформацију.⁶⁰ Ретровизија је један од доминантних поступака – догађаји из детињства преломљени су кроз жижу сећања и отуда је умањена поузданост многих детаља, јер временско-просторна платформа на којој се приповедно *ја* налази удаљена је и уздигнута у односу на оно *ја* о коме се приповеда. Фабулирање није развијено, него је крајње фрагментаризовано, испрекидано, али има извештајан ток, док с друге стране, дескриптивни наноси и преиспитивање давнашњих или изношење актуелних доживљаја откривају спектар аутентичних осећања. На основу ових запажања, могли бисмо у издвојеним одломцима

⁵⁹ Уз научно-популарне и информативни текстови се издвајају у посебан круг епских врста јер су не само структурно већ и функционално-стилски детерминисани. „Информативни текстови пружају информације о актуелним дешавањима у научним истраживањима (извештаји, забелешке, писма, анотације), или у кратким цртама износе научне чињенице и сазнања (библиографије и лексикографска издања)” (Росић 2013: 69).

⁶⁰ У прилог овој тврдњи иде један други навод П. Илића у вези са прегледом структурних карактеристика књижевно-научне прозе где се, наиме, истиче да је предмет обраде неки научни проблем, али је обрада проведена на литераран начин, односно „писци се држе научних чињеница, али према њима заузимају лични став, те се у тумачењу тих чињеница увек осећају њихове емоције и имагинација, због чега језичко-стилски израз у тим делима добија карактеристике *књижевноуметничког стила*” (1998: 460). „Уместо научне сувопарности у излагању, аутор научно-популарног текста посеже за метафором, метонимијом и за другим изражајним средствима, широко присутним у делима уметничког стваралаштва” (Росић 2013: 70).

говорити и о књижевним ликовима, који су, свакако, другачије конструисани у односу на јунаке приповедне и романескне прозе, али су у довољној мери оживотворени и присутни у тексту.

У оба поменута одломка уочљиво је сугестивно и емоционално изнијансирано приповедање у првом лицу једнине,⁶¹ исповедно-сентиментална и шаљиво-озбиљна црта у приповедном тону. Код Милутина Миланковића препознајемо и елементе епистоларне форме: његово писање има адресата, обраћање је упућено и намењено блиској пријатељици.

Наратор је истовремено и књижевни лик. Свој унутрашњи, мисаоно и емотивно прегнанти свет, открива тако што у причању укршта, прелама и упоређује две временске димензије – прошлост и садашњост, на истом простору. Сећање васкрсава низ детаља и помера их на површину приповедно-дескриптивне равни. Из перспективе одраслог приповедача накнадно се тумаче и разумевају некадашњи догађаји. Запажене и запамћене појединости у функцији су одсликавања елегичних успомена на детињство, на обичаје и традицију.

Чланови породице су најфреквентнији ликови који промичу кроз одломке наведених научно-популарних дела. Саопштавајући о преломним тренуцима у раном животном добу који су предодредили његову будућност, Михајло Пупин мајку издваја као централну фигуру јер је она била његов главни подстрекач на учење и стицање знања. И Милутин Миланковић помиње да му је породица усмеравала живот, образовање, и пресудно утицала да од малена усваја традиционалне вредности.

На основу тих појединости реконструишемо профил јунака-приповедача. Он се са временске дистанце самосагледава и коментарише догађаје и доживљаје, износи своје ставове, открива сопствене доминантне карактерне црте, склоности и афинитете из дечачког доба (бистроумност, жеља за учењем)⁶². Непосредан је, воли да коментарише, поседује наглашену емотивну снагу и ужива у сликама

⁶¹ „Једна од одлика овог подстила јесте и појачана персоналност – обраћање у 1. лицу једнине или множине” (Тошовић 2002: 285–286, према Стојановић 1989: 128).

⁶² У одломку из дела *Кроз васиону и векове* Милутина Миланковића открива се да су књиге и библиотека важан центар у приповедачевом свету јер непосредне резултате својих истраживања повезује са оним што је из прочитаних књига сазнао. Отуда и његова потреба да често ствара асоцијативне везе између религије, уметности, лепе књижевне речи и научних открића.

природе. Наратор је опсерватор са потребом и намером да подели своја искуства и импресије. Поседује респектибилна знања, али их не намеће ауторитарно, већ важне научне истине саопштава поредећи их са емпиријским појединостима које су његовим будућим сапутницима, односно читаоцима познате. Обазриво третира њихово предзнање, да их не постиди уколико не владају важним чињеницама о научним достигнућима.⁶³ У тим приповедним секвенцама његово приповедање из *ја* форме прелази у прво лице множине. „То је, истовремено, и једна од карактеристика научног функционалног стила и одређена је као инклузивни императив „који има две основне функције: 1) подстицање уопштеног саговорника (аудиторијума) на заједничко вршење радње у жељеном правцу, 2) изражавање спремности аутора за вршење радње заједно са читаоцима. Овакве синтаксичке конструкције, истиче А. Стојановић, представљају начин зближавања аутора са читаоцима и покушај стимулисања њихове пажње” (Тошовић 2002: 285–286, према Стојановић 1989: 128). Примере за инклузивни императив проналазимо понајпре у Миланковићевом дискурсу. Уз реминисценције на мит о Тезеју и Аријадни, наратор у одломку „Звездани прах васионе” зазива читаоце на пут где ће лично бити водич путовања до Месеца.⁶⁴ У другом пасажу такође показује да је ерудита јер пријатељици говори о балетској уметности и на тај начин и остале заинтересоване подстиче да упознају значајне и интересантне научне чињенице.⁶⁵

⁶³ Аутор научно-популарног подстила је „стручњак који се обраћа ономе који није специјалиста за конкретну област” (Тошовић 2002: 266).

⁶⁴ *Данас ћемо поћи, ако на то пристајете, на далеки пут. [...] Наша седишта су, додуше, ниска због уштеде простора, али се у њима можемо дивно завалити и опружити, јер су мека и са свих страна опкољена дебелим јастуцима. [...] Кроз ова округла окна у патосу моћи ћемо да посматрамо нашу Земљу, а можемо се при томе послужити и овим двогледом; он је, као што видите, покретно, али херметички протурен кроз патос. [...] Прашина од сто хиљада сунаца! Огромних и већих сунаца него што је наше, чијој смо се величини некад дивили и мучили се да је представимо. А сада треба да нашим мисаоним погледом обухватимо оволики њихов рој, узимајући при томе да су њихова међусобна одстојања толика да светлост утроши године док од једног стигне до најближег.”*

⁶⁵ *Ето зато Месец и Земља играју неку чудну окретну игру. Покушајмо да је и ми проиграмо. [...] Овде, на овом столу, лежи лепа збирка тих месечевих атласа. Погледајмо их и прелистајмо. [...] Погледајте овај дивни фотографски снимак једног дела месечеве површине. И у природи не бисмо ту површину могли јасније видети. Она изгледа као рапав образ, рупица до рупице. То што видимо, то су безбројни кратери. Ко би их пребројао!*

Занимљива и сликовита поређења упућују на изразиту имагинацију и креативност, смисао за лепо, за детаљ, и посредно указују на истрајан и острашћен истраживачки дух јунака-наратора. Одликује га и недвосмислени таленат да лепоту природе сагледа и приближи саговорнику и са научног аспекта.

2.5.7. Јунак у жанровском контексту хумористичке прозе за децу

Од писца за децу очекује се, између осталог, и дар за комику и потрага за мотивима који код младог читаоца изазивају реакцију смеха: изокренута логика, противречности између облика и садржаја, привида и суштине, инвертована рационалност. Такав приказивачки оквир у непосредној је вези са фикционалношћу која је честа одредница наивне приче (в. Пијановић 2005: 43).⁶⁶ Лудистичка компонента и смеховна димензија такође су иманентне приповедном проседеу намењеном деци. А. Бергсон помиње утилитаристичку функцију хумора: смех нас позива да своје мане поправимо и обавља тако своју корисну функцију (в. Бергсон 2004: 159–160). Комични карактери одликују се благим манама (в. Перишић 2010: 117), јер када је негативност истакнута и потцртана хумором, васпитни потенцијал се повећава.

Иако се хумор у теоријско-критичким приступима представља као неизоставан чинилац књижевног стваралаштва за децу, мало је прозних дела у наставном програму која ће својим тематским и језичко-стилским одликама потврдити овај став.

Нушићева *Аутобиографија*, чији је одломак део нашег истраживачког корпуса, наратолошки је концептуализована као приповедање у *ја* форми. Такав тип приповедача одликује се посебном субјективношћу и мада се сматра непоузданим, дистанца између њега и читаоца се смањује, а читалачко поверење и симпатије наратор овде задобија посебним шаљиво-иронијски отклоном на сопствени рачун. Он у приповедању ретроспективно залази у своје детињство, а у

⁶⁶ Иако је подложен релативизацији, појам *дечјег аспекта* би у најширем значењу могао да обухвати поступак инфантилизације приповедног чина јер „инфантилни дух обележава саму суштину књижевности за децу и младе”, а њен „квалитет чине наивна свест и наивна приповедача уобразиља” (Пијановић 2005: 13, 14). Овај термин би требало да појасни *differentiis specifiis* по којој се дела књижевности за децу разликују од оних за одрасле.

коментарима, засмејавајући читаоца, подсмева се школским несташлукима, првој љубави, погрешним и наивним закључцима, несувислим размишљањима која су му обележиле тај животни период (узвишена осећајност и озбиљност доводи се у везу са нечим баналним, простим, обичним).⁶⁷ Аутобиографски дискурс сенчи се наглашеним хумором којим се истовремено и разлаже жанр аутобиографије.

У прози за децу Бранка Ћопића просијава топао, маштовит, оптимистичан хумор, а изузетно висок степен комуникабилности комичких јунака остварује се техником пренаглашавања и комичног преувеличавања неких појединости у њиховим поступцима или речима. На самом почетку Ћопићеве приче „Мачак отишао у хајдуке” наилазимо на ауторску назнаку у опису: мачак је дебео, лењ, дремљив и поспан. Он хоће да сасвим преокрене релације задате у стварности: надмен је, незахвалан и неће више да лови мишеве, него жели у хајдучију јер је начуо да хајдуци дембелишу. Лажно храбар, он себе најпре доживљава као јунака, али само што је пошао у хајдуке, мачак се већ покајао јер прва препрека изазива огроман страх, па једва погађа брвно преко потока журећи ка деда Тришиној воденици, онда запомаже вратима тепајући свом газди речима „драги, премили и слатки чичице”. Такво убрзавање догађаја појачава драматичност и истовремено уноси комичне елементе, а епилог духовито потврђује истинитост намере мачка да се преобрази у вредног и оданог Тришиног пријатеља. Добронамерни подсмех укротио је мане самопрецењеног јунака и условио његову метаморфозу.

„Комична личност је често личност са којом почињемо стварно да саосећамо [...] постављамо се на кратко на њено место, усвајамо њене гестове, њене поступке, и, забављајући се оним што је код ње смешно, позивамо је, у машти, да се забавља са нама... Смех садржи, пре свега, механизам *опуштања*” (Бергсон 2004: 157–158). Нескривена је тенденција аутора да ликови животиња које су одабрали за јунаке својих прозних дела по својим поступцима, врлинама, манама и емоционалном испољавању умногоме подсећају на људе. В. Проп наглашава како је „хумор [...] заснован на чињеници да је писац-уметник преко

⁶⁷ Приповедач се сећа: *Заљубио сам се у Персу, нашу комшику, јер ми је била најближа. [...] Док се нисам заљубио, нисам ни обраћао пажњу на њу. [...] Једном приликом, када смо се играли жмурке, ми се сакријемо у једно буре, у коме је моја мајка зими киселила купус. Ту, у том бурету, ја сам јој исказао љубав, и због те миле ми успомене, и данас ме још троне кад год прођем крај каквог бурета. [...] Идућег четвртка после подне ја украдем од куће кутију палидрваца и пођем на уречени састанак са Персом, где ћемо заједно отићи на онај свет.*

навика животиње показао човека”, те да је „комично увек у непосредној или посредној вези са човеком” (1984: 35). Подударан став износи и теоретичар смеха, А. Бергсон: „нема комичног изван онога што је чисто *људско*” (2004: 9).

Приповедна проза намењена најмлађој читалачкој публици, па и она хумористичког карактера, не подржава испољавање свих карактерних особина јунака, него се поред једне наглашене остале назначују, назиру или наслућују. Истражујући поступак конструисања ликова у хумористичкој причи за децу, у којој је смех повезан са здравом, конструктивном шалом и добрим расположењем и позивом на игру, запажамо да је фабула спрегнута са карактеролошким приказивањем јунака.⁶⁸ Ћопићева приповетка „Мачак отишао у хајдуке” такође „има једноставну композицију: то је прича анегдотског карактера у којој се догађаји излажу хронолошки” (Марјановић 1986: 41), али је кључно провођење јунака кроз духовито осмишљене и комично приказане призоре који су последица његовог несналажења у новим изазовима што их је сам иницирао. А. Бергсон помиње „личност која спрема мрежу да се сама у њу заплете” наглашавајући да се ту „у основи увек ради о обрнутим улогама и о ситуацији која се окреће против онога који ју је створио” (2004: 81). У поменутој причи разлика је једино у томе што јунак нема намеру да икоме нанесе штету и зло, већ више да себи додобије комфор, лагодност и нарочито уважавање. Охоли и надобудни мачак одметник би да се заувек одрекне уобичајене животне улоге која му по природи припада и да се именује за харамбашу неке хајдучке дружине. Али, наићи ће на *врло знаменит и чувен народ* – јазавце *разбојнике, штеточине и лопове* и умало настрадати због своје самохвале у првој ноћној авантури крађе кукуруза која је требало да представља „ватрено крштење” за будућег хајдучког старешину. Мачак бежи *као слеп пред крупном, чувавом псином* и од силног страха једва погађа брвно на путу до воденице. Убрзана и динамизована приповедна сцена појачава узбуђење и подстиче реаговање смехом јер читалац већ поседује податак о надмености јунака који се сада безглавим трком враћа управо тамо одакле је самовољно отишао, али и о доброћудној природи старог воденичара захваљујући којој се и разрешава тај драматични приказ. И кад мачак запомажући на сав глас одустаје од своје

⁶⁸ „У причи животиња није сама по себи носилац смешног, него хумор доноси радња, комичан је сиже” (Проп 1984: 63).

хајдучке замисли и преклиње за помоћ гребући свом снагом по воденичким вратима, деда Триша и даље подржава модел односа и разговора на ком је мачак инсистирао на почетку приче, па каже: *Не примам хајдуке. Иди па тражи другог јатака*. Будући да читаоци могу да наслуте како ће мачак ипак бити спашен, таква реплика такође иницира смех и покреће размишљање о страху и кајању главног јунака.

„Комични су плашљивци у свакодневном животу”, рекао би В. Проп (1984: 121), а хумористичка секвенца из Ћопићеве приче за децу потврђује и да се „комични карактери одликују благим манама” (Перишић 2010: 117) и ситним недостацима. Да би се такав карактеролошки пресек учинио видљивијим, саставни елементи поступка уобличења јунака уз именовање и дескрипцију спољашњег изгледа лика јесу и дијалог⁶⁹ и приповедање. Мачак Тоша, јунак Ћопићеве збирке прича, окарактерисан је и својим именом које значењски кореспондира са фразеологизмом *Прави се Тоша* („претвара се да не зна, да не схвата, да не разуме; уп. (на)правити се лудим”) (РСЈ 2007: 1327). Кроз смех се критикује негативност јунака-лењивца који се увек прави наиван покушавајући да таквим ставом додвори себи задовољство и уживање без труда и напора. „Комична имена су помоћни стилски проседе који се примењује да би се појачала комична ситуације, карактера или заплета” (Проп 1984: 118), мада је у овом случају име јунака само један, и то не пресудан чинилац у обликовању његовог комичког профила. Наиме, у Ћопићевој причи о мачку „већина смешних ефеката

⁶⁹ Ликови у хумористичкој причи за децу донекле су сродни и приближени комичном драмском јунаку „извесним преувеличавањем, најчешће негативним особинама”, а смисао таквих карактерних особености јесте да насмеје и забави, али и да поучи (Речник 1992: 386). У комедији карактера „мане су основни покретач драмске радње, а њихови носиоци на крају нужно бивају раскринкани и исмејани” (Поповић 2007: 364). Комично у причи за децу не проистиче из грубо оцртаних и пренаглашених мана, нарочито је Ћопићева комика заснована на добронамерном и благонаклоном прихватању испољених недостатака, али су оне свакако подстицај развијању фабуларног тока такође подређеног комичним ефектима и поучном разрешавању заплета. Већи удео дијалога у карактеризацији јунака исто тако повезује драмски комедиографски текст са хумористичком причом за децу. У дијалошким секвенцама пре свега се разоткрива доминантна јунакова особина којом он обједињује уметнички свет наивне приче, а у комедији је јунак „увијек на неки начин *сведен* на неку изразиту карактерну црту [...] или на неку типичну људску ману” и „својим карактеристичним понашањем открива несклад између ријечи и дјела, између претензија и стварности, између слике о себи и свог стварног лика” (Лешић 2008: 391, 412) – што смо већ помињали као изворишта хуморног у причи за децу.

произведена је помоћу говора” (Бергсон 2004: 87). Језичка комика⁷⁰ (језик и лексика) понајчешће функционише као извор хумора: разне узречице, изреке, нонсенсне синтагме, умешна игра речима, оксиморонске конструкције, деминутиви, аугментативи – модификовани да интензивирају експресивни и комични план исказа – млађим читаоцима звуче необично, јер одступају од норме и очекиваног облика па је то уједно и начин да се успешно комуницира с децом.⁷¹ Тај ниво Њопићевог хумора је врло инвентиван и маштовит и саставни је део технике пренаглашавања, комичног преувеличавања или хотимичног инвертовања неких наративних појединости и поступака јунака, чиме се такође остварује комуникабилност наратива намењеног деци.⁷²

Будући да није кажњаван што не испуњава своје дужности, мачак је помислио да заслужије посебан третман и статус. Површан доживљај живота и обавеза стварају непромишљено убеђење да се удобност и комфор који ће неко други обезбедити подразумевају. Смешно је овде последица несклада: лењи мачак хоће по сваку цену да надиђе задате контуре свог лика па навлачи маску која следује улози хероја епског света. Хуморни ефекти проистичу из својеврсног типа претеривања, односно последица су непримерено егоцентричног става јунака приче. Он о себи одмах размишља као о хајдуку харамбаши: *Охо-хо, већ се на првом кораку види ко је прави хајдук – обрадова се мачак и охоло подиже брк*. Пред јазавцима се хвали како је ватра његов *најбољи друг за хладну ноћ*. Хајдучки свет мачак не сагледава кроз општепознате или традиционалне вредносне обрасце као што су храброст, спретност, јуначке вештине, правдољубље. Његова визура се заснива на идеји о пландовању, ленствовању и уживању без имало труда и муке,

⁷⁰ В. Проп сматра да је језик писца суштински извор његове комике, али и да јунаци такође треба да говоре својим језиком јер то доноси колоритност и експресивност (в. Проп 1984: 119).

⁷¹ На сличан начин функционише језичко-стилски ниво, односно говорна карактеризација Алисиног лика у Кероловом роману. Јунакиња је препознатљива по духовитим репликама, а оне су изразит карактеролошки атрибут ликова из шаливе усмене кратке приче.

⁷² Као изразито успео пример за духовитост В. Проп наводи цитат из једног дневног листа („Крокодил”, 30. 5. 1965), где се ученик обраћа Бироу за домаће услуге молбом: „Тетка, напишите ми домаћи задатак” (1984: 109). На самом почетку приче „Мачак отишао у хајдуке” имамо аналогну ситуацију – готово идентичан модел захтева, само што ту мачак тражи од старог воденичара Трише да уместо њега обави задатак који је по природној законитости управо обавеза сваког мачка: *Дједа Тришо – јави се мачак поспан и лијен – дједа Тришо, чујеш, улови ми једног миша*. Кад Триша одбије, мачак покушава да своју тражњу донекле прилагоди воденичаревим редовним активностима, па каже: *Онда ми испеци погачу*.

што су индикатори за етичко-психолошки портрет лика. Хвалисаво претеривање се зато духовито коментарише, док су простодушно самозадовољство и наивна животна радост представљене као слабости чије откривање и изненадно кажњавање стварају предиспозицију за смех (в. Проп 1984: 127). Примери из текста, дакле, потврђују да је „комика речи тесно везана за комику ситуације и заједно са њом ишчезава у комици карактера” (Бергсон 2004: 106).

У хумористичкој причи за децу негативне особине књижевног јунака немају фаталан исход. Реч је о блажој форми етичког хендикепа која се још може зауздати ако се о њој размишља и антиципирају последице. У Ћопићевој причи мачак јесте надмен и незахвалан, привидно храбар, али је ипак осећајан и спреман да призна грешку и преобрази се у вредног и оданог Тришиног пријатеља. Епилог потврђује истинитост његове намере. Шаливи подсмех јунаку спутао је интензивирање његових мана и условио наглашену метаморфозу. У теоријском приступу комичном постоје тврдње како је у комедиграфским делима, пре свега оним класицистичким, карактер јунака унапред задат и дефинисан, али и да „комедију ваља завршити у тренутку када негативни јунак постаје позитиван” (Проп 1984: 124–126). Померање од фиксираности ка изменљивости у приповедању за децу повезано је једним делом са „анегдотским хумором, заснованим на неочекиваном обрту тока приче, односно на неочекиваној поенти, која је обавезно духовита и изазива смех” (Чаленић 1977: 135–136), а делимично је усклађено са васпитном платформом те прозе јер је смер промене афирмативан и оптимистичан, а књижевни јунак репрезент таквог погледа на животну појавност.⁷³

⁷³ „[...] Преко овог комичког јунака [...] писац жели да развесели читаоца, да га смехом ободри и подстакне на оптимизам па је његов хумор углавном топао и благ. Доживљај комичног има различите изворе: он се производи путем „комике разлика”, преко анегдотске и вербалне комике, а некада и помоћу ситуационе комике и комичног у карактеру јунака” (Бајић 2007б: 151). Љ. Бајић овде тумачи ауторску интенцију и претпоставке рецепције комичних појединости из путописа Љубомира Ненадовића *Писма из Италије*, али је истоврсно порекло комичног, како видимо, препознатљиво и у прози других приповедача, који припадају различитим епохама и стварају дела разноликог жанровског предзнака, намењена различитим читалачким узрастима и профилима.

2.6. Вредносно моделовање књижевног јунака

2.6.1. Негативни јунак у прози за децу

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 простора колико му је потребно за неетичко делање, користећи подједнако и немоћ и мане других. Нарочита опасност у теоријско-методичкој интерпретацији прети од поједностављене дихотомне диференцијације јунака на позитивне и негативне уместо свеобухватнијег и интегралнијег проблематизовања. Извесна је, с друге стране, и тенденција да се детету-читаоцу ипак пренесе веровање у уређеност света, ублажи драматичност и неизвесност сталних промена бар у осетљивом периоду почетног сазнавања кључних животних вредности. Сматра се да је неопходно 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: 24, 23). Но, истовремено је потребан и опрез: ни детињство не трпи поједностављивање и банализацију јер ништа није само добро или лоше, па ни литерарни јунаци. Мишљења смо да из приказане типологије ликова у прози за децу треба издвојити негативног јунака као засебну одредницу, јер он равноправно егзистира са позитивно атрибуираним ликовима, а у приступу и тумачењу захтева однегован читалачки сензибилитет.

Једно од занимљивих питања јесте управо рецепција – доживљај и разумевање негативних јунака у различитим врстама књижевних остварења која су ученицима млађих основношколских разреда понуђена у оквиру наставног плана и програма. 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). Н. Милошевић у својој студији о негативном јунаку каже да се ми читајући књижевно дело обично опредељујемо за неке јунаке као што се опредељујемо против неких јунака (в. Милошевић 1990: 82). Позитивном јунаку се додељује позиција једног од главних ликова у књижевном делу. Он поседује неку од значајних врлина, која му добавља транспарентан васпитни потенцијал. Негативни јунак не импонује читалачкој пажњи и сензибилитету. Међутим, „став према негативном књижевном јунаку не обавезује ни издалека у оној мери у којој нас обавезује став према реалним преступницима” јер „овај херој није неко стварно, реално биће” па зато у вези с њим и не може бити „ништа озбиљно и трагично” (Милошевић 1990: 13, 17).

Приступ негативном јунаку жанровски је условљен. Такође, 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.

У читанкама млађи основци наилазе и на басне које истичу само негативност у различитим појавним облицима: и лисица и гавран се показују као ликови чије ћемо поступке осудити, због лукавости која је усмерена на отимање туђег и наивне лакомислености подстакнуте прихватањем ласкања као истинитог коментара.

Свет бајке испуњавају строго поларизовани и међусобно супротстављени фигуративни јунаци који нису психолошки изнијансирани. Негативне силе и појаве у бајци су по правилу предимензиониране и експандиране, али се истовремено преувеличавају и људске способности и позитивне особине којима је

обезбеђен тријумф.⁷⁴ Функција негативних ликова у овом прозном жанру јесте да покрену збивање, мобилишу потенцијале позитивног јунака, искушају његову спремност да ризикује свој како би одбранио туђе животе и донео премоћ принципу општег добра. Ту се упоредо са преклапањем стварних и нестварних елемената читује располаживање на дихотомни црно-бели простор где је добро јасно разлучено од зла и негативности.

Представици зле, тамне стране схематизовано су карактеризовани. Они не доживљавају позитивно преиначавање, него њихова снага постепено слаби до коначног поништења у непосредном сучељавању са јунаком који заступа светлу половину – оно што је добро и храбро. Змајеви и аждаје страдају немоћни да се одупру лукавости и домишљатости главног јунака. Зла вила као господарица магије, изводи преображавања, одређује кобну судбину јунака. Маћеха као појам зле антимајке, егоистична, блиска доследно негативној женској фигури вештице, у бајци увек нешто важно ускраћује, но не успева да оствари малициозну намеру јер јој је непосредно супротстављен лик који неутралише нехумане аспирације. Обично се његова исцелитељска моћ испољава кроз искрену осећајност, и мада је одсуство емотивних доживљаја ликова у бајци наглашено, не могу се заобићи рефлекси емоционалног у кључним моментима фабуларног тока. Због таквих динамичних импулса, којима се не назире увек јасно порекло и повод, збивање се прелама и преусмерава. Најмлађи син је увек угрожен у породичном животу. Два старија брата га кажњавају због показане храбрости, али им се потом укида могућност заједничког уживања у награди коју он добија. Уколико пак он почини нешто морално проблематично (убиство чобанчета као „лажног јунака” у бајци „Чардак ни на небу ни на земљи”), такав се поступак на конотира негативно јер бајка не проблематизује мотив освете, нити се јунаку постављају ограничења на путу до задовољења правде.

Појављивање негативних јунака је, према томе, инцидентан моменат. Они уносе немир и динамику у догађање, провоцирају на племениту акцију. Иако нису структурно истурени, заузимају довољно простора у приповедању, или њихово недолично дело оставља дуготрајне последице, пројектујући тако моћ снажнију

⁷⁴ Јунак на невероватан начин савлада зло и тиме изазове преокрет на крају, срачунат на снажан утисак изазван кажњавањем неправде.

од почетних јунакових могућности. Тек активирањем хуманог и менталног језгра свог бића протагониста добавља додатну снагу. С друге стране, пропаст антагонисте може се тумачити и као нешто што има своје морално оправдање (в. Милошевић 1990: 213).

Прича „Себични цин” Оскара Вајлда већ у наслову разоткрива емоционалну и моралну сметњу. Јунакова недружељубивост се испољава кроз претњу и забрану упућену добронамерној деци која уживају у прекрасном амбијенту цинове баште. Зато он бива кажњен доласком оживљених моћних сила зимске природе. Ауторским интервенцијама се снажи антипатија према главном актеру, који носи жанровска обележја јунака бајке. Стереотип функционише тако што се ишчекује да цин испољи своју мрачну суштину, али да на крају ипак буде кажњен и надвладан. Међутим, разграђује се устаљени модел, отвара простор за промену, обрт, неочекивано поентирање. У новим оквирима негативни јунак добија извесну индивидуалност, његов профил се динамизује уметањем мотива покајања – цин престаје да буде зао, *његово срце је омекшало и испунило се нежношћу*. Овде се „наивна прича препознаје по томе што садржи поуку и бајковити морализам о преображају људске мане у врлину, упрошћену слику света која је блиска детету. Крај означава победу добра као универзалног принципа човекове наде на овом свету” (Пијановић 2005: 52–53). Нема тешког преступа, а потенцирање сентименталног испољавања негативног јунака повећава степен његове привлачности (в. Милошевић 1990: 198). Уколико је кајање литерарног негативца убедљиво, уследиће етичка калкулација, биће побуђена читаочева склоност ка праштању грешке.

У „Причи о дечаку и Месецу” Бранка В. Радичевића лику са негативним карактеристикама дато је, чини се, понајвише простора. Експлицитно је карактерисан говором и ауторским потцртавањима елемената портрета. Све време га прати изразита читалачка антипатија, да би на крају, тврдица надалеко чувен по пакости и себичлуку, индиферентан према жељи за знањем, склупчан у љуштуру мржње, прецркао од пакости. У ширем значењу, он је представник тупих, неосетљивих, петрификованих карактера, који не прихватају туђе способности, не подржавају ничији успех и племените напоре. Означава га и склоност ка пасивно-агресивном понашању пошто не напада јунака, али му укида елементе неопходне

за напредовање. То изазива померање на космичком плану – одазива се Месец, митолошки помагач, интерферира симболика светлости и знања, успоставља се вертикална веза између земаљских ограничених могућности и лунарних, неомеђених простора којима, као вечитим изазовима, тежи људско биће. Промена негативног јунака је осујећена јер је лик газде доследно уобличен и наликује литерарном типу тврдице.

Књижевни јунак са негативним особинама често има ону снагу која нам је у стварном животу потребна за савладавање извесних препрека. Изазива скривено дивљење јер евоцира неку изузетну виталност. Неоспорно је да фасцинира и слобода 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 деци јесте и модалитет идентификације, па зато у средиште пажње треба поставити доживљајно-искуствени супстрат, у виду „сопственог егзистенцијалног пројекта детета, а све преко главног јунака” (Марјановић, Ђуричковић 2007: 44). В. Изер региструје феномен наше очигледне склоности да као читаоци учествујемо у „фикционалним ризицима текстова”. Она се манифестује као напуштање устаљених оквира властите сигурности ради преношења у друге начине мишљења и понашања, који не морају да подразумевају васпитну сугестивност.

Негативног јунака треба расклопити и сагледати његову тамну страну, детаљно га проучити уколико је приметно истакнут у литерарној структури и посебно се задржати на томе шта му је намера и каква му је улога, односно како препреке које поставља делују на поступање јунака у главној, повлашћеној улози.

2.6.2. Елементи гротеске и ироније у обликовању књижевног јунака

У најширем смислу гротеска означава свако уметничко остварење у којем се налази спој неспојивог (в. Поповић 2007: 250), односно уметничку технику која помоћу маште ствара призоре каквих нема у стварном свету. Уобличења гротескног су, сматра В. Кајзер, примери супротстављања заокруженој слици света уз истовремено укидање природног, утврђеног поретка ствари јер гротеска изражава отуђени свет, чинећи његове координате непрепознатљивим до степена

несналажења – свет у коме живимо изненада је нарушен поремећајима који укидају општеприхваћена начела и законитости (уп. Кајзер 2004: 263, 22). Страх и језа изазвани су управо због тога што нема образложења свих тих промена (в. Поповић 2007: 251). Зато је поновно успостављање изгубљене хармоније, аксиолошко и смисаоно уравнотежавање, изузетно важна поетичка компонента књижевности намењене деци. У причи за децу алогично увезивање диспаратних, хетерогених елемената, нарочито комичног и језивог, претерано карикирање које изобличава и обесмишљава (в. РКТ 1992: 248), усмерени су ка детабуизирању: огољава се чињеница да у стварном животу није увек лако афирмисати позитивне вредности. Тражи се прилагођавање, маркирање и оних вредносних нијанси између црно-белих полова, антиципирање исхода догађаја у којима се добро и лоше преклапају, разумевање јунака као што су позитивни негативци. Расплети и епилози су ту неретко збуњујући, запрепашћују кад их посматрамо са рационалног становишта, нарочито ако очекујемо да конкретно и јасно задате премисе неизоставно резултирају адекватним конклузијама. Иако се у оваквим причама често показује како је смисао затурен или нам измиче, оне су, свакако, подстицајне онако како то Б. Бетелхајм истиче поводом значења бајки – као поступно развијање способности да се извесна мера смисла пронађе у сваком узрасту (в. Бетелхајм 1979: 17).

Нема никакве сумње да се гротескно доживљава само чином прихватања (в. Кајзер 2004: 253). Дечји аспект и инфантилна логика у поимању гротескног наспрамни су рационалној оптици одраслог читаоца. Дете се радује бесмислу и нема потребу за етичко-интелектуалним просуђивањем (в. Тамарин 1962: 58). Претпоставља се да је таква дистанцираност управо узрок томе да ни призори језивих садржаја не делују застрашујуће и не изазивају напетост (в. Тамарин 1962: 59). Деца су способна да се без психолошких осцилација преведу из света чудесног у стварност, заштићена, између осталог, и оним што Изер назива „непоследичном фикционалношћу текста” (Изер 1978: 114). Техника монтаже диспаратног и гротескних фигура која се користи у цртаном филму и резултира афективним доживљајем, изненађењем, шоком због неочекиваног/запањујућег и, на крају, веселим смехом, приметна је у савременој прози за децу јер рачуна на „инфантилни метод” и саживљавање са алогизмима у рецепцији (в. Тамарин 1962:

62). Иронијским и пародичним упадицама разграђују се стереотипи, депатетизују устаљени и анахрони обрасци понашања, васпитања и погледа на свет. Тиме се оштри критички и логички дух читаоца, али се не пренебрегава доживљајна компонента читалаца. Најчешће је књижевни јунак упуслен да за себе веже оба рецепцијска тока.

У средишту приче Дејана Алексића „Једном је један дечак зевнуо”⁷⁵ налази се гротескна слика материјализоване казне за неиспоштован савет – дечак који није волео књигу зевне и прогута муву, а она се потом настани у његовој празњикавој глави.⁷⁶ Бизарност призора неутралисана је родитељском претњом: *Избацићемо ми теби те мушице из главе*, која је хуморно нијансирана управо услед укрштања пренесеног и дословног значења.⁷⁷ Јунак одлучује да отера муву књигом, али не тако што ће њоме махати, него тиме што почиње интензивно да учи и ужива у новим сазнањима. У Алексићевој причи мушица бежи из дечакове главе због турбулентног гомилања и преплитања опредмећеног знања и добија новог власника – политичара: сада се *хвали својим пространим станом и нема намеру да се сели*. Узбудљивом игром речи и смисла прича се уверљиво и кохерентно организује око гротескног језгра што отвара могућност да се лик дечака и промене у његовом понашању свестраније протумаче, уз истицање комичних и фантастичних елемената. Повољан расплет пропраћен је коментаром аутора који се у причи оглашава да би чудне и карикатурално искривљене приповедне сцене разјаснио, алогичне појединости накнадно осмислио⁷⁸ и учинио

⁷⁵ Приче Дејана Алексића и Владимира Андрића које интерпретирамо у овом поглављу нису део примарног корпуса, односно не налазе се у обавезном делу наставног програма за узраст млађих разреда, али смо их уврстили у разматрање јер су тематски и стилски специфичне. Од осталих прозних текстова којима теоријски и методички приступамо у овом раду разликују се управо по примесама гротеске, афирмишу модеран књижевни израз и задовољавају читалачка очекивања савременог детета. Потпунији подаци о збиркама прича у којима се налазе поменути текстови наведени су у одељку Литература.

⁷⁶ Г. Р. Тамарин помиње да су представници модерне гротеске у домену ликовног израза и ликовне критике грађанског друштва презентовали фигуру чиновника са писаћом машином у глави (в. Тамарин 1962: 66), док В. Кајзер наглашава да „гротескно отвара попут микроскопа поглед у иначе скривене органске светове” (2004: 256).

⁷⁷ „Дословно схватање метафоре представља један од начина да се сазда гротескни свет” (Џунић-Дрињаковић 1998: 387).

⁷⁸ Кајзерова препорука ствараоцу је да не покушава да осмисли оно што је предмет гротескног обликовања: „Стваралац гротескног нити може нити треба да настоји да утврди неки смисао” (2004: 260). Међутим, књижевност за децу одликује се и стваралачким поступцима тзв.

их разумљивим. Тиме изненађује и засмејава читаоца-почетника, а истовремено га подстиче да се запита чему се у причи треба подсмехнути.⁷⁹ Иако је дидактичко наслојавање у једном моменту тенденциозно истакнуто, заводљиво поигравање смисленог са непојмљивим већ је увелико задобило читаочеву пажњу па он поуку разумева с лакоћом и без педагогизоване принуде, више као саставни део досетљивог разрешења једне ситуације.

Анатомски неодрживо постаје валидна реалност у причи. Од разнородних елемената настаје невероватан спој ђудљивог, страшног и смешног. Преображен и занесен читањем дечак не реагује на мајчину дозволу да може и вазу да разбије ако жели, не би ли се бар мало одмакао од књиге. Чинилац који је иницијално конституише гротескну слику напушта запоседнути микропростор и измешта се у адекватнији амбијент, чиме се гротеска раслојава и на иронију. У ликовима одраслих, родитеља и политичара, који не препознају аутентичне потребе и снагу унутрашње мотивације, односно у друштвеној хијерархији незаслужено заузимају високу позицију, назиру се и обриси критичко-сатиричног (онолико колико то допуштају приповедни постулати приче за децу).

Конструкција насловне синтагме друге Алексићеве приче у којој се разматра удео гротеске у карактеризацији јунака – „Случај клемпаве куће” – упућује на правно-криминалистичку терминолошку сферу, чиме се сугерише загонетност и немогућност да се поуздано открију узроци несвакидашњег догађаја. На трошну напуштену кућу у предграђу наилази просјак и немајући коме да се изјада, наглас се пожали на свој тегобни живот. Кућа постаје његов неми сабеседник – на њој израсту уши, као материјализована емпатична способност брижног и стрпљивог слушања. Тиме кућа задобија статус јунака приче, атипичног, споља статичног, али с динамичним унутрашњим животом. Део предметног света се антропоморфизује и поставља у средиште окружено ликовима који мозаички презентују типичан градски социјални миље (управник полиције, градоначелник, грађани, радници градске чистоће, поштар, пекар, апотекарка, градски песник, градски златар). Они су номинално присутни,

„осмишљавања бесмислица”, како би се уз игру, као значајну поетичку компоненту, истакло и смисаоно упориште за спознају реалних збивања.

⁷⁹ „Гротеска све чешће носи критичку интенцију па би се можда зато могло рећи да њено критичко значење представља неку врсту замене за изгубљену катарзу” (Џунић-Дрињаковић 1989: 387).

оглашавају се углавном само једном репликом или неким делањем које се тиче чудне и чудесне куће. Међутим, мноштво нереалних и хиперболисаних проблема због којих се грађани жале доводи до тога да уши толико нарасту, усред једне снажне олује одвоје кућу од тла и однесу је негде далеко од тог града.

Гротескно онеобичен лик куће сигнализира да је укинут природан поредак ствари. Апартност главног актера послужила је да се анимира хумано језгро осталих ликова, учаурено услед заокупљености преувеличаним личним потешкоћама. Такође је гротескни потенцијал покренуо критику аномалије савременог доба – тенденцију да се све комерцијализује (кућа са ушима се убрзо претвара у профитабилну туристичку атракцију) и тиме пониште с муком очуване вредности. Испод језовитих и накарадних гротескних наноса израња очишћен свет у коме има места за емпатију и разумевање.

Тренутачност, изненадност, неочекиваност, дезоријентисаност и апсурд В. Кајзер одређује као битна својства гротескног. У нашу свакодневицу упадају силе којима не умемо да одредимо место у космичком поретку; из „понора” израњају животиње апокалипсе (уп. Кајзер 2004: 258, 259). Гротескни јунаци су често монструозни створови код којих су људски покрет и животињски органи присно и нераздвојиво повезани (в. Тамарин 1962: 14, 50). Владимир Андрић, на пример, такве гротескне спојеве истиче у реалистички постављеним приповедним околностима. Позни поноћни час ће у прастару друмску крчму позвати гротескну фигуру грифона. Грифон је митско биће с орловским кљуном и крилима, а лављим телом. Повезује земаљску снагу са небеском енергијом, али се тумачи и у неповољном смислу, као демонска сила, окрутна снага и предстојећа опасност (в. Гербран, Шевалије 2004: 249–250). У простору где се одиграва кључни догађај приче „Поноћни Грифон” атмосфера је језовита. Драмски обликоване секвенце подсећају на кадрове из акционог филма који претходе главном обрачуну, споља статичне, али испуњене психолошком и вербалном динамиком. Изузетно вештим поступком поетизације прозног исказа, кроз

консеквентно спроведено римовање, приповедање добија лирски тоналитет⁸⁰ који је у крајњој дисхармонији са задатим наративним дискурсом.

Грозна грифонска фигура пристојно, молбеним тоном тражи само *кило вина и сифон*, али Крчмар дрско, потцењивачки и иронично одбије да прихвати и уважи њене потребе. И док се он хировито гнуша *пијане грифонске протуве*, чудно биће *камена*, а *опет и голубија срца*, себе обуздава речима: *О, склопи усне, не говори, ћути*. Наједном то што је гротескно, спешено благим пародирањем, добија позитивну пажњу. Грифон поједе Крчмара јер је прекорачио црту пристојног опхођења и пошто је *оглодао старе Крчмареve кости*, одлази незнано *куд са сузицом у плавом оку*, а крај приче као да није истовремено и разрешење, него се врхунац понавља додатним спајањем диспаратног: крволук са телом лава и главом орла тугује над оним што је морао да уради – чује се као његово срце пати (*цепа се у најеженом мраку као шифон*). Буквализација метафоре, као особени знак Андрићевог стилског израза, и овде добија своју пуноћу. Грифон пушта сузу као недвосмислен симбол осећајности и због тога заједљивом завршном опаском бива упоређен са девојцом. Добили смо лик негативног јунака, али и неоспорну мотивацију његових поступака, уоквирену духовитим ауторским упадицама и напоменама, чиме се интензивира двосмерно преливања смеха у језу, тзв. искеженог осмеха који се понекад, као у црном хумору, зебњом праћен, леди на уснама⁸¹ (в. Тартаља: 2006: 129). Тако долазимо до још једног битног момента у проучавању гротеске: уобличење гротескног је покушај да се обузда демонско у свету (в. Кајзер 2004: 263).

Ове и сличне приче препоручујемо као допуну обавезним наставним садржајима из књижевности за завршне разреде млађег школског узраста. Успостављање својеврсног баланса између прозних дела која се већ годинама читају и тумаче на наставним часовима и савременог српског прозног стваралаштва за децу уједно би допринело да се оформи и један нови стратум у хоризонту очекивања наше данашње најмлађе читалачке публике.

⁸⁰ „Лирски састојак приче, као призив романтичарске поетизације исприповеданог доживљаја света и исказа, нема [...] улогу да улепша приповедну слику колико сведочи о 'неприродном' чиниоцу у њеном ружном раму” (Пијановић 2001: 443).

⁸¹ „Али тамо где је уметничко уобличење успело, ту као да преко слике прелеће нешто попут малог осмеха и као да осећамо нешто од разигране разузданости. [...] право уметничко остварење истовремено делује као какво потајно ослобођење” (Кајзер 2004: 263).

3. КА МЕТОДИЧКОЈ ИНТЕРПРЕТАЦИЈИ КЊИЖЕВНОГ ЈУНАКА У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

3.1. Рецепцијски капацитети и читалачке компетенције у млађем школском узрасту

3.1.1. Рецептивни хоризонт детета-читаоца

Писац уметничке прозе за децу у својим стваралачким обрасцима и наративним схемама преклапа нонсенсне, лудистичке и дидактичке елементе трагајући за смисаоном поентом, а притом се увек осврће и на моменте пријема свог причања, односно на „хоризонт очекивања”. Поменути појам је суштинска категорија Јаусовог програма и он га образлаже као спремност читаоца да прихвати ново дело које му је намењено и које се остварује тек у процесу њиховог активног и дијалогског односа. „Предвиђајући један систем психолошких, културних и историјских очекивања” (Еко 2001: 20), дело евоцира онај рецептивни хоризонт и правила игре читаоцу позната из ранијих текстова, а сада варирана, коригована, измењена или само репродукована (в. Јаус 1978: 45). У рецепционотеоријској оријентацији читалац се јавља као „активна категорија”, добија главну, стваралачку улогу и одлучује о естетској вредности дела. Ипак, интерпретација не може да буде произвољна и субјективна јер дело извесним сигнаlima припрема своју публику за одређен начин рецепције.⁸² Императив поштовања текста и ограничена слобода интерпретације јесте становиште које заступа и У. Еко: читалац није сасвим слободан у чину интерпретирања јер је то процес који има одређене рестрикције; текст је систем унутрашњих веза и сваки фрагмент се мора интерпретирати тако што се имају у виду остали (в. Бужињска, Марковски 2009: 283, 284).

Међутим, како стварност књижевног остварења није подударна са објективном стварношћу, нити пак са читаочевим искуством о њој, у тексту се

⁸² У оквиру теорије смеха такође се наводи да једва приметне ситнице и сигнали, као и сам ток приповедања предиспонирају читаоце на реакцију смехом (в. Проп 1984: 39, 40).

јавља извесна неодређеност.⁸³ Усек у текстовној структури који В. Изер назива „празним местом” омогућује читаоцу да се и сам укључи у процес конституисања смисла прочитаног. Он непрестано попуњава/отклања празна места користећи тако простор који му је остављен за тумачење (в. Изер 1978: 102). У овоме В. Изер иде трагом Р. Ингардена и његове теорије конкретизације – текст живи само кад се чита (конкретизује), тако да је читање усмерен стваралачки чин који даје значење тексту.⁸⁴ Према В. Буту, писац ствара свог читаоца и своје друго *ја*, а док чита, читалац своја стварна уверења, свој дух и срце потчињава књизи. Најуспешније је читање у коме се створена бића, писац и читалац, савршено сложе (уп. Бут 1976: 155).

У. Еко уводи категорију *типског* читаоца,⁸⁵ а помиње и *наивног*, који настоји да разуме значење текста, али не увек са успехом. Читаоце у раном основношколском узрасту могли бисмо да уврстимо у ред *наивних* и одредимо их као „интуитивне читаоце”, који текст више прихватају на доживљајном нивоу јер тек треба да оформе теоријско знање о књижевним жанровима и науче да поуздано следе текстом задате смернице. Дете као прималац на специфичан начин, сходно својим потенцијалима, одгонета и расклапа свет књижевног текста. Способно је да зачуђујуће лако, без психолошких потреса, напусти рационалну оптику и прихвата појаву чуда – „катеорија чудесног иманентна је дечијем доживљају света” (Марјановић 2007: 63–64). Недовољан животноискуствени капацитет умањује оштрину критичности и степен рационализације света фикције па су чулна и емоционална компонента интензивније: „дете најпре мисли како

⁸³ Р. Ингарден сматра да су у уметничком делу нека места недоречена и захтевају актуализацију, а њу у процесу конкретизације, односно попуњавања шематске структуре дела, за време читања треба да изврши индивидуални читалац. Сама структура и конкретан смисао дела приморавају читаоца на одговарајуће сазнајне процедуре.

⁸⁴ В. Изер је у феноменолошка истраживања увео појам *имплицитни читалац* (рецептивна инстанца коју је створио аутор), налик на категорију *имплицитног аутора* В. Бута. Подразумевани писац се разликује од стварног – то је оно друго *ја* створено у делу, неко са чијим се уверењем по свим питањима читалац мора сложити уколико у његовом делу жели да ужива. В. Бут сматра да се аутор у делу препознаје у моралним и вредносним ставовима: он је упис уверења стварног аутора, док структуралисти имплицитног аутора виде као конструкт који читалац изводи из дела, чиме се губи свака веза између стварног и имплицитног аутора.

⁸⁵ Еков типски читалац је теоријска конструкција којој се приписује способност да износи одређене претпоставке на основу интенције самог текста. У исто време такав читалац покушава да реконструира и ауторову намеру. Ако је аутор схваћен као текстуална стратегија (не емпиријски), онда је типски читалац нека врста његовог идеалног еквивалента.

осећа, а тек с развојем мишљења почиње и да осећа како мисли” (Пијановић 2005: 8); оно оживљава и антропоморфизује природу и зато су му атрактивне приче које персонификовањем имагинирају стварност.

На овом узрасном стадијуму „текст се прима са великим уважавањем и поверењем” и, како сматра В. Изер, „нуди читаоцу сарадњу” (1978: 103). Када би се смањила количина празних места, појавила би се опасност да он изазове досаду, јер тек празнине допуштају читаоцу да саучеснички обликује причу и конституише њен завршни смисао. Једном одвојена од интенције свог пошиљаоца, текстуална творевина флуидно егзистира у међупростору где би, условно речено, потенцијално могло да се оствари бесконачно много чинова тумачења. „Језик увек казује нешто више од оног што јесте његов недоступни дословни смисао, који је изгубљен још на самом почетку одашиљања текста” (Еко 2001: 6). То бисмо могли да подведемо под херменеутички модел приступа прозном делу – уместо затворене структуре изналази се могућност више интерпретација. Да би ишчитали значење прозног дела, деца-читаоци морају да се суоче са многим питањима и потраже одговоре. Тај семантички лавиринт ипак има неке путоказе: најчешће је јунак водич кроз фабулаичан сплет и пажњу треба преусмерити на откривање узрока и повода за одређени модус његовог понашања, на увиђање смисла и значаја јунакових жеља, намера, поступака, одлука, однос према другим ликовима, процењивање идеала којима тежи, распознавање смера његове активности и вредновање квалитета њеног исхода. „Карактерисање ликова подразумева шта су они и како то сазнати” (Бал 2000: 95). Читалац их упознаје, а на основу особина које су им додељене посматра их са више или мање симпатије и може се у већој или мањој мери с њима идентификовати. И М. Бахтин помиње читалачку фиксацију на књижевног актера. Запажајући почетно успостављање те интензивне кохезије и паралаксе, он каже следеће: „први моменат естетске активности је уживљавање: ја морам преживети – видети и упознати – оно што он преживљава, стати на његово место [...] али у сваком случају, након уживљавања мора уследити враћање у себе [...] једино са тог места материјал уживљавања може бити етички осмишљен” (1991: 25). Без тог повратка сопственом бићу, дошло би до патолошке појаве „заражености туђом патњом” што води до закључка да је „чисто уживљавање потпуно некорисно и бесмислено” (Бахтин

1991: 26), односно да су умерени нивои емпатије најадаптивнији (уп. Барон-Коен 2012: 143).

Разумевање туђег бола и невоље један је од очекиваних модуса у акту рецепције књижевног јунака, али је подједнако важно и конструктивно хуморно сагледавање и поимање ликова и појава у књижевном делу. Емпатичка улога хумора омогућава да се читалац приближи ликовима, да непосредније уочи и са њима подели искуство и да се из позиције блискости са светом и јунацима уздигне до рефлексије којом о њима критички расуђује (в. Бајић 2009: 15). Дакле, неопходно је побуђивање ширег и садржајнијег емоционалног дијапазона не би ли се време проведено у читању прича претворило у посебне тренутке који скромна животна сазнања детета-читаоца допуњавају сваковрсним квалитетним духовним садржајима.

Иако сама жанровска природа јунака и заступљеност одређених врста текстова у наставном програму може да определи ученичке преференције, будући да они углавном показују појачано занимање и интерес за једноставне, схематизоване карактере, који су по обележјима најсличнији јунацима бајке, склони смо да претпоставимо како и методичка стратегија на часовима српског језика може да допринесе (не)мотивисању за рецепцију типолошки различитих књижевних ликова.

3.1.2. Читалачке преференције ученика према одређеним елементима прозе за децу

Још је Е. А. По у свом есеју „Филозофија композиције” (1846) истицао важност прецизног осмишљавања и разраде делова целине док се притом ниједног тренутка не сме губити из вида читалачка импресија која помно прати фабулу. Отуда је важно ускладити расплет са редоследом догађања, а од свега тога ће зависити и сам тон приповедања па се за причу са књижевнотеоријског аспекта и може рећи да је „конститутиван елемент одређених књижевних врста, нека основна структура” (Солар 1980: 100), односно „интеграциони чинилац уметничке структуре приповедне прозе” (Цицмил 1999: 26–27). Зато и З. Леших

причање посматра као значајну језичку активност и најпопуларнију врсту књижевног дискурса (уп. Лешић 2008: 343).

Фреквентнија и обухватнија емпиријска проверавања и утврђивања преференција ученика према одређеним сруктурним елементима прозе за децу⁸⁶ свакако би поузданије показала шта читаоце овог узраста више привлачи у књижевном делу: а) догађаји (фабула), б) јунакови поступци, мисли и осећања, в) описи ликова, предмета и појаве или г) језичке особине различитих форми казивања у књижевном делу. Наше су претпоставке да би се већи број испитаника одлучио за фабулу него за књижевни лик, док би занимање ученика за дескриптивне елементе у књижевноуметничком тексту било неупоредиво слабије. У почетним основношколским разредима категорија пола не утиче битно на разлике у читалачким афинитетима. Уједначена је расподела заинтересованости за догађаје као релевантну саставницу приповедног књижевног текста намењеног деци. Истраживања су показала да дечаци током школовања задржавају интересовање за занимљиву фабулу, а девојчице се постепено оријентишу ка књижевним ликовима, њиховим преживљавањима, унутрашњим стањима и расположењима.

Ваљало би упоредити ученичке одговоре са проценом учитеља о томе шта децу у периоду раног школског детињства посебно привлачи у књижевном тексту. Савремена школска пракса углавном потврђује како је најмлађа читалачка популација најзаинтересованија за приче о фантастичним авантурама и њиховим јунацима, потом за бајке, мање за реалистичне приче у којима су јунаци њихови вршњаци, а понајмање за басне. Морамо, ипак, узети у обзир да се и у жанровима издвојеним по атрактивности ипак срећу ликови из животињског света који би могли да привуку пажњу младих читалаца. Учитељи понекад не процењују сасвим исправно преференције својих ученика, верујући без емпиријске потпоре да су они спонтано и самоиницијативно ангажовани у опажању јунака, њихових речи, мисли, намера и осећања. На часу се особине јунака најчешће откривају на основу њихових речи и поступака или се то чини сажетим образлагањем сваке

⁸⁶ З. Диклић и Д. Росандић се у својим методичким концептима такође залажу за примену различитих истраживачких метода и техника којима би се емпиријски проценила интересовања ученика. Анкетирање слично овом које смо ми спровели, обавио је и З. Диклић, пре 30-ак година, поводом проучавања књижевног лика у настави, али су узорак чинили ученици средњих школа.

уочене особине. Иако би и адекватна језичкостилска анализа требало да нађе своје место у интерпретацији књижевног дела, ни у читаначкој методичкој апаратури, нити у приручницима за учитеље и прилозима на различитим порталима и сајтовима који треба да допринесу концептуално квалитетнијем осмишљавању наставног тумачења, нема довољно примера ове врсте. Многи се наши лингвисти баве и таквим приступом књижевности за децу, али њихови радови из научних часописа и зборника готово да не налазе пут до практичара у школама. Зато и ученици остају ускраћени за овај интерпретативни сегмент, који би, између осталог, употпунио разумевање и карактеризацију књижевних ликова.

Сматрамо да поступак тумачења литерарних актера треба да се усложњава са узрастом како би се ученици поступно и систематично припремали за комплексније и захтевније самостално интерпретирање прозних текстова у предметној настави српског језика. Уместо неуверљивог и механичког набрајања и записивања карактерних својстава лика, и у млађим разредима се мора успостављати смислена, функционална веза између речи, мисли, поступања јунака и његових доминантних особина.

3.1.3. Идентификација, емпатија и смех у рецептивном хоризонту детета-читаоца

Дете-читалац још увек индуктивно резонује. Иницијална тачка његовог мишљења јесу појединачни случајеви и непосредна стварност. То значи да „ако има замишљен модел, оно га сматра реалним и у свом резонувању полази директно од њега” (Миочиновић 2002: 135). На том узрасту се допадљивост и сугестибилност књижевног дела мери и степеном остварене идентификације са водећим чиниоцима уметничког света (в. Чаленић 1977: 51). Помињући расправе које долазе до закључака да се идентитет формира у процесу идентификације, Џ. Калер у својој *Теорији књижевности* издваја и Фројдов став о томе да је идентификација психолошки процес током којег субјект асимилиује аспект другог и мења се (уп. Калер 2009: 131). Личност или сопство конституише се низом идентификација. Тиме се практично, и то већ на раном школском узрасту, потврђује Калерово запажање да „књижевна дела, приказујући ствари из

перспективе јунака, подстичу идентификацију читалаца са њима”, и да је један од важних аспеката књижевности и њена улога у стварању идентитета својих читалаца – тако што им даје предиспозиције да сазнају „како изгледа наћи се у одређеној ситуацији, како у појединим ситуацијама треба деловати или шта могу да осећају” (Калер 2009: 130).

У контексту остваривања повезаности између читаоца и књижевног дела поменута се тврдња може интерпретирати и на следећи начин: мењајући угао посматрања, читалац почиње да доживљава, сагледава, разуме или вреднује из новоуспостављене визуре. Такав механизам усмерене идентификације не подразумева некритичко прихватање приказаних јунака будући да је свака претерана идентификација почетак губитка самоидентитета и формирања стереотипа. Наиме, потребно је само покренути извесно приближавање, усклађивање или пак отклон, којима се проблематизују поједине недоумице из егзистенцијалне, аксиолошке, етичке, психолошке или интелектуалне сфере. Емоционално-рационалне компоненте читалачког искуства активни су чиниоци у формирању персоналног идентитета. Читањем откривено, сазнато и проживљено могло би детету да помогне у реалним дешавањима: у бољој процени ситуација и особа, антиципирању последица, у конкретном конструктивном поступању приликом решавања проблематичних односа.⁸⁷

Са добрим јунаком се најмлађи читаоци не поистовећују због његове доброте, каже Б. Бетелхајм, него зато што их јунаков положај дубоко позитивно привлачи и што с њим тријумфују кад врлина победи. Дете се неће запитати: „Желим ли да будем добро?”, већ: „На кога желим да личим?” (Бетелхајм 1979: 24). Без уживљавања, поистовећивања, емпатичке релације која укључује постојање другог и прметање почетних улога, не може се постићи ни суштинско разумевање књижевних јунака, нити се може допрети до смисла исприповеданог. „У позном детињству јавља се најразвијенији облик емпатије пошто су деца у стању да разумеју да је патња изазвана одређеном ситуацијом” (Големан 2005: 102). Слика некога ко се нашао у невољи треба да изазове снажну респонзивну реакцију:

⁸⁷ У новијим психолошко-социолошким истраживањима емпатија се сматра врло вредним ресурсом. Промовише се као „ефикасан начин антиципирања и решавања интерперсоналних проблема” јер се испоставља да су за превазилажење неких животно проблематичних ситуација подједнако потребне и логика и емпатија (уп. Барон-Коен 2012: 147, 143).

„реагујемо на изразито чулан начин када се *идентификујемо* с туђом несрећом [...] без било какве свесне одлуке, стављамо (се) у позицију других људи не само да бисмо замислили како бисмо се ми осећали у њиховој ситуацији већ се заправо осећамо као да је то наш *сопствени* доживљај” (Барон-Коен 2012: 40).

У међуљудском комуницирању евидентна је веза између емпатије и алтруизма – емпатичка емоција усмерава нас ка моралном деловању и уздизању до узорних етичких принципа.⁸⁸ Кад смо усредсређени на себе, наш свет се скупља док се наши проблеми и заокупљености повећавају; али кад се усредсредимо на друге, наш се свет шири (в. Големан 2010: 61)⁸⁹. Осиромашена емпатија је предуслов за вербалне увреде, физичке нападе, недостатак бриге (в. Барон-Коен 2012: 44–45) па савремени тренутак захтева да се нешто учини на плану квалитетнијег слушања и разумевања другог.

Обликовање слике света у прозним делима за децу подразумева поред „дечјег аспекта” и „ону приповедачку сугестију и способност емпатије” (Пијановић 2005: 174) који ће га тематски и доживљајно учинити блиским најмлађем реципијенту. Отуда се очекује да наставни подстицаји у вези са књижевним јунацима буду адекватно подешени и корелирају са отвореношћу реципијентата „да прихвате улогу саучесника у судбини јунака” (Бајић 2006: 37–43), односно у једном драматичном исечку из његовог живота.

Разматрајући удео и квалитет афективности у животу детета и одраслог појединца, А. Бергсон опомиње како смо често склони да „заборављамо оно што је још дечје [...] у већини наших веселих узбуђења” и на основу тога закључује да заправо „не може бити прекида у континуитету између задовољства у игри детета и истог таквог задовољства одраслог човека” (2004: 61, 62). Отуда је у приповедном проседеу намењеном деци најмлађег школског узраста неизоставна лудистичка компонента, као и нијансирање фикционалним и фантастичким примесама. Лирски елементи интерферирају са хумористичким богатећи језичко-стилску и значењску димензију савременог приповедања за најмлађе читаоце.

⁸⁸ „Морални развој и емпатија нису исто, пошто је могуће развити строг морални код чак и у одсуству емпатије” (Барон-Коен 2012: 65).

⁸⁹ „Кад искључимо емпатију, ми смо само у *ја* моду. У таквом стању у вези смо искључиво са стварима, или с људима *као да су само ствари* [...] емпатија се дешава кад моја пажња престане да буде једнострано усмерена и, уместо тога, постане двострано усмерена” (Барон-Коен 2012: 17, 23).

Такав поетички оквир захтева онеобичавање кроз метафоричне и алегоријске слике, али се не сме сасвим прекинути веза са реалним и могућим јер би то осујетило емоционално-спознајни процес усвајања књижевног дела. Уравнотежавање стварносне и имагинативне равни писци за децу углавном постижу посредством комичних ефеката – трагајући за мотивима који код млађе читалачке публике изазивају смех, инвертовањем рационалне логике, појачавањем различитих типова противречности (в. Петровић 1991: 77), понајчешће између претераних жеља и идеализованих слика и скромних реалних могућности или приказивањем неприкладног и карикатуралног практиковања устаљених образаца понашања.

Појмови као што су *хумор*, *смех/смешно* и *комика/комично* поетички детерминишу и прозно стваралаштво за децу. Књижевни теоретичари који су се бавили том проблематиком покушавали су најпре да термилошки диференцирају смех, хумор и комику. Наиме, Н. Хартман истиче како *хумор* и *комично* нису еквивалентни, па комично приписује посматраном предмету и одређује га као његову одлику и квалитативну црту, а хумор везује за оног ко ствара или је у улози посматрача и дефинише га као „начин на који човек посматра комично, како га схвата, како уме да га репродукује или песнички искористи” (1989: 490). М. Бахтин такође покушава да изведе дистинкцију *духовито–комично*, али се на крају опредељује да их подведе под реч која једноставно насмејава (в. Бахтин 1978: 88)⁹⁰, док В. Пропп *комично* и *смешно* обухвата „једним термином и појмом – *комика*” (1984: 25) сматрајући, притом, да је смех условљен одступањем од норме, али да га ипак не изазивају сви недостаци, већ само они ситни (уп. Пропп 1984: 54, 41). Очигледно је тешко значењски разједначити смех, комично, духовито и њихове варијетете. Зато

⁹⁰ Једнако као што не разликује духовито од комичног, М. Бахтин у прожимајући однос доводи и категорије смешног и озбиљног: „Истински смех, амбивалентан и универзалан, не негира озбиљност, већ је прочишћава и допуњава [...] од елемената страха и застрашивања, од дидактичности, од наивности и илузија...” (1978: 138). Тако формулисан став упућује на „хумор као форму изражавања озбиљних мисли”, али и на још један тип повезаности којим се, између осталог, одликује књижевно стварање за децу: поука посредована смехом надилази огољену поучителност и тражи сарадничко-критички однос читаоца према прочитаном, из чега произлази како естетска тако и васпитна функција хумористичког текста. Проучаваоци књижевности за децу откривају како је детету понекад смешно и оно што одрасли разумевају као озбиљно и трагично, а то се може објаснити дејом инстинктивном одбрамбеном реакцијом на неразјашњено, тешко схватљиво и искуству непознато (в. Петровић 1991: 73–77).

можемо закључити да су ведро расположење, забавне ситуације пуне шaljивих обрта, добронамеран и благонаклон хумор иманентни децјем поимању света, па тако и свету књижевности за децу и да уједно представљају комуникацијски код који повезује та два микрокосмоса.

Посредовање хумором један је од продуктивних начина да се читаоци у лик јунака „искуствено пројектују” (Бајић 2007б: 156). Тиме би се реализовали и васпитни циљеве наставе књижевности јер је улога књижевног јунака видљива и у изграђивању ученичких идеала, ставова и погледа на свет. Отуда В. Изер наглашава да ми „са сваким текстом стичемо не само искуства о њему, ми такође стичемо искуства о себи” (1978: 114). Ако се негативност или нека рудиментарна мана духовито уобличи у портрету јунака, иницира се стваралачки приступ књижевном лику уз активно учешће ученика-реципијента. Бергсоново је схватање да „смех шиба по различитостима, сузбија ексцентричности и социјализује јединке”, циљ му је да казни оног ко је неприлагођен друштву или према њему показује неку дрскост (2004: 157), што се унеколико и показало у Ћопићевој хумористичкој причи „Мачак отишао у хајдуке”, предвиђеној за тумачење у раном школском узрасту.⁹¹ Иако такав наративно-смисаони концепт презентује јунака обележеног негативном особином, у подтексту портретисања ипак није наглашено одбацивање, него привремено удаљавање док јунак непосредно не спозна где је грешио и шта је за њега боље решење. Насмејаће му се сви који су препознали његову слабост или погрешку, али добронамерно и са спремношћу да га прихвате чим да реч да ће своју ману отклонити.⁹² Смех има, према А.

⁹¹ На самом почетку приче о мачку који одлази у хајдучку авантуру, протагониста се оглашава одвише смелим и провоцирајућим захтевом, инвертованим у односу на реалну, устаљену и очекивану слику: тражи од сопственог газде, воденичара Трише, да му испече погачу и улови миша, а онда дрско и уцењивачки прети својим коначним одласком. Призор се превасходно перципира као хуморно обликован, иако би се у потповршинским, алегоријским слојевима могла препознати и наведена Бергсонова запажања. Наиме, А. Бергсон такав сегмент у оквиру хумористичког текста одређује као *обрт* – комични призор настаје услед обрнуте ситуације и замене улога или било чега другог што би могло да се „уврсти у рубрику *обрнутог света*” (Бергсон 2004: 80).

⁹² „Хумор је последица мисли и увиђања да постоји грешка, али она која није лоша, односно штетна, грешка која не може нанети бол (Аристотел, *Поетика*). Зато увиђање тих грешака производи смех и добре осећаје. [...] Нужан услов хумора је *прихватање* погрешке или девијације, тако да би се могло рећи да је сваки појам сродан глаголу *прихватити* саобразан са хумором (нпр. симпатија, оптимизам, позитиван приступ, флексибилност мисли, хуманистички став, саосећајност, разумевање, слобода).” (Поповић 2007: 274, 275)

Бергсону, друштвено значење и социјалну функцију јер помаже у успостављању контаката и односа између живих бића и треба га, ради потпунијег разумевања, поставити у оквир комуниколошких теорија. Везује се за феномен групе која успоставља неку врсту „катарзичног савезништва”.⁹³ Колективна реакција одобравања и разумевања јунака у хумористичкој причи, без обзира на то што је он носилац и негативно конотираних одлика, потврђује да је јунак снажна кохезиона сила и моћан интегративни чинилац, а да је његова активност – поступци, гестови и речи – увек усмерена ка читаочевом емоционално-мисаоном средишту.

3.2. Разумевање бајке у млађим разредима основне школе

Бајка ја прозни облик чији је наративни склоп стилски специфично обликован. У бајци се као типичне и препознатљиве формуле жанра издвајају уобичајена, устаљена места: почетак (*Био једном један...*), крај,⁹⁴ утростручавање као последица формулативности – цар има три сина, јунак решава три задатка и слично. Негативне силе и појаве по правилу су предимензиониране, као и људске способности и позитивне особине којима је обезбеђен тријумф. Иако ометан и искушаван, јунак бајке ће успети да се домогне циља, а улоге противника и помоћника такође су условљене структуром и конвенцијом жанра. Догађаји исприповедани у бајци нису фиксирани у просторно-временском смислу, али је јасно да се дешавају у прошлости, а протицање времена могло би се бар донекле одредити у односу на просторна померања јунака.

Једна од особености бајке јесте и корелативан однос реалног и фантастичног – „без реалистичних детаља фантастични свет бајке би се урушио и

⁹³ „У савременим хумористичким серијама доснимава се смех како би се гледаоцу у осами собе омогућила јека, тј. да би се стекао утисак да се смеје у друштву” (Перишић 2010: 117). Заразан је само подсмешљив и ведри смех јер овакав смех редовно означава извесно колективно осећање, односно оно што обједињује људе (в. Проп 1984: 163). Методички аспект интерпретације хумористичке приче такође узима у обзир „ефекат групног смеха” зато што он „појачава кохезију групе”, успоставља „афективну блискост међу ученицима” из чега происходи „осећање заједничког задовољства и уживања” и појачава се „спремност за рад и колективно деловање” (Бајић 2008: 43).

⁹⁴ „Ми знамо да књижевни текстови, нарочито из старијих времена, имају устаљен почетак и крај који служе као улаз и излаз. Устаљени почетак ’Био једном један цар’ служи за улазак у бајку, у свет бајке” (Петковић 2007: 206).

не би могао постојати ни у жанровском систему” (Мркаљ 2008: 231). Стварно и надстварно ту коегзистирају у истој равни, међусобно се преплићу и допуњују. У бајци заправо и није „спорно” истовремено постојање могућег и натприродног, већ је чудо начин на који се распоређују и у везу доводе ови мотиви из противречних сфера (в. Мркаљ 2008: 206, 216). Сходно томе, подсећамо на различита мишљења када је у питању васпитно дејство овог жанра, односно утицај бајке на децу. Неки противници бајке оспоравају и критикују појаву застрашујућег које се у овим причама приказује као носилац зла, а срећан исход сукоба са злом тумаче као део романтичарског погледа на свет. Ту се, према њиховом мишљењу, може формирати заматак неспособности да се оно што је могуће јасно раздвоји од онога што није оствариво. Међутим, то што деца, док су у улози реципијента, поверују у фантастично не значи да по изласку из света књижевноуметничког дела неће успети да разлуче истину од фантазије. Дечја имагинација чини врло проходним путеве који из света збиље воде у свет бајковито конституисаног књижевног текста и обратно. Њих не чуди непознато или онострано, а управо то буди интересовање за свет чудесног. Резултат је изврсна рецепција бајке на раном школском узрасту (в. Вучковић 2006: 52).

У другом разреду основне школе започиње тумачење овог посебног жанра јер је Наставним програмом планирана обрада народних бајки по избору.⁹⁵ И у најранијем узрасту, без икаквог указивања на жанровске особености, ученици запажају да бајка као врста тежи враћању устаљеног реда ствари који је на њеном почетку поремећен. Ову особеност жанра они могу коментарисати спонтано, као читалачки доживљај (в. Мркаљ 2008: 167) – подстичемо их и храбримо да спонтано искажу своје утиске, да кратко образложе због којих су догађаја или поступака јунака били зачуђени или збуњени. Очекује се да прате и испричају како су се осећали поводом најузбудљивијих призора у бајци, да истакну шта су очекивали или чему су се надали непосредно пред разрешење кључних догађаја. Такође би ваљало инсистирати на томе да коментаришу оно што јунак чини, препознају тренутке кад је јунаку била неопходна помоћ и изразе своју реакцију на сам завршетак бајке. Извесно је да ће ученици и кад немају теоријска знања о

⁹⁵ „Бајка о лабуду” Десанке Максимовић чита се и обрађује у првом, а Андерсенове, бајке браће Грим и уметничке бајке наших аутора у наредним разредима: видети табеларни приказ у поглављима 1.3.1. и 1.3.2.

особеностима одређене књижевне врсте самостално запажати и разумевати неке жанровске конвенције. Захваљујући прикладном методичком вођењу, они могу да перципирају и детаље везане за почетак и крај бајке који функционишу као својеврсне границе уметничког текста, уоче специфично компоновану фабулу, однос реалистичних и фантастичних детаља у приказивању догађаја, типске јунаке, мотив метаморфозе, персонификована својства помагача, затим за бајку типичну и наглашену опозицију добро–зло или узрочно-последичне везе из којих происходи награда, односно казна. Тако се остварује кохерентност између тумачења композиције, ликова и идејног слоја бајке (в. Мркаљ 2008: 228).

С друге стране, сваке наредне школске године наставни садржаји обухватају и репрезентативне, жанровски јасно одређене текстове, што би значило да се интерпретацијска становишта и облици рада ипак морају подешавати према жанровској оформљености дела зато што неки од исхода у реализацији наставе књижевности у млађим разредима рачунају с разликовањем жанрова и распознавањем особености жанровских механизма. Због тога се на почетном основношколском нивоу јављају извесни проблеми у заснивању успешне интерпретације бајке. Разматрајући ову неповољност, З. Мркаљ наглашава да ће, уколико се ученицима прво наметну теоријске поставке које су одлике једног жанра, па се затим то у тексту тражи и препознаје, изостати свака могућност да се ученици навикну да присније доживљавају народну прозу (уп. Мркаљ 2008: 165), односно да није упутно ни смислено „пред ученике поставити схему бајке која ће потом бити потврђивана у свом току, или ће се уочавати извесна одступања” (Мркаљ 2006: 111). Оправданост оваквог запажања води нас до школске обраде која треба да подржи интензивне доживљајно-маштовне склоности деце овог узраста, али закључујемо да је потребан и рационалнији приступ из ког ће с временом проистећи и знање о одликама појединих прозних врста и оцртати се обриси индивидуалног читалачког „хоризонта очекивања”.⁹⁶

⁹⁶ Наводимо као илустрацију и нека методички утемељена промишљања о односу задатих жанровских оквира и рецепцијских капацитета читалаца-почетника када је реч о бајци. Сматра се, наиме, како је неопходно да се приликом тумачења и бајка „постави у мрежу жанровских система, јер од њеног места у том комплексу зависи и значење текста”, али се прецизира да ће се у настави „подржавати и подстицати уплив фантазије и сликовито виђење света ученика” (Мркаљ 2008: 176). Читалац млађег основношколског узраста се у бајку фантазијски уживљава, његова имажинација креће се ка поистовећивању са главним јунацима, али је исто тако важно да се у

Већ при помињању наслова неких народних бајки, ученици показују разумевање за одређен тип ликова и јунака (в. Мркаљ 2008: 167) и тенденцију да оно што су чули/прочитали оживотворе дајући тим ликовима карактер – иако и Лити и Проп сматрају да јунаци који припадају овом жанру заправо немају одлуке условљене карактеролошком матрицом. Методичка недоумица се, укратко, састоји у следећем: да ли тада треба подстицати сагледавање јунака бајке са психолошког становишта, ако се зна да су они постављени једнодимензионално, као бестелесне фигуре које не располажу емоцијама, осећањима и способношћу расуђивања (в. Мркаљ 2006: 112). С обзиром на сукоб добра и зла, ученици треба да проматрају поступке позитивног и критички сагледавају негативне јунаке, па се као питање намеће и то да ли ће се истраживати шта је морална подлога покретачких мотива главног актера. Деликатан је и проблем неприличних и кажњивих дела које на путу до циља понекад почини главни лик у бајци или начина на који заслужи чаробна средства и поверење чудесних помоћника, који у жанровском концепту бајке у ствари фигурирају као стабилне функције. Проучаваоци значења и утицаја бајке на свест и психу детета заговарају и важност „заоштрено постављене егзистенцијалне дилеме” будући да би комплекснија фабула и недовољно јасно обликовани, односно амбивалентни ликови, закомпликовали дечје разумевање бајки (Бетелхајм 1979: 23).

Млађи ученици ретко сумњају у оправданост поступака позитивног јунака, чак и кад су они морално непримерени. За психологију овог узраста карактеристично је, како смо већ помињали, прихватање необичног као нормалног, а наставна пракса показује да се због тога мења и оптика посматрања многих других елемената повезаних са јунаковим реакцијама: он није доживљен као емоционално инертан, те су самим тим и побуде које га покрећу на делање другачија схваћене у односу на жанровске детерминанте. Приче намењене деци посредством јунака буде саосећање и активирају импулс саучествовања. Емпатија и поверење у текст прате читалачки приступ наивној причи која се остварује кроз

школској интерпретацији не изоставе они уметнички чиниоци који упућују на животну стварност пошто она егзистира у истој равни с бајковним елементима. Треба, дакле, „уочавати и тумачити садејство стваралачке фантазије и животне истинитости, ликове и поруке (проучавати побуде и испољавање јунака бајке и тим путем подстицати код ученика сазнање да су храброст, упорност, мудрост, воља и моралне вредности извор добра и среће), битније језичке и стилске особености бајке” (Бајић 1991: 207).

наивно читање, а за Ц. Тодорова то је оно читање при којем се „стварни читалац поистовећује са ликом”. Васпитна улога књижевног јунака видљива је у изграђивању ученичких ставова, погледа на свет, идеала, а посебно у моделу идентификовања. Читалац млађег узраста „удахњује живот” јунаку бајке и прати његове поступке тако што му се диви, стрепи у ситуацијама у којима јунак наилази на препреке, радује се када му помагачи добронамерно саветују како да успешно савлада постављене захтеве. Он свакако има на уму да ће се бајка срећно завршити, што представља додатни извор уживања у тексту.⁹⁷ Овде се потврђују запажања да дете не прихвата модел понашања сачињен од апстрактних етичких појмова, већ „само ако му је предочен оним што изгледа непосредно исправно те отуд за њега смисаоно” (Бетелхајм 1979: 19). Зато, без обзира на значај поштовања жанровске конвенције бајке, ученицима треба оставити довољно времена да формирају слике које је приповедање изазвало, а како је реч о типским јунацима, телесно и визуелно неконкретизованим, то ће ослободити и простор за домишљање и домаштавање (в. Мркаљ 2008: 209, 175).

Иако се у настави књижевности до четвртог разреда тумачење не заснива на познавању и разумевању жанровских одлика, задржавањем ученичке пажње на појединим типичним формулама жанра могуће је постепено оформити подлогу за будуће књижевнотеоријско поимање и дефинисање бајке (стереотипан почетак, поремећена равнотежа, уочавање трострукости у фабули, издвајање чудесног у односу на реално и могуће).

У млађим разредима бајке пружају неограничене могућности за постизање васпитних циљева – формирају однос детета према животу и свету, јасно диференцирају добро и зло, верност и неверство, памет и глупост, сиромаштво и богатство, развијају свест о награди и казни (в. Мркаљ 2006: 112). Уколико главни јунак у изазовним ситуацијама покаже своју изузетну храброст, одлучност и истрајност, своју довитљивост добротинство или хуманост, читаоци ће бити посебно задовољни и радосни што су препреке савладане а успех постигнут. Неоспорно је да овакав исход иде у прилог реализацији васпитних наставних замисли, али се у исто време минимизира усклађеност тумачења са жанровском

⁹⁷ Ауторске бајке одступају од појединих жанровских особина класичне бајке и често се неподударност манифестује и у атипичном завршетку.

конвенцијом бајке, где осећања немају динамичку функцију и нису покретачи радње. Од млађих ученика се, међутим, не може очекивати да ову приповедну врсту и њене ликове интерпретирају тако што ће пратити жанровски нацрт. Пошто интензитет и пуноћа доживљаја надјачавајују свест о појединим жанровским одликама, пожељно је у периоду сазревања личности бајку посматрати и анализирати и са психолошког становишта – подстицати коментаре о поступцима јунака чак и онда када је потпуно јасно да је то што они чине омеђено и наметнуто законитостима жанра. Нешто касније, у старијим разредима, ученици ће постепено препознавати жанровске константе које ће на одговарајући начин програмирати њихово читање и разумевање бајке.⁹⁸

3.3. Ученик као реципијент басне

У настави књижевности од првог до трећег разреда основне школе најзаступљенији су краћи прозни текстови, међу њима и басна као врста алегоричне поучне приче у прози или стиху. Животиње се у овом књижевном жанру понашају као људи, а њихове устаљене особине служе као средство споразумевања⁹⁹. Није, међутим, пресудно уочавање особина животиња, него примена уоченог на људске односе. Зато је најчешће кратка, једноепизодична, заснована на једној идеји којом треба илустровати неко морално начело. У прикривеној, завијеној форми басна саопштава неку непријатну или опасну истину па се из тог разлога више указује на негативне него на позитивне људске особине. Комично-сатирични ефекти проистичу из наглашеног подсмевања манама. Али, у баснама се не жигушу само људске мане, већ и погрешне процене, поступци који нису промишљени (в. Мркаљ 2008: 189).

⁹⁸ У односу на предтеоријски концепт тумачења, ученици старијих разреда постепено се оспособљавају да разматрају и разумеју однос фантастичног и реалног, кретање фабуларног тока, скривени смисао необичних ситуација и чудесних метаморфоза, да откривају стилске поступке као што су персонификација, антропоморфизовање, хипербола и увиде њихову функцију или да прате на који начин у бајци функционишу социјална одређења ликова (в. Мркаљ 2008: 207).

⁹⁹ Уобичајено је да се у баснама појединим припадницима животињског света приписују типизирана својства (лукавост лисице, плашљивост зеца, тврдоглавост јарца). Такав начин карактеризације олакшава разумевање крајњег исхода и значење ових прича. Отуда и поређења: *љут као рис; брз као зец, тврдоглав /глуп као магарац* итд. Међутим, понекад се одступа од задатог шаблона, што увећава читалачку радозналост и ствара могућност за конструктивна поређења особина и поступака истих животиња у различитим баснама.

Иако је сажета и усмерена на поентирање, басна може да се одликује и извесном двослојношћу на композиционом плану. Обично се ликови антиподи најпре нађу у одређеној ситуацији па одмах потом у обрнуто постављеним околностима. Управо из таквог компоновања по принципу контрастирања, односно истицања сукоба супротности (суочавају се и конфронтирају велики и мали, јаки и нејаки итд.) производи извесна драмска напетост и убедљиво карактерно портретисање два типа ликова (надмени и подсмешљиви лав и миш који реално процењује и своје способности и слабости; нејако магаре које се не стиди да потражи помоћ и надобудни коњ што потцењује сапутника; зец прецењује своју од природе дату брзину, а корњача стрпљиво и упорно иде ка циљу). Радња басне садржи назнаке још неких елемената драмске структуре, као што су експозиција, заплет и расплет или језгровит и хумором нијансиран дијалог.

Да је ученицима јасно и разумљиво како животиње које се појављују у баснама представљају људе – полазно је становиште у наставној анализи басне. Али, пошто су басне значењски довољно слојевите и занимљиво су штиво и одраслим читаоцима, можемо се суочити са ситуацијом да ученици овог узраста нису увек рецепцијски спремни за њихову алегоричност као одлику жанра. Неки проучаваоци књижевности за децу сматрају да је управо овај стилски поступак оптерећује младе читаоце и да су им занимљивије и разумљивије приче о животињама. То нас доводи до такође битног момента у, условно речено, изучавању жанра у раном школском узрасту. Често се у наставној пракси не прави разлика између уметничке и народне басне, а дешава се и да је „распознавање басана у односу на приче о животињама отежано” (Мркаљ 2011: 103). Зато је важно коментарисање посебности ауторске басне и басне као усменог прозног облика у односу на причу о животињама која нема наглашен алегоријски смисао, а има сложенију композицију и најчешће садржи низ епизода.

У млађим разредима основне школе приликом обраде басне инсистира се да типичност ликова буде средиште интерпретације. Како би се превазишао стадијум буквалног прихватања онога што је у басни исприповедано и разјаснио алегоријски смисао, ученике треба усмеравати на увиђање паралелизма, на везу између животињског света и људског живота. Тада су обично сврсисходна питања

о томе шта значи када се за неког каже да је лисица, обичан магарац, вук у јагњећој кожи и слично. Пошто се у баснама и не говори о животињама, него о људима, у понашању животиња треба откривати људске карактеристике, а долажење до порука остваривати замишљањем људи и њихових поступака, уживљавањем у људске ситуације. Интерпретацију басне динамизоваћемо ситуационом анализом ликова, садржајним тумачењем њихових исказа, разматрањем особина на основу дијалога, усмеравањем ученика да проналазе и препознају животне околности аналогне описаним призорима.

Поука је у басни експлицитно формулисана и животно убедљива, а учесници у причи је понекад и сами саопштавају у виду прикладног резимеа или кроз неку врсту пословичног уопштавања.¹⁰⁰ На тај начин се разрешава конкретна проблематична ситуација. Узимајући у обзир неколико басана тумачених на часу, ученици ће поруку/поуку маркирати као једну од жанровских одредница те прозне форме. У школској интерпретацији басне треба се залагати да се поруке критички посматрају и коментаришу, попут проблемских задатака. Задати контекст се таквим образлагањем шири на животне ситуације са којима се може довести у везу, што уједно „пружа непосредну могућност да се током рада на овом књижевном жанру кореспондира са народним пословицама” (Мркаљ 2008: 189). Ученици су, међутим, на овом узрасту склони да приликом откривања порука нижу пословице које нису адекватне и не могу се сматрати суштином интерпретираног текста. То је највероватније последица непоуздано разјашњеног значења појединих народних умотворина и недовољне повезаности између протумаченог текста и пословичног исказа или изреке који су им наметнути као смисаоно исходиште. Упутно је зато истицати значењске нијансе у усвојеним пословицама како би се сузбила њихова апликативност без промишљања и поспешивати увид у што шири спектар сажето сроченог народног искуства јер се те пословице, као носиоци идејног подтекста овог прозног жанра, уклапају у савремену комуникацију (в. Мркаљ 2008: 179; 2011: 131).

¹⁰⁰ У басни „Лав и миш” по Езопу, миш на крају каже лаву: *Ти си ми се онда смејао и ниси веровао да и слаби могу помоћи јакима*. Народна басна „Бик и зец” такође у финалном делу текста доноси следеће речи једног од јунака: *Боље поносито се борити с непријатељем, него целог века срамно пред њим бежати*, док ће лисица за гаврана помислити: *Е, мој гавране, [...] имаш ти и сјаја и гласа, али немаш памети*.

Обрада басне на млађем узрасту може се засновати и на уоченим драмским елементима. За пример узимамо „Две козе” и „Два јарца” по Доситеју. Драмско се у овим баснама огледа у сценичном амбијенту у ком се дешава радња. Две козе се срећу на узаној стази изнад које *беше стена усправна као зид*, а с друге стране, испод стене, налази се дубока провалија. Јарчеви наилазе на брвно постављено преко дубоког потока. Такав „декор” упућује на компликовану и проблематичну ситуацију с препреком која се може двојако решити. Козе не говоре, али су саопштена њихова размишљања. У другој басни јунаци се откривају кратким, екскламативним репликама са драмским набојем. Две козе ће избећи сукоб домишљатим и обзирним понашањем, бринући о себи и другом и сагледавајући последице својих поступака, а сукоб међу јарчевима кулминира јер су тврдоглави и агресивни, а при том неспособни да препознају опасност која им прети ако не пристану на компромис. Захвалне за превођење алегорије на план људских односа, ове басне се могу и упоредно анализирати, а након тога се за час драматизације може приредити проширен текст који предвиђа и улогу наратора. Треба водити рачуна да се не изневери дух Доситејевих прерада, али би се исто тако могле унети и појединости везане за ученичка искуства сличног типа, кроз одмерен хумор и конструктивну критику нетолерантног и насилничког понашања.¹⁰¹

У неким је баснама потенцијални сукоб разрешен експлицитније, тачније двоепизодичном композицијом. Тумачење басне „Лав и миш” прати композициони склоп и тим путем се долази до порука и образлагања њиховог значења.

Пажљиво прочитајте басну „Лав и миш”. Зашто се лав наљутио на миша? Шта је хтео да уради кад се пробудио? Због чега је одустао? Објасните зашто се лав, када је пустио миша, насмејао. Које особине показује лав у овој басни?

У ком тренутку долази до промене (преокрета)? Шта се догодило лаву? Како се он тада понашао? Сетите се на који му начин миш помаже. Јесте ли веровали да ће миш испунити обећање? Шта је доказао тим својим поступком? Размислите зашто је миш ипак притекао у помоћ лаву иако му се он пре тога

¹⁰¹ Иначе, допуњавање и дограђивање приче може да подстакне развој ученичке маште зато што често ту покушавају да отклоне конфликт или неразумевање међу актерима басне, али се мора водити рачуна да удаљавање од текста не постане манир у наставној обради (в. Мркаљ 2008: 190).

подсмевао. Миш је краљу животиња открио једну велику истину. Чему га је то научио?

У улогама лава и миша могу да се нађу и људи. Какве људе препознајете у лику лава? А кога у овој причи представља миш? Како сте ви разумели речи које је миш изговорио на крају басне?

Лав се љути на миша што је шетао по њему и узнемирио га. Није га одмах појео јер је био радознао и желео да види како би један тако сићушан створ могао да му буде од користи. Самоуверен и надмен, важан и охол, краљ животиња се томе подсмехнуо. Међутим, околности и улоге се мењају и сада је лав беспомоћан и у животној опасности. Иако је био понижен и омаловажен кад су се претходни пут срели, миш помаже лаву и доказује му да је вредан поштовања. Тако га је научио да и мали могу помоћи великим. У лику лава ученици ће препознати људе који се праве важни због своје снаге или неких других атрибута, па омаловажавају друге мислећи да им њихова помоћ неће никада затребати. А у улози миша су они који стрепе од силних и моћних, али чекају свој тренутак да покажу и докажу како заслужују да буду уважени и поштовани.

Како су животиње носиоци одређених људских особина, то је подручје бременито и проблемским захтевима од којих може започети тумачење, а у млађим разредима су на лексичком, морфолошком и семантичком плану корисне и занимљиве вежбе допуњавања познатих народних изрека о животињама њиховим типичним особинама и грађење деминутива и аугментатива од назива животиња и делова њиховог тела.

До закључака о намерама и типским цртама лисице у наставном проучавању басне „Лисица и гавран” долазимо упућивањем ученика да сагледају којим лексемама народни приповедач предочава битне детаље у сусрету и разговору лисице и гаврана.

Коју реч је народни приповедач употребио да покаже како се лисица приближила гаврану? Шта такав поступак о њој казује? Које сте особине лисице препознали на основу начина на који је она хвалила гаврана? Какве намере открива лисица таквим својим понашањем? Објасните како је лисица успела да превари гаврана. Чиме јој је он сам у томе помогао? Закључите на основу испричаног догађаја како се понашају људи који су лукави као лисица у овој басни. Чему су вас лисица и гавран поучили?

На самом почетку басне лисица се примиче, прикрада гаврану, што открива њене намере да му напакости, односно да га превари. Она је врло опрезна и промућурна, зна да гавран воли да га хвале и величају па то користи како би дошла до плена. Лукава је и досетљива јер говори тачно оно што гавран жели да чује, а тек на крају каже шта заиста мисли. Она му ласка, тако открива своју дволичност, али јој гавранова сујета, наивност и непромишљеност помажу да оствари што је наумила. Поука ове басне усмерена је на закључак о опасностима које вребају из ласкавих речи, о манама као што су лаковерност, мањак самокритичности и нереална процени сопствених врлина. Да бисмо се заштитили од нечијих непоштених намера, морамо пажљиво да посматрамо туђе понашање и процењујемо шта заиста мисли онај ко нас претерано хвали.

Овај књижевни жанр афирмише универзалне моралне норме и отуда има евидентну васпитну улогу. Упоредјени са јунацима басне који показују довољно мудрости и реалности у самосагледавању, носиоци неприхватљивих карактерних црта у овој прозној врсти могу да послуже као подстицај за ученичке мисаоно-етичке стваралачке подухвате. Ако се негативном приступи са конструктивном намером – не само запажањем и критиковањем, већ изналажењем могућности да се превазиђе оно што је морално неприкладно и непродуктивно – васпитни елементи неће бити наметани нити дидактички огољени, него ће произлазити као природна последица увиђања саодноса између позитивних и негативних ликова, док ће закључивање и аргументација бити самерени живој перцептивној моћи ученика овог узраста. Они своје ставове поткрепљују ослањајући се на текст, али и на основу сопствених искуствених спознаја потврђујући тиме чињеницу да „у књижевности препознајемо тако много елемената који играју извесну улогу у нашем искуству” (Изер 1978: 96).

3.4. Читалац-почетник и жанровске посебности романа за децу

„Занимљиво приповедање можда је најстарија особина романа. С тајном чије разрешење нестрпљиво очекујемо, па понекад завирујемо у сам крај да бисмо дознали о чему се заправо ради” (Петковић 2007: 208). Без обзира на време настанка, извесно је да је и роман за децу „стољећима познат по својој магичној

моћи, заокупља дјечји дух, увлачи се својим садржајем у дијете, интегрира се с њим” (Залар 2007: 109–113). Као жанровске специфичности ове врсте романа углавном се издвајају „занимљив мотив, релативно упрошћена радња, збивања, динамика, неуједначен ритам и једноставна нарација” (Петровић 2011: 294). По концепцији су најближи класичном реалистичком роману, препознатљиви по традиционалном приповедању и фабулирању, док игра и хумор чине њихово тематско-структурно језгро.¹⁰² Роман за децу је прилагођен узрасним читалачким афинитетима¹⁰³ где је фокус усмерен на догађајни ток, акцију и пустоловност јунака. Актери се врло често јављају као група, испољавају колективно немирење са друштвеним конвенцијама и обичајима и најчешће имају предводника – вођу дружине.

Међутим, у романима које у школском програму најпре упознају читаоци-почетници јунаци су индивидуално профилисани, што свакако утиче на композицију и узрочно-последични след догађаја, као и на поруке којима се такво прозно дело обраћа најмлађим реципијентима. Што је у дечјим романима мање наметнуте дидактике и приказивања деце у искривљеној оптици, то су они данашњем читаоцу привлачнији. Модерност и атрактивност савремени роман за децу настоји да постигне и деструкцијом жанра.¹⁰⁴ У њима има и пасажа са поузданијим, зрелијим, уозбиљеним наративни гласом, критички расположеним према ономе што се у сећању на детињство кристалише. Уз домишљање и резонерске одјеке, и дијалози „који имају изузетан значај у роману”

¹⁰² „Његова форма, налик дужој приповеци, није строго кодификована. Ако су испрва романи имали за тему детињство и јунаке из света фауне, те грађу прагматичне оријентације, савремена романескна продукција гравитира садржинској естетици, као што су дом, дружине, бекство деце од куће и школе, школа, журке” (Петровић 2011: 294).

¹⁰³ У намери да установи разлику у термилошким одређењима, И. Залар сматра како би требало „да *романом за децу* назовемо све те граничне жанрове (авантуристички, повијесни и знанствено-фантастични), који и нису искључиво дјечји, али су дјеци, барем данас, посебно блиски, прихватљиви и разумљиви, а *дјечјим романом* или *правим дјечјим романом* требало би назвати она остварења у којима су актери радње, односно главни ликови дјеца, те су написани једноставним и разумљивим језиком и стилем” (Залар 2007: 109–113). Истовремено, и „врстовне посебности романа увјетују и посебност његова читања и примања (доживљавања и разумијевања)” (Росандић 2005: 454).

¹⁰⁴ И. Залар напомиње како се ни у једној од бројних систематизација и типологизација не помиње дечји роман и да се вероватно сматра подврстом морално-дидактичког романа иако се савремени роман за децу увелико дистанцира од морализирања и дидактицизма, дакле наглашава „заборављеност тог жанра у књижевној знаности, његово неучавање, па и омаловажавање” (Залар 2007: 109–113),

предиспонирају начин рецепције и указују „на то да је свако уметничко дело *окренуто из себе* према слушаоцу-читаоцу, и у извесној мери антиципира његове могућне реакције” (Бахтин 1989: 376, 387).¹⁰⁵

С обзиром на то да се „читање романескног штива очитује [се] као сложен емоционално-мисаоно-фантазијски процес” (Росандић 2005: 454), поставља се питање шта читаоцу-почетнику отежава рецепцију романа предвиђених за наставно изучавање, односно шта се постиже навикавањем на читање опширније епске форме. Свакако је дужина романа у односу на друге приповедне врсте једна од препрека на које а priori наилази читалац млађег основношколског узраста. Могуће је и да се неки други чиниоци испрече и спорадично омету читалачки пријем и разумевање романа, као што је случај са *Алисом у земљи чуда*: „Дакле, из Каролове приче провирују типично енглески дух, хумор, елементи традиције и сл. То, свакако, увећава могућност рецепције тог дијела на енглеском језичком подручју, али смањује на другој страни. [...] Каролов стих се ослања на нонсенс и на специфичну метафорику енглеског језичког израза. Приповиједање је пуно звучних фигура, игре ријечима, каламбура, језичких експеримената, испрекидано је нонсенсним стиховима и сл. Истина, дјеца у принципу воле нонсенсне лудорије, игру на бази формалне логике, воле необуздану фантазију која не поштује правила реда, али много тога им ипак није познато, а доста тога и у преводу нестане” (Вуковић 1996: 193). Коментар који наводимо и данас је актуелан у наставној пракси, али будући да је Керолов роман једна од најчитанијих и најпревођенијих књига за децу широм света, у припремној фази читалац мора добити неопходна објашњења која узимају у обзир контекст – предисторију настанка романа, специфичну социокултурну подлогу чији се рефлекси препознају у ауторском коментарисању, тумачење одређених алузија на догађаје карактеристичне за време и простор у коме је роман настајао. „Све у свему, морамо се потрудити да анализирамо карактерне особине сваког јунака или јунакиње, као и њихове поступке, пре свега у контексту у којем су они представљени, а тек онда тражити значење ових карактерних особина на начин

¹⁰⁵ „За успјешно провођење интерпретације романа на сату претпоставља се познавање рецепцијских могућности. Интерпретација претпоставља (прогнозира) могуће облике поистивјеђивања са свијетом романа, могуће облике дистанцирања, негирања и супротстављања. А сви су ти облици понашања пред текстом отворени и пожељни” (Росандић 2005: 459).

који превазилази контекстуалне границе. [...] Контекст је важан за разумевање значења. Када уводимо децју лектуру из других земаља, неки термини и концепти могу бити непознати читаоцима. Где год је могуће, читаоцима би требало обезбедити одговарајуће информације везане за вокабулар и концепте. То може бити интегрисано у причу, фусноте или речник” (Синг, Лу 2003, превела М. Д.).

Привлачне илустрације и графички дизајн књиге такође помажу у одржавању читалачке пажње. „Сликовни материјал у вези са књижевношћу за децу одавно је достигао такав значај да су многи писци нарочиту пажњу посвећивали управо илустрацијама објављених књига. Посебно је та тежња за повезивањем двију умјетности честа појава у млађим разредима” (Вучковић 2014: 397). Не сме се, притом, занемарити естетска релевантност илустрација које визуелно поткрепљују описе, догађаје или књижевне ликове. Оне „доприносе бољем схватању књижевног дела једино ако и саме имају врхунску уметничку вредност, па служе као нов и дубљи изазов читалачкој машти” (Николић 1992: 140).¹⁰⁶ Уз спонтано интересовања за развој фабуле, читаоци млађег узраста увежбавају читање с прекидима, надовезивање и памћење раније прочитаних делова романа.¹⁰⁷ Прате јунака у више нанизаних епизода, формирају осетљивост за уочавање развојног лука у његовој литерарној судбини, опажају поступност и слојевитост у конструисању лика. Уочавају везу између тока догађаја и етичко-психолошког профила јунака и пошто је увек више јунака у интеракцији, увиђају да је могуће диференцирати их на епизодне, позадинске и јунаке из сенке. „Сваки читатељ/читатељица успоставља свој читатељски код, свој индивидуални читатељски контекст у који укључује свет романа”, а „што је читатељ/читатељица

¹⁰⁶ „Висок квалитет илустрација у сликовницама не само да допуњују писани текст, већ и пружају читаоцима, нарочито оним најмлађим, алтернативни начин разумевања приче. Иако уметнички стил и начин презентовања могу да варирају, важно је да ти стилови буду верни ликовима и контексту који одсликавају. Док анализирате илустрације, обратите пажњу на то како су ликови приказани (нпр. да ли сви исто изгледају или су сви исто обучени)” (Синг, Лу 2003, превела М. Д.).

¹⁰⁷ „За текст који узимамо да читамо обично кажемо да у њега улазимо, да по њему напредујемо или да се враћамо на оно што је раније било. Крећемо се, дакле, по тексту” (Петковић 2007: 206). Могли бисмо да кажемо како наведени цитат илуструје и почетне читалачке „сударе” са обимним романескним текстовима, где се и зачињу стратегије читања и савладава вештина кретања по тексту на основу смерница које сам текст сугерише и које млађи читаоци постепено уче да препознају.

млађи/млађа, емоционално је реагирање на потицаје у роману јаче, доминантније” (Росандић 2005: 457, 461).

Функционалност наставног проучавања одломака романа¹⁰⁸, што се у методичкој поставци означава и као „фрагментарна концепција”, огледа се у неговању читалачке културе кроз појачавање мотивације за читање целовитог романа и подразумева минуциознији „приступ мањим целинама, одабраним одломцима из романа” (Росандић 2005: 454). Једно од важних подручја савремене методике књижевности јесте и проблем мотивације за читање романескног штива. Методе анимирања и мотивације у данашњој настави романа требало би да надвладају и потисну прописивање и прескриптивност (в. Росандић 2005: 454, 458).

Уколико избегнемо проблематизовање избора романа и њихових одломака за млађеразредни ниво наставе књижевности и програмску заступљеност у односу на друге прозне жанрове, закључујемо да се увођење ове приповедне врсте очигледно усклађује са интелектуално-емоционалним капацитетима малих читалаца. Прецизније, жанровске особине романа за децу захтевају реципијента са развијенијим читалачким компетенцијама, претпостављају способност за самостално истраживачко читање, обично са бележењем, и истрајавање читаоца-почетника у процесу који се састоји из неколико временски дисконтинуираних фаза – од мотивације за проналажење и читање романа, до самог чина интерпретације на наставном часу.

¹⁰⁸ Романи *Мали Принц* и *Бескрајна прича*, као што је већ поменуто, представљени су у читанкама за четврти разред основне школе репрезентативним одломцима. „Егземплар модерно структурираног романа као просторне и обухватне епске форме јесте *Мали Принц* Антоана де Сент Егзиперија” (Петровић 2011: 294). Критички погледи на роман за децу у овом Сент-Егзиперијевом роману предочавају да се у њему литерарно дочарава „смисао за невино и наивно, спонтано доживљавање свијета” (Залар 2007: 109–113). Ендеов роман говори о Бастијановом путовању кроз необичну земљу Фантазију и афирмише снагу имажинације која се оваплоћује у сусрету с књигом. Роман се заправо састоји из два композициона круга – први стратум је реалистички мотивисан и непосредније повезан са стварношћу коју живе и главни јунак и читаоци, а следећи слој је улазак у хипостазирани свет чудесног, у који приступ и посебне задатке добија јунак, а читаоци постају његови пратиоци и подршка на ободу где се стварно и фантастично дотичу у маштовитој литерарној игри.

3.5. Развијање читалачких компетенција проучавањем дескриптивног текста у настави

Читање је превасходно ментални процес и индивидуални унутрашњи чин. Тек реализација текста у свести читалаца конституише његову уметничку димензију. Али, ако допустимо „да ученик чита текст без претходне емоционалне припреме и упућивања на карактер књижевног догађаја, десиће се, често, да се у тексту трага искључиво за елементима властитог искуства, што умјетност гаси, свodeћи текст на репродукцију постојећег” (Вучковић 2006: 47).

Описно казивање усмерава читалачки фокус ка битним детаљима који су на специфичан начин језички уобличени и здружени у описаном призору. Тако конституисан предметни свет свим саставним елементима истовремено утиче на емоцију субјекта, то јест читаоца, подразумевајући актуелност у истом тренутку. Зато се „*дескрипција сукобљава са језичком сукцесијом*” (Николић 1992: 245). Док се за нарацију везује одређена динамичност, покретљивост, низање догађаја, дескрипција се заснива на ретардацији, статичности, она задржава чула на појединостима. Раном школском узрасту је ближа узбудљиво исприповедана фабула па се из тих разлога у настави књижевности касније „прелази на савлађивање описних поступака” (Николић 1992: 245). У приповеткама са елементима дескрипције¹⁰⁹ проходну рецепцију онемогућава управо дескриптивна форма. Ученици почетних разреда основне школе нису спремни за разумевање суштине таквог облика казивања, па се тек на основу прикладног језичко-стилског тумачења олакшава приступ овом жанровском моделу. Треба порадити на изналажењу начина да се превазиђе отпор ученика према текстовима који од њих траже да у машти дочарају и оживе све што је описом представљено. Да би се покренула одређена расположења, осећања, размишљања и ставови, они морају описне текстове да читају врло успорено како би постигли пуноћу доживљаја.¹¹⁰ Трагање за неком врстом ликовних корелата, а пре свега умесна упутства за

¹⁰⁹ Приповетке са наглашеном дескрипцијом представљене су у читанкама за четврти разред основне школе текстовима „Позно јесење јутро” Исидоре Секулић и одломком приповетке „Град” Јанка Веселиновића. Коришћена је читанка *Прича без краја*, ауторки Зоране Опачић-Николић и Данице Пантовић, у издању Завода за уџбенике и наставна средства из 2006. године.

¹¹⁰ Другачије речено, ученике би требало „навикавати да све слике пројектују у заједнички простор у исто време” (Николић 1992: 247).

истраживачко читање могу бити предуслови за мотивационо снажење емоционалног сусрета са овим типом текста у наставним околностима. Занимљивим питањима и изазовним захтевима наставник ће успешно реализовати овај задатак. Дајемо предлог истраживачког конспекта за обраду дескриптивног текста Исидоре Секулић „Позно јесење јутро”.

Пажљиво и лагано прочитајте текст „Позно јесење јутро” и потрудите се да замислите све важне детаље који су у њему описани. Ослушните звуке, загледајте се у боје позног јесењег јутра, осетите и удахните његове мирисе.

Запажајте како у том тренутку изгледа земља и оно што се на њој налази. Којим бисте нијансама насликали траву, чкаљ и шумска стабла на тој јесењој слици? Обратите пажњу на изглед неба. Припремите се да га опишете. Шта је необично у опису месеца и звезда?

Пронађите и обележите речи које показују да се ветар, студ и барица у дну јендека понашају као људи. Уочавајте какво је понашање буба и птица. На кога вас подсећа врабац који се сакрио од јутарње хладноће? Због чега његово срце куца споро и неравномерно? Ко се једино покреће и оглашава на тој замрзнутој слици? Размислите зашто је „страховито шупља рика” овог бика упућена баш Богу Сунцу.

Откријте како се осећа посматрач који нам описује позно јесење јутро. Шта закључујете о његовој моћи запажања? Који је опис на вас оставио најснажнији утисак? Образложите свој избор. Шта би, по вашем мишљењу, могло да унесе живост и ведрину у овај непомичан и умртвљен приказ? Наведите које то мисли о природи и живим бићима писац жели да подели са нама.

Оваква поставка обраде дескриптивног текста на наставном часу требало би да се од доминантних сензација у опису (видних, акустичких, тактилних, олфактивних) креће ка идејном подручју, односно ка неким психолошким значењима која би потом водила ка усвајању важних порука.

У почетном приказу „Позног јесењег јутра” оживљени су ветар и студ. Они су господари тог годишњег доба и пролазе друмом док сељаци спавају заклоњени у својим домовима. Модра, влажна, омлитавела, помодрела и смрзнута трава, жута је као шафран и горка као пелен, а осушено, оголено, измучено и увело бодљикаво растиње и црна стабла у шуми која више не живи, него лагано умире – наговештавају завршетак једног циклуса у природи. Чак се и на космичком плану осећа жалост и укоченост: звезде су расплакане, бледи месечеви

зраци смрзнуту. Доле, на земљи, усамљена барица на дну јендека ћути и стрепи, плаши се зиме која ће је заледити. Паук који је претходног лета уживао у круницама јоргована и коси девојчица сада је мртав и непомичан. И врабац чуци, згрчен, готово смрзнут, срце му се леди у грудима од неизвесности и страха због онога што ће зима донети. Једино се под крупним, тешким биком земља пуши, само се он помера и оглашава „страховито шупљом риком” поздрављајући Сунце. После тог звука све одумире у тишини. Осећа се мирис трулежи, а јутро својим леденим, смрзнутим дахом од ког се све што је живо јежи и костреши. додирује природу.

Ученици су, дакле, упућивани да препознају доминантне звуке, боје, мирисе и тактилне осете. У њиховом читалачком видокругу нашле су се биљке, бубе и животиње, земља и небеска тела. Тражено је да запажају шта мирује, а ко се креће и на основу тога закључе ко ће морати да се заклони, заштити, повуче пред налетима непријатне јесење хладноће. Уочавали су придеве којима се постиже сликовитост и убедљивост описа, поређења и глаголе у функцији персонификације. То их је довело до сазнања о изузетним опсерваторским способностима субјекта који посматра и описује. Вођени његовим погледом и доживљајем и сами су могли да се одреде за најинтензивније утиске и речима најсугестивније насликане детаље. Упућени су да истакну како ће тек у новом животном циклусу сунце поново донети снагу, покрет, виталност, топлину и лепоту свету на слици и да је поздрав упућен светлости заправо нека врста молидбеног позива да се живот што пре обнови у својој снази и интензитету. На крају се као закључак намеће чињеница да све што на овом свету траје мора да се приклони том вечитом ритму умирања и оживљавања који диктирају природне законитости.

Лексичке и стилске вежбе којима би се подржала и допунила обрада текста могле би да се односе на избор придева/епитета уз именички појам *јесен* или уз неку појединост у познојесењем јутарњем пејзажу. Одабиром адекватних глагола уз именицу *ветар* остварила би се синтагма са метафоричним значењем, а при том би се, у неким случајевима, и на ономотопејском плану дочарала атмосфера јесењег јутра (ветар: *шиба, љути се, уједа, гризе, леди, реже, путује, обиграва, носи, хучи, шишти, стење, јечи, цвили, завија...*).

У одломку приповетке „Град” Јанка Веселиновића опис је важан не само због могућности да се у њему запази сликовитост књижевног језика него и да се при тумачењу реконструишу углови и позиција из којих се посматра јер то доприноси да се чулне слике актуализују, да не остану делеке и апстрактне. Овде се у првом лицу саопштава виђење и доживљај разорне непогоде на селу. Према томе, важан је субјекат из чије се визуре опис даје будући да та чињеница дозвољава емпатички приступ и „улажење у духовни свет онога који запажа” (Николић 1992: 252). Иако смо већ помињали да је дескрипцији иманентна извесна статичност, овде је у другом делу одломка опис динамизован и на спољашњем, и на унутрашњем плану, најпре увођењем мотива ветра, а онда и наглашавањем нараторове узнемирености и страха.

Да би се у наставној интерпретацији потцртало све о чему је управо било речи и успоставило поистовећивање ученичке имагинативне перцепције са нараторовом (в. Николић 1992: 260), послужиће следећа питања и захтеви.

Ко посматра и описује шта се дешава у селу пре и после непогоде? У ком лицу се о томе говори? Присетите се где се налази приповедач. На који начин место са ког посматра утиче на сликовитост и убедљивост његовог описа? Како се он осећа док посматра жену и дете у соби? Шта указује на његову тугу и забринутост? О чему размишља у тим тренуцима? Замислите да стојите поред њега и гледате исто што и он.

Опишите приказ за који наратор каже: *Ништа јадније нисам видео у свом веку*. Какво расположење у вама изазива пустош коју је град за собом оставио?

Напомињемо да је и редослед појављивања слика у опису у овом случају изузетно битан јер се тиме увећава неизвесност и појачава очекивање обрта у описаном просторно-временском исечку. Доминантан је утисак о променљивости човекове судбине, о његовој немоћи да предупреди природне силе и законе и да им се супротстави. Међутим, у последњем пасусу овог описа читамо следећи исказ: *Сунце се проби кроз облаке*. Оно чини да приказ опустошене летине изгледа још жалосније, али потврђује и вечиту законитост – да после кише увек долази сунце, као утеха и извор нове енергије с којом се лакше подноси пораз, потискује и бар на кратко заборавља болна истина о губитку.

„Описни текстови се често прочитају, а не дочитају. Права вредност уметничке дескрипције остаје, у начелу, неоткривена током првог читања” (Николић 1992: 245). Приликом ишчитавања и тумачења дескриптивних пасаж/текстова и код млађих и код старијих ученичка уочљива је извесна немотивисаност, деконцентрација и читалачко нестрпљење, што је, чини се, у исти мах и узрок и последица негативног односа према читању. То отежава успешно овладавање вишедимензионална вештином читалачке писмености – компетенцијом која обухвата декодирања и разумевања написаног текста, уочавање важних појединости, утврђивање везе између презентованих информација, закључивање, антиципирање исхода и препознавање кључних идеја.

Ученика треба наводити да и кад чита, тумачи и вреднује описни текст – иако је то знатно теже него када се интерпретира текст претежно наративног карактера – заузима перспективу посматрача, пролази кроз механизам усмерене идентификације, ставља се у позицију другог који заступа специфичну социјалну, емотивну или вредносну оријентацију, одређен доживљај и поглед на постављени проблем. То је један од начина да се методичким интервенцијама континуирано подстиче развој читалачких компетенција и да ученици који су савладали читање почну да овладавају *читањем ради учења* како би знања стечена кроз формални процес образовања могли функционално да примене у новим околностима.

3.6. Усавршавање разумевања прочитаног наставном интерпретацијом научно-популарних текстова

„Увођење најмлађих ученика у свет књижевности, али и осталих, тзв. некњижевних текстова (популарних, информативних), представља изузетно одговоран наставни задатак” (НПП 2006), јер је то почетни ступањ стицања функционалних школских знања која ће с временом бити умрежавана у читав систем ученичке књижевно-језичке културе. Сусрет са научно-популарним и информативним текстовима увек је изазовно путовање са много раскрсница. Читалац је као путник који наилази на приче о давним временима, застаје пред легендама и митовима, сазнаје о народним обичајима и традицији, открива занимљиве детаље из живота научника, проналазача, уметника.

У овој врсти литературе су једноставним, емоционално обојеним начином казивања сликовито саопштене и велике животне мудрости и тачни, научно потврђени и доказани подаци. Научни текстови су понекад веома тешки за разумевање због своје изразите прецизности, недвосмислености и егзактности. Зато се аутори научно-популарних текстова елементима уметничког стилског израза приближавају дискурсу који је разумљивији широкој публици, позивају на прихватање нових сазнања, активирају читалачку радозналост и истраживачки дух.¹¹¹ Тако се популаризују научна истраживања и открића, а дела и биографије великих научника постају читаоцу блискија и изазивају упечатљиве импресије које се чврсто везују за саопштено и прочитано, па се оно дуго памти. И информативни текстови су врло едукативни. У сажетој форми енциклопедијских одредница они доносе важне податке које сваки читалац мозаички уклапа у знање које већ поседује, богатећи тако своје спознаје и представе о животу и свету.

Усмерено, односно истраживачко читање у себи вид је оспособљавања ученика за процес континуираног усвајања нових информација, за „разумевање не само књижевног дела већ и свих осмишљених текстова” и „доприноси развијању способности ученика да читају флексибилно, да усклађују брзину читања са циљем читања и карактеристикама текста који читају” (НПП 2006)¹¹². Читање се сматра најмоћнијим средством за стицање и усавршавање знања, општекултурног статуса (Николић 1997: 5–13). Текст усмерава процес читања (читање је усмерен стваралачки чин), а процес читања даје значење тексту (Изер 1978: 108). Исто тако „[...] пажњу ваља преместити с поруке, као објективног система могућих информација, на *комуникативни однос између поруке и примаоца*: на однос у коме интерпретативна одлука примаоца представља стварну вредност могуће

¹¹¹ „Међутим, због настојања да се не изневере научне чињенице, улога емоција и маште овде је под строжом контролом пищевог рационалног фактора него што је то случај у књижевноуметничким делима” (Илић 1998: 460).

¹¹² У аспекте читања и разумевања текста убрајају се проналажење информација у тексту, тумачење, односно схватање смисла текста, његово промишљање и вредновање и читалачка ауторефлексивност. Од читаоца се тражи да: оперише са више експлицитно или имплицитно датих информација; процени намеру аутора текста; формулише аргументе на којима су засновани његови закључци; пореди чињенице и ставове изнете у тексту с властитим представама, сазнањима и ставовима; критички разматра прочитане информације и користи их у различите сврхе; размишља о форми текста (то је најсложенији међу наведеним процесима) – резонује, критички анализира, процењује адекватност начина преношења и саопштавања информација, разликује чињеница од интерпретација (Бабић, Бауцал 2009: 6–8).

информације. У настојању да се испитају могућности означавања неке комуникативне структуре, не може се пренебрегнути 'прималачка страна'" (Еко 2001: 21).

Да би се разумео и усвојио садржај прочитаног, неопходно је да се покрену виши интелектуални процеси. Уз то ученик-прималац нужно активира и интерактивно користи одређена предзнања, искуства и идеје.¹¹³ Развијена вештина читања подразумева превазилажење стадијума на ком се препознају искључиво експлицитно наведене информације – одговори на питања о субјекту, месту и времену догађаја. Очекује се, наиме, да читалац овлада имплицитним информацијама које може да открије једино уколико повеже више информативних секвенци, доводећи их у одговарајући узрочно-последични однос.¹¹⁴ Општа компетенција заснована на проналажењу информације у тексту и успостављању везе између питања и места у тексту где се налази одговор кореспондира са вештином декодирања написаних речи и дословним разумевањем значења, која се стиче у раном школском узрасту (Бабић, Бауцал 2009: 6).

Желећи да докажу како је већ у млађим разредима основне школе могуће и испитивање разумевања текста, а не само прочитаног,¹¹⁵ В. Милатовић и А. Божин су спровели истраживање међу ученицима трећег и четвртог разреда, а као истраживачки предлогак послужио је одломак петог поглавља дела Михаила Пупина *Од паињака до научењака* – „Први пут у Идвору после једанаест година”. По мишљењу аутора, одабрани књижевни текст изискује виши ниво доживљавања и разумевања јер је релативно комплексан, прожет елементима готово свих жанрова и зато атипичан у поређењу са уобичајеним литерарним текстовима (Божин, Милатовић 2009: 165–179). Резултати истраживања су

¹¹³ „Ријеч је о посебној врсти знања које омогућује читање с разумијевањем. Знања из осталих подручја (психологије, филозофије, повијести, антропологије, социологије, језикословља, комуникологије) поспешују спознавање књижевног дјела у његовим највишим облицима” (Росандић 2005: 194)

¹¹⁴ Док открива значење текста, читалац истовремено закључује и о информацијама или идејама које нису експлицитно дате (в. Бабић, Бауцал 2009: 8).

¹¹⁵ Аутори тврде како треба правити разлику између разумевања прочитаног и разумевања текста. Термин *разумевање текста* означава *резултат* процеса „активне конструкције менталних репрезентација семантичке структуре текста” (Божин, Милатовић 2009: 165–179, према Rost & Schilling, 2006: 450).

показали да готово три четвртине испитаника није успело да утврди редослед догађаја, препозна приповедање у првом лицу, направи разлику између главних и споредних ликова, односно да одреди значење неких репрезентативних реченица из одломка и уочи поруке текста.¹¹⁶ Испоставило се да закључивање на основу прочитаног представља највећу тешкоћу за ученике овог узраста.

Нека од питања из упитника којим је процењивана категорија разумевања прочитаног текста могу се користити као део методичке апаратуре за његово тумачење. Међутим, с обзиром да је реч о одломку из научно-популарног/биографског дела који у наставном програму функционише као текст намењен деци, а не превасходно за њих писан, није неочекивано предвидети потешкоће приликом одговарања на поједина питања без понуђених одговора и без сукцесивног методичког вођења. Вештина разумевања захтева континуирано усавршавање, најпре решавањем задатака затвореног типа, са излистаним потенцијалним одговорима, а потом и поступним додавањем питања на која се очекује отворен тип одговора.

У оквиру задатака наставе књижевности за трећи и четврти разред прописано је „упознавање, читање и тумачење популарних и информативних текстова из илустрованих енциклопедија и часописа за децу” (НПП 2006). Такви текстови треба „да пренесу практично сврховиту информацију; доживљавају се превасходно разумски и рационално а најчешће су једнозначни и обликовани тако да обезбеђују добро разумевање прочитаног” па би то могао да буде и један од одговора на питање „зашто је предмету Српски језик, поред обимног програмског садржаја, придодато и развијање вештине читања с разумевањем, кад је та вештина битна за готово сваки школски предмет” (Мркаљ 2012: 30).

Смернице у тумачењу ове врсте текстова задате су, између осталог и стандардима који функционишу као „натпрограмске одреднице” (Мркаљ 2012а: 29). Навешћемо само оне стандарде у области Вештина читања и разумевање

¹¹⁶ Упитник за процену категорија разумевања књижевног текста захтевао је од ученика да, између осталог, наведу: пет догађаја из одломка оним редом како их је писац видео и описао; три најважнија детаља у овом тексту; најважнији тренутак у сусрету с мајком; закључак Пупиновог разговора с мајком; расположења која преовлађују у тексту; да открију *ја* приповедну форму, главне ликове и најбитније поступке у њиховој карактеризацији, значење реченице *Како је дивна снага суза и како јасне постају наше визије када поток суза разбистри наша осећања!*, као и најмање две значајне поруке текста.

прочитаног за које сматрамо да се се више него остали односе на интерпретацију научно-популарних (и информативних) текстова. Стандардизована знања и умеће на основном нивоу подразумевају да ученик/ученица зна и уме да: 1CJ.1.2.2. одговара на једноставна питања у вези са текстом, проналазећи информације експлицитно исказане у једној реченици, пасусу; 1CJ.1.2.3. препознаје да ли је тражена информација, која може да буде исказана на различите начине (синонимија, парафраза) садржана у тексту; 1CJ.1.2.7. разликује књижевноуметнички од информативног текста (ОСП 2011: 3). На средњем нивоу ученик/ученица: 1CJ.2.2.2. изводи једноставне закључке у вези са текстом, анализирајући и обједињујући информације исказане у различитим деловима текста; 1CJ.2.2.5. одређује основни смисао текста и његову намену; 1CJ.2.2.9. издваја делове текста који су му нејасни (ОСП 2011: 5). Ученик/ученица на напредном нивоу: 1CJ.3.2.1. изводи сложеније закључке на основу текста, обједињујући информације из различитих делова дужег текста; 1CJ.3.2.3. разликује различита гледишта заступљена у информативном тексту (нпр. мишљење аутора текста *vs.* мишљења учесника у догађају); 1CJ.3.2.4. изводи сложеније закључке на основу текста и издваја делове текста који их поткрепљују (ОСП 2011: 8).

Уважавањем стандардизованих домета у тумачењу књижевноуметничких и осталих врста текстова у млађем школском узрасту, учитељима ће бити лакше да осмисле методичке конспекте и усмере ученичку пажњу, аргументацију и закључивање на главне структурне, односно језичкостилске одреднице текста који се проучава на наставном часу.

„Разлике у укупној уметничкој и информативној вредности појединих текстова утичу на одговарајућа методичка решења (прилагођавање читања врсти текста, опсег тумачења текста у зависности од сложености његове унутрашње структуре, повезивање и груписање са одговарајућим садржајима из других предметних подручја – граматике, правописа и језичке културе и сл.)” (НПП 2006).

Тумачење научно-популарних текстова у настави мора бити саображено специфичностима њихове структуре.¹¹⁷ Структура коју П. Илић препоручује

¹¹⁷ Методичко аналитичко-синтетичко проучавање научно-популарних и информативних текстова треба да проистекне из процене преовлађујућих елемената (научних или литерарних,

садржала би учитељево читање текста у целини, утврђивање основног смисла и научног питања, као и теме или основног предмета обраде; затим гласно читање и коментарисање пасуса како би се одредиле главне мисли сваког од њих што се и бележи; на крају поновљено читање да би се реализовала продубљенија анализа (уп. Илић 1998: 461). Напомињемо како је обраду ове прозне врсте ученицима млађих разреда неопходно учинити очигледнијом и визуелно атрактивнијом. То би значило да „час књижевно-научне прозе тражи примену наставних средстава”, односно да се врло често начин проучавања књижевно-научног текста „приближава [се] начину на који треба да се усвоји градиво из уџбеника и друге стручне литературе” па би такво методичко поступање уједно представљало својеврсну демонстрацију систематичног и рационалног учења (Илић 1998: 461).

3.7. Дете-читалац и наставно тумачење књижевних јунака

3.7.1. Наставни програм: циљеви, задаци, стандарди и исходи у тумачењу књижевног јунака у настави млађих разреда основне школе

Методички концепт изучавања књижевног јунака задат наставним планом и програмом усмерава интерпретацију ка одређеним сегментима, сходно узрасним и интелектуално-емоционалним капацитетима ученика, како би се уклопио у један од најопштијих циљева наставе Српског језика у млађим разредима – да ученици „упознају доживе и оспособе се да тумаче одабрана књижевна дела” (НПП 2004). Међу задацима у тумачењу текста и усвајању књижевних појмова у првом разреду издваја се уочавање важних појединости у описима бића и предмета, проучавање изгледа, основних етичких особина и поступака књижевних ликова, а уз запажање елементарних емоционалних стања захтева се и усвајање значења појмова *добро* и *зло*. У наредном, другом разреду, ученици треба да запажају карактеристичне детаље у описивању амбијента и лика (елементи простора могу послужити и као упуте за карактеризацију), разликују главне и споредне ликове, усаврше разумевање намера и осећања литерарних

односно рационално-дискурзивних или емотивно-имагинарних), што даље одређује мотивационе поступке и структурну организацију часа (в. Илић 1998: 461).

јунака и према њиховим поступцима заузимају властите ставове, сагледавају и тумаче поруке у тексту које су, опет, у тесној вези с ликом и његовим деловањем (в. НПП 2004). У трећем разреду се очекује да ученици повезују догађаје с местом, временом и ликовима, као и да уочавају изглед ликова, њихове међусобне односе и откривају елементе којима се остварује говорна карактеризација књижевног лика. Сада и пишчев говор постаје чинилац који ученици треба да маркирају и функционално повежу са портретима јунака (в. НПП 2005).

Ученици завршног разреда млађег школског узраста у процесу наставног тумачења књижевног јунака треба да овладају запажањем „чинилаца који у разним ситуацијама делују на поступке главних јунака (спољашње и друштвене околности, унутрашњи подстицаји – осећања, намере, жеље)”; да се оспособе за „уочавање и тумачење речи, израза и дијалога којима су приказани поступци, сукоби, драматичне ситуације и њихови узроци, решења и последице”; да стекну обухватнији увид у односе међу ликовима и упознају се са основним типовима (врстама) карактеризације (НПП 2006).

Широкопотезно постављени циљеви и оперативни задаци подразумевају суцесивно увођење најмлађих ученика у свет књижевности и постепено остваривање што непосреднијег контакта с књижевним текстом. Управо су ограничења која категорија узраста намеће битан предуслов за одабир адекватног приступа сложеном чину тумачења прозних дела у млађим разредима основне школе. Учитељу-тумачу и организатору таквих часова биће потребно оптимално теоријско знање и вештина да га примени тако што ће избећи замке пасивног монолошког разјашњавања. Уместо тога, он мора да покаже много креативности и инвенције у комбиновању метода и облика у наставном раду јер ће једино уз довољно упорности, доследности и систематичности оспособити ученика да открива и аргументовано, језички поуздано образлаже књижевне чињенице о ликовима у жанровски разноврсној прози а да се притом задовоље прописани стандарди и очекивани исходи на овом образовном нивоу. „Како су стандарди ’мера’ резултата процеса учења и наставе [...] они такође показују наставнику шта и на који начин треба да ради са ученицима да би они постигли резултате учења описане у стандардима. Када наставник приликом планирања рада прочита шта је то што сви ученици треба да знају, могу и умеју када заврше школу или

један разред, он у складу с тим бира садржаје из програма којима ће посветити више времена и које ће ученици више увежбавати” (Мркаљ 2012а: 28). Функционална примена наученог, и то не само у школском окружењу већ и као вид припреме за перманентно, целоживотно учење, едукацију и продуктиван живот у заједници, условљена је стицањем одговарајућих компетенција. Ниво развоја знања, вештина, способности и ставова, односно оно што ученици знају и умеју да ураде захваљујући свом образовању, процењује се према критеријумима који су дефинисани управо стандардима. Стандарди подржавају и унапређују постојећи наставни програм и образовни систем припремајући наставнике за активнију улогу стратега, мотиватора и рефлексивног практичара, а ученика за квалитетније и ангажованије учење.

Општи стандарди постигнућа, односно образовни стандарди за крај првог циклуса обавезног образовања, а овом приликом ћемо се осврнути на оне стандардизоване параметре који су повезани са доживљајним и аналитичко-синтетичким тумачењима јунака у књижевноуметничком тексту, праве тростепену диференцијацију обима и интензитета знања и постигнућа за различите подобласти предмета Српски језик, као што су, на пример, Вештина читања и разумевања прочитаног и Књижевност па је, у том смислу, реализацију садржаја наставног програма неопходно ускладити са прописаним мерилима (ОСП 2011: 3–9). Тако стандарди према којима се вреднује базични ниво знања и умења у оквиру наведених целина за крај млађеразредног циклуса захтевају да се ученик оспособи за процену занимљивости и допадљивости текста уз откривање сличности између животних ликова и ситуација и оних о којима је читао и да одреди главне догађаје и ликове – њихове носиоце. Средњи ниво вештине читања и разумевања претпоставља распознавање особина, осећања и намера саображених поступцима јунака, као и способност да се искаже сопствени став о јунаку. Напредни ниво укључује и аргументовано вредновање догађаја, односно ликова који у њима учествују, као и јасно маркирање узрока и антиципацију сходно садржајима репрезентованим у тексту. Одређивање карактера, особина, осећања, поступака ликова и њихових међусобних односа захтеви су средњег нивоа познавања књижевности на овом узрасту, а да би достигао највиши ниво ученик мора на крају четвртог разреда основне школе да поседује одређена знања

и култивисану читалачку перцепцију на основу које може да тумачи особине и понашање ликова поткрепљујући их деловима и појединостима текста.

Иако на први поглед таксативно набрајање очекиваних постигнућа, знања и умења ученика може изгледати као механицистички приступ садржајима наставе књижевности, методичка поставка сваког појединачног часа мора да их артикулише, повеже у складну целину поштујући све релевантне дидактичке принципе како би наставни материјал планиран за презентовање на часу био прилагођен, доступан и схватљив ученицима са различитим рецепцијским капацитетима. Сви наведени елементи усмеравају се ка стандардима СЈ.1.4.8. и СЈ.1.4.9. којима се од ученика на крају основношколског образовања очекује да има изграђену потребу за читањем књижевноуметничких текстова, поштује национално књижевно и уметничко наслеђе и буде оспособљен за естетски доживљај уметничких дела (ОССЈ 2010: 20).

Стандардима се, дакле, мери развијеност компетенција и оствареност исхода. Планирано иновирање у нацрту *Оквир националног курикулума*, односно његовог саставног документа *Оквир предметног курикулума – обавезни предмети у основном образовању* у оквиру пројекта „Подршка развоју људског капитала и истраживању – Опште образовање и развој људског капитала, Развионица”¹¹⁸ укључује и исходе учења формулисане за крај сваког разреда и погодне за валидну процену. Исходи учења су покушај да се на јединствен и лако разумљив начин опишу стечене квалификације и конкретни садржаји, односно оно што би

¹¹⁸ „Уводна напомена: Овај документ је интегрални део документа Оквир националног курикулума – основе наставе и учења. У овом делу документа наведени су предлози: општих тј. међупредметних компетенција, општих и специфичних предметних компетенција и ревидираних стандарда постигнућа за обавезне предмете и обавезни изборни предмет Грађанско васпитање, за крај основног образовања и васпитања. У овом документу су наведени и предлози предметних исхода за све обавезне предмете и обавезни изборни предмет Грађанско васпитање, исказани за сваку годину учења ових предмета у основном образовању и васпитању. Исходи за први циклус обавезног образовања дефинисани су у складу са Правилником о образовним стандардима за крај првог циклуса обавезног образовања за предмете Српски језик, Математика и Природа и друштво („Сл. гласник РС – Просветни гласник”, бр. 5/2011), а стандарди објављени у овом Правилнику биће део документа Оквир националног курикулума – основе наставе и учења, по завршетку огледа. Предложени нацрти општих/међупредметних и предметних компетенција, ревидираних стандарда постигнућа и предметних исхода биће огледно примењени у одабраним основним школама укључним у оглед у току шк. 2014/15. године. На основу резултата огледне примене биће урађен завршни предлог компетенција, стандарда постигнућа и предметних исхода у основном образовању.” (ОПК 2014: 5)

ученик требало да зна, разуме или уме да уради након завршетка учења. Они воде ка разматрању и остваривању најбоље наставне стратегије и проналажењу најпогоднијег начина за проверу успешности. Уколико из предложених исхода који показују шта ће по завршетку разреда ученик бити у стању да савлада селекујемо оне који се односе на књижевног јунака, преглед би по разредима изгледао овако: 1) препознаје главни догађај и ликове (који су носиоци радње) у тексту; 2) уочава и разликује главне и споредне ликове, њихове особине, редослед догађаја у тексту, време и место радње; 3) одређује карактеристичне особине, осећања, изглед, поступке ликова и њихове односе; 4) анализира и вреднује поступке, особине и понашање ликова у књижевном делу¹¹⁹ (в. ОПК 2014: 17–19).

Савремена настава је, између осталог, заснована на компетенцијама и исходима учења. Уместо увежбавања способности да се запамте и понове чињенице независно од њиховог разумевања и интерпретира научена информација, инсистира се на употреби стечених знања и умења у новој ситуацији кроз решавање проблема, а нарочито на ангажовању умних способности вишег реда: разлагању наученог на саставне делове, уочавању међусобних односа и међузависности, процени вредности наученог и креирању нових продуката. Квалитетном и продуктивном учењу блиска је идеја диференцијације и индивидуализације у настави, континуирано и формативно вредновање и самооцењивање ученика. Проблемски приступ, као образовно вреднији, и исходи који са њим кореспондирају остварује се различитим моделима припреме часа у којима се истиче место и улога ученика, његова мотивација за учење. Припремање текста за наставну интерпретацију, сходно његовим књижевноуметничким специфичностима, захтева смислено методичко прилагођавање. Сматрамо да би обрада књижевних ликова у прозним делима за децу, уз поштовање свих ограничавајућих фактора, ипак могла да досегне релативно висок интерпретативни домет уколико се амбиције учитеља усмере ка

¹¹⁹ Очекује се, такође, да на крају четвртог разреда ученик може да „анализира основне идеје у књижевноуметничком тексту” и „препознаје поступак (не појам) персонификације (оживотворење)” (ОПК 2014: 17–19), што би се могло повезати са пројектованим исходима у вези са књижевним јунацима. Наиме, они су носиоци главних идеја или смисаона жижа која их, расуте по тексту, привлачи и прикупља, а истовремено се ликови који не припадају људском свету персонификују, тако да би се и други наведени исход могао придружити листи исхода повезаној са ликовима у књижевном делу.

осамостаљивању ученика и подржи његово партнерско учешће у реализацији ових садржаја. Усклађивање исхода појединачног часа са исходима за крај сваког разреда и стандардизованим захтевима наставу оријентише на нешто виши уместо на интелектуално достигнути ниво развоја, што може унеколико да убрза и развој мишљења.

3.7.2. Утицај жанра на рецепцију књижевног јунака у млађем школском узрасту

Настава књижевности настоји да методичким путем појача подстицаје из књижевног дела и тако омогући да се оно дубље доживи и боље протумачи (в. Бајић 2007б: 156). А да би се на наставним часовима остварила садржајна и квалитетна интерпретација књижевноуметничког текста, ученици најпре морају да прочитају дело (в. Илић и др. 2008: 28, 46), али тако да сам чин читања и рецепција прочитаног подразумевају њихово емоционално и интелектуално ангажовање. Они, међутим, нису свесни сложености тог процеса јер читање није спонтана, него веома комплексна активност, „вишеструко сложена делатност: тјелесна, духовна, језична, спознајна, комуникацијска, стваралачка”¹²⁰ (Росандић 2005: 175). Основни методички проблем јесте како ученике подстаћи да пронађу књигу и да је започну читати, док не почну добровољно да се препуштају уметничкој енергији која из књиге извире (в. Илић и др. 2008: 57).

¹²⁰ „Од свих методичких радњи које се укључују у проучавање књижевног дела једино је читање стално и незаменљиво” (Николић 1992: 163). Оно треба да буде на квалитативно високом нивоу како би се оформиле читалачке навике и пробудило даље интересовање за књигу. С друге стране, и од вредности интерпретације у настави зависи усмеравање читалачких склоности, као и степен њихове мотивисаности за читање. Будући да је основни циљ наставе књижевности да ствара поуздане читаоце и развија уметнички укус (в. Николић 1992: 51), да негује и усавршава читалачке вештина и навике ученика, за остваривање пројектованог исхода неопходне су комбинације различитих врста читања, повезивање логичких и истраживачких метода, припремни и радни налози, сараднички императиви (в. Илић и др. 2008: 60). Истраживачко читање се сматра врхунцем индивидуализације у настави књижевности, док доживљајно читање можемо одредити и као специфичан стваралачки чин – читалац се уноси у фиктивни свет, заокупљен је његовом предметношћу, емоционално и фантазијски је ангажован. Врло подстицајни читалачки контакти са књижевним артефактом јесу стваралачки облици рада са текстом повезани или њиме подстакнути – „прерада, преобликовање порука, стварање властитог текста, пренос у други медиј (драматизација); довођење примљених порука у лични и друштвени контекст: њихова актуализација, вербално, графичко, моторичко или ликовно преобликовање (в. Росандић 2005: 175).

Читање је, дакле, тешка вештина која се споро учи, напорна је за савладавање, тражи упорност и систематичну вежбу. Наставници су битан фактор у том процесу, али често не познају довољно проблематику читања и нису сигурни шта је добро читање, ни који су начини да се добро читање оствари (в. Николић 1997: 5–13). Истовремено се намеће и важно питање о томе шта је адекватно читање и које је читање релевантније: оно које уважава текстовни детерминизам или читање које укључује већи ниво читалачке слободе. Унутар поетичких настојања појављује се стратегија текста која узима у обзир читаоца па би, према теорији рецепције, требало пратити комуникативне смернице намењене читаоцима, односно оспособљавати ученике да у тексту препознају сигнале за рецепцију. Такви индикатори су уједно и знак за успостављање везе читалац – књижевни жанр.

„Познавање књижевних жанрова се потврђује и као особена претпоставка сваког ваљаног интерпретативног и, дакако, наставног расуђивања” (Бајић 1991: 205). Активност ученика-читаоца заснива се на увиђању и разумевању елемената жанра у структури књижевног дела, али се интерпретацијско тежиште помера ка вредностима и посебностима сваког појединачног текста. Сврставањем књижевног дела у одређени жанр активирају се извесна очекивања. Ученици са врстом дела повезују неке особине које су већ препознали као пресудне или доминантне за тај тип књижевног остварења. Свакако да се у настави афирмише вредност конкретног дела, али је неминовно истицање и образлагање неких специфичних жанровских одлика како би се појачале мотивација и сазнајна активност – процес кумулације доживљаја и сазнања последица је судара очекиваног и оствареног исхода. Наставна обрада, дакле, „узима у обзир и жанровску поставку текста, и његову аутономност” (Бајић 2007а: 106). Природно је да ученик индуктивним путем, на примерима оних текстова који су били доступни, донесе одређене закључке о особинама појединих књижевних врста и родова (в. Вучковић 2006: 52). Кад читалац стекне одговарајуће компетенције, он ће моћи да „прати интенцију текста”, да се лакше креће унутар постављене текстуалне стратегије. Читајући књижевна дела различитих жанрова, запажајући

сличности и разлике, моћи ће да вреднује њихову естетску оствареност иако је реч о предтеоријском сагледавању и тумачењу.¹²¹

Проучавање књижевног дела у настави треба да се издигне до стваралачког нивоа који, између осталог, подразумева обједињавање доживљајне и когнитивне компоненте. Такво прожимање ваља очувати док год траје процес наставног интерпретирања одабраног текста. Уколико се то постигне, ученик ће бити оспособљен да спонтано испољава емоционалне реакције, употпуњава своја искуства и спознаје, открива, разумева и критички прихвата нове истине. Морају се, притом, узети у обзир и извесна ограничења која се тичу врсте дела и узраста ученика. Жанровска оформљеност дела захтева најпре да наставник покаже поуздано познавање особености жанра, а потом и да одабере задовољавајуће методолошке концепције и адаптира тумачење на наставном часу. У складу са овим условностима подешавају се интерпретацијска становишта, пројектују методе и циљеви рада у настави (в. Бајић 2007а: 106; Мркаљ 2011: 112), јер од њих зависи успешност рецепције. Свестрано тумачење и вредновање књижевноуметничких дела разних жанрова основни су програмски захтеви наставног плана за српски језик у почетним разредима основне школе. Под тим се подразумева постепено упознавање ученика са основним обележјима различитих књижевних врста и форми.

Са упознавањем књижевних жанров започиње се у млађим разредима основне школе обрадом прозних врста народне књижевности, „увођењем ученика у чудесни свет бајке и специфичне алегоричности басана” (Мркаљ 2008: 163). Ове приче одликују се појачаним степеном персонификовања, односно алегорије – јунаци из животињског царства говоре и носиоци су типично људских одличја. Но, елементи фантастике овде функционишу искључиво као подразумевани састојак приповедног штива намењеног деци, уклапају се у хоризонте очекивања детета-читаоца које овакав вид причања готово никада и не прати са позиције

¹²¹ Проучавањем скупа „истоврсних дела обезбеђује се и стални прираштај уметничких информација и знања, па се тако [...] шири синтетичко гледање на одређену прозну врсту, преко кога се [...] откривају, запажају и тумаче њена жанровска својства” (Бајић 1991: 206). То, заправо, значи да „књижевно искуство ученика, односно генерисана идеја о типу текста која се са њим повезује, имају мотивациону улогу у настави. Јер када се сећа прочитаних дела и у препознатљив, жанровски оквир ’уноси’ ово или неко друго дело, ученик своје интересовање и очекивање са познатих спонтано преноси и на нове текстове” (Бајић 2007а: 114).

обичног, свакодневног и животног, него радо залази у поље зачуђујућих збивања. Тек се повратком из простора приче успоставља дистанца, могућност и потреба компарирања стварности и надстварности. Због тога ће се у оквирима школског проучавања структура, стваралачки поступци и естетске вредности сваког текста тумачити према примењеним жанровским конвенцијама, али и по оригиналним одступањима од њих (в. Мркаљ 2008: 163).

Тумачење књижевног јунака у млађим разредима не захтева књижевнотеоријско предочавање уметничке изградње лика. Није методички упутно ни именовати језичко-стилска средства којима писац обликује лик, нити је препоручљиво истицати у први план особености жанра, али се њихова функција ипак не сме занемарити те је треба откривати адекватно усмераваним питањима, захтевима и задацима како би ученик лакше схватио и разумео лик, односно запазио улогу тих облика изражавања у уметничком креирању лика (в. Диклић 1978: 161). Другим речима, појмови потребни у процесу разумевања биће описно објашњени, с тим што се неће инсистирати на њиховом именовању нити на памћењу прецизне дефиниције (в. Мркаљ 2011: 76). Међутим, иако је млађеразредна настава књижевности предтеоријског карактера, неопходно је трагати за најцелисходнијим, најпримеренијим и најсадржајнијим методичким концептом који ће и на том узрасту успоставити одређен степен диференцијације књижевних жанрова. Тиме ће се оформити подлога за препознавање суштинских одредница појединих књижевних жанрова, најпре у смислу рецепцијских очекивања, а потом ће се особености жанра поступно усвајати и уклапати у систем ученичких теоријских знања из ове области.

Почетно основношколско тумачење жанрова као што су басна, бајка, лирска песма или приповетка са дескриптивним елементима подразумева да се за сваку наведену књижевну врсту може осмислити приступ који садржи претпоставке жанра, али се превасходно мора укључити доживљајна компонента, саусловљена са психолошким моментом, развојним карактеристикама и рецепцијским потенцијалима те узрасне категорије ученика. Показало се да ће читајући басну или бајку, они спрам одредница жанра умети да коментаришу

поједине детаље ових прича, али им треба допустити да испољавају своје доживљаје и ставове који превазилазе жанровске схеме.¹²²

Уз то, психологија утврђује фазе у развоју личности којима погодују одређене теме и књижевни жанрови: од седме до једанаесте године дете показује интересовање за приче о животињама (уп. Пијановић 2005: 10).¹²³ Извесно је да поособљавање и вербално оспољавање фигура које не припадају људској равни анимира читалачку радозналост, отвара нову димензију комуникације са књижевним ликовима, али је могуће да ће се потешкоћа у освешћивању аналогije задате алегорijом јавити као рецепцијска препрека која успорава и омета подухват разумевања наратива. Сличан се проблем може појавити у интерпретирању бајке, па говоримо о укрштају теоријског и доживљајног тумачења како би се околности жанра спознавале, између осталог, и снажењем компоненте доживљаја у приступу јунаку бајке. Уколико су жанровски оквири појединих приповедних врста растегљивији и флексибилнији, то ће условити мигрирање јунака и они ће се прилагођавати жанровским захтевима тако што ће, пратећи структурну организацију самог текста, задржавати или мењати своје основне типске карактеролошке одреднице. Негативне јунаке проналазимо у свим поменутиим приповедним врстама, али се читалачки рецептивни хоризонт постепено прилагођава жанровским моделима у којима ови јунаци егзиститирају. С друге стране, хумористички обликован текст подразумева да ће књижевни јунак иницирати комплекс комичких ефеката и врло често ироничним, пародијским или једноставним хуморним интервенцијама подривати и деструисати примарно истакнуто жанровско обележје текста.

¹²² Лирска песма је за њих изазовна и блиска жанровска категорија, с тим што је њихов интуитивни доживљај поезије потребно доследно и систематично надграђивати, усмеравати их да увиђају уређеност песничког исказа, снагу појединости у лирској песми како би касније у пуној мери осетили поетско јединство звука и смисла, односно саусловљеност формалних елемената лирског текста и његовог значења. Дескриптивни текстови захтевају неговање читалачког стрпљења, јачање моћи запажања и пријемчивости за сликовитост језичког израза. Тиме се богати унутрашња чулност, а млади читаоци доводе у позицију да описане појаве и призоре непосредно и што убедљивије повезују са мислима и осећањима.

¹²³ Резултати емпиријског истраживања обављеног за потребе писања мастер рада аутора показали су да је од 152 анкетираних испитаника трећег и четвртог разреда Основне школе „Рада Миљковић” у Јагодини већина најзаинтересованија за приче о фантастичним авантурама и њихове јунаке, потом за бајке, мање за реалистичне приче у којима су јунаци њихови вршњаци, а понајмање за басне. Мора се, ипак, узети у обзир да и у жанровима издвојеним по атрактивности има ликова из животињског света који би могли да привуку пажњу читалаца овог узраста.

Тако се отвара широко поље књижевне компетенције са системом конвенција које „омогућавају читаоцима да препознају књижевне жанрове, теме и заплете, да изграде ликове из појединости расутих по тексту и да се баве симболичком интерпретацијом која им допушта да оцене значење песама и прича” (Калер 2009: 79, 76).

3.7.3. Читалачке преференције и компетенције ученика у проучавању жанровски профилисаних књижевних јунака

Читалац упознаје књижевне јунаке из различитих књижевних жанрова, а на основу особина које су им додељене у појединим врстама текстова изграђује своје хоризонте очекивања и распоређује читалачке симпатије и антипатије. Отуда је корисно и пожељно проверавање и утврђивање читалачких преференција и интересовања ученика у млађеразредној настави за жанровски специфичне књижевне ликове.¹²⁴

Са сигурношћу можемо утврдити њихову изражену заинтересованост за ликове у причама са фантастичним авантурама. Сразмерно је интензивна и читалачка наклоност према бајци, и то више код најмлађих читалаца. Ликови деце у реалистичким причама, јунаци-вршњаци у причама из живота, мање

¹²⁴ Истраживања читалачких навика врло су популарна последњих година, и код нас и у свету. Занимљиво је, поређења ради, навести неке од резултата студије Истраживачког центра Универзитета у Ремптону у Великој Британији (в. Мејнард, Смит, Рејнолдс 2007, превела М. Д.).

„Корице књиге биле су важне већини ученика између седам и једанаест година), а само је 14% изјавило да ретко или никада корице утичу на њихов избор књиге. Број такве деце у оквиру оба пола био је врло сличан, али постојала је значајна разлика у годинама, у том смислу да ученици ређе бирају књиге на основу њених корица како одрастају. У старијем узрасту, већи број како девојчица, тако и дечака, изабрало би књигу на основу писаних, а не визуелних карактеристика, обраћајући пажњу на рецензију књиге, гледајући наслов и тражећи књиге оних аутора чија су им имена већ позната. Осим тога, девојчице чешће бирају књиге на основу извода из рецензије и зато што им је познато име писца, док дечаци чешће бирају књиге јер су претходно видели екранизовану верзију. Када су били упитани о томе ког главног јунака више воле у својим причама, испоставило се да је већи је број девојчица које воле да читају о дечацима, него дечака који воле да читају о девојчицама. Ово може бити последица тога што им се допада Хари Потер, па тиме исказују склоност ка читању о *неком ко користи магију или посебне моћи*.

Истраживање степена ненаклоности испитаника ка главним ликовима књига које читају показало је да су се оне у многим случајевима огледале у њиховим наклоностима. Другим речима, у случајевима када статистички значајан број дечака није био склон читању о одређеном лику (нпр. о „девојчици”), статистички значајан број девојчица био је склон читању о истом лику.”

интригирају читаоце млађег школског узраста, док постепено слаби и интересовање за јунаке басне.¹²⁵ У млађим разредима показује се појачано занимање за догађаје у књижевном тексту и интерес за једноставне, схематизоване карактере, који су по обележјима најсличнији јунацима бајке, док су читалачки афинитети према књижевним ликовима са различитим морално-емоционалним карактеристикама спрегнути и укрштени са ученичким најнепосреднијим животним искуствима.

Изразита читалачка симпатија испољава се према јунацима који су духовити и шаловите, што би свакако требало искористити као сугестију за избор садржаја из наставе књижевности које у оперативни план уносе сами учитељи-предавачи. Исто тако је пожељно обухватније истражити шта читаоце раног школског узраста нарочито привлачи код јунака хумористичких прича. Радо читају и о ликовима који се излажу опасности да би спасили друге. Преведено на план животних односа, то указује да верују у племените намере, ефикасност и вештину других који би били спремни да се изложе опасности како би спасили немоћне и угрожене, али се може тумачити и као траг читања бајковног штива које посебно наглашава управо тај етички моменат у функцији предиспозиције за достизање личне среће и стабилног, савесног живљења. Супротстављање неправди или вредноћа и поштење само делимично окупирају ученичку пажњу, што је уједно сигнал за извесне промене у поступању у изазовним образовно-васпитним ситуацијама. Нешто је мање интересовање за групе у које би спадали занесењаци, маштовити, интровертни, лепо васпитани, паметни и досетљиви јунаци. Изненађује што ученици овог узраста праве читалачки отклон од јунака који су несрећни и потребна им је помоћ. Ако бисмо то покушали да растумачимо с прагматично-психолошког аспекта, објашњење би најпре требало потражити у чињеници да је реална животна равна

¹²⁵ Закључци које овде наводимо проистекли су из континуираног праћења реализација наставе књижевности у основним школама на територији Јагодине са којима сарађује Факултет педагошких наука. У прилог томе иду и резултати разноврсних анкета које спроводе студенти завршне године у оквиру своје методичке праксе, под менторством учитеља и факултетских методичара. Овом приликом их не прилажемо јер би оптеретили текст рада, само издвајамо општа запажања која би периодично ваљало емпиријски проверавати. Потребно је да учитељи повремено спроведу акциона мини-истраживања о ученичким читалачким склоностима и компетенцијама. Није, међутим, довољан само увид у постојеће стање, већ је потребно, на основу добијених резултата, конструисати и оперативан план активности које би у догледном периоду, ако се доследно спроводе, сигурно донекле измениле најбоље негативне исходе појединих испитиваних ајтема.

засићена оваквим категоријама, а заправо се мало шта чини да се превазиђу уочени проблеми. То би могао да буде и својеврстан страх најмлађих од конкретног позива да се емпатично и активно дела, са јасном идејом и алтруистичким планом, јер одрасли ту често не представљају узоран модел за опонашање. Управо зато сматрамо како је актуализовање проблематике коју собом носе књижевни јунаци један од прихватљивих методичких путева за снажење практичног емоционално-моралног испољавања ученика почев од најранијег школског узраста.

Иако сама жанровска природа јунака и заступљеност одређених врста текстова у наставном програму може да определи ученичке преференције, склони смо да претпоставимо како и методичка стратегија на часовима Српског језика и те како доприноси (не)мотивисању за рецепцију типолошки и жанровски различитих књижевних ликова.

Усвајањем знања, дубљим разумевањем различитих области и применом тог разумевања на свакодневни живот развијају се компетенције за посебне предмете и међупредметне компетенције. Рецептивна предиспонираност ученика за разумевање и пријем естетске информације током читања проверава се и избором текстова различитог жанра. Препознавање и декодирање жанровских обележја предуслов је да читалац успостави одговарајући контакт са књижевним јунацима и светом (не)фикције. Разматрајући улогу жанра у процесу формирања читалачких компетенција, З. Мркаљ наводи да се разумевање онога што се чита у великој мери заснива на жанру као једној од најзначајнијих књижевнотеоријских конвенција: „Жанр креира оквир читања и фокусира пажњу читаоца на одређене уметничке квалитете и структурне елементе [...] рецептивне могућности читаоца у великој мери одређене (су) природом жанра уметничког дела, која својим посебним жанровским кодом ствара потенцијалне могућности да се доживи свет фикције [...] У том смислу, једна од улога методике наставе књижевности и српског језика управо и јесте да открије најбоље начине на које се ученици мотивишу да књижевноуметничке, а и остале типове текстова читају, доживљавају и тумаче” (Мркаљ 2012а: 35). Будући да жанр сигнализира смер кретања кроз текст, од читаоца се истовремено захтева да спрема задатих смерница подешава и своје аналитичке, синтетичке, евалуационе и креативне компетенције. У процедури рецепције књижевног текста функционално се интегришу читалачка

знања, вештине, вредности и ставови. Конкретна и директна комуникација са текстом заправо је ситуација у којој се активира и практично примењује комплекс компетенција како би се осмислио што квалитетнији одговор и оснажила способност ученика за тумачење жанровски профилисаних књижевних јунака.

Поменути исходи у Оквиру предметног курикулума који обухватају елементе жанра формулисани су већ за завршетак другог разреда: очекује се да ученик разликује бајку и басну према основним карактеристикама и да уме да повезује информације у линеарном и нелинеарном тексту. На крају трећег разреда треба да разликује књижевноуметнички текст од других текстова, а лик у књижевном тексту од лика у позоришној представи или филму.¹²⁶ По завршетку четвртог разреда један од исхода предвиђа да ученик разликује: одлике романа (за децу) од драме (за децу); приповедачке, дијалогске и дескриптивне делове текстова које чита; причу од начина како је она испричана, као и да уме да препозна значење устаљеног израза на основу контекста (в. ОПК 2014: 17–19).

Са исходима, који представљају очекиване резултате учења, повезане су компетенције, односно активна примена наученог. Основни ниво ученичких постигнућа описује корпус темељног предметног знања, вештина и умења, која углавном нису превише сложена, али су неопходна за наставак учења. Књижевност, посматрана као специфична предметна компетенција у оквиру Српског језика (в. ОПК 2014: 16–17)¹²⁷, на базичном нивоу поставља захтев да ученик: разуме и парафразира краћи једноставнији књижевни и неуметнички текст из обавезног школског програма и своје утиске и закључке илуструје примерима из текста; укратко опише свој доживљај књижевног дела; издвоји тражене информације у неуметничком тексту; прави разлику између усмене и ауторске књижевности; уочава основне елементе тематске, композиционе и стилске структуре епског, лирског и драмског књижевног дела. Средњи ниво

¹²⁶ Специфичности лирског и драмског јунака условљене су особеностима поетског, односно драмског жанра па је и начин њиховог структурирања самерен функцијама песничког израза, односно сценским претпоставкама у обликовању јунака драмског текста.

¹²⁷ Преглед компетенција за Српски језик (подобласт *Књижевност*), за сва три нивоа постигнућа, наводимо према нацрту Оквира предметног курикулума, где се даје предлог општих и специфичних предметних компетенција, исхода и ревидираних стандарда. У сачињавању дела документа који се бави изучавањем Српског језика као обавезног основношколског предмета учествовали су наши еминентни стручњаци, универзитетски професори српског језика, књижевности и методике наставе српског језика и књижевности.

знања, вештина и умења приказује достигнућа просечних ученика, који су оспособљени да: тумаче и критички промишљају дужи једноставнији књижевни и неуметнички текст из обавезног школског програма; истраживачки тумаче тематске, идејне, стилске, језичке и композиционе особине књижевних дела помоћу основних књижевних термина; самостално анализирају издвојен проблем у књижевном тексту и аргументују своје мишљење; познају основне стратегије читања и примењују их у типичним читалачким ситуацијама. Очекује се да ће напредни ниво постићи једна четвртина ученика. „Знања и умења са овог нивоа су трансферна, пре свега за наставак школовања. Компетенције са напредног нивоа су по правилу и когнитивно сложеније од оних са базичног и средњег нивоа. То значи да се д ученика очекује да анализира, упоређује, критички суди, износи лични став, повезује различита знања, примењује их и сналази се и у новим и нестандартним ситуацијама” (Мркаљ 2012а: 28–29). Напредни ниво везан за Књижевност као специфичну предметну компетенцију достиже ученик који: доживљајно, истраживачки и критички чита, тумачи и вреднује књижевне и неуметничке текстове средње сложености из школског програма; самостално уочава и анализира проблеме у таквим књижевним текстовима; користи више гледишта у тумачењу књижевног дела; пореди истакнуте тематске, композиционе и стилске одлике анализаног књижевног дела са другим делима и аргументовано износи свој суд о тексту.

Без намере да обухватније критички сагледавамо предложени нацрт, закључићемо укратко да се њиме прецизније и прегледније успоставља међузависност исхода, општих/специфичних компетенција и стандарда. Исходи предвиђени за школски период од првог до четвртог разреда, а овом су приликом излистани само они најтешње повезани са разумевањем и тумачењем књижевних јунака, свакако подлежу операционализацији и додатној конкретизацији за сваки час књижевности на коме се ликови интерпретирају. Од читалачких преференција до степенованих компетенција у проучавању жанровски профилисаних књижевних јунака у прозним делима ученици треба да пређу пут који води кроз прикладно одабране наставне стратегије – постепено савладавајући истраживачки приступ књижевном тексту, теоријска знања о прозним жанровима и поступак карактеризације ликова у одређеној врсти књижевног дела.

4. МЕТОДИЧКИ КОНТЕКСТ ТУМАЧЕЊА КЊИЖЕВНИХ ЈУНАКА

4.1. Претпоставке методичке интерпретације књижевног лика у млађим разредима основне школе

Говорећи о односу традиционалне и савремене методике књижевности која се одупире педагогији тако што своје подстицаје проналази у књижевнотеоријском сазнању, В. Милатовић помиње застареле и превазиђене концепте сведене искључиво на „вештину преношења знања” који се граниче са педагошком комуникацијом јер се не баве уметничком суштином дела, него форсирају практицистички начин схватања књижевне уметности (в. Милатовић 1995: 51). Теоријски подлога неопходан је припремни слој за методичку обраду књижевног дела. Најпре мора да се разоткрије сложеност књижевноуметничке творевине а потом да се успостави методичка организација и тиме конкретизује чин рецепције у настави. Како би се проза за децу и њени најекспресивнији моменти приближили ученику и прилагодили његовој рецептивној способности, потребно је да учитељ пређе ону интерпретативну деоницу на којој се из угла књижевне теорије сагледавају и тумаче значајни саставни делови књижевног текста.

Теоријско разматрање може бити и специјалистичко, засновано на једном методу, и интегрално – подразумева истовремену примену више методолошких линија. Нарочито је важно потцртати индивидуалност књижевног дела што ће, углавном, условити опредељивање за „методолошки плуралитет [...] тако што се поједини књижевни приступи примењују на адекватним местима” (Јовановић 1998: 41). У теоријским погледима на предмет овог рада фаворизован је структурно-семиотички, наратолошки и рецепцијски прилаз. Међутим, конкретни примери наставне обраде књижевног лика не допуштају занемаривање осталих метода – импресионистичке, психолошке, биографске, социолошке, феноменолошке, лингвостилистичке, односно захтевају испреплетаност и синхроно садејство прикладно одабраних поступака.¹²⁸

¹²⁸ Методичко трагање за приступима који ће тумачење прозног књижевног дела у млађем школском узрасту учинити садржајним, динамичним, обухватним, и прилагодити га савременом

У практичној настави често недостаје теоријска обавештеност учитеља и уважавање жанровске природе текста. Отуда и склоност да се шаблонизовано и непродубљено обрађују типолошки различити књижевни јунаци. Учители који преузму улогу неприкосновеног тумача, што се најчешће и дешава када не постоји теоријско-методичка целовитост у приступу, „лишавају дете прилике да осети како је самостално”, а не тиме што су му је други објаснили, „успешно савладало једну тешку ситуацију” (Бетелхајм 1979: 33). Уколико се не афирмише ученичка критичност, а ученици не подстичу на решавање проблема успостављених захваљујући литерарним јунацима, почетне платформе из наставног програма не добијају продуктивну и слојевиту разраду.

Мотивишући присуство одабраних карактерних и телесних својстава, сам писац моделује карактеролошку матрицу. Он има намеру да уверљиво конструише литерарни профил јунака комбиновањем разноликих елемената. Фабула, ситуирање у одређен простор, дијалошко суочавање главног са другим ликовима и њиховим коментарима, ауторски коментар, различити облици дескрипције – оживљавају јунака стварајући чврсту међузависност свих сегмената. У млађим разредима ученици могу да тумаче ликове и са аспекта осећања – лик испољава емоцију, а ученици се саживљавају са јунаком па им његова душевна стања и преживљавања постају блиска и могу да их запазе, издвоје и објасне (в. Цицмил 1999: 68). Лик се условно речено апстрахује, али се никада насилно не одваја од фабуле и осталих чинилаца који су, као део ауторске интенције, усмеравали његову карактеризацију.

Карактеризацију у методичкој равни¹²⁹ В. Милатовић посматра као рашчлањавање лика на конститутивне елементе ради откривања његове структуре, односно спољашњих и унутрашњих особености. То обухвата

детету уз коришћење модернијих образовних технологија, увек је засновано на дијалектичкој корелацији методолошких поступака. Тиме се обезбеђује „обједињавање, допуњавање и узајамно појачавање емоционалног доживљавања и рационалног поимања уметничког текста, неопходно за сваку потпуну и успешну књижевну интерпретацију” (Јовановић 1998: 43).

¹²⁹ Овде дајемо преглед ставова и мишљења методичара који су се подробније бавили основним концептима методичке/наставне интерпретације књижевних ликова. Парафразираћемо неке њихове погледе на тумачење лика с различитих становишта преузете из одабраних делова следећих текстова и књига: Д. Росандић (1978: 114–121); З. Диклић (1978: 124–226); В. Милатовић (1997: 120–122; 2008: 31–38); Р. Цицмил (1999: 58–72); Потпунији подаци налазе се у одељку Литература.

оспособљавање ученика да доживе лик, увиде његове структурне елементе и степен изграђености (главни/споредни), процене однос према другим ликовима и вреднују његове поступке. За Р. Цицмила методичка карактеризација има значење аналитичко-синтетичког поступка у сагледавању и образлагању карактерних својстава лика, док се истовремено прате поступци којима је лик у делу обликован. Будући да се ликови најчешће испољавају вишеструко, треба их проматрати са свих становишта истовремено: пратити шта јунак ради, како изгледа, како се у њему гомилају емоције.

В. Милатовић и З. Диклић лик виде као део књижевне структуре који је и сам сачињен од међусобно повезаних елемената. Склоп лика условљава и примену типа карактеризације. Зависно од тога како је писац структурирао лик, у методичкој интерпретацији се могу применити различити приступи, али то подразумева интегрално обједињавање садржајних елемената (етичка/психолошка карактеризација) и формалних чинилаца карактеризације (фабула или описи). Д. Росандић управо издваја етички (став лика према свету и средини поступци моралне норме понашања) и психолошки приступ (афективни, интелектуални и вољни живот лика), а В. Милатовић томе додаје естетску (лепота обликовања лика, универзалне вредности, колико лик утиче на изазивање ученичких доживљаја) и физичку карактеризацију (опис спољашњости лика). Он такође сматра да често има простора и за елементарно језичко карактерисање пошто се особине ликова рељефно манифестују у психичким преживљавањима израженим у дијалозима, као и да се физичка, психолошка и етичка карактеризација на овом узрасном ступњу могу прожимати али и раздвојити. Некада је потребно уочити и социолошку димензију лика – Д. Росандић такође истиче социјалну припадност лика и социјалну мотивисаност – како бисмо поуздано могли да тумачимо поједине карактерне профиле. З. Диклић заговара и биографски приступ ако су догађаји и доживљаји јунака или неке његове карактеристике аутобиографског карактера.

У прозним делима за децу најчешће се као најпретежнија маркира једна особина књижевног јунака. Анализу можемо управо одатле започети, па ситуационим тумачењем и успутним увиђањем других структурних елемената који кореспондирају са ликом, допуњавати портрет битним детаљима. Пажљивим

декомпоновањем после доживљајног импулса покреће се низ других мисаоних активности. Конкретни примери наставне обраде потврђују да пажњу млађих основаца најпре привлачи етичка димензија лика – његови морални поступци, однос и став према свету и непосредном окружењу. Етички приступ лику би зато условно могао да се прихвати као доминантан. Међутим, тежимо ли детаљнијем рашчлањавању, смерамо ли потом ка уверљивом и мотивисаном синтетичком заокруживању, не би ваљало у интерпретацији неприродно разграничавати етичко и психолошко. Испољена етичка својства лика премрежена су осећањима, душевним стањима, расположењима, унутрашњим немирима, притајеним намерама или вербализованим жељама. Тако креиран књижевни јунак остварује живу, емотивно и мисаоно богату комуникацију са читаоцима и захтева стварање проблемске ситуације. Уз аргументовано супротстављање различитих гледишта противречности ће бити разрешаване на часу, у конструктивној атмосфери. Р. Цицмил у прилог овој тврдњи наводи пример: посматрамо ли етички преображај лика, неопходно је да запажамо и како је психолошки мотивисан. Епско и чулно становиште су најупутније смернице за основношколску интерпретацију књижевног лика, тврди Р. Цицмил, јер се ликови најочигледније испољавају спољашњим изгледом (портрет) и у акцији (поступци). Ученици радо замишљају јунака приче, допуњавају маштовито његов изглед и прецизно уочавају оне поступке ликова који сведоче о њиховим карактерним особинама. Блиске су им приче са живом фабулом, где су ликови носиоци радње и подстрекачи акција. По мишљењу овог методичара основци релативно лако уочавају и тумаче портрет повезујући га са карактерним особинама, запаженим у описима акције и поступака лика.

У програмској структури је, као што смо већ нагласили, назначено да се интерпретација лика у основној школи не креће на свим овим нивоима. Говорећи о условљености нивоа школске анализе књижевног лика, В. Милатовић методичку интерпретацију лика проматра као сегмент свеобухватне анализе и притом сматра да су сва три нивоа, у виду целовите, парцијалне и комбиноване карактеризације, остварљива у млађим разредима. Д. Росандић износи мишљење да је анализа ликова најзанимљивији део књижевне интерпретације зато што они у књижевним делима оживотворују пишчеве погледе на свет и идејна

опредељења. Ученици тако могу да афирмишу своје ставове и судове, да развијају критичко мишљење.

По методичком упутству В. Милатовића, целовитост лика у наставној обради чува се уопштавањем, затварањем аналитичко-синтетичког круга. Синтетизовањем, које се на овом узрасту најчешће остварује истраживањем повезаности ликова са идејним слојем дела, завршава се битна етапа интерпретације. Она ће бити целисходна само уколико је новим сазнањима обременила ученичко читалачко, а тиме, посредно, и животно искуство и покренула још једну, како је то Пијаже сматрао, својеврсну расправу детета са собом, уводећи га на можда понајмање болан начин у свет одраслих.

4.2. Књижевни јунак као интегративни чинилац методичке интерпретације прозног дела

Лик је вертикална оса, стедиште основних обележја уметничког склопа, стварности коју сам текст твори (в. Пелеш 1979: 344–345). Са ликом књижевног дела често се поступа као да је вантекстовна чињеница, па се поставља у оквире који са затвореном стварношћу књижевног текста немају ништа заједничко. У семиотичком осветљењу лик се посматра и тумачи као знак, односно део једног кода где остварује своје целовито и потпуно значење, а измештањем из таквог знаковног система неминовно мења своју суштину. И нараторолошка визура актера специфично позиционира: „индивидуализован је на такав начин да представља аутономну фигуру наративног света” (Принс 2011: 16).¹³⁰ Књижевни лик се, како је већ поменуто, често одмерава према стварним личностима, што може да наруши и деформише његову карактеризацију. Разазнати да појмови *лик* и *личност* нису истоветни није увек само потенцирање термиолошке разликовности, јер смисао лика и његове значењске димензије читавамо управо кроз структуру дела.

¹³⁰ „Актер се не мора нужно појављивати као антропоморфно биће”, може бити појединац или колектив, фигура (антропоморфна, зооморфна) или нефигурисан (Ц. Принс овде мисли на појаве као што је судбина и сл.), док је егзистент обдарен антропоморфним цртама и укључен у антропоморфне радње (уп. Принс 2011: 16, 96).

Методичари указују на опасност симплификавања анализе књижевног лика у млађим разредима основне школе. Најчешће се не прави јасна разлика између протагонисте и реалне личности самог писца, као што се не успоставља ни дистинкција *лик – личност*.¹³¹ Р. Цицмил запажа да се услед таквог поимања књижевних чињеница нарушава уметнички ентитет ликова јер им се придају особине које нису део система пишчеве карактеризације. Чак и када постоји прототип у стварности, сматра он, лик ће карактерна својства и идејне примесе добити тек у свету самог књижевног дела. Почетно савладавање књижевнотеоријских појмова на раном основношколском узрасту између осталог захтева диференцијацију на *личност* која припада стварном животу и *лик* који је чинилац књижевне организације, пошто се читају, доживљавају, разумевају, анализирају и текстови у којима је улога јунака додељена историјским личностима.

Када помиње обраду дела помоћу доминантног књижевног лика, који у том случају постаје носилац одређених методичких активности, В. Милатовић се надовезује на ставове М. Николића о томе како је „готово сва предметност у уметничком тексту подређена [је] књижевним ликовима, и у служби је њиховог физичког и духовног обликовања” (1992: 148). Није довољно само непосредно запажање њиховог изгледа, понашања и делања, већ је неопходан потпунији увид у мотивацију поступака јер управо они „творе илузију живљења” у једном књижевноуметничком делу па је стога и њихова „уметничка сложеност и интеграциона моћ” изразито велика (Николић 1992: 148). Истицање ликова као најдинамичнијих чинилаца интерпретације и њихову усмереност ка идејама прихвата и З. Мркаљ наводећи како се анализом лика долази до осталих вредносних чинилаца текста, а идејни слој књижевног дела разматра се кроз значења која лик носи (в. Мркаљ 2005: 120).

Методичко приступање прозним делима за млађи школски узраст такође захтева утврђивање „неког основног начела интеграције, таква начела на темељу којег можемо појединим дијеловима или тзв. структуралним елементима одредити мјесто и улогу у схваћању цјелине” (Солар 1980: 123). Ученици на овом

¹³¹ О томе је детаљније говорено приликом разматрања онтолошког статуса књижевног јунака.

узрасту узрочно-последичне везе међу догађајима увиђају и прате управо преко поступака и говорног оспољавања јунака. Најчешће се књижевноуметнички текст памти по централном догађају који је јунак иницирао или му је било задато да у том догађају учествује како би разрешио одређени проблем. „У настави, ученици се најчешће везују за јунака и његову судбину, те своје почетне доживљаје, осећања и размишљања о уметничком тексту формирају на основу односа према јунаку, без обзира на то да ли га прихватају као позитивног или негативног” (Мркаљ 2008: 117). Пуноћа у интерпретирању јунака¹³² постиже се и покретањем механизма идентификације и емпатије¹³³ чиме се уједно прецизније и кохерентније сагледавају поруке дисперзоване по тексту.¹³⁴

Ако погледамо жанровски организован приказ комплетног истраживачког корпуса, уочићемо да се у највећем броју наслова индикативно упућује на главне или нарочито позициониране јунаке у наративном систему, а они су разноликог порекла: људска бића, животиње, персонификовани или антропоморфизовани предмети и појаве. Тиме се нехотице осујећује постављање већег броја интеграционих чворишта у раван „водећих вредности” интерпретације. Да се њен магистрални ток не би разудио, методичка теорија и пракса наставе књижевности у млађим разредима основне школе релативно често управо од књижевних ликова оформљују „средиште за корелативно окупљање других вредности”, тачније од њих се интерпретативно гледиште „усмерава на више саодносних чинилаца” (Николић 1992: 150, 138–139).

¹³² „Јунаци и јунакиње у квалитетнијој књижевности приказани су као комплексне личности, те је неопходно анализирати их холистички, обрађујући посебну пажњу на међусобну повезаност позитивних и негативних карактеристика. Многи главни ликови су снажни узор јер се уздижу изнад својих негативних карактеристика или слабости и превазилазе личне изазове. Често сматрамо протагонисте инспиришућим зато што демонстрирају потребу особа да буду отпорне и да на изазове реагују проактивно. Разговор о јунацима и јунакињама са децом пружа небројено много прилика за разматрање како су карактерне особине изражене код других и како деца могу развити позитивне особине код себе.

Анализа садржаја награђиваних дејчјих књига из целог света указује на то да су неке карактерне особине универзално цењене. У њих спадају: храброст, брига за друге, издржљивост, снажљивост, вера у себе, оптимизам.” (Синг, Лу 2003, превела М. Д.)

¹³³ Процес идентификације и удео емпатије у читалачкој рецепцији књижевних јунака образложен је у поглављу 3.1.3.

¹³⁴ Ј. Лотман сматра да се идеја „манифестује у целој уметничкој структури” и да се „идејни садржај” не може разматрати одвојено од „уметничких особености” књижевног дела (1976: 43).

Мисаоно-асоцијативно повезивање и уоквиравање естетских утисака, фабула, композиција, сиже, мотиви, конфликтне ситуације, мотивациони поступци, облици казивања, мисли и идеје (поруке) проблемски комплекс књижевног дела и језичкостилски поступци – јесу интеграциони чиниоци и творбени елементи ка којима се наставно тумачење може кретати полазећи од књижевних јунака (уп. Николић 1992: 138–151; Мркаљ 2008: 115–130).

4.3. Усклађивање методичких радњи и поступака са интерпретацијом књижевног јунака

Најмлађи ученици се кроз наставу књижевности први пут систематично и осмишљено уводе у простор књижевноуметничког дела. Неупућеном посматрачу би се могло учинити како је тај задатак релативно лако остварив и не намеће нарочито високе захтеве и одговорност у организацији наставних часова. Ипак, реализовање исхода везаних за тумачење литерарних текстова у млађим основношколским разредима изузетно сложен процес јер овај ниво школовања треба да обезбеди основна знања и навике из дате области и, што је нарочито значајно, утре пут даљем васпитавању књижевног укуса, а самим тим и усвајању општекултурних вредности. Већ смо разматрали утицај узрасних могућности на рецепцију прозних дела и њихових јунака, а та се условљеност преноси и на одабир прикладних методичких решења у интерпретацији разноврсних књижевних остварења те врсте. Функционални и подесни приступи књижевним делима заснивају се на методолошкој усклађености. Принцип методске адекватности „подразумева истраживачко и наставно поступање које у потпуности одговара предмету проучавања”, односно избор „аналитичких инструмената из устаљеног методолошког инвентара” (Николић 1992: 119).

Испоставља се да је на свим ступњевима наставе књижевности једна од тешко решивих препрека и „основни методички проблем – како заинтересовати ученике да уђу у уметнички свет књижевног дела до оне мере кад се почну добровољно предавати мотивационој снази уметничког текста” (Јовановић 1998: 29). Мотивисање је, очигледно, иницијални моменат, односно она покретачка снага која ће умногоме олакшати остваривање свих осталих програмских захтева

повезаних са аналитичко-синтетичким проучавањем прозних књижевних дела и њених актера.

Посебност у приступу књижевноуметничком тексту у млађим разредима тиче се и врсте читања изведеног на наставном часу. Методички је упутно да први сусрет са уметничким текстом буде остварен кроз изражајно читање где водећу улогу добија учитељ, уз селективну употребу аудио-записа из звучне читанке. Сугестивност овог читања усмерава слушаоце на естетски најснажније детаље и уколико је квалитетно, оно постаје интерпретативно или бар указује на значењем богата места. Ликови су често представљени кратким дијалошким репликама, лексички слој приче захтева емоционално гласовно нијансирање, док темпо читања открива динамику збивања и ритам испољавања јунакових особености па постепено води и до уобличавања његовог портрета. „Међутим, ма колико интерпретативно читање било успешно, оно само, као посредничко и сугестивно, не може да обезбеди повољне и потпуне услове за успешну анализу” (Јовановић 1998: 349). Иако се наведена тврдња односи на средњошколско тумачење поезије, она је сасвим прихватљива и применљива и у настави од првог до четвртог разреда основне школе. Д. Росандић такође истиче важност усмереног читања јер се тако приступа истраживању проблема: бележење одговора на постављена питања један је од путева спознавања релевантних карактеристика лика, његове говорне особености, проживљавања, односа према другима и става према свету (в. Росандић 1978: 117). Усмерено/истраживачко читање у функцији је продубљивања доживљаја текста и непосредне припреме за његово интерпретирање. Зато не би ваљало да изостане позивање ученика да се индивидуално усмере на текст и прочитају га још једном уз промишљено постављене задатке који ће посебно допринети успешној методичкој карактеризацији јунака који, као и остали вредносни чиниоци књижевног дела, захтевају да се према њима усклади одговарајући сплет гледишта и аналитичко-синтетичких поступака (в. Николић 1992: 120).

Д. Росандић за тумачење ликова предлаже методичку поставку на основу које се прате сви битни видови испољавања лика и која полази од композиционе схеме – хронолошког ређања и насловљавања епизода у којима се лик појављује (уп. Росандић 1978: 114–121). Концепт овог методичара подразумева и

утврђивање односа између ликова у делу и примену карактеролошких таблица које ученик индивидуално попуњава бирајући нека од понуђених решења у вези с типом карактеризације (опис, дијалог, монолог, наратив), доживљајним стањем лика, његовим погледом на свет и језичким идиомом. У овој фази је могућа и реализација групног облика рада, док се фронтална, дијалогска анализа одликује проблемским питањима, самосталним запажањем и просуђивањем о појединостима које откривају карактер лика. Стога треба доследно, већ од првог разреда, инсистирати на целовитијим, развијенијим ученичким одговорима. Свој коментар или суд о лику они могу да поткрепе цитатом који активира методу рада на тексту: гласно се чита део текста карактеристичан за етичко-психолошки профил јунака – реченица коју лик изговара, краћи дијалог, монолог, опис лика, коментар о лику (в. Росандић 1978: 116). На тај начин се остварује функционални задатак везан за изражајно читање, који може да се допуни читањем по улогама уколико текст дозвољава такву могућност.

Ученици су обично заинтересованији за фабуларни ток у прозном тексту, јер им је транспарентнији, али истовремено прате и активност јунака – задржавају читалачку пажњу на његовим поступцима и покушавају да проникну у свет његових осећања и мисли. Ипак, тесну везу између ликова и фабуле они углавном не освесте до краја, што отвара могућност да се издвајањем нарочито узбудљивих приповедних призора подстакне маштовитост и радозналост, стимулише имагинирање амбијента и изгледа јунака и предвиђање исхода догађаја у којима јунаци активно учествују. Пажљиво осмишљен биографски приступ такође је сврсисходан и подстицајан. Слушајући занимљивости и прикладно биране анегдоте из живота појединих писаца, које би могле тематски да буду повезане са збивањима и јунацима у самим причама, деца су много расположенија за сусретање са текстом јер интуитивно препознају вибрирање стваралачког напора и задовољства утканог у причање које им је намењено. И ученичка животна искуства и сазнања, сродна ономе што ће проживљавати и сазнавати литерарни јунаци, могу бити искоришћена у етапи емоционалне припреме или у синтези са актуализацијом, јер је у овом школском узрасту доживљајни контекст неопходан оквир за наставну обраду књижевних ликова. „Поузданим методичким поступањем уметнички утисци се могу појачати и функционално искористити

током интерпретације не само као субјективни доживљаји, формирани на основу предзнања или искуства појединца, већ као чврста упоришта за разумевање и прихватање литерарних садржаја” (Мркаљ 2008: 130).

Пожељно је да ученици повремено и очигледно буду уведени у свет уметничког текста и припремљени за сусрет са његовим јунацима тако што ће им ликовни прилози и други допунски садржаји експликативног карактера бити демонстрирани посредством електронских медија. Савремена дидактичка средства и материјали чине наставу књижевности интегралним делом животне стварности, чиме се обеснажује утисак да су задати наставни садржаји наметнути и зато тешки и незанимљиви.

4.4. Доживљајно и истраживачко мотивисање ученика за разумевање и тумачење књижевних јунака

Читање и снажно доживљавање квалитетне прозе доводи нас „у прилику да осетимо снагу имагинарног [...] понекад толико велику да може да нам заклони обресе стварног света” (Микић 2005: 286). У причи се догађаји из реалног живота специфично уланчавају, постављају се мерила нужног и споредног, а све према њеним законитостима и њеној унутрашњој логици. „Хронотоп одређује уметничко јединство књижевног дела и његов однос према стварности [...] Све временско-просторне одредбе у уметности и књижевности неодвојиве су једна од друге и увек су емоционално-вредносно обојене” (Бахтин 1989: 372). Из тих разлога емоционална реакција на прочитано дело уједно може бити и полазиште интерпретације¹³⁵, будући да се „структурни елементи који су ’произвели’ интензивне и згуснуте естетске дражи указују [се] у аналитичком проучавању као доминантни и обједињујући чиниоци структуре наративног дела” (Мркаљ 2008: 115).

Доживљајним мотивисањем се ученици млађег школског узраста систематично оспособљавају да, иако се налазе на предтеоријском ступњу

¹³⁵ „Интензивирана потреба ученика да саопште своје утиске настале поводом читања уметничког текста користи се у циљу својеврсног мотивисање ученика за укључивање у рад на часу, тј. рад на интерпретацији одабраног садржаја” како би успешно могли „да од естетског доживљаја стигну до рационалног поимања већине уметничких вредности у делу” (Мркаљ 2008: 126).

изучавања књижевности, с разумевањем уочавају наративно-стилске поступке и обликотворне финесе и што свестраније карактеришу књижевне јунаке.¹³⁶ Уважавањем „естетског доживљаја као осмишљеног, инспиративног и мотивишућег покретача” (Мркаљ 2008: 114), формира се мотивациона подлога погодна за сериозније истраживачке и проблемско-стваралачке активности и подухвате у методичком приступу књижевним ликовима. Емоционално и фантазијско ученичко ангажовање у припремној фази, али и у осталим етапама наставног часа, пожељан је и потребан мотивацијски импулс за разгранавање интерпретацијских токова.

То је нарочито видљиво у анализи народне бајке, када субјективни и доживљајни моменат долазе у први план, и где је изузетно важно успоставити и очувати емотивни контакт читалаца са јунацима. „Лик хероја у народним бајкама може се пратити на два различита нивоа његовог деловања. Први ниво је доживљајни, други теоријски. [...] У том смислу је неопходно да наставник преузме одговорност при одлучивању како ће ученике, поред књижевнонаучних и теоријских садржаја, научити и да образлажу своје доживљаје и размишљања, ставове и судове” (Мркаљ 2013: 287–288). С друге стране, због емоционално-когнитивних узрасних предиспозиција, млађи ученици нису спремни да јунаке бајке прихвате као бестелесне фигуре чији поступци нису мотивисани осећањима и искуством. У томе их онемогућава и природна развојно-психолошка потреба да се идентификују са главним јунаком овог прозног жанра и његовим храбрим и племенитим поступцима.

Испитивање читалачких импресија започиње на ширем плану и захвата читав уметнички текст, а потом се циљано усмерава ка конкретним појединостима који се односе на књижевне ликове.¹³⁷ У наставним околностима се, међутим, најчешће дешава да образложење својих емотивних реаговања на текст народне или уметничке бајке ученици одмах везују за јунаке и тако их

¹³⁶ „Оспособљавање ученика да своје уметничке доживљаје исказују и да сопствене утиске, мисли, осећања, ставове, образлажу и повезују са чињеницама из уметничког текста и да их текстом поткрепљују, представља један од највећих циљева наставе књижевности” (Мркаљ 2008: 128).

¹³⁷ Најфреквентнија питања и подстицаји у вези са доживљајем јунака бајке, применљива су и на друге прозне жанрове који дају могућност да се реализује овај вид мотивисања и наставног приступа.

спонтано постављају на место интегративних чинилаца. Вођени инструктивним наставничким налозима, најчешће саопштавају најснажнији утисак који је на њих оставила прочитана бајка/прича, објашњавају који њени делови су их привукли и због чега, образлажу шта им се посебно допало, шта им је било чудно и необично, а шта их је изненадило, задивило или разочарало. Откривају који су детаљи подстакли њихову радозналост и које су им чудесне ситуације побудиле машту док су слушали причу. Описују како су замислили место где се дешава радња¹³⁸ и наводе делове текста који су их насмејали.

Ученици се подстичу и позивају да причају о томе шта су очекивали да ће се догађати са главним јунаком када су започели читање и какве особине су сматрали да ће он испољити. Истичу због чега су их зачудиле поједине његове реакције и поступци или шта му је помогло да се снађе у неким опасним епизодама. Образлажу своје мишљење о томе да ли је јунак правилно поступио. Присећају се и наводе како су се осећали када је одлучио да предузме одређену акцију, у ком тренутку су се уплашили за неког јунака или се поистоветили са њим. Замишљају у шта би се претворили кад би могли да се нађу близу јунака итд. „Оваквим захтевима ученицима се сугерише да усмере своје првобитне утиске о свету дела на разматрање ликова из приче” (Мркаљ 2008: 128).

Од сугестивног најављивања привлачности приповедног света и његових актера, упућивања на подстицајне вантекстовне околности каква је повезивање дела са одређеним биографским контекстом када, на пример, сам писац апелује на читалачку перцепцију и рецепцију, преко проблемски конципираних истраживачких/припремних задатака, читалачки фокус ће се контролисано померати ка самом књижевном делу. Не треба занемарити чињеницу да је психоинтелектуална зрелост ученика овог узраста најчешће један од лимитирајућих фактора у методичком карактерисању књижевних јунака. То, међутим, не значи да осим неких репродуктивних и реконструктивних питања не треба афирмисати и рекогнитивно-продуктивне задатке (в. Диклић 1978: 224). Уколико је ученик доживљајно и мисаоно активан, сараднички инволвиран у откривање и сазнавање кључних уметничких чинилаца, ни обрада књижевних

¹³⁸ „Пожељно је, не само на млађем узрасту, подржати ученика у доживљајном излагању, кад речито и сликовито описује места која је „домислио” (Мркаљ 2008: 129).

ликова неће представљати интерпретативни проблем.¹³⁹ Школска интерпретација у млађим разредима најчешће се и спроводи тако што се упоредо анализирају фабула и ликови, па се зато углавном и постављају питања којима се репродукује ток догађаја и евентуално запажају само неке карактеристике главног лика. Она имају своју важност, али им свакако треба придружити захтеве који подстичу препознавање, издвајање, упоређивање, разликовање, разvrставање, тумачење и свако слично мисаоно поступање где литерарну појаву треба илустровати, образложити, аргументовати, критички проценити и вредновати. Када се лик појави први пут, још увек се о њему не зна много. Релевантне карактеристике се у току приче понављају на различите начине, па њихова акумулација узрокује да се неповезани подаци сједињују и допуњују чинећи целину (в. Бал 2000: 102). Према томе, осим што посматра и запажа појаве које непосредно доприносе етичко-психолошкој карактеризацији ликова, ученик треба да активира и сопствене проналазачке и креативне способности да би увидео остале структурне елементе који кореспондирају са ликом и допуњавају његов физички и карактерни профил битним детаљима.

Како би уверљиво портретисао јунака, и сам писац најпре изграђује систем карактеризације од слојевито комбинованих елемената. Фабула, ситуирање у одређен простор, монолошко представљање главног лика, његово дијалошко суочавање са другим ликовима и њиховим исказима, ауторски коментар, различити облици дескрипције – оживљавају јунака стварајући чврсту међузависност, мотивисаност и саусловљеност свих сегмената књижевне творевине. За неке од видова теоријске карактеризације начињен је сажет методички прилаз којим се, у различитим причама, открива функција истакнутих техника карактерисања у портретима књижевних јунака, односно понуђена су

¹³⁹ Основни програмски захтеви наставног плана за Српски језик у млађим разредима који се односе на област *Епика* засновани су на кумулативном принципу. У изучавању књижевног јунака задаци се из разреда у разред сукцесивно усложњавају – од повезивања ликова с фабулом, њихове физичке и говорне карактеризације (уз диференцирање говора ликова од пишевог/ауторског говора) и релација које књижевни јунаци успостављају међу собом, што је прописано у реализацији програма за трећи разред основне школе, до перципирања појединости у вези с мотивацијом у четвртог разреда: „запажање чинилаца који у разним ситуацијама делују на поступке главних јунака (спољашње и друштвене околности, унутрашњи подстицаји – осећања, намере, жеље) (НПП 2006)”. За време усмереног читања ученици четвртог разреда би требало да проналазе одговарајуће податке о лику као што су изрази, искази и дијалози који одражавају његове мисли и поступке или драматичне ситуације и сукобе у којима се нашао (в. НПП 2006).

селективна методичка усмерења за разоткривање појединих слојева њиховог стваралачког обликовања.¹⁴⁰

Именовање књижевног лика („Трнова Ружица”)

Размислите зашто се јунакиња у бајци баш овако зове. Шта се у њеном имену посебно наглашава? Због чега је упоређена с ружом? По чему су то оне сличне? Ружин цвет је симбол савршенства, „довршености без грешке”. Присетите се шта ружа још може да симболизује (представља). Објасните шта аутор постиже тиме што бира облик именице *Ружица*, који указује на умањено значење. Какве њене особине можемо да очекујемо на основу тако одабраног имена? На који начин други део имена одређује јунакињину судбину у овој бајци? Шта се дешавало сваки пут када је помињано трње или убод? Како је то утицало на живот Трнове Ружице?

Догађај у функцији карактеризације („Прича и дечаку и Месецу”)

Уочите којим догађајем мајка започиње причу о дечаку и Месецу. Шта је необично у том призору? Које се боје преливају по небеском своду док Месец лествицама силази на земљу? Којим звуком он привлачи пажњу? Како реагују људи који све то посматрају? Уочите њихове коментаре. Каквим тоном су изговорене те речи? Објасните шта сте сазнали о тврдици на основу тога што само он није изашао да види Месечев силазак међу људе. Још један догађај у причи потврђује да је газда тврдица недружељубив, мрачан и ћудљив човек који не верује у чуда и не воли изненађења. Пронађите тај део приче и припремите се да га гласно прочитате. Које сте тврдичине особине препознали када се на прагу своје куће срео лице у лице с Радојичиним пријатељем Месецом? Шта је још у његовом понашању одало пакост и мржњу?

Јунак о себи („Стефаново дрво”)

Потрудите се да издвојите све делове у причи где Стефан говори о себи. Шта сте сазнали о његовом изгледу и снази на основу тих речи? Зашто га толико мучи помисао на вештину мачевања коју треба да савлада? Који све страхови притискају малог Стефана? О чему још овај јунак говори? Запазите његова осећања, жеље и намере у речима које изговара. Како му је у души због свега што се дешава? Које Стефанове особине ту препознајете? Наведите шта је још открио о себи док се гласно захваљивао духу свог дрвета. Замислите да сте на месту овог јунака и покушајте да у првом лицу, у облику монолога, представите

¹⁴⁰ Технике карактеризације књижевног јунака у прозним делима за децу разматране су у поглављу 2.4. Из ове целине је изостављена улога елемената простора и амбијента у методичком приступу књижевном јунаку јер се о томе опширније и обухватније говори у поглављу 5.6.

своја осећања, расположења и особине. Саопштите и неке појединости које у причи нису поменуте.

Други о јунаку („Сунчев певач”)

Којим речима се хрчак обраћа свом суседу цврчку? О коме он више тиме казује – о њему или о себи? Какве је особине хрчак испољио у том разговору? А шта сте сазнали о цврчку на основу коментара његовог комшије? Ко то још слуша цврчкову песму? Мрав ништа не говори, али ми ипак знамо да он о цврчку не мисли исто што и хрчак. На основу чега смо то могли да закључимо? Који још ликови у причи подржавају цврчков ведар поглед на живот? Пронађите и подвучите њихове речи. Шта бисте ви рекли цврчку? Који савет бисте дали хрчку?

Дијалог („Заљубљене ципеле”)

Шта је необично у овој причи? На кога је писац мислио говорећи о једном пару ципела? Које осећање сте препознали као главно и најснажније? Како Тина и Никола једно другоме исказују љубав и приврженост? Зашто имају потребу да стално разговарају и да се додирују? Пронађите делове тих дијалога који најубедљивије откривају њихову блискост. Због чега ове реченице имају знаке узвика на крају? Чег се заљубљене ципеле боје? Чему се надају? Какве особине нам ликови ове приче откривају у својим разговорима? Чиме је на крају њихова љубав награђена?

Ауторски коментар („Свитац тражи пријатеља”)

Запазите коме се писац обраћа на крају приче. Зашто за саговорника бира децу? Објасните шта је он замислио и пожелео да учине деца која су прочитала ову причу о свицу. Шта ће се догодити са свицем ако му не помогнете? Због чега он још увек није нашао пријатеља? Писац чврсто верује да ви имате решење за проблем који је задесио његовог јунака. Зато најпре замислите свој разговор са овим свицем, а онда га запишите у облику дијалога. Пријатељски га посаветујте шта да чини како би и он што пре стекао пријатеље.

Опис јунака („Бајка о лабуду”)

Замислите планину на чијем је врху живела мала Снежана. Које сте боје видели на тој измаштаној слици? Како у вашој машти изгледа језеро по коме црна птица вози краљицу зиме? Какве је ципеле имала Снежана? Шта је носила на глави? По чему је била необична њена круна? Опишите шта вам се посебно допало на њеном плашту. У каквом је гнезду она спавала? Објасните зашто се јунакиња ове бајке зове баш Снежана? На кога вас она подсећа? По чему би све могла да буде слична девојчици која се дружила с патуљцима у бајци браће Грим?

Синегдоха и лајтмотиви у карактеризацији

Синегдохично портретисање и карактеризација јунака акумулирањем и понављањем истоврсног детаља такође могу да анимирају ученичку радозналост. Ако им се пажња усмери на те елементе уз захтев да просуђују о функцији и смислу њиховог појављивања и учесталог помињања, они би чак могли да препознају елементарне симболичке вредности тих појава и утврде њихову повезаност с карактером јунака и његовим доживљајем света. Перцепција таквих чинилаца у причи треба да представља и увежбавање својеврсног „трансфера опажања” који би профункционисао и у искуственој сфери, кроз разумевање прикривеног смисла у задатом контексту.

Циљ сваког блока питања и инструкција јесте да истакне технику обликовања лика која доминира или представља неки од уочљивих поступака примењених у остваривању физичке, односно етичко-психолошке карактеризације у датој причи. Ниједна од ових смерница није сама по себи довољна да би се заокружила методичка интерпретација и ваљано проанализирали сви ликови у причи. Више је реч о покушају осмишљавања интерпретативних контура и аргументацији претпоставке да се праћењем једног од најзаступљенијих типова карактерисања – иако су они, као и друге форме казивања, најчешће испреплетани и не могу се механички одвојити – ипак може доћи до сазнања о јунаковим особинама, унутрашњим стањима, а повремено чак и до битних саставница физичког портрета. Нарочито је важно избећи распарчавање књижевног лика површним и репродуктивним питањима и задацима, па аналитички ниво треба циљано водити ка синтетизовању, а потом и ка актуализацији садржаја, инсистирајући притом на уочавању везе између јунака и смисаоног плана прозних дела намењених млађем школском узрасту.

4.5. Интегрисање игре и стваралачких активности у наставном тумачењу књижевних јунака

Противтежа мањку и ученичке и наставничке мотивисаности у наставном процесу – проблему који се повезује са образовном политиком – свакако је креативност у настави и борба против рутинских и устаљених поступака и облика рада. Емпиријске провере потврђују да су најфункционалније управо оне стваралачке активности које су биле усклађене са конкретним радним

околностима и одвијале се у сазнајној и инспиришућој атмосфери. Стваралачки рад подразумева припремљеност наставника да проналази нове методе које би ученике стимулисале да с лакоћом и радошћу усвајају задато градиво. Постављањем ученика у позицију да уче кроз организовану игру ствара се функционални дијалог који ће, у зависности од узраста или педагошке климе у одељењу, омогућити различите типове иницијативе и допринети квалитету остваривања наставних циљева у изучавању језика и књижевности.

Игра је активност кроз коју дете од најранијег детињства истражује и открива свет око себе и учи да комуницира. Тај специфичан дијалогски тип комуникације заправо је „део биолошке магије” која децу претвара у одрасле. Игра, дакле, има свој језик, своју граматику и моћ да буде и мотивација и награда, да резултира осећањем поверења и сигурности. Поред „оригиналне” игре ради игре, постоји и њена варијанта са културолошким предзнаком која захтева фино подешавање понашања и подстрекава учење и социјализацију. Са психолошког аспекта, дечја симболичка игра посматра се и као рана манифестација стваралачких способности. Наиме, деца показују вештину да стваралачки трансформишу оно што им се у животу дешава.

Период школског детињства издваја цртање, литерарно и драмско стваралаштво као доминантне облике ученичке креативности. Ликовни израз, због елемената симболичког језика, врло је функционалан у подстицању таквих способности, а може да послужи и као додатно средство за ефикасно приказивање ликова из књижевног дела, док се разни цртежи, слике и стрипови иначе употребљавају у настави српског језика. Илустрације и други уметнички прилози функционалан су део уметничких текстова у читанкама. Тиме се превазилази монотонија и шаблонизирана анализа различитих аспеката епског текста, интензивира радозналост и мотивисаност ученика за рад, успоставља динамичност на самом школском часу. Иако најчешће даје само површне назнаке у свом несавршеном и несигурном цртежу, ученик који црта мисли о предмету који ствара исто онако како би о њему причао (в. Виготски 2005: 77). Уместо искључиво дијалогске размене енергије у образовној ситуацији, дете овако комуницира са собом, а у исто време изражава свеукупни доживљај дела илуструјући, на пример, јунака у одређеној сцени. На основу атрибута и

спацијалне позиције које му цртањем и бојом додељује, оно исказује емотивну блискост или дистанцу према носиоцу догађаја. Важно је, међутим, напоменути и то да на почетку школског узраста интересовање деце за цртање ипак почиње да слаби, а реч, односно литерарна форма, постаје најкарактеристичнији вид стваралачког изражавања, јер много лакше него илустровање омогућава преношење сложених осећања (Виготски 2005: 49, 59).

Када млађе ученике подстичемо да речима изразе свој унутрашњи свет пишући на тему која им је разумљива, то је нови модел исказа који богати њихов емоционални живот, развија стваралачку машту, док залажење у апстрактније сфере прочишћава и дисциплинује мисао. Л. Виготски упозорава да „развој дечје писане речи заостаје за њиховим усменим говором” и да тек „присуство атрибута показује да је дете овладало веома компликованим односима међу разним појавама” (2005: 50, 62). Писмено или усмено описивање јунака по унапред сачињеном плану може да садржи детаље физичког изгледа, тумачење поступака истицањем каузалности, запажање психолошких и етичких карактеристика. Ученицима се могу поставити и диференцирани захтеви везани за преузимање литерарне позиције неког јунака, заузимање његове визуре из које би пратили ситуације задате причом и на њих реаговали. Задаци се могу односити и на уобличавање исказа у форми дијалога, када причу треба наставити, изменити њен завршетак или конструктивно продубити и разрешити неку спорну етичку или емотивну епизоду. Ту се као погодан намеће тандемски рад, где би два ученичка гласа требало да се сложе и дођу до очекиваног исхода. Такав приступ уводи у драматизацију – облик стваралаштва сродан природи дечје маште и потреби детета да активним подражавањем и кроз игру доживи и спозна свет. Деца спољашње утиске конкретизују тако што оживљавају ликове и уживљавају се у њихове активности, а да притом нису изложена „сувишном напрезању сопствене психе”, што би значило да „драматизација као облик стваралаштва одговара покретној природи дечје маште” и „представља најчешћи и најраспрострањенији облик дечјег стваралаштва” (Виготски 2005: 71–74).

Уобличену везу између игре и драмских ситуација могуће је успоставити још у предшколском узрасту у оквиру усмерених методичких радњи на развоју говора. Драмске игре део су процеса усавршавања дечјих говорних способности.

Непосредним приказивањем, „оживљавањем” језичког проблема, коригују се одређене погрешке и говор најмлађих се сугестивно, сценским средствима и интерактивним радњама, приближава норми.

Иако је драмски метод неодвојив део савремене наставе свуда у свету, код нас се још увек често изједначава са школском позоришном представом. Драмске технике у настави језика и књижевности нису исто што и рад у драмској секцији или у драмским групама и не могу да се сведу на драматизације драмских текстова где се иницијатива даје само одређеном броју ученика. Драмски метод је заправо облик учења кроз игру, модел реализације наставних садржаја иницирањем стваралачког дијалога, искуство стечено глумом.¹⁴¹ Кратке драмске импровизације заснивају се на одређеној причи, односно проблемској ситуацији са којом се ученици до тог тренутка нису сретали, а чије решавање захтева преузимање одговарајућих улога и вештину да се стечено знање критички и активно примени.

Оправданост увођења драмског метода огледа се у томе што је овај концепт препознат као веома сврховита и делотворна активна настава. Сваки ученик је активиран и фокусиран на део задатог проблема, посматра и даје сугестије. У исто време ученици су при решавању истраживачких задатака упућени једни на друге, док је наставник задужен да их усмерава ка остваривању оперативних циљева, у овом случају повезаних са тумачењем књижевних јунака. Драмски метод захтева развој когнитивних капацитета, тестира и оспољава деље склоности, јача комуникабилност и самопоуздање. Деца пред другима слободније изражавају сопствена осећања, мисли, ставове и идеје, аргументованије вреднују, сензибилнија су при доживљају и проучавању књижевности. У нека дела се ученик свестрано уноси и ангажовано саучествује у судбинама јунака, али има и оних која тешко прихвата услед неразумевања или изневереног очекивања о жанру, типу приче, врсти заплета или мотивације и слично. Тада се од наставе очекује да на методичан начин активира сазнајне токове и облике рада уз чију помоћ ће се књижевно дело ваљано прихватити (в. Бајић 2006: 39). Кад је рецепција отежана, драмска игра може да функционише као покретач одгонетања

¹⁴¹ Детаљније о драмском методу у раду са децом видети у књизи *Више од игре* ауторке Д. Бојовић.

смисла, као што се може примењивати у подручју стилских вежби ради обухватнијег разумевања језичко-стилских особености књижевног текста. Драма и играње улога представљају изузетно добре активности за учење и прилично лако се могу уклопити у садржаје из књижевности који обухватају изучавање литерарних карактера (в. Шарп 2005: 30).¹⁴²

Наставно практиковање драмског израза, као једне од интегративних форми учења, резултира знањем које се стиче кроз проживљено искуство па је отуда трајно и функционално. Ученичке компетенције биће унапређене не само у области говорне културе него и на социјално-емоционалном плану. Уживљавањем у улоге различитих литерарних актера, активним емпатисањем са њима и околностима у којима су се нашли, научиће да сарађују и уважавају другачије мишљење и с временом стећи сигурност да се самостално суоче са потенцијално сличним животним околностима.

Свестрано ангажовање ученичких чула, маштовитости, поспешивање њиховог емоционално-интелектуалног и стваралачког испољавања у тумачењу књижевних јунака, исходиште је смисленог и сврсисходног одабира, комбиновања и варирања метода, средстава и облика рада, уз обавезно поштовање принципа прилагођености узрасту. Л. Виготски помиње да је „проблем стваралачких способности деце ментална функција од највећег значаја за општи развој и сазревање детета” (2005: 9). Сви облици стваралачке имажинације садрже афективне елементе. То значи да продукти наше фантазије, по „закону емоционалне реалности маште”, делују на наша осећања. Другим речима, постоје суптилне везе између емоционалности и процеса усвајања знања, с обзиром на то да „убеђења која можемо да примимо у школи преко знања, само се онда укорене у дечју психу када су емоционално укорене” (Виготски 2005: 59).

Имајући у виду недовољну усклађеност између захтева и задатака које настава српског језика и књижевности треба да испуни и постигнућа ученика, намеће се питање који фактори доприносе таквој несразмери. Један од битних чинилаца свакако је догматско-репродуктивни карактер традиционалне наставе

¹⁴² Е. Шарп даје низ примера и предлога из дидактичке праксе везане за примену драмског метода у учионици. Примери попут *погоди традиционални карактер или карактер из бајке* (guess traditional or fairy story character) могу бити веома корисно помоћно средство за извођење наставе књижевности.

(Росандић 2005: 203–204). У оваквом методичком систему вреднује се запамћивање што већег броја књижевних и језичких чињеница, репродуковање готових судова и ставова о делима и писцима, односно дословно понављање књижевнотеоријских дефиниција. Знања се усвајају дедуктивно, формалистички, без чврсте и очигледне повезаности са књижевним делом. Будући да су ученици пасивизирани јер им се намеће ауторитативно мишљење наставника предавача или његова верзија разумевања књижевних појава и проблема, изостаје развијање аналитичких способности, спутава се процес логичког мишљења и минимизира простор за критичко сагледавање. Тиме су задовољени почетни нивои учења, препознавање и репродукција, док примена наученог, као следећи ниво, даје оскудне резултате, а стваралаштво – највиши степен у освајању знања – остаје недосегнуто.¹⁴³ „У настави која добија стваралачки карактер ученик има улогу естетског субјекта који је оспособљен да истраживачки делује, активно стиче знања и развија литерарне способности” (Бајић 2010: 342). Да би се такав вид наставне праксе заиста и остварио, потребно је код деце развијати стваралачко мишљење. То је „сложен и дисконтинуиран процес” и одређује се као „врста имагинативног мишљења усмереног ка стварању неке нове, оригиналне и објективно друштвено значајне мисаоне творевине” (Требјешанин 2008: 472). Битни критеријуми за процену креативности свакако су оригиналност и сврсисходност. Многе теоријске поставке које се заснивају на истраживању стваралачке имагинације указују да креативност захтева време, упорност и мотивацију, али и солидну базу знања. Уколико се активности на часу завршавају за свега неколико минута, значи да су захтеви били превише једноставни па ученици нису морали да увежбавају фокусираност и посвећеност задатку. Самим тим се нису генерисале креативне идеје. Наставници понекад лако осмисле стваралачку активност, али је отежано реализују. У таквим ситуацијама треба преиспитати да ли је примењен функционални низ методичких условностиа и да

¹⁴³ Стваралаштво је комплексна појава и условљено је интерференцијом више елемената. Неки од њих су: даровитост, маштовитост, способност асоцирања, радне навике и активан однос према раду, знање, иницијатива, потреба за трагањем и преобликовањем постојећег. И самопоуздање заузима важно место у структури креативне личности јер недостатак те особине неизбежно инхибира стваралачки замах. Теоретичари који се баве феноменом креативних потенцијала истичу важност стратегија, процеса или навика ума у подстицању креативних идеја (на пример: генерисање аналогича, дефинисање проблема, потрага за већим бројем решења и сл.), напомињући да се такве стратешке технике могу научити и усавршавати.

ли су уважени сви стручни и релевантни чиниоци којима се стварају погодности за ваљан и квалитетан стваралачки ангажман ученика.

Свака врста емоционалног, фантазијског или чулног ангажовања може да ствара околности у којима се ученик према делу односи сараднички (в. Бајић 2010: 343). Међутим, да би ученик био подстакнут на сарадњу са књижевним градивом које треба да усвоји, мора се узети у обзир и форма сарадничких релација које се остварују у разредном колективу. Продуктивна реализација сегмената наставног часа у којима се највише простора даје тумачењу књижевних јунака, може да проистекне само из наглашене интеракције између наставника и ученика, без обзира на комбинацију метода и облика рада. То изискује обострану иницијативу да се иновира моделовање и презентовање чињеница и закључака. „Зато наставник треба да уложи већи труд у израду пропратног материјала који омогућава да се оригинално замишљене стваралачке активности остваре на економичан начин који ће ученицима бити мотивационо подстицајан и сазнајно функционалан” (Павловић 2009: 121). Наставниковом прикладном подстицању претходе јасно испланирани модели стваралачког рада – од континуираног изграђивања ученичке потребе за читањем и способности да у том чину достигну потпун естетски доживљај и висок ниво разумевања литерарних актера, преко проблематизовања појединих сегмената методичке карактеризације ликова у наставним околностима, до усмереног креативног ученичког испољавања у писаној или усменој комуникацији. Сходно томе, ученици ће показати интензивнију активност и самоиницијативу, изразити индивидуална и оригинална лична гледишта и ставове, свестрано учествујући у процесу сазнавања, вредновања и учења (в. Бајић 2010: 343).

Тај процес је, очигледно, двосмеран – сараднички односи индукују стваралачко испољавање, а из свега тога проистиче јачање унутрашње мотивације, активно и самостално покретање на рад да би се остварили одређени циљеви, напредак у вештини говорења/слушања и читања/писања, снажење критичког мишљења, продуктивнији и креативнији ученички одговори.

4.6. Повезивање наставе језика и књижевности у интерпретацији књижевног јунака

Наставник има професионалну дужност и обавезу да пронађе одговарајућу методолошко-методичку процедуру како би ученицима предочио вредности књижевноуметничког дела предвиђеног за тумачење и олакшао усвајање језичких садржаја и норми. Кроз уобичајени систем проучавања језика и књижевности ученици се недовољно подстичу да стечено знање примењују у сопственој језичкој пракси – у усменом и писаном изражавању. Језик се углавном изучава независно од стварности које се тиче и не повезује се функционално са наставом књижевности. „Повезивање наставе језика и књижевности показује се као оправдано и корисно, примењивано на различите узрасте, јер се тако ученицима омогућује да се, уведени у свет уметничког текста и привучени његовим естетским потенцијалом, ослоне и на сопствено језичко искуство” (Мркаљ 2011: 43).

Асоцијативном спрезању и функционалном кумулирању података погодује и континуирана примена лингвистичко-стилистичког аспекта у интерпретацији књижевноуметничког дела, и то на нивоу лексике, морфологије, синтаксе и семантике. Варијанту овог поступка, применљиву у млађим разредима основне школе, представљала би, на пример, анализа лексичко-семантичког слоја карактеризације јунака, било да о њему говори аутор, други ликови или сам себе карактерише. Да би се избегли немотивисани и формалистички примери, а настава језика повезала са доживљавањем и разумевањем уметничког текста (в. Николић 1992: 464–465), али и са живом, свакодневном говорном праксом, у раном школском узрасту је, између осталог, „потребно укључивање медија у којима су [...] лектирни наслови доживјели своје умјетничке транспозиције” (Висинко 2009: 94).

Често практиковање кратких и ефикасних језичких вежби и игара, у конкретном случају усмерених на свестранију рецепцију књижевних ликова, такође доприноси холистичком моделовању наставног концепта језика и књижевности. Ортоепске вежбе, у којима се захтева интонационо подешавање гласа при изговарању реченица са различитом комуникативном функцијом, могу се реализовати увежбавањем изговора упитних и заповедних реченица у дијалозима које воде књижевни ликови у Ћопићевим причама „Сунчев пјевач” и

„Мачак отишао у хајдуке”, Радичевићевом „Врапчићу” или у причи „Босоноги и небо” Бране Црнчевића. Лексичка вежбања која обухватају синониме, антониме, деминутиве и аугментативе, могу се засновати на опису јунака или на неким његовим активностима приказаним у наративу. У смислу богаћења и диференцирања вокабулара, конструктивно је и формирање породице речи или прављење тематских група речи, где се задаје почетни појам, а око њега се асоцијативно групишу друге лексеме, различите по морфолошкој врсти.

Самостални рад на речничком фонду може се организовати на примерима реченица које садрже посебно истакнуту непознату или мање познату реч или израз за осећање, физичку или карактерну особину, док је истовремено понуђено неколико речи између којих треба одабрати ону са адекватним синонимним значењем. „Ученички речник доста оскудева ознакама за апстрактне појмове” (Николић 1992: 568–569), па су зато неопходне лексичко-семантичке вежбе за откривање „емоционалне динамике” уметничких ликова и именовање њихових осећања и расположења. Из текста се издвајају кратке секвенце где се ликови емоционално испољавају, а ученици бележе осећање које су препознали, или га проналазе у низу понуђених појмова и повезују са датим наративним/дескриптивним исечком.¹⁴⁴ Они могу да конструишу и акцелеративни речник осећања, тако што ће за исто осећање наводити именицу, придев и глагол (на пример: туга – тужан – туговати; понос – поносан – поносити се итд.). Набрајање синонима за глаголе или навођење особина појмова који се учестало помињу у тексту, груписање речи којима се означавају врлине и мане јунака, такође може бити један од подстицајних задатака (уп. Николић 1992: 569–577). Ученици обично добро реагују на захтеве да из понуђеног низа врлина и мана подвуку особине којима је детерминисан етичко-психолошки профил јунака из обрађене приче. Уколико су наглашене негативне особине, може се задати да се антонимским упаривањем именица или придева дође до одговарајућих речи за ознаку врлине. „Опис јунака, ситуације, догађаја, природе и сл. ученика ће

¹⁴⁴ Наставник који има добар увид у рецепцијску (не)спремност својих ученика, антиципираће њихове потешкоће на нивоу разумевања речи и израза и предвидети потенцијалне препреке у рецепцији значења појединих лексема и фразема (уп. Висинко 2009: 114–115). Више о томе видети у поглављу 5.7. које се бави наставном интерпретацијом књижевног лика у функцији превазилажења лексичке стагнације.

заинтересовати својом естетском привлачношћу те ће се тако, смишљањем или тражењем погодних речи и израза, долазити до одговарајућих решења за савладавање новог градива о придевима, на млађем узрасту” (Мркаљ 2011: 51).¹⁴⁵

Усвајање конвенционалних језичких стандарда у писаној комуникацији постиже се састављањем краћег текста, као што је писање честитке, позивнице, имејла писцу или неком од јунака. Ученици могу да напишу замишљени интервју са омиљеним јунаком или да изведу дијалошку тандемску вежбу у којој два лика разговарају о задатој теми, а у вези са текстом приче или њеним актерима. Постављање питања о јунаку на основу закључака о његовим особинама, речима и активностима, до којих су дошли тумачењем, обогатиће ученички корпус упитних речи и формулисање упитних реченица. „Иако вежбање изгледа формалистичко, оно у суштини води у изразиту оригиналност”, јер се од ученика захтева да умноже углове гледања, односно да из различитих аспеката посматрају ликове, а таквим језичким радњама се може „предухитрити једноличност и показати богатство упитних облика” (Николић 1992: 471). Очекује се да поводом ликова из народне приповетке „Седам прUTOва” ученици продукују питања као што су: *Где су живели отац и синови? Како су се браћа слагала? Зашто су браћа занемарила кућни посао? Због чега су се браћа свађала? Ко се радовао свађи браће? Какви су били суседи? Ко је успео да сломи сноп? Чему се отац чудуио? Шта је отац рекао синовима на крају? Када су синови схватили очеву поруку? Јесу ли ти се допале очеве речи?* итд. На основу наведеног низа упитних реченица види се да оне заправо представљају део интерпретативног конспекта, само су у овом случају ученици у прилици да их осмисле. Стваралачко писање може се реализовати и тако што ће ученик одабрати лик са којим се поистовећују и из његове перспективе испричати догађај.

¹⁴⁵ Наведени цитат говори о уочавању и издвајању језичких појава из одломака књижевног текста приликом обраде или утврђивања. З. Мркаљ такође помиње да се заједничке и властите именице и појам субјекта могу изучавати на одломцима „Приче о Раку Кројачу”, дијалози и знаци навода увежбавати на одломцима из „Сунчевог пјевача” Бранка Ћопића и причи Томе Славковића „Зеца и вук”, тако што ће се разједначавање управног говора од пишчевих речи постићи подвлачењем само оног дела текста који у дијалогу изговара лик, док се ауторске дидактике не обележавају (в. Мркаљ 2011: 48–50). Ми углавном дајемо примере језичких вежби којима се самостална стваралачка ученичка продукција интензивира тако што се повезује са књижевним јунаком.

Увежбавање писања речце не оствариво је кроз осмишљавање заповедних реченица које се упућују јунаку у форми молбе, захтева, наређења или савета за исправно поступање или у формулацији порука непосредно повезаних са јунацима – носиоцима кључних идеја у књижевном делу, какви су Себични цин, Пудик, Ружно паче, Босоноги и сл. На пример: *Немој да браниш деци да се играју. Не буди толико тврдоглав! Молим те, не приближавај се тој опасној мачки. Ако не слушаш родитеље, биће невоље. Не смеш да будеш несигуран. Не измишљај да си пољубио небо! Немој да одеш у други град.* Када се протумачи текст, ученици ће моћи успешно да коригују погрешно написане речи и реченице које описују јунака или које је јунак изрекао, примењујући научена правила о писању великог слова и управног говора.

Додавањем одговарајућих придева и глагола на издвојене именице из текста, уз захтев да се новонастале синтагме значењски ускладе са атмосфером и догађајима у којима учествује јунак у датој причи, један су од примера за синтаксичке вежбе. Из бајке Гроздане Олујић „Олданини вртови” издвојени су синтагматски спојеви са придевима, а ученици уместо тих придева треба да смисле и запишу неке друге, подједнако експресивне описне детерминативе синонимног карактера: оловна киша / *суморна* киша; радосни сјај / *ведар* сјај; пламени сјај / *ватрени* сјај; светлосна лоптица / *блистава* лоптица; беличаста коса / *сребрнаста* коса; вилински свет / *чудесни* свет; чаробни штапић / *магични* штапић; цветно царство / *мирисно* царство и сл. Синтаксичка вежбања могу да захтевају допуњавање и проширивање простих реченица одредбама за време место и начин вршења радње, са ликовима у функцији субјекта, а да се при томе испрати основна смисаона линија обрађеног књижевног текста; састављање низа реченица у форми мини-описа на основу илустрације у читанци, што би била нека врста парафразе портрета књижевног лика; трансформацију глаголског времена у монолошки или дијалогски обликованом говору јунака.

Ученике млађих разреда за решавање оваквих задатака треба анимирати врло конкретним и прецизним упутствима, најбоље у писаној форми, када је захтев пројектован или забележен на радном листићу. Понекад је пожељно и започети решавање, тачније показати један урађен пример или дати уводну реченицу, како би усмерење било очигледније. Непосредна настава показује да

свака површна, недорађена или импровизирана поставка стваралачких задатака умањује квалитет ученичке продукције, па тако изостају решења и одговори који иначе могу бити врло занимљиви, конструктивни и креативни.

4.7. Осврт на методичку апаратуру у читаначким прозним текстовима (избор)

Читанка као „савремени специјализовани уџбеник” уважава прописане програме за наставу Српског језика и доприноси развијању самосталности у читању, разумевању, тумачењу књижевних дела и коришћењу читаначке радне апаратуре, па је управо због тога „доминантни део уџбеничког комплета” и „поуздани ослонац у учењу” (Мркаљ 2011: 9, 10). Питања, налози и задаци јесу „главно средство уџбеника за стварање ситуација учења. Они су плански, дидактички обликовани управо да изазову те за предмет специфичне, релевантне активности ученика, које воде конструкцији знања” (Ивић, Пешикан, Антић 2010: 109). У уџбенику не смеју да постоје задаци који су „некоректно формулисани, па самим тим и нејасни, квазиактивирајући, подстичу механичко учење или дају одговор на претходно постављено питање или задатак” (Ивић, Пешикан, Антић 2010: 109). Мисли се, дакле, на активности које од ученика траже просто репродуковање или је њихов резултат недовољно релевантан за истраживачку тему, али и на она превише комплексна питања, која се одмах потом разлажу на низ једноставнијих, истоврсних задатака, што резултира неекономичним понављањем одговора. Такође су проблематични захтеви да се нешто утврди и сазна, уз које притом нису дате додатне смернице чиме се и како то може постићи.¹⁴⁶ Побројани недостаци упућују на закључак да се једино „адекватно организованим методичким радњама, укљученим у радну апаратуру, подстиче [се] свесно стицање знања, критичко мишљење и стваралачко ангажовање у процесу активног учења” (Мркаљ 2011: 12).

¹⁴⁶ Испитујући типове и квалитет налога уз читаначке текстове, З. Мркаљ издваја подврсте тзв. „промашених” налога, који се повремено појављују у радној апаратури. Међу њима се налазе сугестивни или лоше формулисани налози, дуплирани налози или они са грешком у редоследу постављања, банални, бесмислени, ирелевантни налози, налози за које није спецификован начин извршавања или су проблематични и претешки за остваривање (у односу на узраст), налози са материјалном грешком и сл. (уп. Мркаљ 2011: 24).

Пропратна апаратура у читанкама, осмишљена у виду истраживачког пројекта, служи наставнику као прегледан предлог за надградњу, операционализацију, оптимализовање приступа књижевном делу и прилагођавање конкретној наставној ситуацији, а истовремено помаже ученику мотивишући га да се самостално бави истраживачким радом на тексту. На такву слојевиту форму подстицаја углавном се наилази у читанкама за старије разреде основне школе и у средњошколским читанкама. У методичкој апаратури која прати читаначке текстове у млађим разредима, садржајно и кохерентно груписани задаци за тумачење прозног књижевног дела најчешће изостају.

„У пракси се често наилази на коментаре да су радне апаратуре у читанкама преобимне и да захтеви дати у њима превазилазе и ученичке могућности и интересовања. С тим у вези, примећује се, у читанкама многих издавача, присуство редукованих апаратура које не представљају одговарајући ослонац ни ученику, ни наставнику приликом припремања за тумачење књижевноуметничких текстова. Као да се тежи површном упућивању на постојање текста и неких његових вредности, а потом се ученици уместо на интерпретацију подстичу на стваралачке активности настале поводом датог одломка или целине дела” (Мркаљ 2011: 21–22). Сви показатељи, проистекли из критичког сагледавања и процене сегмената методичке апаратуре о књижевним јунацима у прозним читаначким текстовима¹⁴⁷, говоре у прилог наведеном погледу на проблем и доводе до идентичних закључака. Како би то и непосредно било илустровано, покушали смо да направимо пресек и класификацију типичних, односно специфичних налога у актуелним читанкама за четврти разред различитих издавача и утврдимо колико су усклађени са задацима које наставни програм поставља у обради књижевних ликова.¹⁴⁸ Сматра се да је методичка апаратура која прати текстове узрасно прилагођена, да уважава сазнајне капацитете ученика тог узраста и да је засићена неопходним конструктивним

¹⁴⁷ Превасходно се мисли на прозне књижевне текстове прописане наставним програмима за Српски језик у млађим разредима основне школе, који истовремено сачињавају истраживачки корпус овог рада.

¹⁴⁸ О базичним програмским захтевима који се непосредно односе на изучавање књижевног јунака у млађим разредима било је речи у поглављу 4.4, где је, између осталог, наглашено поступно усложњавање ученичких знања и умења. Сходно томе, очекује се да управо ученици четвртог разреда буду најбоље припремљени за процес наставног тумачења ликова у књижевном делу, као и да читаначка методичка апаратура уважи те њихове компетенције.

захтевима који подстичу индивидуализацију и што самосталнији ученички истраживачки ангажман у тумачењу прозних књижевних текстова.

Издвојено је и коментарисано неколико категорија налога којима се ученици усмеравају да прате књижевне јунаке и уочавају њихово место и улогу у прозним делима за млађи школски узраст. 1) О главним и споредним/епизодним јунацима: разматрање поступка именовања јунака; препознавање и набрајање ликова; опис спољашњег изгледа и понашања; сумарно навођење особина главних или негативних јунака (спорадично се захтева истицање повезаности између поступака и особина јунака, али се, на пример, не упућује на маркирање шалвих појединости којима се обликује лик јунака у хумористичкој причи)¹⁴⁹; запажање промене у понашању јунака (не инсистира се на уочавању и образлагању мотива преображаја у ауторским бајкама); психолошко профилисање јунака – његови доживљаји, осећања, жеље, размишљања (сугестивна питања о емотивном испољавању јунака без захтева да се одговор аргументује); увиђање односа јунака према себи и како се други односе и опходе према главном јунаку; препознавање релација међу ликовима; упоређивање истих или сродних ликова из различитих жанрова по сличностима/разликама (пажња се у апаратури понегде преусмерава на споредне/епизодне јунаке па они добијају више простора у односу на главне ликове или приповедача); проналажење и подвлачење одговарајућих говорних секвенци / речи јунака; запажање дијалога (не истражује се његова функција у идиомској карактеризацији јунака, нити се инсистира на препознавању особина на основу самокарактеризације у монолошким/дијалошким репликама). 2) О наратору: упућивање на лице које говори и из чије се визуре саопштава догађај, даје опис или сећање; испитивање доживљаја приповедача-посматрача (наратор се повремено помиње у питањима и налозима, али се не траже објашњења о његовој улози и значењу у наративном току). 3) О фабули и простору који су повезани са јунацима: утврђивање везе између наслова и тематско-мотивског садржаја текста; репродуковање фабуле; хронолошки преглед епизода у којима главни јунак учествује; навођење литерарних података о томе шта ликови раде и шта им се догађа; уочавање приповедног контекста и фабулативног низа;

¹⁴⁹ У неким читанкама које су осмишљене као радни уџбеник, понуђене су особине које треба припојити ликовима, али су оне превише очигледно дихотомно упарене, односно ниједна није сувишна или неодговарајућа, па је такав тип задатка релативно лако решив.

описивање простора где јунак живи или привремено борави; дескрипција атмосфере у амбијенту бојама, звуцима и мирисима (не постоје смернице да се описани простор повеже са карактеролошким портретисањем јунака).

4) Допунски и стваралачки задаци и налози: замишљање јунака и размишљање о њима (налози су „затвореног” типа, не тражи се саопштење или бележење); домишљање појединих елемената у структури лика (из таквих захтева често проистекне удаљавање од портрета конструисаног у наративу); препричавање у првом лицу, односно заузимање позиције јунака и имагинирање сопствених акција и осећања у тој улози (углавном без претходног увођења у задатак детаљнијим тумачењем лика);¹⁵⁰ откривање симболичког потенцијала ликова; истицање термиолошке и значењске дистинкције *лик/личност*; ликовни прикази јунака или амбијента (мало је стваралачких активности из језичке културе повезаних са темом текста, осим што се понегде кроз стваралачке задатке успоставља површна веза са елементима наставе језика); упућивање на радну свеску и наставне листове где се детаљније анализирају ликови и њихов удео у порукама и идејном слоју књижевног дела (у тим примерцима уџбеничког комплета често се неекономично понављају потпуно исти задаци као у читанци).

Укратко, увидом у методичку апаратуру читанки за четврти разред, уочава се да је један од главних захтева остваривање контакта ученика са текстом. У току интерпретације или обављајући припремне радње за тумачење књижевних ликова, они треба да истакну делове који експлицитно или имплицитно указују на особине и изглед јунака, или да своје тврдње и ставове о јунацима поткрепе одговарајућим појединостима текста. С друге стране, видљиво је да се јунаци не афирмишу као носиоци идејног смисла, па се као последица јавља методички неоправдан захтев да се одреди само једна порука или да се откривају детаљи о ликовима који нису од значаја за поступак методичке карактеризације и склапање целовитог портрета. Исто тако, многи стваралачки задаци нису довољно чврсто повезани са темом, фабулом и јунацима. Основни проблем је што захтеви најчешће нису систематично груписани, изостаје кохезија међу суседним

¹⁵⁰ Наводимо један од примера за неадекватну инверзију улога, који гласи: *Препричај бајку тако да маћеха буде племенита, а Пепељуга незахвална*, и вероватно је проистекао из жеље аутора да се ученици приближе савременом тренутку, иако се притом пренебрегава жанровски образац.

питањима, па радна апаратура делује истумбано и распарчано јер у налозима и задацима нема увек довољно интерпретативног реда и логике. Због тога се повремено стиче утисак да поменути недостаци могу да постану дистрактори истраживачке пажње.¹⁵¹ Приметно је и спорадично шаблонизирање у формулацији разговора о жанровски сродним текстовима. Тако се у радној апаратури замишљени дијалог са читаоцима иницира истим или сасвим сличним питањима, а познато је да „униформни задаци доводе до монотоније, досаде и засићености ученика” (Ивић, Пешикан, Антић 2010: 112).¹⁵²

Очигледно је да у читанкама нема довољно простора за сложеније методичко приступање јунацима, пошто је потребно дотаћи и остале аспекте књижевноуметничког текста. Истовремено је неопходно успешно прилагодити радну апаратуру сваком читаначком тексту и на основу аутономности и особености појединачног прозног дела утврдити кључне структурне чиниоце на којима ће се засновати интерпретација. У причама где се јунаци препознају као доминанта наратива, фокус аналитичко-синтетичког концепта треба управо на њих усмерити, а друге елементе наративног склопа узгред поменути. Такав би поступак био налик ономе што сам писац чини док осмишљава карактеризацију ликова, показујући своје методичко умеће.

Уколико се не лоцира интерпретативно језгро, прети опасност од гомилања сличних налога и примене опште, универзалне схеме у тумачењу прозних текстова у читанкама за млађе разреде основне школе. Тиме би се изгубила аутентичност у приступу књижевним делима и њиховим структурним, стилским и семантичким посебностима.

¹⁵¹ Треба поменути да је од свих прегледаних читанки апаратура најкохерентније и методички најпоузданије формулисана у читанци за четврти разред основне школе која носи наслов *Прича без краја*, ауторки Зоране Опачић-Николић и Данице Пантовић, у издању Завода за уџбенике (2006, 2012). Књижевним (и тзв. некњижевним) текстовима или њиховим одломцима складно су припојена додатна објашњења књижевнотеоријских и осталих појмова, илустрације, препоруке за читање класичних и савремених дела из лектире и сл. Овај уџбеник је концептуално оригиналан, графички успело дизајниран, прегледан, изузетно информативан, и самим тим прилагођен потребама и очекивањима ученика четвртог разреда.

¹⁵² Изборни текстови у читанацким садржајима прате интересовања савремених читалаца. Неоспорна је тврдња да „садашње читанке доносе и оне дјечје приче које су потицајне за изванредне дубинске интерпретације и садржаја и израза, и тврдим да се могу остварити у наставној, односно у изваннаставној пракси те у изваншколском књижевном одгоју” (Висинко 2009: 36).

5. НЕКИ АСПЕКТИ ИНТЕРПРЕТАЦИЈЕ КЊИЖЕВНОГ ЈУНАКА У НАСТАВИ МЛАЂИХ РАЗРЕДА

5.1. Методички оквири интерпретације јунака у хумористичкој причи за децу

Поетичке и жанровске особености утичу на читалачка очекивања и усмеравају начин читања и комуникацију са јунацима и у хумористичком тексту. Иако су смех, шала и игра иманентни дејој природи, хумористички текст није нимало једноставан за интерпретацију, нарочито са ученицима млађих разреда. Занимљива је у вези с тим и једна „опаска” теоретичара смеха В. Пропа непосредно упућена наставницима. Он, наиме, наглашава да наставницима који нису способни да схвате и разлуче дејој смех, који не умеју да се осмехну и насмеју, треба препоручити да мењају професију (в. Проп 1984: 32). Са аспекта методичког интерпретирања текста у раном основношколском узрасту, Пропова би се мисао могла разумети на следећи начин: учитељу-тумачу и организатору часова посвећених хумористичкој причи и њеним јунацима биће потребно оптимално теоријско знање о хумору, али и изузетно истанчана сензибилност за распознавање комичног, па и оних латентних видова комике, „осетљивост за забавно-поучни смех” (Бајић 2009: 22), као и вештина да подстакне ученике на интензиван доживљај и артикулацију хумористичких сегмената текста. Његов је превасходни задатак да одабере начин којим ће се избећи замке теоретисања и пасивног, неосмишљеног разјашњавања хумора у књижевном делу, да наставну атмосферу учини погодном за колективну импресију и експресију духовитих појединости и да неизоставно буде члан такве заједнице повезане шалом, смехом и ведрим, оптимистичним расположењем. Такође мора да пронађе и одговоре на питања како писац хумористичке приче мисли о читаоцу, шта се од пишчеве методичности – систематичности, поступности и плана – може пронаћи у тексту и може ли се од писца преузети извесна стратегија грађења ликова у хумористичкој причи и применити у интерпретативном чину.

Књижевни јунак успоставља посебну спону са малим читаоцем изазивајући у његовом емотивном склопу тренутни субјективни доживљај. Управо тада може да отпочне својеврстан реверзибилан процес: на наставном часу маркира се тај тренутак и започиње тумачење засновано на импресији.¹⁵³ Она води до кључних, уметнички најсугестивнијих делова приче. Отуда се хумористички ликови, њихово понашање, вербални хумор и шаљиво исприповедане ситуације могу, као интеграциони чиниоци, истурити у први план наставне интерпретације – извори смеха повезани су управо са тим уметничким појединостима (в. Бајић 2009: 22; 2008: 71). Доживљајни приступ спрегнут је са истраживачким подстицањем ученика да увиде изглед, говор и поступке јунака, односно језичко-стилске елементе и остале видове продуковања комике који доводе до смисаоног средишта приче. Хумор ту функционише као комуникативни канал између читаоца и јунака који је носилац специфичне животне филозофије. Од шале се стиже до поуке, а неговањем здравог и духовитог односа према стварности, превазилажењем баналних и приземних видова хумора и тежњом ка софистициранијем, који подразумева оштроумност, проницљиву досетку и динамичан поглед на појаве и људе, актуализују се васпитни садржаји. То је један од модуса формирања емоционално и социјално интелигентне ученичке личности. Тек стабилна особа може бити у стању да се, сагледавајући живот и са ведрије стране, дистанцира од себе и насмеје својим и туђим манама и пропустима (в. Бајић 2009: 22).

Овом приликом размотрићемо одлике и рецепцију јунака хумористичке приче уз нарочит осврт на приповедни текст Бранка Ћопића „Мачак отишао у хајдуке”¹⁵⁴. Сам писац је још 60-их година за потребе школске лектире приредио издање изабраних хумористичких прича, где се уместо предговора налази одељак

¹⁵³ Методичка интерпретација лика у својој почетној фази управо подразумева његов спонтани доживљај зато што он провоцира симпатије и/или антипатије. Дакле, исказују се запажања о ликовима на основу критеријума свиђања (в. Росандић 1978: 114).

¹⁵⁴ Прича је предвиђена за обраду у трећем разреду основне школе и тематски се надовезује на одломак из Ћопићеве приповедне збирке *Доживљаји мачка Тоше* који се обрађује у другом разреду, а у жанровском погледу се уклапа у контекст народних шаљивих прича и песама са којима се ученици упознају већ од првог разреда.

насловљен „Хајде да се смијемо”.¹⁵⁵ Наводимо део пишневог непосредног обраћања будућим читаоцима.

„Једног дана и сам почех да пишем хумористичке приче. [...] Тако сам, ето, дао низ ликова, сликао сам наше људе како ведрим оком гледају на овај живот и чију веселу слику о свијету не могу да помуте ни рат нити икакве друге невоље [...] Јунаци су зато што су увијек спремни да се насмију, запјевају и нашале. Такав може да буде само онај ко вјерује у човјека, у живот, у свој народ и његову будућност, онај ко у срцу носи љубав, а осмијех на уснама. И ја сам у души такав. Мени је важно да ми вјерују дјеца, јер су они најомиљенији дио човјечанства и њихова је будућност. [...] Маштајмо, дакле, сањајмо у сну и на јави, смијмо се и причајмо веселе приче. Ко се буде мрштио, добиће јединицу, ко буде плакао, поквасиће чарапе, а ко буде мрзовољно дречао, помислиће људи да неко дере старог мачка.” (Ћопић 1966: 4–6)

Бранко Ћопић, дакле, из свог приповедног опуса прави избор прича према критеријуму који налаже присуство комичног, односно хумористичког и уједно образлаже један сегмент своје поетичке концепције. Иако остаје у истом шаљиво-духовитом регистру, глас биографске пишневе личности се унутар наратива трансформише у ауторско оглашавање чиме се и читаочева позиција мења – писац му се најпре обратио као равноправном и блиском саговорнику у координатама реалности како би му, одмах потом, у својству ауторске инстанце, понудио примамљиву улогу саучесника у фикционалном простору хумористички обојеног причања. Он малог читаоца интригира, забавља својим коментарима, усмерава његову пажњу, резимира исход причања, епилогом наводи на размишљање.¹⁵⁶ У причи о мачку који одлази у хајдуке непосредно обраћање треба да увери читаоца како је јунак испунио што је обећао, односно како се

¹⁵⁵ На почетку уводног поглавља збирке писац се саглашава са, како каже, мудро изреком да је човек једини припадник животињског царства који зна да се смеје. Наглашава богатство нашег усменог хумора и присећа се како је још у детињству слушао многе шаљиве приче и песме у којима се помињу и довитљиви јунаци. Пошто се родио и одрастао у „немирној босанској Крајини, одувијек пуној свакојаким делија, причалица, домишљана, подругљиваца и шерета”, касније се одушевљавао и великим светским, а исто тако и нашим хумористичким писцима: Сервантесом, Гогољем, Марком Твенем, Чеховом, Змајем, Сремцем, Домановићем и Матавуљем (Ћопић 1966: 3–4).

¹⁵⁶ Савремена уметничка прича за децу у таквом поентирању проналази дидактички полигон: не намеће довршену поуку, него захтева још један, конструктиван и самоиницијативан читалачки корак до откривања идејних вредности исприповеданог.

променио набоље. Читалачка публика је позвана да провери веродостојност ауторске тврдње, што појачава поверење у његово знање и самим тим активира дидактички потенцијал: *И мачак је заиста одржао своју ријеч. **Питајте** само мишеве који живе у околини чича Тришине воденице. **Питајте**, ако има још којег у животу.* Мишева, заправо, више нема и то је показатељ позитивне трансформације лењог, незахвалног и мрзовољног јунака. Равнотежа је успостављена, а читаоци задовољени и орасположени оваквим наративним поентирањем.

Проучавање хумористичке приче у настави треба да се издигне до стваралачког нивоа који, између осталог, подразумева обједињавање доживљајне и когнитивне компоненте. Такво прожимање ваља очувати док год траје процес наставног интерпретирања одабраног текста. Уколико се оно постигне, ученик ће бити оспособљен да спонтано испољава емоционалне реакције, употпуњава своја искуства и спознаје, открива, разумева и критички прихвата нове истине. Пред наставника се поставља захтев да упућује на занимљивости у тексту у оквирима постојећег жанра, проналази у делу вредности које ће комуницирати са савременим читаоцем, да хуморним елементима најпре мотивише ученика, а потом да, узимајући у обзир ограничења која се тичу и врсте дела и узраста ученика, одабере задовољавајуће методолошке концепције за тумачење водећих структурних чинилаца хумористичке приче на наставном часу.

Умесно подстицан разговор о томе шта је ученике забавило и насмејало док су читали хумористичко дело успешно води и ка тумачењу његових комичних елемената, стваралачких поступака и порука (в. Бајић 2009: 15). Обраду Ћопићеве приче „Мачак отишао у хајдуке” можемо прилагодити наставним околностима тако што ћемо се задржати управо на хумористичким елементима у карактеризацији јунака и поставити их у интерпретативни фокус. Објављивање непосредног доживљаја и утисака након интерпретативног читања могло би се покренути следећим низом питања.

Чиме је прича о мачку-хајдуку поправила ваше расположење? Који догађај у њој издвајате као најузбудљивији? Када сте се забринули за главног јунака? Да ли сте се зачудили или наљутили због неких његових речи и поступака? Наведите шта је изазвало таква ваша осећања. Чему сте се у причи најслађе

насмејали? Присетите се шта вам је било нарочито забавно у доживљајима мачка Тоше о којима сте читали у другом разреду. Припремите се да испричате шаљиву ситуацију, поступак јунака или неку другу појединости која вас је засмејала па сте је због тога и запамтили. Јесте ли пожелели да читате о још неким авантурама овог необичног деда Тришиног пријатеља? Објасните због чега је он пробудио вашу радозналост и симпатије.

Циљ и смисао овако формулисаног блока питања и захтева после саслушане приче јесте да читалачке непосредне утиске и доживљаје окупи око главног јунака као најдинамичнијег чиниоца књижевноуметничке структуре и да у исти мах наведе читаоце на слободно вербално оспољавање утисака изазваних причом. Ученици треба да препознају поводе за свој смех и успоставе континуитет са раније прочитаним причама о Ћопићевом јунаку. Потенцијално забавни сегменти у одломку из књиге *Доживљаји мачка Тоше* којих се ученици сећају могли би да буду и ови: када се пас Жућа хвалисао и шепурио да је јурио Тошу све до краја света, истерао га, и за њим залупио врата; што се Тоша љутит и бесан због Жућиних лажи кострешио као јеж и зазивао Жућу на мегдан, обраћајући му се погрдним, а заправо смешним изразима: буволовче, крадљивче брашна, прасећа њушко; како се деда Триша радује свом мачку и зове га да га загрли, па обојица уздишу и лију сузе радоснице од којих се оросила цела ливада пред млином и сл. Тај моменат би уједно послужио и као мотивација за упознавање са новим причама о истом актеру.

Очекује се да ће своје добро читалачко расположење на часу обраде нове приче ученици образлагати духовитим дијалозима које јунаци размењују и да ће издвојити завршну секвенцу приповедне целине када је главном лику омогућено да докаже своју позитивну трансформацију. Најузбудљивији моменат сигурно представља део приче о ноћној крађи кукуруза јер је јунак доведен у граничну ситуацију и изразиту опасност која изазива појачано интересовање читаоца и забринутост за судбину главног јунака. Опсег емоција којима реципијенти прате наступајуће догађаје се шири, па од чуђења и негодовања или смеха због обрнуто постављених улога на почетку приче, преко симпатија које мачак изазива својим осећајно интонитраним репликама, води до љутње и дистанцирања јер се охоло и са много умишљене храбрости мачак представља у новом и непознатом окружењу. Зато ће смех бити природна и мотивисана реакција на страх јунака

суоченог са реалним опасностима – ватром, псима и пушком. Повезивање раније сазнатог са новим садржајима и поновљен читалачки ужитак изазван духовитим обртима и „ауторским дидаскалијама”¹⁵⁷ требало би да подстакне на ново књижевно дружење са јунацима прича Бранка Ћопића и њиховим авантурама.

Смернице за истраживачко читање ученичку пажњу треба посебно да задрже на дијалозима између главног јунака са осталим ликовима јер је вербална комика један од кључних поступака карактеризације у овој хумористичкој причи. Подвлачењем најсмешнијих речи којима се мачак обраћа својим саговорницима задржава се досегнут ниво доживљајног приступа (то ће читаоци издвајати као изворе смеха у својим почетним утисцима), али исто тако упућује и на увиђање везе између онога што јунак говори и његових особина. Један од важних захтева јесте и запажање промена у осећањима и поступцима протагонисте – на основу тога ће ученици закључивати о саусловљености фабуле и психолошког профилисања јунака. Ситуациона анализа олакшаће увиђање мотива за његов етички преображај. Поетика изокренуте стварности подразумева хотимичан поремећај природних законитости на почетку приче. Уравнотежавање је праћено низом комичних ситуација које приморавају јунака да се суочи са реалном сликом о себи и својим могућностима. Самим тим што пристаје на улогу сведока у шаљивим призорима, читалац преиспитује потенцијално слична сопствена искуства. Због фикционално-хуморне димензије догађаја растерећено прихвата своје мане и погрешке, али ипак освешћује потребу да их у стварности коригује.

Интерпретација приче „Мачак отишао у хајдуке” може да се заснује управо на поменутих смисаоним тежиштима – хумору и моралној трансформацији јунака, а у њих ће бити интегрисани и сви остали интерпретативни токови. Ученици ће најпре разматрати иницијални оквир наратива.

Шта је необично и смешно у разговору између деда Трише и мачка на почетку ове приче? Запазите шта ради мачак пре него што затражи од воденичара да му улови миша и испече погачу. Пронађите и спремите се да

¹⁵⁷ Ауторска дидаскалија (ремарка), представља ауторски говор „о говору неаутора (лика) у књижевноумјетничком тексту” (Ковачевић 2000: 246, према Чутура 2014: 256). „Пренесени ’туђи говор’, односно говор лика, и говор аутора, јављају се, по Бахтину, у узајамном динамичком односу и увек се карактеришу одређеним видом међуповезаности” (Чутура 2014: 256, према Бахтин 1980: 132).

прочитате духовити деда Тришин одговор. Објасните због чега је смешно мачково опраштање од деда Трише. На основу тих речи и појединости којима је описан, откријте особине деда Тришиног мачка.

Почетак Ћопићеве приче доноси квалификацију јунака: мачак је мрзовољан, увек је поспан и не обавља свој посао. Уместо да лови мишеве и тиме покаже захвалност деда Триши који га чува у воденици, он жели улогу газде који ленствује и надмено наређује. Вређа га што воденичар не испуњава његове жеље и прохтеве па одлучује да се придружи хајдуцима који, како мачак мисли, по цео дан пландују у шумској хладовини. Воденичар својим духовитим одговорима покушава да мотивише мачка на акцију и уједно га упозори на опасности које му предстоје јер наивно верује у приче о хајдучком лагодном животу. Он га подсећа како су се мишеви у воденици толико намножили да ће поспаном мачку и бркове одгристи, а поводом идеје о хајдуковању примећује да су хајдуци, за разлику од мачка, хитри, спретни, спремни да се суоче са свакојаким непредвидивим ситуацијама. Одлазећи из воденице после необичног дијалога са газдом, мачак се опрашта имитирајући озбиљну ситуацију – у патетичном регистру, речима које одговарају драматичним околностима из живота епских хероја: [...] *онда збогом. Праштај со и хлеб који заједно поједосмо, ја одох у гору зелену. И немој много да тугујеш за мном.* Ученици ће на основу ауторских напомена и дијалошких реплика открити да је мачак лењивац, незахвалан, надмен и наиван. Тако је у наставном тумачењу успостављен први слој карактеролошког портрета главног јунака.

Средишњи део фабуле заснован је на страшно-смешном догађају који је мачка требало да иницира у друштво јазаваца.

Чиме вас је насмејала намера мачка да оде у хајдуке? Како он замишља хајдучки живот? Какво мишљење о себи има? Зашто је његов страх у ноћној авантури са јазавцима читаоцима смешан? Опишите како се мачак понаша када га појуре пси.

Мачак своју жељу да оде у хајдуке образлаже потпуно погрешним и неприкладним мотивима. Он би да ужива, што нимало не сличи правом хајдучком животу. Смешно је што у незнању погрешно разуме и интерпретира чињеницу

која је свима добро позната. Пошто нема јасну представу о сопственој храбрости, он себе најпре доживљава не само као великог јунака него и као потенцијалног харамбашу неке хајдучке дружине. Међутим, већ прва препрека у хајдучком походу изазива тугу, носталгију, кајање и огроман страх. Будући да је одувек био заштићен и сигуран па нема искуства у ноћном животу изван воденице, кад зачује лавез и пуцњаву, он преко потока бежи ка деда Тришиној воденици колико га ноге носе. Преувеличавање сопствених потенцијала, а онда нагло суочавање са слабостима и страховима изазива смех читалаца – мачак добија шта је заслужио. Ипак, у читалачкој реакцији остаје простора и за подршку јунаку приче да утекне крупном чулавом псу, јер је пре читаве пометње у кукурузном пољу са искреном тугом помислио на весели хук воденичког точка, усамљеног деда Тришу и његове мудре савете.

Запазите хумор у мачковом обраћању деда Триши на крају приче. Како он тада ословљава старог воденичара? Шта вам се у понашању мачка из ове Ћопићеве приче не допада? На основу чега можете да закључите да је главни јунак увидео своје грешке и да се заиста променио? Образложите чиме је мачак придобио ваше симпатије.

Мачак је пометен од страха дотрчао до воденице и пред вратима почео да запомаже: *Јао, јао, отварај, драги дједа Тришо!* Старог воденичара у драматичном моменту ословљава и хипокористиком „премили и слатки чичице”. Посебно је забаван епилошки део приче када се аутор непосредно обраћа читаоцу и потом, као сведок, износи тврдњу у коју читалац треба непосредно да се увери. Поигравање наративним формама доводи до укрштања озбиљног тона и шаљивог садржаја, Очекује се да ће ученици замерити главном јунаку што није испуњавао своје обавезе, нити је поштовао деда Тришину доброту и стрпљење, него је пожелео „хлеба преко погаче”, док у исто време мачак задобија њихову наклоност јер је вољан да се покаје, промени и одржи обећање. Да јунак није ситуиран у шаљиво исприповедан фабуларни низ, да му нису приписане реплике које су разоткриле његове слабости и очигледну дискрепанцију између прохтева и стварних способности, карактеризација не би била ни убедљива ни ваљано мотивисана.

Ученици се затим упућују на формулисање порука, синтетизовање и актуализацију. Подстичу се да хумор препознају као заједничко језгро приповедног света и сопственог искуства.

Размислите које сте животне истине открили уз помоћ доброћудног смеха. Шта је озбиљно и поучно у догодовштинама деда Тришиног мачка? Чему се писац наругао причајући ову причу? Потрудите се да осмислите неколико порука које то потврђују.

Да ли се и вама догодила нека необична и смешна ситуација која вас је натерала да промените понашање боље? Укратко је испричајте.

Богатство идејних видика у хумористичкој причи условљено је и рецепцијом јунака. Уколико је подстицано ведро расположење а доживљајна линија у наставном тумачењу није прекинута, распон ученичких одговора о животним сазнањима до којих су доведени захваљујући доброћудном смеху кретаће се у неколико паралелних смерова. Требало би да открију како се писац кроз шалу и хумор наругао извесним манама, али да се управо због тога што су духовито и кроз игру представљене оне јасније уочавају па их је лакше и исправити. Претпостављамо како ће најпре лењост и незахвалност вредновати као негативне особине. Такође ће увидети да је хвалисавост, самопрецењивање и нереална слика о сопственим потенцијалима често узрок многих невоља. Разумеће како су савети мудријих и искуснијих важни на путу кроз живот, као и да су добродушност, разумевање и стрпљење одлике племените личности. У причи је мачак због своје непромишљености доживео лоше искуство, које може да буде и корисно ако се из њега извуче поука. Подједнако је важно да свако сноси последице за своје поступке. Понекад је, нажалост, потребно учити на сопственим грешкама како бисмо схватили шта у понашању морамо да изменимо, а свакако је продуктивнија промена подстакнута безазленим околностима са срећним исходом, чему актери касније могу искрено да се насмеју.

Занимљиво је да се међу учбеницима различитих издавача одобреним за коришћење у млађим основношколским разредима само у једној методичкој апаратури поводом Ћопићеве приче „Мачак отишао у хајдуке” помиње њена

хумористичка димензија.¹⁵⁸ У осталим читанкама се потенцира разумевање узрочно-последичног низање догађаја, намера главног јунака да се одметне у хајдуке, његово морално отрежњење после повратка у воденицу, деда Тришина одлука да свог мачка спасе од потере, пријатељство и међусобна наклоност мачка и његовог газде воденичара, запажање особина, истицање ученичких ставова о јунацима, тумачење мање познатих речи и израза, издвајање сликовитих описа природе, осмишљавање порука. Сви поменути интерпретативни захтеви свакако смерају ка истицању идејне суштине приче. Међутим, прича даје довољно материјала да се у методичком нацрту за тумачење посебно нагласи хумор као спона између јунака који спознаје своје погрешке и мане, ситуација у којима се то реализује и језичко-стилског израза који управо обликује комични карактер јунака. Када је умерена негативност истакнута и потцртана хумором, васпитни потенцијал се повећава, па смех упућен књижевним ликовима истодобно функционише и у супротном смеру – као добронамеран позив читаоцу да поједине своје одлуке преиспита како би се на време уклонио од реалне опасности.

5.2. Методички приступ негативном јунаку у раном основношколском узрасту

Разматрањем природе и функције негативног јунака у настави књижевности од првог до четвртог разреда основне школе открива се саоднос између позитивних и негативних ликова и увиђају њихове позиције у различитим плановима књижевне структуре. Анализа утицаја жанровских конвенција на рецепцију јунака са негативним моралним карактеристикама доприноси проналажењу модалитета наставне обраде који би очували ниво комплексног сагледавања карактера у делу и подстакли систематско навикавање ученика на критичко и аргументовано процењивање ставова и поступака јунака.

Испитивање рецепције књижевног јунака суочава нас и са питањем о томе како ученици млађих основношколских разреда доживљавају и разумеју

¹⁵⁸ Реч је о *Читанци за трећи разред основне школе*, аутора Ивана и Моње Јовић, у издању Едуке. Питања која упућују на рецепцију хумора гласе: *Да ли је ова прича шаљива? Шта ти се у њој нарочито допало?* (2005: 78).

негативне јунаке у различитим врстама књижевних остварења. Настава књижевног лика захтева најпре дефинисање јунака са одређеним моралним својствима, односно успостављање дистинктивности између позитивног и негативног јунака с обзиром на то да ли он читаоцу импонује и „буди асоцијацију на памет, душевну снагу, моралну исправност” (РКТ 1992: 324).

Позитивном јунаку се додељује позиција једног од главних ликова у књижевном делу. Он поседује неку од значајних врлина, која му добавља транспарентан васпитни потенцијал. Литерарни портрет негативног јунака подразумева неки морални недостатак – такав лик је често носилац порока, сатирично шибан, иако му се приписују и нека позитивна својства (в. РКТ 1992: 520). Морални квалитети јунака не морају схематизовано да се диференцирају искључиво на добре и лоше, позитивне и негативне, могућа је свестранија и продубљенија анализа са више нијансирања. Нарочито је у настави књижевности, чак и у почетним разредима, недопустиво такво дихотомно поједностављивање поимања јунака. Оно што би било пожељно са педагошког становишта често се конфронтира са уметничким законитостима, али и са реалним животним спознајама, јер се „чисто” не може геометријски прецизно издвојити од „нечистог”. М. Солар истиче да „анализа карактера упоређује карактере у делу са онима у стварности и при томе оцењује њихове моралне квалитете. Противречност прати анализу карактера јер је он ’задат’ као тема или грађа, то је ванкњижевни елемент, а с друге стране у делу не наступа као човек узет из живота, него као производ књижевне делатности” (1980: 45).

Методичка сугестија јесте да ученици ликове анализирају дијалошким методом, подстицани и вођени проблемским питањима, како би изразили најпре своје доживљаје, запажања о њима и њиховим поступцима, а потом изrekli коментаре и судове. У основи таквог приступа би требало да буде тренутни, субјективни доживљај лика и слободна ученичка интерпретација заснована на импресији (в. Диклић 1978: 161).

Ученици најлакше перципирају негативне ликове у бајкама јер они непосредно чине зло, физички угрожавају, озлеђују, реализују претњу. Већина негативних ликова у осталим врстама прозних дела за децу испољава пригушену, неделатну негативност, па тако и они имају своју едукативну улогу. Негативни

ликови чине причу занимљивијом, интригантнијом, неизвеснијом, али ученике треба подстицати на својеврстан мисаоно-емоционални трансфер – уочавање и препознавање елемената девијантног поступања антагониста код особа из непосредне околине. Борба са злом и потенцијалним опасностима почиње правовременим континуираним грађењем личних ставова и етичног система вредности.

Један од литерарних предлогака за појачано увиђање непримереног поступања јунака јесте Толстојева прича „Два друга” која се обрађује у првом разреду. Усмеравање ученичке пажње на неприлично делање може да се покрене још у етапи објављивања доживљаја по читању текста, тако да би се у истом перцептивном пољу убрзо нашли наслов, очекивања и оно што је у причи предочено.

Шта је чудно у овој причи о другарству? Ко се овде понашао другачије него што сте очекивали? Чиме вас је тај лик изненадио?

Ученике зачуђује и збуњује несклад између наслова који покреће и усмерава одређена читалачка очекивања и исприповеданог садржаја којим се поништава претпостављено развијање мотива другарства. Њихово лично искуство пресудан је моменат у рецептивном процесу. Изненађени су себичним и недругарским поступком лика из приче који не показује бригу ни обзирност у непријатној и опасној ситуацији.

Који је разлог за такав његов поступак? Шта људи чине када се нађу у великој опасности и много се уплаше? Брину ли ипак о некоме и у таквој ситуацији? Какав је човек који заборавља на пријатеље у невољи? На који начин је онај који је побегао на дрво могао да помогне свом другу? Присетите се шта је рекао кад је медвед отишао својим путем. Због чега се смејао? Да ли је и вама то било смешно? Објасните због чега.

У току тумачења приче вратићемо се осећању страха које је узроковало инстинктиван бег и на оправданост таквог поступања, али ћемо истодобно истраживати још неке могућности људског реаговања у таквим околностима. Значајно је да ученици препознају како пријатељство наилази на искушења и да

су управо неочекиване прилике, нарочито оне када је пријатељу помоћ неопходна, показатељ нашег односа према ближњима. Истовремено би истраживачки захтеви били усмерени и на изналажење конкретних и конструктивних решења да се животно угроженом јунаку помогне. Кратка Толстојева прича својим универзалним вредносним поставкама најмлађе читаоце ненаметљиво поставља у улогу ликова, превасходно протагонисте који је непосредно изложен опасности. Зато су њихове реакције на језгровит и духовито интониран дијалог који потцртава поуку врло интензивне. Критички реагују на немотивисан смех онога који је друга оставио да се сам избори са медведом усред шуме. Такав поступак није у складу са описаним приказом и зато га и ученици првог разреда, иако им је етички корпус још увек оскудан, перципирају као изразито негативан. Њихов је фокус померен ка лику из приче који се налази у незавидном положају – са њим се идентификују и емпатишу.¹⁵⁹

Како се осећао јунак у причи који није успео да утекне? Хоће ли њих двојица остати пријатељи? Чиме може да исправи своју грешку онај ко у овој причи није поступио другарски? Смыслите и напишите речи искреног извињења које он треба да каже свом другу како би сачувао пријатељство.

Један од модуса редуковања огољеног дидактичког резимирања јесте подстицај да носиоци неприхватљивих карактерних црта послуже за операционализацију и актуализовање ученичких позитивних мисаоно-етичких спознаја. Упоређивање сопственог са искуством из наративног света које није афирмативно, проналажење мотива за неетичне поступке, па и сам чин вербализације и дељења личних морално деликатних доживљаја са одељењским колективом, свакако је вид самопреиспитивања и размишљања о реалним односима побуђен књижевноуметничким делом. Зато бисмо у етапи часа коју ћемо означити као синтезу са актуализацијом могли да поставимо следећа питања.

¹⁵⁹ „Способност емпатисања подразумева способност тачног разумевања позиције друге особе, идентификовања са њом где се она налази [...] Емпатија омогућава склапање блиских пријатељстава и бригу о њима. Разумевајући шта је друга особа намеравала, емпатијом се избегава било какав ризик од неразумевања или неспоразума” (Барон-Коен 2012: 26).

Да ли вам се догодило да изневерите друга? Због чега се то десило? Како сте се после тога осећали? Шта данас можете да учините како бисте показали свом пријатељу колико вам је важан у животу?

Центар интересовања ученика млађих разреда с временом се са јунака бајке и басне помера ка причама и романима о фантастичним авантурама и њиховим актерима. Ученици овог узраста привучени су јунацима који се излажу опасности да би спасили друге, супротстављају се неправди, а привлаче их и вредни и поштени карактери. Међутим, ни „зло није лишено својих привлачности [...] и често је привремено премоћно [...] казна, или страх од ње, само је ограничено средство спречавања злочина. Убеђење да се злочин не исплати много је делотворније” (Бетелхајм 1979: 23). Комплекс питања о томе да ли и када деца у раном основношколском узрасту пожелеле да се понашају као неки од негативних јунака о којима читају и чиме их привлаче јунаци који показују неке негативне карактеристике требало би да буде предмет истраживања које би прецизније детектовало поводе и узроке за овакво реаговање најмлађих читалаца.

„За разлику од концепта зла, емпатија има експланаторну моћ” (Барон-Коен 2012: 16). Зато уместо табуизирања привлачне снаге појединих негативних ликова у садржајима наставе књижевности од првог до четвртог разреда основне школе треба изнаходити путеве који омогућују аутентичан критички став. Свестрано и изнијансирано сагледавање њихових карактерних одлика укинуће наглашену дидактичност која није утемељена на искреном доживљају и дубљем разумевању односа између позитивних и негативних јунака.

5.3. Методички изазови у интерпретацији гротескних јунака савремене српске приче за децу

У обавезном садржају Наставног програма за Српски језик за млађе основце готово да не проналазимо литерарне актере које бисмо могли уврстити у категорију гротескних. У шаљивим народним песмама, причама и понекој бајци има спорадичних натуралистичких појединости, односно механичког и привременог спајања онога што се у стварности не може повезати или замењених улога јунака у односу на природно и очекивано стање. То може бити извориште

хумора, али нема срастања у органску целину која ће ликовима дати јасније гротескно обележје. С друге стране, аутори српске прозе за децу у последњој деценији нагињу приповедном концепту који укључује преплитање елемената алузије, ироније, пародије, гротеске и сродних стилско-значењских поступака.

Гротеска је функционални чинилац карактеризације у причама за децу Владимира Андрића и Дејана Алексића које смо помињали у вези са вредносним моделовањем књижевних јунака. Преиспитивање рецепцијских капацитета и читалачких очекивања ученика млађих основношколских разреда, како би се поставили методички оквири за тумачење гротескних јунака, подразумева да се најпре истраже елементи гротескне форме и установи обликотворна веза гротеске са иронијом, парадоксом, фантастиком и хумором.

Алексићева прича „Једном је један дечак зевнуо” поступно се успоставља кроз изграђивање обрасца за усвајање пожељног и пристојног понашања (*Вама су свакако, баш као и мени, више пута рекли да ставите руку на уста кад зевате*). Њен наративни центар је гротескни приказ мушице која се уселава у дечакову главу кад он неопрезно зевне, без руке на устима. Заплети, расплети и епизоди обележени гротеском неретко су збуњујући, а с друге стране, тај невероватан свет је сасвим легитиман део приче. Као уметнутој реалности, њему се ништа не може оспорити кад је реч о параметрима на којима је заснован.¹⁶⁰ Ипак, општи смисао понекад измиче, затурен је, тражи да буде реконституисан у читалачком походу на осмишљавање бесмислица. То, између осталог, забавља и привлачи млађе читаоце. Док одрасли осећају и виде диспаратност и спајање неспојивог, дете доживљава алогизме без етичко-интелектуалног просуђивања. Ипак, аксиолошка еквилибристика и уравнотежавање смисла изузетно су важни у књижевности за децу.

Методички оквир за тумачење књижевних јунака Алексићеве приче „Једном је један дечак зевнуо” могао би да се оформи кроз следећа питања и налоге.

¹⁶⁰ Дисхармонично-дисонантан свет почива на фону правилног, логичног и складног, а не треба притом пренебрегнути ни чињеницу да афективно реаговање на фантастику и гротеску носи и критичку интенцију (в. Џунић-Дрињаковић 1989: 386).

Размислите чиме вас је ова прича збунила и изненадила. Чему сте се насмејали док сте је читали? Која се непријатност догодила главном јунаку приче „Једном је један дечак зевнуо“? Зашто је мува одлучила да се настани у његовој глави? Како се он осећао због те њене одлуке? Чеге се мува прибојавала? Шта је чудно и неочекивано у опису мувиног живота у новом стану?

Опишите тренутак преокрета у причи. Шта је главни јунак морао да промени да би се ослободио чудног подстанара? Упоредите понашање и речи дечакових родитеља пре необичног догађаја и пошто је дечак одлучио да редовно чита и марљиво учи. У чему се они нису најбоље снашли? На који су начин, по вашем мишљењу, могли да подстакну свог сина да победи лењост? Кога је још приповедач духовито критиковао у овој причи?

Издвојте и коментаришите појединости из приче које су истовремено и страшне и смешне.

Гротеска¹⁶¹ је изразито антипатетична што изазива угодно-неугодни доживљај (Тамарин 1962: 33). Приповедна проза саздана на мотивима који се из животу уобичајеног преливају у сферу невероватног запрепашћује уколико је сагледавамо и тумачимо са рационалног становишта, нарочито ако очекујемо извесне исходе на основу конкретних и јасно задатих премиса. Изненађује и засмејава што мушица извири повремено кроз његово уво да види које је годишње доба напољу, забрине се кад родитељи дечаку запрете избацивањем мушица из главе, кад се спотиче о корен броја 49 и остале математичке симболе, заплиће у бркове Марка Краљевића. Настањена у дечаковој празној глави, мушица најпре одређеним прагматичним активностима испуњава свој живот јер за то има довољно простора. Комотно живи у дечаковој глави и гледа његове снове као у биоскопу. Њено непрекидно зујање почиње да смета дечаку и да га узнемирава кад хоће о нечему да размисли.

До преокрета долази кад лењи дечак коначно одлучи да муви загорча живот тако што ће попунити празнине у свом знању – почиње редовно да пише домаће задатке, учи о глаголима и историјским личностима, решава једначине, а чудна мува се суочава са новонасталом тескобом простора који је одабрала као идеалан за своје потребе.

¹⁶¹ О гротескном је, с књижевнотеоријског аспекта, било речи у поглављу 2.6.2.

Читаоцима је забаван начин на који изнова забринути родитељи сина који се преобразио у вредног ђака и преданог читаоца чак и оних књига које нису биле за лектиру покушавају да одвоје од књиге и читања дајући му одобрење да ради све што му је иначе било забрањено и због чега је био кажњаван. Родитељи се не сналазе најбоље у улози мотиватора који треба да понуде конкретно решење против нерада. Њихова се активност исцрпљује у укорима, а забринутост само мења повод: у почетку је то одбијање учења а онда претерана жеља за читањем. Притом не успевају да открију узроке одређеног понашања и реалне проблеме са којима се дете суочава. Када се родитељи дечаку обратe идиомским изразом *Избацићемо ми теби те мушице из главе*, јер су љути због његове лењости и занемаривања школских обавеза, дословно и пренесено значење се у прозној структури сударају и преклапају, а страшно и смешно се кохерентно и логично умрежавају у невероватну слику. Немање смисла за метафору и вишесмисленост неког израза или дечје поистовећивање дословног и метафоричног смисла неког исказа – делује ексцентрично и гротескно (в. Тамарин 1962: 43, 44). Неразумевање у причи „Једном је један дечак зевнуо” управо је последица укрштања родитељске и дечје перспективе, односно фигуративног значења и његове буквализације.

Претпостављамо да ће ученици навести како су родитељи сопственим примером или заједничким читалачким и истраживачким активностима могли да утичу на сина и његове негативне радне навике. Вероватно ће у тим одговорима пресликати и сопствене породичне околности, указати на недостатак садржајне и квалитетне комуникације између родитеља и деце. Приповедач критикује невоспитане и празноглаве, идентификујући их са ликом необразованог политичара. Исечак наличја друштвене стварности дискретно се уселио у причу, али је поентирање наглашено и доследно повезано са почетним мотивом: у политичаревој глави мува је пронашла простран стан из ког нема намеру да се сели. Извесно је, дакле, да се овде неће догодити трансформација и потискивање незнања.

Чврсто постављена приповедна вертикала омогућава да се лик дечака свестраније тумачи кроз промене у његовом понашању уз издвајање, истицање и образлагање комично-фантастичних појединости. Афирмативно разрешење мучног заплета прати ауторски коментар, који претендује на поверење читалаца

јер онај ко приповеда има статус полихистора и гарантује да је све било баш као што прича казује. Тиме се антиципира читалачка радозналост, зачуђеност и на крају увид у исправно поступање у компликованим животним ситуацијама.

„Случај клемпаве куће” је друга Алексићева прича у којој разматрамо вредносно моделовање јунака примесама гротеске. Насловом је сигнализирани догађај који би по својој необичности могао да се уврсти у полицијске акте и зато захтева свестрано расветљавање. Усамљен просјак наилази на напуштену кућу у предграђу и наглас јој се жали на свој сиротињски живот. Кућа га све време пажљиво слуша док на њој у једном тренутку не израсту уши као очигледан доказ својеврсне емапатичке вештине и уједно немоћи да се на било који други начин огласи и покаже као стрпљив неми сабеседник. Захваљујући овим антропоморфним детаљима кућа постаје гротескни лик са централном позицијом у приповедној структури.

Призор је бизаран, а кад се имагинира такав нелогичан и неприродан спој неживог и живог, настаје слика која је у први мах изазива нелагоду и одбојност, али је истовремено забавна и духовита. Зачуђују проблеми због којих грађани долазе да се пожале кући са ушима – нереални су и преувеличани. Читаоцима нарочито пажњу треба да привуче управо динамика пресудног догађаја – пошто су уши од непрекидног слушања свакојаким јадиковки претерано нарасле, усред једне снажне олује одвојиле су кућу од тла и столетног дуда и однеле је незнано куд, далеко од тог града.

Перспективну приповедну линију све време сенчи подсмех упућен типичном градском социјалном мозаику. Сачињен је од номинално присутних ликова грађана, градоначелника, управника полиције, радника градске чистоће, поштар, пекара, апотекарке, градског песника, градског златара, од којих се тек понеко непосредно оглашава само језгровитом репликом или неким једнократним делањем у вези са чудном и чудесном Клемпавом кућом. Сатиричном контуром је исцртан лик управника полиције са неизоставном бележницом у коју најпре записује како се уши придржавају реда и закона, а потом и да је неко, на несрећу свих грађана, украо њихову Клемпаву кућу. Аномалична тежња савременог друштва да све комерцијализује, подреди потрошачком менталитету и најчешће беспотребно улепшава саставни је део ауторског идејног концепта. Поред куће са

ушима се убрзо отвара продавница украсних цигала, које људи купују страхујући да после исповедања пред кућом не осете превелико олакшање и због те лакоће одлете у ваздух. Ипак, испод иронично-сатиричних и хуморно-гротескних наноса назире се непатворена потреба за саосећањем и разумевањем. Нарочито је значајно што је порука одраслима преломљена кроз дечју интуитивну логику и задивљујуће јасну перцепцију. Дете које подсећа на дечака из Андерсенове бајке „Царево ново одело”, јер саопштава наглас евидентну истину коју присутни превиђају, прекида свеопште туговање због изненадног и ненадокнадивог губитка: – *Плачете због једног пара ушију, а овде их је на стотине. – Где?! – упиташе људи углас. – На вашим главама.* (42) Уследиће окупљање око прастарог дуда, налик на ритуално предачко већање, обично испод боровог дрвета, и успостављање нове перспективе и релације – активног слушања и здравог међуљудског дијалога.

Ваљано вођена методичка интерпретација искористиће сав интеграциони капацитет ликова и најважнијих догађаја како би се остварио низ сазнајно-васпитних задатака.

Зашто је стара кућа на крају града постала главни јунак ове приче? Замислите кућу на којој су израсле велике људске уши. Какво расположење у вама изазива тај приказ? Шта вас је још у причи зачудило? Наведите догађај који вас је застрашио. На кога подсећа кућа са ушима? Које особине су јој приписане захваљујући чуду које се догодило у предграђу, поред столетног дуда? Зашто су уши на кући постале огромне? До чега је тај несклад довео?

Коме се приповедач подсмехнуо у овој причи? Процените какви су били проблеми људи који су долазили да се изјадају клемпавај кући. Зашто се међу њима посебно издваја управник полиције? Коју појаву у нашем окружењу приповедач критикује када помиње продавницу украсних цигала и улепшавање клемпаве куће?

Објасните шта је дечак на крају приче открио људима окупљеним на пољани. Коме бисте ви могли да упутите сличан савет?

Дислоцирање апартног и гротеском онеобиченог лика Клемпаве куће из приповедног простора оставља места за реконструкцију природног поретка: уместо учауривања у хиперболисане личне потешкоће и повезивања са

квазихуманим структурама, као водећа вредност афирмише се аутентичан непосредни људски контакт.

Помињали смо већ Тамариново одређење гротескних јунака – то су обично монструозни створови настали чврстим повезивањем људске моторике и животињске анатомије (в. Тамарин 1962: 14, 50). Такве гротескне спојеве уметнуте у реалистички приповедни простор приказује Владимир Андрић у причи „Поноћни Грифон”.

Грифон, митско биће с лављим телом, орловским кљуном и крилима појављује се после поноћи у старој друмској крчми пуној паучине. Најављује га језовита шкрипа тешких врата. Изненадни гост је добро расположен, весео и распеван. Иначе није груб, воли цео свет и често ужива у јутарњој роси, али када га несмотрено испровоцирају, преобрази се, постане окрутан, опасан, прек и брзоплет. У таквој страшној и демонској појави смешно је што Грифон истовремено показује да је осећајан, пристојан, стрпљив. Он мирно режећи моли за своје пиће. На све начине покушава да се умири и обузда своју незгодну нарав. Труди се да одобровољи крчмара лепим манирима и пажљиво бираним речима, али не успева јер је газда друмске крчме нервозни инација.

Најдраматичнија приповедна секвенца потцртана је напетим ишчекивањем и страхом: Грифон цикне јер га је у срце такло и дубоко потресло што га крчмар назива протувом пуном бува и истерује из крчме крај друма; флаше почињу да цвокоћу; храна се буђа од ужаса; жуте и опадају листови са зидног календара; крчма по чијим се буцацима хвата слана крије се иза крчмара. На предметни свет преноси се атмосфера језе проистекла из вербалног конфликта главних ликова и динамизује призоре који претходе кулминацији.

Несклад између онога што Грифон говори и чини и његових скривених осећања сажет је у сцени где он кида листиће травке не би ли му игра хоћу-нећу помогла да донесе коначну одлуку. Грифон крволок ипак поједе Крчмара који се непристојно опходио према добронамерној муштерији са лављим телом и орловским лицем и пошто је *оглодао старе Крчмареве кости*, одлази у непознато. Кафана остаје пуста, тишина је у њој скамењена, сенке су престрављене, цврчак и свитац пренеражени, мрак је најежен а ноћ склупчана дрхтури на тавану. Сличним поступком персонификовања којим је најављена и фабуларна

кулминација, сада се припрема расплет: *У предјутарје снено Грифону се цепа срце ојађено*. Амбивалентна природа књижевног јунака предочена метонимијском сликом његовог камено-голубијег срца, провоцира двоструке рецепцијске реакције. С обзиром на приповедни контекст и језичко-стилску подлогу у карактеризацији ликова, очекује се да млађи читаоци детаљима из текста поткрепе и аргументују шта осуђују, односно оправдавају у Грифоновом понашању и образложе одговор на питање може ли Грифон као демонско биће да задобије читалачке симпатије њихових вршњака.

На крају приче лик негативног јунака је онеобичен – Грифон тугује над оним што је морао да уради. Његови поступци се мотивишу наглашавањем етички спорних детаља у поступцима другог књижевног јунака, а духовитим ауторским упадицама и напоменама остварује се континуирано двосмерно преливања смеха у језу што код читаоца изазива чуђење, тзв. залеђени смех, али и ведар штимунг. Они закључују да се латентна претња донекле може контролисати проницљивим и одмереним ставом.

Да би ученици осетили задовољство читања, неопходно је да уложи и одређен напор у праћењу континуираног смењивања језовито-духовите приповедачке визуре. Отуда би једна од линија интерпретације могла да прати доживљајно-критичку читалачку рецепцију главног јунака.

Где се дешава радња приче „Поноћни Грифон”? Који детаљи атмосферу у причи чине језовитом? Како је описан Грифон? Шта је застрашујуће, а шта смешно у његовој појави? Какве су његове навике? На који начин обуздава своју преку грифонску нарав? Критички сагледајте Крчмареве речи и поступке. Чиме Грифон покушава да одобровољи Крчмара? Зашто не успева у тој намери?

Који тренутак у причи је најдраматичнији? Чиме се појачава напетост, страх и ишчекивање? Откријте у ком је делу приче наглашен несклад између онога што Грифон говори и чини и његових скривених осећања.

Шта осуђујете, а шта оправдавате у Грифоновим понашању? Може ли Грифон као демонско биће да задобије симпатије читалаца? Аргументујте свој став појединошћима из текста. Какво расположење у читаоцу изазива сам крај ове приче о Грифону? Чему доприноси стално преклапање страшног и смешног у приповедању?

Поменуто детабузирање и огољавање чињенице да свет у коме живимо понекад није место где се лако афирмишу и устаљују позитивне вредности – један је од деликатних методичких задатака који се постављају приликом тумачења приповедне прозе у млађем школском узрасту. Прича „Поноћни Грифон” има реалистички мотивисан почетак, наставља се имплементирањем апсурдних и гротескних појединости, а завршава помирљивим прихватањем натприродног, и захтева посебно подешавање наставног приступа, како би читаоци могли да је разумеју.¹⁶²

Приповедна текстура прича за децу Дејана Алексића и Владимира Андрића које су се нашле у нашем истраживачком корпусу одражава неочекивану слику чудновато-бизарног света (в. Мићић 2008: 426–434) у ком се метафора реализује. Алтернацијом дословног и пренесеног значења озбиљан тон се преиначује у духовит, будући да се гротеска „често описује и као посебан вид хумора” (Поповић 2007: 250), а карикатуре и гротескни призори ублажавају се комичним исказима. Језичко-стилски слој постаје важан део технике конституисања књижевног лика. Поступак преуређивања фразеолошких исказа или сличних говорних обрта, кад год се појави, релативно је чврсто повезан са ликовима и ситуацијом коју треба да разреши (*подвући црту; свако се чеше тамо где га сврби; избацити мушице из главе; узети некога на зуб; куд пукло да пукло; крчмар је загубио најдражу козу и пошто му нису све козе на броју, он је на три ћошка*). Декодирање значења идиома остварује се упоредо са путем који у свету приче лик пређе до своје метаморфозе или поновног успостављања на почетку нарушене равнотеже. Циљ је да се кроз слободно реаговање на необичне језичке и смисаоне конструкције активирају рецептивни потенцијали и почетно схватање алузије и иронијско-пародијског дискурса и учини функционалним језичко осећање и предзање везано за фраземе, реконтекстуализоване пословичке или буквализоване метафоричке изразе.

Гротеска се заправо и појављује као исходиште специфичног начина структурирања књижевноуметничког текста. Мушица се усели у дечакову главу јер он двоструко крши општеважећа правила: открива да није лепо васпитан јер

¹⁶² Задатак наставне обраде јесте да ваљано искористи „конзистентност и логику таквог прелаза у иреално” (Црнковић 1987: 7–20), који је инициран управо природом јунака ове прозе.

не ставља руку на уста кад се прозева и избегава школске обавезе. Кући израсту уши јер показује добру вољу да саслуша туђе муке и проблеме, али они који дођу да се пожале изгубе сваку меру у свом јадиковању и огромне уши кући послуже уместо крила да одлети. Грифон сасвим пристојно, као било који гост, улази у крчму да попије жељено пиће. Драматичан и застрашујући обрт последица је Крчмаревог неуљудног и провокативног понашања.

Методички приступ захтева да се афективно реаговање на фантастику и гротеску надгради и критичком димензијом. Ту наилазимо на посебан вид интерпретативног изазова: како мале читаоце суочити са призорима и јунацима који не само да нису окарактерисани у оквирима црно-беле дихотомије него поседују чак и неке монструозне карактерне црте. У наставним околностима свакако би ваљало искористити инфантилни рецепцијски ракурс и оснажити способност ученика да прихвате и разумеју специфичне видове хумора, нонсенса, рефлексе ироније и парадокса, а потом их усмеравати на разумевање дубљих слојева значења: сложену природу књижевних јунака и узрочно-последичних веза које доводе до обрта у њиховом понашању.¹⁶³ Читалачки доживљај ће најпотпуније бити интегрисан у интерпретацију управо преко јунака и ситуационе анализе његовог карактера. Приређени блокови питања, подстицаја, налога и захтева којима се тумаче књижевни јунаци наведених прича и њихов утицај на идејни слој наратива усмеравају ученике да замишљају, поистовећују се, да се чуде и изненађују спојевима смешног и страшног, да се суочавају са својим страховима и покушају да их превазиђу.

5.4. Марко Краљевић – традиционални јунак у савременим наставним околностима

Савремени контекст наставе књижевности на млађем школском узрасту изискује свеобухватније увођење представе о лику Марка Краљевића. Како би ученици потпуније разумели и прихватили естетско-васпитне вредности жанра

¹⁶³ „Премда се приче провјерене вриједности могу успјешно причати, читати и интерпретирати небројено пута, те се у њима увијек изнова могу пронаћи нови погледи и продубити мисли и осјећаји рецепијената, у одгојној и наставној пракси драгоцјено је пратити савремена кретања те посегнути за причама које су продукт новијег времена, што се одражава на садржајној и изразној равни” (Висинко 2009: 59).

епске песме, пожељно је посебним садржајима усмерено припремати ученичку рецепцију епских песама о Марку Краљевићу¹⁶⁴. Као функционалан мотивациони модел послужиће приче за децу савремених аутора које тематизују детињство овог епског јунака (*Књига за Марка* Светлане Велмар-Јанковић и *Мали Марко* Миленка Пајића).

Надахнуте историјским, легендарним, митским и традиционалним вредностима, ове приче представљају адекватан подстицај најмлађим читаоцима и помажу им да свестраније открију дубља значења и уметничке квалитете давно насталих песама о изузетном епском јунаку какав је Краљевић Марко. Указаћемо на флексибилније и комплексније методичке приступе који подразумевају корелативност и тематско обједињавање а поспешују мисаоно и фантазијско ангажовање ученика. Такав модус је применљив и на млађеразредни узраст и могао би да обезбеди поузданије остваривање пројектованих исходишта наставе књижевности – неговање читалаца компетентних за аргументовано тумачење књижевног јунака и оспособљених да вреднују његов лик изношењем сопствених запажања и ставова.

У измењеним потребама савременог друштва укорењеност у традицијску матрицу престаје да буде интензиван одраз колективног памћења славне прошлости. Срећом, епска традицијска подлога још увек је врло жива и витална и не може се поништити значај који има у обликовању српског националног и културног идентитета (в. Сувајџић 2010: 205). Народна епска поезија важан је чинилац систематичног изграђивања односа према традицији, али да би се њена аутентична лепота и вредност приближила данашњем ученику, неопходно је разјаснити однос епског света према историјским фактима. Како интерпретација књижевног текста у млађим разредима основне школе има предтеоријски карактер па није могуће експлицитно истаћи поетичке законитости народне епске песме, најпре треба снажити ученички доживљај овог жанра и реактуализацијом, приближавањем савременом контексту – и животном и наставном – подстицати ученике на разумевање и прихватање одређених језичко-стилских и смисаоних специфичности које су очувале поетску свежину и снагу народне епике. Овде се,

¹⁶⁴ Реч је о народним епским песмама „Марко Краљевић и орао” и „Марко Краљевић и бег Костадин”. Уврштене су у Наставни програм за други, односно за трећи разред основне школе.

између осталог, мисли и на апстраховање етичког кодекса који би ученицима могао да буде близак јер етичка карактеризација у методичком смислу обухвата моралне норме понашања, поступке, деловање лика на околину, однос између појединца и колектива, став лика према осталим ликовима (в. Милатовић 1997: 122). Песме о Марку Краљевићу предвиђене за обраду у другом и трећем разреду основне школе формирале би, наиме, својеврсну платформу за квалитетније разумевање и потпунију рецепцију осталих епских народних песама о овом јунаку¹⁶⁵.

У атрибуирању Марка Краљевића као традиционалног јунака полазимо од фактографских појединости и његовог историјског лика, а потом се задржавамо на епском животопису јер је круг песама о једном јунаку заправо врста биографског система, показатељ мере у којој је колективу стало да сачува од заборава име истакнутог, репрезентативног појединца.

Биографија краља Марка Мрњавчевића углавном је фрагментарна, заснована на малобројним и шкртим изворима и детаљима који не откривају нарочит значај његове иначе неславне владавине. Поуздано се зна да је Марко Краљевић историјска личност – син је српског краља Вукашина Мрњавчевића и краљице Јелене. Сматра се да је рођен између 1335. и 1345. године. Био је ожењен ћерком војводе Хлапена, господара Бера. Престоница му је била у Прилепу. О Марковом краљевању мало је веродостојних података. Још док је Вукашин био жив, он је самостално управљао неким областима и добио титулу младог краља, која се додељивала ради обезбеђења наследства (в. Зуковић 1985: 7). Истражујући спрегу историјског, митског и легендарног у Марковом животопису, Н. Љубинковић истиче како се никада није водило довољно рачуна о томе да је млади краљ Марко заправо последњи правоснажни наследник династичке

¹⁶⁵ Изучавање репрезентативних песама у којима је Марко Краљевић доминантан јунак реализује се према важећем наставном програму у шестом разреду основне школе. Школска пракса пак детектује проблем површне и симплификоване интерпретације овог епског јунака услед непоузданог познавања његове целовите историјско-епске биографије и слабог увида у савремено писање за децу које тематизује карактеристичне појединости из Марковог реалног и епског живота. Хиперболична глорификација снаге епског хероја или детронизација његове епске горостасне фигуре којом је народни певач чинио своје јунаке маркантнијим, а у исти мах животнијим и уверљивијим, мора бити растумачена управо у оквирима епског света – кад се ученици доживљајно-спознајно преведу у улогу читалаца спремних да саучествују у судбини епског актера. Свако сагледавање које јунака дислоцира из пажљиво конструисаног епског амбијента распарчаће јединство и целовитост лика и нарушити квалитет рецепције епске песме.

породице Немањића и уједно Урошев штит пред обешћу и самовољом обласних господара (в. Љубинковић 2010: 256). Непосредно после Маричке битке краљ Марко је принуђен да призна врховну власт турског султана.¹⁶⁶ Иронична игра судбине учинила је да последњи званични законити владар (по наследном праву и по линији краља Вукашина) погине у борби против влашког војводе Мирче у бици на Ровинама 1395. године.

У настајање епске биографије једног јунака укључени су историјски, али и традиционални и митски слојеви који се преплићу, допуњују, понегде и међусобно оспоравају. Чињенице и поетска грађа ту творе врло комплексне односе – модификује се емпиријски материјал, стилизују и деформишу историјске појединости (в. Самарџија 2008: 26, 28). Епски конструисан лик Марка Краљевића подразумева видљиву дискрепанцију између историје и усмене песме, тако да Маркова разграната поетска биографија и покушаји објашњења његове популарности још увек представљају књижевно-научни изазов за многе истраживаче у овој области. Конституисање епског идентитета овог јунака започело је од архаичних градивних компоненти и историјских реалија, а оне су, с временом, надграђиване бројним појединостима, емотивним и психолошким валерима (в. Самарџија 2008: 164).

Марко се најпре појављује као син виле и краља Вукашина који унапред зна да ће му таква женидба обезбедити добар пород. Чудесно рођење подразумева задобијање неких натпросечних квалификатива – гарант је будуће изузетности и привилегованости. Вилу касније замењује Јевросима, а Маркове волшебне моћи се поступно трансформишу у највеће хришћанске врлине (в. Деретић 1995: 243). На основу сродничке вертикале по мајчиној линији, посебна квалитативна релација успоставља се са епским претком, полумитским војводом Момчилом. Од ујака Марко наслеђује моралне, витешке, епске па и митске атрибуте.¹⁶⁷ У обрачунама са озлоглашеним противницима Марку је често неопходна помоћ.

¹⁶⁶ Марков вазални положај према султану постаје мучна и сурова истина. Он је једноставно морао да ратује за турске интересе, без могућности да утиче на избор својих противника (в. Зуковић 1985: 13). „У Косовском боју вероватно није учествовао, али је турска војска морала прећи и преко његове области на путу према Косову” (Љубинковић 2010: 249).

¹⁶⁷ „А Марко се тури на ујака / На ујака војводу Момчила” (Вук, II, 25). Тиме је мотивисана Маркова физичка снага, изузетно оружје и коњ, порекло његовог јунаштва. Постао је проходан читав систем уобличавања Маркових карактерних црта – афирмација јунака „са својствима којима ће се уздизати над другима и разликовати од њих” (Златковић 2006: 20, 22).

Тада се активира улога посебних помагача. Најоданији јунаков савезник у мегданима је Шарац, који поседује посебне вештине и необичне моћи. Без обзира на своју снагу и спретност, Марко ипак очекује од „виле из облака” – „чудесног помоћника”¹⁶⁸ да му буде подршка у критичном, судбоносном тренутку и додвори му предност, односно победу над непријатељем.

Да се између историјског краља Марка и епског јунака Марка Краљевића „не може ставити знак једнакости” слаже се већина истраживача која се бавила овом епском биографијом.¹⁶⁹ Односи су много комплекснији од простог увођења еквиваленције типа историјски прототип : епски јунак (в. Сувајџић 2005: 255). Епски амбијент – који пружа довољно могућности да се бар донекле ублажи и улепша ружна и понижавајућа страна историје – постао је оптималан простор за преиначавање постојеће реалне слике о младом краљу. Отуда је овај јунак феномен усмене народне културе и уједно „најзагонетнији лик нашег народног епоса” (Деретић 1995: 124).

Неаргументованог и неубедљивог историјског основа, епска биографија Марка Краљевића развија се у временском распону од неколико векова (в. Сувајџић 2005: 264). Историја не зна ни за какав Марков подвиг који би донекле оправдао толико дивљење савременика. Ј. Деретић сматра да је епска легенда о овом јунаку иницирана чином његове мученичке смрти, жртвовањем и крајњим самоодрицањем, својеволјним искључивањем, изопштавањем из историје и живота (в. Деретић 1995: 139).¹⁷⁰ Релевантних и валидних података је мало, тако да у средишту свих песама, у функцији покретачког импулса, ипак остаје сама Маркова личност. Узрок Маркове популарности и „епске атрактивности”

¹⁶⁸ „Овај амбивалентни лик припада и локалној традицији и интернационалном фонду, а учестало постаје савезник јунака у мегданима” (Самарџија 2008: 193).

¹⁶⁹ Из историјске подлоге у Марков епски живот пренесени су догађаји из времена цара Душана и цара Уроша и „само три појединости: син краља Вукашина столовао је у Прилепу и био је султанов вазал”. Међутим, „механизми епске стилизације уверљиво обликују јунаке чије биографије немају историјску подлогу” (Самарџија 2008: 30–31).

¹⁷⁰ Наиме, Константин Филозоф, биограф деспота Стефана Лазаревића, непуних 40 година после Маркове погибљи, вероватно по предању, бележи како је краљевић пожелео да противници (хришћани) однесу победу по цену његове властите смрти (в. Деретић 1995: 167), а те чувене речи „многи истраживачи сматрају првобитним замајцем Маркове епске популарности” (Сувајџић 2005: 307). Поред смрти, у Марковој епској биографији битан моменат представљају и многобројне варијације из интернационалног мотивског комплекса, као што су авантуре и борбе хришћанског јунака, и управо се због њих о њему могло слободно певати у нашем етнокултурном ареалу (в. Банашевић 1935: 17).

(Деретић 1995: 146) многи тумачи проналазе у његовим физичким и моралним особинама. Вук Марка Краљевића упоређује са Херкулом говорећи да је „Марко био јачи од осталијех садашњијех а јамачно и ондашњијех људи” што показује да су особине које поседује један епски јунак код Марка изражене у највећој мери. Тако је јунаку обезбеђена заштита и помоћ у невољи, што су, опет, бајковити елементи. Т. Маретић сматра да је Марко „морао бити човјек необичне физичке јакости” (према Лукић, Златковић 1996: XI). Фокус ове широке и садржајне епске биографије јесте „тријумф јунакове снаге и велики број поражених противника у дуелима” (Самарџија 2008: 138).¹⁷¹ Попут свемоћних актера бајке, Марко Краљевић је намеран да поново успостави нарушену равнотежу света, па у име истинољубља и правичности постаје осветник и сукобљава се са стотинама и хиљадама неистомишљеника, али их углавном с лакоћом побеђује.

Несвакидашња племенитост, заштитнички однос према ближњима и онима у невољи, хумано поступање према животињама – препознатљиве су Маркове склоности. Он је добротинитељ, притиче у помоћ, избавља унесрећене и нејаке и кажњава насилнике. Зато се успостављају својеврсне реципрочне везе, па и птице помажу јунаку (в. Златковић 2006: 157).¹⁷² Најчешће га, ипак, затичемо у ставу узвишене моралности којим надилази сферу уског личног и породичног интереса. Спашава и брани сиротињу од зулумћара, слави крсно име, поштује цркву и верске законе, чува своје национално биће. Све се то безмало граничи са невероватним и фантастичним, ако се узме у обзир његов инфериоран вазални положај. Таква контрадикторност се на ширем плану може посматрати као двоструки парадокс. Епска песма је малог владара преобратила у великог јунака и од турског слуге начинила највећег националног епског хероја. Ситуације у које народни певач поставља Марка Краљевића – стилизоване тако да проблематизују поступке јунака у односу на друге и поступање других према јунаку – оцртавају

¹⁷¹ То је она врста снаге којом је Марко надахнут кад год кажњава зло и неправду. Може се сматрати доминантном цртом његовог епског профила, а мотивисана је љубављу према човеку и презирањем нечовештва. С друге стране, „спутавање епског либида” (Сувајџић 2005: 184) Марка Краљевића доводи не само до детронизације, него се манифестује и као један вид епског умирања – губљење снаге је мотив који би представљао парадигму фиктивне смрти епског јунака. Марко умире јер остаје без свог основног јуначког атрибута – физичке снаге (в. Сувајџић 2005: 183–184).

¹⁷² Тај мотив се појављује у песми „Марко Краљевић и соко” (Вук, II, 54). Копље изнад јунакове главе сигнал је његове немоћи па га болесног водом поји и од сунца штити птица коју је Марко спасао на Косову пољу.

етичке контуре његовог епског профила. Сви елементи фантастике, епски кодекси и лирски детаљи представљају подједнако битне структуралне чиниоце и потврђују да се у епској песми „ништа не догађа и не спомиње случајно”, да „увек постоји нека скривена веза” (Деретић 1995: 180). Финалне формулације као што су „Спомиње се Краљевићу Марко / Као добар данак у години” (Вук, II, 55) или „Име ти се свуда спомињало / Док је сунца и док је мјесеца” (Вук, II, 34) применљиве су на све песме које помињу Маркову доброту и племенитост. Уједно указују на трајност и постојаност његове епске славе и конзистентност свих елемената од којих је сачињена његова епска биографија.

„Добро осмишљено и ваљано остварено мотивисање ученика да радознало, истраживачки и са посебном пажњом читају књижевна дела, полазни је, а и пресудан, услов за постизање предвиђених *образовних, васпитних и функционалних циљева* наставе” (Мркаљ 2008: 55). Да би се тај фактор у настави књижевности интензивирао, поштује се принцип условности и поступности, полази од ближег, савременијег и познатијег ка ономе што је део наслеђа и усмене традиције. Доживљајном и истраживачком читању дела народне књижевности или савремене прозе за децу инспирисане народним и бајковним стваралаштвом посебно погодују детаљна упутства, указивање на необичне поступке јунака и немогуће задатке које он решава, изражајно читање репрезентативног одломка, а ученици се, између осталог, и обрадом једног дела могу заинтересовати за друго (в. Мркаљ 2008: 56–60).

Епској песми „Марко Краљевић и орао” методички се може приступити најпре посредно – читањем приче „Сирото ждребе” Светлане Велмар-Јанковић где је очувана епска потка из круга песама посвећених овом јунаку чиме су оправдани сви битни чиниоци Маркове епске биографије.¹⁷³ Приповест о

¹⁷³ „Некада кад смо ми, припадници моје генерације, били деца, легенде и песме о Краљевићу Марку биле су широко распрострањене и сваком познате. Свако школско дете знало је напамет најважније песме о Краљевићу. Он је био општи народни херој. Касније је овај лик бледео, захваљујући неразумном историцизму и у настави и у друштву уопште. Светлана Велмар-Јанковић нам на леп начин враћа легенду о Марку, као финале свог малог циклуса приповедака. Марко Краљевић се у овој причи указује као танкоћутно дете, које готово тајно одгаја малено слабачко ждребе остало под угинулом мајком. Свеједно, с гледишта доброте и племенитости, народне мудрости и дигнитета према традицији, а из моралних разлога понајвише, ваљало би Краљевића Марка поново уздићи до оних вредности које му је дала народна песма. Наш писац то и чини” (Лазих 1999).

детињству је, наиме, обликована као аутентична и веродостојна, као да она претходи свакој легенди и епском певању о будућем јунаку. Вештом приповедачком интервенцијом објашњено је Шарчево порекло и његове чудесне моћи које га захваљујући показаној пријатељској оданости и вилинском белегу уздижу од сиротог ждребета до моћног и опасног јуначког атрибута. Поред разумевања и помоћи нејакима, Марко показује и свест о националном идентитету у сукобу с Турцима – од тога што хоће да га убију много је гора помисао да могу да га потурче и као њиховог одведу са собом.

На једном од часова који претходи тумачењу песме „Марко Краљевић и орао” пожељно је прочитати завршетак приче „Сирото ждребе”¹⁷⁴. Одломак ће послужити као двострука мотивација – најпре за читање саме приче, а онда и за анализирање песме. За предстојећи разговор о причи дају се сажети и инструктивни истраживачки задаци – не за детаљно и свеобухватно интерпретирање, него за препознавање и издвајање оних особина које се у наративу везују за детињи лик Марка Краљевића, а у песми такође истичу као константа епског портрета (брижност и емпатија, помоћ слабима, храброст и отпор, довитљивост, домишљатост, упорност, истрајност, захвалност...). Истраживачка упутства могу се формулисати на следећи начин.¹⁷⁵

Пажљиво прочитај лепу и занимљиву причу „Сирото ждребе” Светлане Велмар-Јанковић. Она говори о детињству Марка Краљевића о коме су у давна времена испеване и многе песме.

Опиши како се Марко осећао у двору, а како у природи? Због чега се није плашио дивљих животиња? Која је била његова највећа тајна?

Запази на који се начин дечак Марко понашао према својим љубимцима у подрумчету и животињама у склоништу. Каквим се речима са њима споразумевао? Које особине он открива таквим поступцима? Како се ждребе

¹⁷⁴ Тако се завршава ова наша прича о дечаку Марку који ће, кад одрасте, постати чувени Краљевић Марко. Наша историја га памти и као краља Марка. О њему и његовом коњу Шарцу српски народ, али и други балкански народи, испевали су много песама. Оне све говоре о томе како се велики јунак Краљевић Марко, уз помоћ свога коња Шарца, борио против Турака кад су они освојили балканске земље. Тих песама има толико да ћете моћи да бирате ону која вам се највише буде допала. У тим песмама се помиње и вила Равијојла као Маркова посестрима, али само ми знамо да је то, у ствари, она лепа шарена птица из ове приче. („Сирото ждребе”)

¹⁷⁵ Како би читање и разумевање приче било успешније, ученицима се могу уз истраживачке налоге дати и објашњења непознатих и мање познатих речи (на пример: дажд, жижак, застор, најезда, чалма, оружар, опаклија, велики жупан, неспокојан итд.).

одужило Марку што му је спасао живот? Шта те је изненадило у поступцима малог ждребета коме је Марко дао име Шарац? По чему ћеш запамтити малог Марка Краљевића, јунака приче „Сирото ждребе”?

На основу тако уобличених истраживачких смерница очекује се ученичка заинтересованост за наратив о детињству великог епског јунака. Из приче ће сазнати како Марко живи у грађевини опасаној зидинама и чезне за светом изван тог ограниченог простора. Зато по цео дан, упркос родитељским упозорењима, лута по оближњим брдима где познаје сваку стазу, стену и дрво. Ужива у пространој природи, ту задовољава свој радознали дух. Марко се ничега није бојао, ни вукова, ни медведа, ни змија. Није дирао дивље звери па нису ни оне њега; медведи су га чак по мирису препознавали. Дечак има своје склониште изван града за које нико није знао – мрачну, суву и чисту пећину у коју је сакрио ждребе. Уме да се стара о животињама које чува у малом каменом подруму и својој пећини и са њима се споразумева посебним језиком погледа, покрета и додира. Необичну нежност и племенитост према непознатима Марко исказује милостивим и благим речима што упућују на исконску блискост и поверење: *не бој се; ја сам ти пријатељ; ти си моје мало сирото ждребе; моја птичица-сестрица; моја добра вила...* Негује их, храни, чисти за њима и показује колико је одговоран, вредан, уредан, брижан и стрпљив. И тиме задобија њихово поверење. Ждребе, које је касније постало Марков нераздвојни пратилац и пријатељ, помаже му да се ослободи и утекне из пећине где су га заробили непријатељи, а потом у једном духовитом наративном сегменту, предњим ногама шутира Турке кад покушају да устану и тако их спречава да стигну и казне дечака. Марка из приче „Сирото ждребе” мали ће читаоци запамтити по томе што никада никоме није нанео зло. Он је одважан и спретан, брине се о животињама са много блакости и стрпљења, помаже немоћнима и незаштићенима, поштује и чува пријатељство.

Тумачење песме „Марко Краљевић и орао” на часу може се започети елементарним историјским подацима о животу младог краља Марка Мрњавчевића, моделованим према узрасним могућностима и убедљиво и сугестивно саопштеним. Указује се на неподударност између његовог реалног и епског лика. Песма се локализује најавом епског циклуса о јунаку који ће се обрађивати у старијим разредима, а овом приликом се подстиче унутрашња

очигледност истицањем карактеристичних појединости Марковог епског портрета (физичког, етичког и психолошког).¹⁷⁶ Тиме би се у наставном проучавању уважило историјско, културолошко и психолошко становиште која ће бити премрежена структуралистичким, рецепционистичким и језичкостилским приступом. После објашњења да се многе Маркове особине и поступци о којима су читали у причи „Сирото ждребе” појављују и у давно испеваним песмама о одраслом краљевићу, ученици ће бити усмерени да приповедне ситуације доводе у аналогну везу са оним што је основни мотив епске песме, будући да се са тим жанром први пут срећу у настави књижевности. Антиципирање рецепцијских потешкоћа захтева да се посебна пажња посвети разјашњењу непознатих речи у песми (архаичних облика, деминутива, фразема и народских израза). Проблематичан сегмент у доживљају и разумевању представљаће и десетерачки стихови који доносе наглашено натуралистичку слику (орлови се на попришту хране јуначким месом и поје људском крвљу) па и тај моменат треба артикулисати појашњењима да се сваки пут када се у народној песми помене Косово или Косовски бој мисли на велико страдање у бици са Турцима која се догодила пре више од 600 година. Тада су настрадали највећи српски јунаци и сам цар Лазар, а Марко је једино на начин који песма помиње могао да спасе рањеног орла тамо где га је пронашао. Интерпретацијско тежиште се свакако задржава на поменутој реципрочној захвалности између јунака и птице и бајковито обликованом епском призору где јунак у невољи, тешкој граничној ситуацији, добија помоћ од онога кога је својим добрим делом претходно задужио.

Мотивациони предлог за интерпретацију песме „Марко Краљевић и бег Костадин” представљају одабране приче из књиге *Мали Марко* Миленка Пајића у чијем приповедном дискурсу проналазимо мотивску сродност са Марковом епском биографијом. Значајно је што аутор приповедачку инспирацију за своје штиво проналази у епској песми, народној причи и предању или уметничкој бајци заснованој на народном причању. У етичко-васпитном смислу ова је проза афирмација универзалних и традиционалних вредности које су у данашње време

¹⁷⁶ Слично методичко поступање применљиво је и у наставној обради песме о Марку Краљевићу и бегу Костадину.

умногоме заборављене¹⁷⁷. Иако све приче у Пајићевој књизи о Марковом детињству уметнички нису подједнако успеле и спорадична пренаглашена ауторска интервенисања хиперболом и иронично-гротескним наносима ремете уравнотежену и консеквентну архитектонику самог лика, читалачкој перспективи привлачно је и интересантно детабуизирање. Утиснуто је у позадину представљеног призора и спонтано је приповедно исказано као део тематског комплекса детињства или су неке непријатне појединости неутрализоване дистанцом коју ствара поступак приче у причи (мали краљевић се одвикава од дојења, бира себи прут којим ће добити батине или на златном нокширу слуша страшне приповести о смрти, вешалима и обешенима, крвавом лову, нагим вилама на месечини; грубо су оцртане Вукашинове мане и глорификоване врлине војводе Момчила, а о свему томе углавном говори народ или неко из народа). Специфично је, дакле, обликован мотив о сродничким везама између Марка, његовог оца и ујака, сходно оном који описује и епска легенда. И многи други елементи Марковог епског животописа свој прозни пандан имају у овој збирци прича па оне отуда могу функционисати као мотивишући садржај за касније обухватно наставно изучавање епског циклуса посвећеног Марку Краљевићу.¹⁷⁸ Донекле преобликани, али не и сасвим разграђени, епски десетерачки стихови инкорпорирани су у наративно ткиво *Малог Марка* и тако је очувана препознатљива веза са кључним мотивима и сликама из усмених песама и предања о овом јунаку. Приче препоручене за читање кореспондирају са појединостима епске биографије одраслог јунака, али је важно да се историјске реалије и епски профил поставе као основ за тумачење песама, а да се приповедање у коме је фикционализовано детињство средњовековног владара предочи као савремена уметничка надградња и допринос у актуализовању традиционалног хероја какав је Краљевић Марко. За приче издвојене из збирке

¹⁷⁷ У уводу своје књиге насловљеном „Како су настале приче о малом Марку” аутор објашњава да је у детињству проведеном у драгачевским селима од својих дедова слушао приче о одрастању Марка Краљевића. Сећајући се тих причања и додајући им понешто од онога што је о овом јунаку касније чуо или прочитао, конструисао је један нови приповедни свет (в. Пајић 2007: 6–8).

¹⁷⁸ За читање у трећем разреду предложити приче „Маркове пророчице”, „Марко добија снагу”, „Марко спава у Новој лазини” и „Како је Марко научио да се плаши”.

које ће бити повезане са проучавањем песме о Марку и бегу Костадину ученици добијају неколико истраживачких захтева за рад код куће.

Присети се својих знања о Марку Краљевићу као историјској личности. Наведи које особине народни певач приписује Марку у епској песми „Марко Краљевић и соко”?

Из књиге Миленка Пајића *Мали Марко* прочитај приче „Маркове пророчице”, „Марко добија снагу”, „Марко спава у новој лазини” и „Како је Марко научио да се плаши”. Припреми се да испричаш шта ти се нарочито допало у овим причама. По чему је било необично Марково крштење? Како је Марко добио снагу? У једној од прича се помиње да се мали Марко Краљевић ничега није плашио. Шта га је ипак забринуло и застрашило? Уочи како се дечак понашао према родитељима.

У иницијалној фази часа (или на посебном часу) кроз групни облик рада свака од пет група ће решавањем својих задатака открити део портрета Марка Краљевића у одабраној савременој приповедној прози намењеној најмлађој читалачкој публици. Прве четири групе сажето издвајају структурне елементе прича у којима се препознају одређене карактерне црте главног јунака (снага, јунаштво, моралност: заштитништво према слабима и сиротињи, уважавање родитеља и старијих), што ће представљати функционалан увод у интерпретирање песме „Марко Краљевић и бег Костадин”. Задатак пете групе јесте илустрација детаља из прочитаних прича – неки вид ликовне синтезе где се као централна фигура такође појављује мали краљевић, а заједничко питање проблемског типа добијају све групе: Да ли су Маркова снага и надмоћ његов дар или његова казна?¹⁷⁹

Прва група

Припремите се за разговор о причи „Маркове пророчице”.

Чији је Марко Краљевић потомак према историји, а ко су његови родитељи у овој причи? Шта је после крштења у цркви казано о Марковој будућности? Пронађите сличност између ове приче и „Трнове Ружице” браће Грим. Наведите

¹⁷⁹ Ради што бољег организовања, припремања и касније реализације групног рада, пожељно је неколико сличних захтева (ако не и истих) дати различитим групама у разматрање јер се на тај начин успоставља веза између група, што доприноси развијању проблемског тумачења књижевноуметничког текста и подстиче дискусију.

због чега ће, према пророчанству суђаја, Марко бити славан. Зашто је и поред тога краљ Вукашин био забринут?

Друга група

Разговарамо о причи „Марко добија снагу”.

Какве је особине имао мали Марко у овој причи? А како се Велимир према њему опходио? Шта је Марко учинио када је наишао на птиче које је испало из гнезда? Због чега је помогао најакром младунцу? Сетите се још неке песме или приче у којој је Марко показао бригу о животињама. Ко је и чиме у овој причи наградио Марка за добро дело? Објасните зашто је мали Марко пожелео да буде јачи од свих људи на свету. У чему је Марку помогла снага?

Трећа група

Разговарамо о причи „Марко спава у Новој лазини”.

Чиме вас је Марко у овој причи изненадио? Чему је краљ Вукашин желео да научи сина? Испричајте како су настајале лазине. Зашто је Вукашин сурово поступао према најакмницима? Опишите како се Марко осећао док је посматрао сиротињу како тешко и напорно ради. Којим речима су људи захваљивали Марку што им је помогао?

Четврта група

Разговарамо о причи „Како је Марко научио да се плаши”.

По чему је необичан Марков лик у овој причи? Како је реаговао када су на разне начине покушавали да га застраше? Објасните зашто су се родитељи плашили што се њихов син ничега не боји. Сазнали сте да је Марко желео да буде најснажнији на свету. Која је била још једна његова велика жеља? Због чега се он ипак узнемирио и уплашио? Шта то казује о Марковом срцу и души?

Пета група

Из ове четири приче о детињству Марка Краљевића одаберите приказ који је на вас оставио најснажнији утисак. Припремите се да образложите свој избор. Нека главни јунак о коме сте у њима читали буде најважнија фигура и на вашем цртежу. Насловите своју илустрацију.

Историја наводи српског краља Вукашина Мрњавчевића и краљицу Јелену као Маркове родитеље, а у причи је његова мајка Јевросима. Крштењем су отерани сви страхови и у родитељски замак је враћен дечак који се ничега неће плашити. Ипак, о судбини тек рођеног Марка одлучују суђаје, као што су Трновој Ружици виле прорекле будући живот, дугогодишњи сан и чудесно буђење. Две

пророчице најављују дечаку срећу. Марко ће, по њиховим речима, бити велики јунак кога ће сви дуго памтити, крупан и снажан, победник у мегданима, волеће правду и слободу, штитиће сиротињу и свима ће помагати. Трећа суђаја говори о несрећама и злу које ће га у животу задесити. Краљ се узнемирио и забринуо јер је чуо како је Марку проречено да ће се сукобити са сопственим оцем.

Марко је у детињству показивао да је благе нарави. Није се хвалио својим краљевским пореклом. Био је неустрашив, али и стрпљив, наиван, добар, послушан и добродушан. Велимир је искоришћавао Маркову доброту, изазивао га, ругао му се, говорио му ружне речи, грубо се са њим шалио и повређивао га. Када је наишао на младунче испало из гнезда, Марко се сажалио и вратио птичицу на дрво. Знао је да ће угинути ако јој не помогне и остави је на путу. За такво добротинство наградила га је вила Радојла остваривши му жељу да буде јачи од свих људи на свету. Марко је, заправо, тиме желео да се заштити од злостављача. Снага му је помогла да се одбрани од злих и насилних. Он ни у песми ни у причи не замеће кавгу, али се супротставља свима који чине неправду.

У причи о лазинама Марко је изненађујуће спретан и вредан, забавља се свиме што ради, али врло често претерује и то доводи до незгодних последица. Његов отац, краљ Вукашин, учио је сина да од малена воли рад, буде вредан, да не ленчари, већ да посматра како раде најбољи мајстори и од њих научи све што је важно. Међутим, Вукашин је сурово поступао према надничарима јер је посла било много, требало је искрчити огромне шуме, а он је хтео да се тај посао што пре оконча. Марка су жалостили призори које је посматрао и желео је од свег срца да сиротим радницима олакша муку и патњу. Кад им је помогао, они су га благосиљали, молили се богу да га чува, од њега начини славног јунака – витеза-заштитника, и проносили су причу о Марковој чудесној снази по целом свету.

Премда је био само дечак, Марко се ничега није плашио. Када су покушавали да га застраше, смејао се, годило му је што је у средишту пажње, то су за њега биле само игре у којима је уживао. Родитељи су се прибојавали да је Марко болестан јер није било уобичајено да се дете не може ничим заплашити. Поред жеље да буде јачи од свих, дечак је прижељкивао и да се никога и ничега не боји. Ипак, његово је срце било племенито и осетљиво и плашио се за живот и

здравље добре и нежне мајке Јевросиме. То показује да је, иако неустрашив, Марко истовремено осећајан, брижљив и наклоњен ближњима.

Уколико се препозната моралност јунака који обједињује циклус прича у овој књизи фиксира као доминанта његовог литерарног карактера – а пошто је већ наглашено како између уобличења портрета Марка Краљевића у савременим причама за децу и нашој народној епици има много подударности – ученици ће моћи да успоставе континуитет у свом доживљају јунака у обе врсте књижевних остварења. Тако ће етичко испољавање Марка Краљевића у разговору са бегом Костадином имати чвршће упориште јер ће читаоци и без увида у остале песме епског циклуса о Марку препознати истородне теме о којима су читали у одабраним причама: однос према родитељима, поштовање старијих по угледу који су стекли својим поступањем, а не према статусу на власти, осуда нечовештва и свих који се приклањају лажном и привидном господству, истинска брига за човека и саосећање према сиротињи. С тих разлога ученике треба да интригира Маркова делатна улога – он вербализује своја размишљања и ставове, али готово увек и предузима све што је у његовој моћи да промени неповољно стање које је затекао.

На основу редоследа догађаја и поступака ликова у обе песме ученици ће доћи до закључка о особинама Марка Краљевића (заштитник, добротинитељ, саосећајан, брижан, пожртвован, племенит, хуман, човечан...). Њихово читалачко искуство обогаћено је сазнањима о историјском лику, уживљавањем у приповедне призоре из прошлости који су им ипак блиски јер са јунаком-дечаком могу емотивно и искуствено да се идентификују, а приповедна интенција савременог писца компатибилна је и усклађена са посебном епском књижевном врстом у којој даровити појединац из народа на свој начин портретише највећег националног епског хероја.

Вероватно је да ће на питање које су добиле све групе уследити различити одговори. Наиме, Маркова свест о физичкој и етичкој супериорности која је и средишња тачка његовог епског портрета, с једне стране отвара простор за изузетна дела, али га таква различитост истовремено удаљава од света. Зато је он често усамљени јунак кога се плаше и од ког зазиру. Неке од таквих

амбивалентних ситуација поменуте су и у причама о малом Марку, па се очекује да ученици буду заинтересованији управо за те наративне сегменте.

У изложеним методичким предрадњама за наставно тумачење програмом предвиђених епских песама није наведена структура активности у вези са њиховом непосредном интерпретацијом. Операционализација би подразумевала задржавање интерпретативне пажње на лику као интеграционом чиниоцу или би се активирале проблемске ситуације повезане са епским јунаком и његовим поступцима.

Истраживање је пре свега било усмерено ка методички целисходнијем увођењу лика Марка Краљевића у млађеразредну наставу књижевности како би се предупредиле тешкоће у рецепцији жанра епске песме и разумевању њене вредносне оријентације. Савремени наставни контекст не одступа од универзалне аксиолошке матрице, али захтева динамичније повезивање прошлости и садашњости посредством разноврсних садржаја. С обзиром на кризу читања, ослабљену амбицију за продуктивним учењем, због мањка општекултурног и функционалног знања и дисконтинуитета у развоју критичког мишљења, ниво ученичке мотивације врло је променљива и нестабилна варијабла. Све је извесније да чак и код најмлађих ученика треба уложити много стручног и методичког напора како би се подстицајним корпусом и облицима рада изазвала пажња и радозналост, а они свесно прихватили улогу активних трагалаца за свим традиционалним књижевноуметничким вредностима које ће им помоћи да се снађу, самосагледају и у модерном времену одрасту као хумане индивидуе.

5.5. Преображај књижевног јунака као чин ослобађања – наставно тумачење у млађем школском узрасту

Мотив преображаја књижевног јунака у ауторској прози намењеној за тумачење у млађеразредној настави књижевности указује на повезаност између трансформације и превазилажења просторне лимитираности или специфичног персоналног хендикепа, тако да динамичност књижевних ликова произлази из слободног испољавања њихових физичких, етичких и емоционалних и естетских потенцијала. Преокрети у фабуларном току саусловљени су са карактерним профилем јунака. Таква међузависност омогућава да извесне промене које лик

претрпи утичу на ток и исход догађаја (в. Бал 2000: 105). Преиначавањем или модификацијом централних диспозиција, односно неколико средишњих карактерних црта, настају *обли* ликови који имају моћ да „убедљиво изненаде”, а најчешће се у бајци јунацима приписује чаробан спољни или унутрашњи преображај и способност трансформације (в. Лотман 1976: 325).

Будући да наставни програми у сваком разреду предвиђају обраду бар једне уметничке приче са јунаком обликованим према карактеролошкој матрици у чијем је средишту одређен вид метаморфозе, могуће је и изводљиво сукцесивно усложњавање методичког приступа тематици слободног и неспутаног живота. Метаморфоза се у одабраним прозним делима за децу¹⁸⁰ може тумачити као чин ослобађања јунака – он доживљава драматичну позитивну спољашњу и психолошку промену или се измешта из првобитно скупеног у подстицајно просторно окружење.

Покушаћемо да на примерима текстова одабраним из утврђеног корпуса покажемо како се у задате методичкоинтерпретативне оквири могу уметнути истраживачки захтеви који ученичку пажњу фокусирају на део фабуле о физичком и етичко-психолошком преображају јунака. Као задатак се пред ученике поставља и увиђање и разумевање узрочника трансформације, као и разматрање консеквенци са којима се суочавају преображени јунаци. Очекује се да ученици што самосталније, уз одговарајуће наставничке подстицаје, аргументују своја запажања поткрепљујући их изводима из књижевноуметничког текста који се обрађује.

Јунаци „Бајке о лабуду” Десанке Максимовић и „Бајке о белом коњу” Стевана Раичковића прижељкују промену, па одређеним поступцима/речима иницирају заплет који свој врхунац достиже у метаморфози, а она се увек догађа у специфичним просторно-временским координатама.

Иако је у „Бајци о лабуду” мала краљица зиме главна јунакиња, наслов као „јакко место” истиче лик лабуда јер се управо он преображава, уз Снежанину свесрдну пријатељску помоћ. И док је Снежана делатна, лабуд је статичан, али

¹⁸⁰ Корпус истраживања чине следећи текстови, а њихово наставно изучавање планирано је у различитим разредима млађег школског узраста: „Бајка о лабуду” Десанке Максимовић (први разред); „Бајка о белом коњу” Стевана Раичковића, „Себични цин” Оскара Вајлда (трећи разред) и „Стефаново дрво” Светлане Велмар-Јанковић (четврти разред).

моменат стрпљења, трпљења и исповедни чин суштински повезују ова два књижевна лика и релативизују позицију доминантног јунака у поменутој бајци. На почетку приче црна птица плови по језеру тужно оборене главе, постиђена јер се једина разликује од белине снежног пространства. Крај доноси измењеног јунака – неугледна птица постаје грациозан лабуд, ослобођен стрепње и затворености у сопствени свет. Боја у овој бајци има своју семантичку пуноћу. На контрасту беле и црне се „темељи и инцидентни или мотив заплета” који уноси „пиктурални несклад у пејзаж северних предела” и везан је за тугу и тајну јунака (Пијановић 2005: 122, 123).

Сједињавање са тамним ноћним пејзажом остварује се у тренутку саопштавања и разоткривања узрока патње црне птице. Исповедање наред језера представља чин упросторавања којим треба да се призове чудесни моменат трансформације. То је прелазна етапа којом се неутралише почетно наглашени контраст, и уједно почетак преображаја од црног, које је негативан предзнак, ознака за различитост, неподударност, стигматизацију, у бело, којим се постиже хармонизација простора, успоставља стање вечне лепоте и склада и означава постанак лабуда, првог на свету. Остали лабудови су се рађали и умирали, само том првонасталом време није могло наудити.¹⁸¹ Приповедна атмосфера креће се од туге и тескобе до слободног и радосног саображавања са прпростором чистоте и бесмртности.

Ученици првог разреда ће у методичком вођењу бити усмеравани да запажају изглед ликова и окружење у ком они бораве.

Опишите како је изгледао простор око језера по коме је пловила црна птица. Због чега је она била тужна? Зашто јој је глава увек била погнута? Када је црна птица малој краљици зиме испричала шта је мучи? Размислите зашто је чекала да падне ноћ да би се пожалила Снежани.

Где се налазила црна птица када је Сребрна Звезда послала јато пахуљица на њена крила? Шта је радила у том тренутку? Објасните због чега је тај догађај чудесан.

Наведите шта се променило у животу црне птице. Испричајте како се после те ноћи осећала и понашала док је пловила језером. У чему се бели лабуд

¹⁸¹ „У симболици бела боја може бити знак *прелаза* из једног стања у друго или боја којом се преображава биће” (Пијановић 2005: 123).

разликовао од других лабудова који су живели на језеру? Како је показивао Снежани своју захвалност?

Инсистира се на препознавању и издвајању појединости које карактеришу књижевног јунака пре и после чудесног преображаја. Пошто је „Бајка о лабуду” композиционо конципирана као дводелна целина, подељена средишњим догађајем, ученици ће истаћи и просторно-временске специфичности у којима се догађа трансформација црне птице у белог лабуда.¹⁸²

И у „Бајци о белом коњу” боја се везује за процес иницијације – живот се кроз преображавање обнавља, чиме се поново уводи хармонија у поремећени ред ствари и појава (в. Пијановић 2005: 124). Коњ *који је некада био млад и прав и бео таворећи у мрачној и тескобној штали немилостивог газде, бркатог Циганина, постаје болестан, бангав и шарен*. Једне ноћи, омамљен месечевом светлошћу, напушта своје пребивалиште и одлази у неомеђен шумовити предео. Захваљујући премештању у квалитативно другачији простор, коњ се преображава, односно враћа у некадашње стање. Према једном Лотмановом тумачењу, мировање се може изједначити са сваким потпуно детерминисаним кретањем, и по томе је налик ропству (в. 1976: 294–295). Зато новоосвојено пространство јунаку враћа и виталност, и давно изгубљену слободу. Коњ дуго путује стазама, пропланцима, обронцима, бреговима, долинама и равницама. Ноћу долази на извор између три граба, а дању, у оближњој шуми, заклоњен и заштићен, поново добија некадашњу снагу.¹⁸³ Тело му постаје *снажно и обло, ноге гупкије, длака се беласа као снегови; брз је као муња, неухватљив као облак*.

Ученици би на основу групе подстицајних и продуктивних питања требало да закључе шта је узроковало промену у портрету главног јунака, на који начин се она манифестовала и који је универзалнији смисао преображаја у овој Раичковићевој бајци.

¹⁸² У односу на циљеве и исходе у вези са тумачењем књижевног јунака постављене у Наставном програму за први разред (изглед, основне етичке особине и поступци), интерпретативни захтеви које дајемо у овом сегменту методичке поставке за тумачење „Бајке о лабуду” унеколико су сложенији, али их је могуће успешно реализовати, што је у непосредној наставној пракси и потврђено.

¹⁸³ „Главна, опредељујућа црта отвореног простора је његова нуминозност”; у њему постоји низ места погодних за сусрете разних врста, за додир са вишом силом” (Детелић 1992: 214).

Због чега се разболео јунак ове бајке? Како је некада изгледао? Шта га је подстакло да побегне из штале бркатог Циганина? Упоредите како се коњ осећао док је живео у штали а како док је галопирао по бреговима и долинама. Каква је била природа у којој је одлучио да живи?

Захваљујући чему јунак ове приче доживљава чудесну промену? Опишите место и време у којима се коњу враћа некадашњи изглед. Како је бели коњ живео од тренутка када је повратио снагу и лепоту? Шта му је вратило жељу за животом? Зашто је слобода важна и животињама и људима? Где се они осећају наслободније?

Путовање белог коња се преиначава у „унутрашњу потрагу јунака за идентитетом и сопственом срећом” (Опачић 2007: 95), а нова судбинска етапа му доноси живот преосмишљен изнова стеченом слободом.

У Вајлдовом „Себичном цину” приповедано је о другачијем типу преображаја – преметању мане у врлину. Овде се наивна прича препознаје по томе што садржи поуку и бајковити морализам, упрошћену слику света која је блиска детету (в. Пијановић 2005: 52–53).

Моја башта је само моја – речи су које укидају и забрањују уживање у радости и слободи игре и имплицирају отуђење. Њих прати и опредмећује физичка баријера – високи зид којим цин ограђује свој врт. Ауторски коментар о јунаку додатно потцртава описану наративну ситуацију: *Он је заиста био веома себичан цин*. Двоструким потенцирањем негативне карактерне црте оснажује се драматика заустављања цикличног тока природних појава. Ограђен и хотимично изолован простор изузет је од свих динамичних дешавања и у њему се више не обнавља животни циклус. Присуство мотива хладноће у причи је двоплански остварено: у спољашњем свету царују силе супротстављене пролећу и лету – Снег, Мраз, Северни Ветар, Град; у унутрашњем свету је скривено циново срце оковано ледом, које ни деџа радост не успева да разгали. Цин не разуме да је својим себичлуком пореметио ритам природе и ражалостио децу. Ипак, његова латентна сензибилност и способност да чује птичју песму открива се као посебан карактеролошки квалитет који, на крају, зауставља моћ сурових сила. Испоставља се да цин ипак није неосетљив на лепоту и тактилне сензације, и да препознаје жељу и чежњу за пролећем и обнављањем живота. Ослобађање простора за

присуство других уједно је и ослобађање сопственог бића за блискост са њима. Када је видео како најмањи дечак тужно плаче јер не може да се попне на дрво и отера Зиму из последњег кутка цинове баште, *срце себичног цина је омекшало и испунило се нежношћу*. Тренутак преображаја читава се у самоспознаји и самокритици, у гласном признању сопствене мане и погрешке: *Како сам био себичан*. Цин престаје да буде зао, и за то је у приповедном свету понуђен и материјални доказ: руши се зид којим је оградио башту, а симболичко отварање према свету изражено је речима: *Ово је одсад ваша башта, децице*.

Ученике усмеравамо да уоче моменат и узрок промене књижевног јунака, као и његов карактеристичан самодоживљај у тренутку када му се дешава емотивно и етичко просветљење.

Упоредите изглед цинове баште у пролеће и када су њоме завладали хладни дани. Шта се у башти дешавало за време циновог седмогодишњег одсуства? Присетите се шта је цин изговорио када је у врту затекао незване госте – децу. Шта је урадио да заштити свој посед? Које његове особине сте препознали на основу тих речи и поступака? А које му особине приписује приповедач?

Како разумете када се за некога каже да је око себе подигао зид? Чег се такав човек одриче? Опишите како се цин осећао када је Пролеће заобишло његову башту. О чему није размишљао док је ограђивао свој врт?

Који догађај у бајци подстиче главног јунака да промени однос према деци? На који начин је помогао најмањем дечаку? Како је цин додирнуо дечака? Шта га је подстакло да изговори: *Ово је ваша башта, децице*.

Цин је срушио зид око своје баште, и у исто време се разградио зид око његовог срца. Како се осећао у том моменту? Размислите чиме је био награђен.

Приметан је, дакле, одређен степен рељефности и заобљености у литерарном портрету јунака јер његова метаморфоза није нагла и тренутна, већ је поступно припремана и подразумевала је прилагођавање актера на измењене околности и његову појачану интерактивност и интроспективност. Ваљало би указати и на још један рецептивни моменат, тачније на то како наслов кореспондира са фабулативним током. Насловом је имплицирана фиксираност и непроменљивост лика, док исход приче подразумева квалитативну карактерну промену па се читалачко очекивање нарушава а позитиван преображај изазива доживљајно упечатљивију рецепцију главног јунака.

У причи Светлане Велмар-Јанковић „Стефаново дрво” протагониста се духовно преображава тако што се у отвореном шумском простору суочава са својим страхом и слабостима и на тај начин их превазилази.

Стефан пати јер његове слабе руке не могу да издрже тежину мача, а отац, господар града, кнез Лазар, очекује да дечак лако овлада овом вештином. Стефан се не усуђује да противречи очинској ауторитативности па се његова стрепња и брига безмало материјализују – почиње да осећа физички бол, налик на гвоздени прстен око срца који му не дозвољава да дише. Узнемиреност и радозналост дечака покрећу из утврђеног града у шумски простор.¹⁸⁴ Иако се такав амбијент у митолошком коду читава као језовит и пун реалних опасности и искушења, јунак у њему мора да доживи преображај, односно да се ослободи својих најдубљих страхова и докаже како је достојан потомак племените владарске лозе. Снагу му враћа пријатељска наклоност доброг духа, патуљастог чувара дрвета, *из ког избија нека велика топла доброта*. Јунак приче „Стефаново дрво” спознаје патњу, стрепњу, неповерење у сопствене духовне и телесне моћи, стид од прекора и игнорисања. Загледан у своје слабости проналази начин да надрасте оно што га мучи, оставља за собом талог страха и тако ослобођен, духовно преображен и оснажен бива инициран у свет одраслих.

Ученици најпре треба да запазе почетну позицију јунака на оси преображаја. Увидом у његово првобитно емотивно стање а потом и у просторна померања и измештања, доћи ће до закључка о начину на који су приповедно спрегнуте психолошка и амбијентална раван.

Шта је узрок Стефанове патње? На који начин дечак описује своја осећања? Зашто се неколико пута у причи понавља реч „прстен”? Шта Стефан чини у ситуацијама када није расположен? О чему размишља у тим тренуцима? Ко ме једино може да се изјада и пожали?

Због чега је било потребно да Стефан препозна своје дрво? Ко му је у томе пружио подршку и подстрек? Које је тајне дечак испричао чувару дрвета? Како се осећао када је изговорио то што га је мучило? Какву промену доживљава јунак ове приче? Како ће она утицати на његово одрастање? Објасните у чему је вредност и важност савета које патуљак даје Стефану.

¹⁸⁴ Када се ликови удаљавају из негативно семантизованог затвореног простора, ефекти таквог премештања неизбежно одређују њихову судбину (в. Фараго 2007: 68).

Потенцијал јунака да се мења и преображава утиче на интензитет његове динамичности и рељефности, а истовремено појачава и уметничку сугестивност. Превазилажење туге и скучености, преобраћање себичности и бахатости у њихове супротности, дислоцирање у простору – омогућава јунацима да спознају скривене снаге и ослободе језгро етичких квалитета. У одабраним причама могућност метаморфозе постаје делатна па оне на томе граде и своју моралистичку поенту. Значење које се у њима генерише кроз различите типове преображаје јунака „представља најважнији елемент укључивања читаоца у текст” (Изер 1978: 112).

Отуда ће методички приступ у млађим основношколским разредима, као што је показано, бити заснован на истицању релевантних приповедних компоненти и смисаоних исхода које доноси процес/чин преображаја књижевних ликова. На тај начин ће ученици развијати способност да перципирају узрочно-последичне низове који се групишу око метаморфозе јунака у приповедном тексту и да откривају и адекватно тумаче слојевитост таквих литерарних портрета.

5.6. Улога простора у методичкој интерпретацији књижевног лика у млађим разредима основне школе

Тумачење књижевног текста у млађим разредима основне школе не захтева књижевнотеоријско предочавање уметничке изградње лика, нити именовање средстава којима писац обликује карактере. Њихова се функција ипак не сме занемарити и треба је откривати адекватно усмеравањем питањима, захтевима и задацима како би ученик лакше схватио и разумео лик (в. Диклић 1978: 161). Осећања, расположења и карактерне доминанте књижевних јунака ученици издвајају на основу: уочених догађаја и битних ситуација, препознавањем посебности у спољашњем изгледу лика, перципирањем наглашених телесних реакција и појединости у вербалном оспољавању, посматрањем описа природе или истакнутих детаља у простору којим се лик креће, односно амбијента у којем борави. Тиме се сугерише који структурни чиниоци непосредно доприносе етичко-психолошкој карактеризацији ликова.

Методички приступ појединим прозним делима у млађем школском узрасту може се засновати управо на елементима простора као интерпретативним

стожерима. Када се од ученика захтева да упоредно посматрају опониране просторне јединице и истовремено прате наслојавање у изградњи уметничке фигуре књижевног јунака, заправо им се омогућава проходније кретање кроз текст и увежбавање перцептивне оштрине неопходне за закључивање о семантичким својствима исприповеданог.

Расткова бојазан од вукова чије завијање допире из околне шуме један је од главних мотива у „Златном јагњету” Светлане Велмар-Јанковић.¹⁸⁵ Синови Стефана Немање спавају у кружној просторији, на врху куле¹⁸⁶. Међутим, подножје и највиша тачка грађевине повезани су степеништем што главног јунака, који је са таквим местом на неки начин конфрнтиран, депримира (в. Бал 2000: 115) изазивајући у њему ирационалан страх.

Просторни детаљи презентовани у причи доказују да је дечак, иако објективно безбедан и заштићен, дубоко несигуран, услед чега се осећа инфериорно и неспособно да се прилагоди статусним захтевима. Затворен простор престаје да фигурира као традиционално повлашћен и умирујуће заклоњен, већ изазива кошмар, страх од „спацијална инвазије” (Рот 2004: 213), „призива хтонична бића која прете смрћу” па кула постаје место јунаковог искушења, амбијент у којем се зачиње његова лична драма (Јовановић 2008: 277, 95). Према томе, просторно ситуирање лика непосредно је повезано с његовим карактерним цртама и душевним стањима.

Из утврђеног града јунак одлази у шуму, чиме активира своје духовне потенцијале: спознаје да је довољно храбар и спреман за суочавање са сопственим страхом. Измештањем јунака у латентно опасан, чак инфернални простор, какав је шума пуна опасности¹⁸⁷, аутор симболизује динамику његовог унутрашњег преображаја (в. Јовановић 2008: 94). Ослобађање, „одучавање од страха” и препознавање снаге којом ће Растко заувек од себе отклонити детињу слабост духа, једна је од смисаоних поенти приче „Златно јагње”.

¹⁸⁵ Приче „Златно јагње” и „Стефаново дрво” налазе се у *Књизи за Марка* Светлане Велмар-Јанковић, а у читанкама за четврти разред углавном су представљене са по неколико одломака.

¹⁸⁶ Структура предмодерног схватања простора саображава се облику круга који, уједно, располаже стабилним средиштем (в. Фараго 2007: 20).

¹⁸⁷ Шума престаје да се конотира према уобичајеном, препознатљивом и отуда очекиваном митолошком обрасцу. У завршници приче њој се донекле укида значење места пуног опасности и одраза оностраног света.

Ученици ће је поступно откривати, пратећи психолошка стања јунака и његово кретање у задатом приповедном простору. Један од начина усмеравања ученика да запажају улогу простора и амбијенталне атмосфере у функцији методичке карактеризације може изгледати овако.

Пажљиво прочитајте почетак приче „Златно јагње”. Спремите се да опишете собу у којој спавају Растко и његова браћа. Где се налази та просторија? Зашто је баш такво место одабрано за дечаке? Ослушните одакле допире завијање вукова. Могу ли они да угрозе дечака? Шта на основу тога сазнајете о јачини његовог страха?

Растко мора да се суочи са својим страхом. Куда ће се он упутити да би победио кошмаре? Размислите какво је место шума у овој причи. Које особине Растко показује изласком из града-тврђаве и залажењем у шуму, међу вукове? Шта му је дало храбрости да тако поступи? Опишите Растков сусрет с вуком. Запазите какве се промене тада дешавају у дечаковој души и мислима. Како се осећао када је припитомио вука? Поткрепите своје мишљење одговарајућим деловима приче.

Како би се што убедљивије визуализовао наративни обрт припремљен и подржан просторним одредницама, може се схематски приказати кретање главног јунака, односно симултана померања на спољашњем и унутрашњем плану. Опонирањем затвореног и отвореног простора, мотива страха и победе над њим, вука у улози хтоничног бића и претка заштитника, у средишту наставног интерпретативног процеса све време остају књижевни лик и релације које он успоставља са собом, осталим ликовима, простором и појавама у приповедном свету.

Схема 2. Кретање јунака у простору као симболизација преображаја¹⁸⁸



Јунаци импровизују свет својих сигурних места у који се повлаче, јер „сваки ограничен простор у коме човек воли да се шћућури, да се повуче у себе, све је то за имагинацију једна самоћа, тј. клица собе, клица куће [...] и сва повлачења душе, верујемо, имају лица склоништа” (Башлар 1969: 180). Дакле, потребу за самоћом они задовољавају скривањем у неки заклон који им обезбеђује неопходан мир, повратак себи, простор за тугу, самосуочавања

¹⁸⁸ Схема показује на који начин су конотирани затворен и отворен простор у причи и како утичу на јунака и његова душевна стања. Када се дислоцира у отворен простор, Растко добија снагу којом може да делује на потенцијалну опасност представљену у облику вука. Тиме блокира вучју хтоничну природу и поново успоставља спољашњу и унутрашњу сигурност.

(в. Јовановић 2008: 96). У причи „Стефаново дрво” главни лик пати због своје физичке немоћи. *Али, Стефан је узнемирен јер је незадовољан собом. Завукао се у једно удубљење у дну западног градског зида: ту се осећао добро кад год би бивао нерасположен. Као и обично, седео је на једном пљоснатом великом камену, обгрлио је колена и тихо разговарао са својим Трчком.*

Сву своју и телесну и душевну бол јунак покушава да сабере и концентрише непосредно око себе, склупчан у иначе малом простору који му дозвољава „интроспекцију, узмицање и повлачење у циљу накнадног излагања и развијања [...] такво тајно, своје место, налик на пећину, може да симболизује и место сусрета божанског и људског” (Камингс 2004: 319). Кад осети да је заклоњено, биће се физички склупча, повуче, приљуби, сабије, сакрије (Башлар 1969: 129).

Јунаково скровиште је једно удубљење у дну западног градског зида. Та шупљина је у причи димензионирана као невелик простор, јунак се у њу *завлачи* и *као и обично* седи на великом пљоснатом камену, што је сигнал за итеративност овог поступка, за ритуални чин пражњења тешких мисли и мучних осећања која се у таквом изолованом амбијенту вербализују и саопштавају верном пратиоцу и поверенику – псу Трчку. Тежња ка просторном локализовању мапирала је као место догађаја град Крушевац, тадашње средњовековно камено утврђење са одбрамбеним кулама, да би се одмах потом читалачка пажња нарочито задржала на његовом западном делу. Овако задата спацијална смерница добија и симболички валер – асоцира на једини остатак некадашњег Соломоновог храма у Јерусалиму називаног „западни зид” или „зид плача”, уз који се верници моле.

Психолошко карактерисање јунака ове приче потцртавају и невербални знаци. Он се не усуђује да противречи доминантној очинској фигури, чак му је тешко и да разговара са оцем. Тело инстинктивно реагује заштитничким грљењем самог себе (*Стефан је обгрлио колена*) па се овај облик самозаштићивања гестом затварања у чауру и склапање тела као шкољке сматра покушајем потпуног искључења из ужаса спољашњег света пуног претњи и прекомерних захтева. Затворен, скровит простор умирује јунака, али само привидно и тренутно.

Управо методички налози усмерени на уочавање и истицање карактеристичних појединости у простору који окружује јунака омогућују да се

ученици циљано воде до психолошке карактеризације, односно ка откривању јунакових осећања и расположења.

Запажајте промене у дечаковом спољашњем изгледу. Који је узрок таквом Стефановом стању? Опишите скровито место у које одлази. Због чега је за самовање одабрао баш овакав простор? У каквом је положају његово тело док се налази у том удубљењу у дну зида тврђаве? Када имамо потребу да се тако сакријемо и склупчамо?

Истицање улоге простора у аналитичко-синтетичком проучавању књижевног лика у млађим разредима основне школе не значи претензију на довољност овог вида карактерисања. Циљ наведених блокова питања и инструкција јесте да истакне технику обликовања лика просторним назнакама када је такав поступак доминантан у остваривању физичке, односно етичко-психолошке карактеризације у датој причи. Ниједна од ових смерница није сама по себи довољна да би се заокружила методичка интерпретација и ваљано проанализирали сви ликови у причи. Више је реч о покушају осмишљавања интерпретативних контура с намером да се покаже како је, у задатом књижевноуметничком тексту, праћењем једног од најзаступљенијих типова конструисања лика (иако су они, као и друге форме казивања, најчешће испреплетани и не могу се механички одвојити), ипак могуће доћи до сазнања о јунаковим особинама и унутрашњим стањима. Нарочито је важно избећи распарчавање у тумачењу књижевног јунака површним и репродуктивним питањима и задацима, па аналитички ниво треба поступно усмеравати ка синтетизовању, а потом и ка актуализацији садржаја, инсистирајући на уочавању продуктивних веза између јунака и смисаоног плана прозних дела за млађи школски узраст.

5.7. Наставна интерпретација књижевног лика у функцији превазилажења лексичке стагнације

Појава савремених видова комуникације води ка појачаном симплификавању иначе оскудног ученичког речника. Деца најмлађег основношколског узраста недовољно времена проводе у читању, заокупљена су

разменама смс порука и интернет комуникацијом, постају равноправни чланови разних социјалних комуникативних мрежа као што је фејсбук, и неретко могућност живог и непосредног дијалога замењују облицима интерног или нешто јавнијег језичког комуницирања (а то су разни форуми и блогови који функционишу као „виртуелне агоре”) где се разговорни функционални стил, односно неформални стил са лабавијом формом транспонује у облик писаног споразумевања (в. Прћић 2005: 31). С једне стране, основци се тако укључују у нове, сасвим модерне токове међуљудског општења који су последица одређених социокултурних тенденција и којима се превазилазе неке форме физичке раздвојености, убрзавају, мултиплицирају и интензивирају конверзацијске релације. С друге стране, често су приморани да свој израз редукују, да га прилагоде унапред задатом броју карактера, односно слова и речи. Елиптична реализација реченице, свођењем на фокус, саговорникову пажњу усмерава директно на битан део одговора и тиме се постиже економична комуникација (в. Станојчић, Поповић 1992: 369). Ипак, таква модерна писана размена информација, дискурс који повремено подсећа на телеграмске садржаје, може да изазове и бројне неспоразуме због угрожене јасности, двосмислености и семантичког шума јер сажимање, концентрисање и сабијање израза захтева да се одстрани свака редундантност.

Овакав начин изражавања преноси се, међутим, и у наставне околности. Ученичко смерање ка крајњој елипси и одговарање једном речју на постављено питање или захтев ремети и кида ритам часа, осиромашује доживљајно-мисаону динамику која треба да се одржи у својој непрекидности док траје интерпретирање књижевног текста, нарушава утисак целовитости и препречује пут ка затварању аналитичко-синтетичког круга на часовима матерњег језика и књижевности. Зато је нарочито важно увежбавање исказа са уобичајеним редом речи како би се новонаучене лексеме, појмови и изрази касније што природније контекстуализовали. То донекле заиста увећава редунданцу, али се истовремено намеће и као неопходна фаза у процесу усклађивања тока мисли и вербализовања код ученика млађег школског узраста. Такође се очекује трансфер овог умења и вештине саопштавања на друге предметне области у оквирима разредне наставе. Нешто касније свакако треба потенцирати рационалну тежњу за избегавањем

гломазних синтагматских конструкција и развијати је упоредо са радом на богаћењу ученичког речника.

У професионалном раду и пословном свету вештина говорења има високу цену и један је од основа успешне каријере па млади амерички бизнисмени, али и уметници, научници, истраживачи показују нарочиту заинтересованост за усавршавање свога говора јер су освестили његову важност при добављању „моралне и материјалне подршке за своје идеје и пројекте” (Шипка 2008: 94). Време у коме живимо, дакле, у први план износи моћ језика. „Ако, стога, наше друштво хоће да опстане у модерном свету, требало би [...] да својој деци дамо у руке оруђе уз чију помоћ ће се у том свету моћи најбоље да снађу” (Раичевић 1998: 507). Књижевност у том процесу може имати значајну улогу.

Иако пружа изванредне могућности за богаћење речника, за откривање осећања и расположења уметничких ликова, књижевни уметнички текст се мало користи у поменуте наставне сврхе (в. Милатовић 1998: 436). Тумачење ликова у књижевном делу један је од начина усмереног усложњавања вокабулара на наставном часу. Ако ову етапу обраде текста посебно управимо ка обогаћивању речника, „онда се може говорити о лексичко-семантичкој вежби која је уткана у књижевну анализу” (Николић 1992: 569). Читаоци књижевне ликове тумаче служећи се фондом карактерних црта познатим из живота, и признатим у одређеном културном контексту. Зато и истражујемо могућности функционалног повезивања наставног изучавања књижевних ликова и лексичких вежбања у млађим разредима основне школе. 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.

Већ смо се бавили питањем читања, разумевања и анализирања ликова као стварних људи, где једино наративност и фикционалност указују да су они део и творевина уметничког света. Методичари управо зато сугеришу како „треба настојати да се поједине врлине и мане (књижевног јунака) илуструју одговарајућим поступцима и понашањем личности у животним ситуацијама” (в. Николић 1992: 571). И забележени резултати из области експерименталне

фонетике и патологије говора откривају како је „у суштини много важније радити на тачном усвајању значења појединих речи потребних пре свега у свакодневном животу, па затим у учењу и раду, него на насилном повећавању броја артикулисаних речи које за ученике често не значе ништа и немају никакве интелектуалне и емоционалне садржаје” (ЈРКГ 1985: 44). Ученик у чијем је активном речнику само неколико речи које означавају осећања, не може успешно причати о својим доживљајима и психолошким стањима, а од њега се не може очекивати ни умешност у тумачењу уметничких текстова (в. Николић 1992: 569). Истраживања у средњој школи такође показују незаинтересованост за кумулацију лексичког фонда и редуковану употребу описних придева који су замењени жаргонским речима.¹⁸⁹

То нас је подстакло да у млађим разредима Основне школе „Рада Миљковић” у Јагодини истражимо лексичке капацитете поводом речи које означавају особине и осећања/расположења. Испоставило се да је избор лексема у одговорима датим у писаној форми чак убедљивији и разноврснији него у дијалогском испољавању приликом тумачења текста. Претпостављамо да је узрок овој појави то што многе речи које казују осећања ученици већ поседују, али више у свом пасивном него у активном речнику. „Пасивни речник је увек обимнији од активног и примарнији је по своме постанку, али се та разлика између пасивног и активног речника касније у животу смањује и уколико је човек богатији у сазнањима и искуству и развијенији у интелектуалном погледу, утолико су разлике између ова два речника мање (ЈРКГ 1985: 34).

Илустрације ради, изложићемо сажету компарацију добијених одговора који су се односили на исказивање речи за осећања/расположења, а дали су их ученици првог разреда (41 ученик) и четвртог разреда (47 ученика). Од испитаника је тражено да на празне линије допишу по једну реч за коју сматрају да најтачније и најекспресивније допуњава дату реченицу.

¹⁸⁹ Истраживање спроведено у панчевачкој гимназији потврдило је чињеницу да су описни придеви потиснути из употребе: „описни придеви се користе све мање и замењени су жаргонским речима. Мања је и потреба за прецизним изражавањем тако да они придеви који се користе, употребљени су или жаргонски или у општем значењу [...] тиме умањимо вредност онога што описујемо. Филм, журка, књига, професор, мобилни, девојка углавном су *екстра*, *брука*, *плафон*, *десетка* или *канал*, *смор*, *удав*, *трули*, *јадан*, *бедан*... Заправо једне исте речи круже и употребљавају се за опис и бића и предмета и појава (придев *добар* који представља опште место и који нам ништа не говори о предмету или бићу које описујемо)” (Спасић 2007: 92–94).

Пример анкетног листића

Како се осећаш у овим ситуацијама?

Када ме учитељ/учитељица похвали, ја сам тада _____.

Када родитељи вичу на мене, ја сам тада _____.

Какав је неко? Какво је нешто? Смисли и запиши!

Та прича је баш _____.

Волим да читам о јунацима који су _____.

Мој друг је _____.

Не волим да се дружим са децом која су _____.

Од 41 испитаника првог разреда којима је задато да једном речју допуне реченицу *Када ме учитељ/учитељица похвали, ја сам тада...* 33 (80%) ученика је рекло *срећан/срећна*, 2 (5%) *радостан/радосна*, 1 (2,5%) *насмејан* и 1 (2,5%) је одоворио да је *задовољан*. Било је и неких неспецифичних одговора (4), где су се уместо придева појавили прилози *лепо*, *глупо*, *добро*. Исказ *Када родитељи вичу на мене, ја сам тада...* 31 (77%) ученик допуњава придевом *тужан/тужна*, 4 (9,7%) кажу *уплашен*, 1 (2,5%) бележи придев *нервозан*, а 1 (2,5%) *повређен*.

Исти тај захтев решавало је и 47 ученика четвртог разреда. Њихова најфреквентнија реч у одговорима на прво постављено питање била је *срећан/срећна* – тако је изјавило 19 (40%) анкетираних ученика, затим *радостан/радосна* 10 (21%), *задовољан/задовољна* 8 (17%), *поносан/поносна* 6 (12,7%), а придев *весео/весела* уписало је 4 (8,5%) испитаника. Друго питање је као допуну захтевало реч којом се означава неко унутрашње стање или расположење са негативним предзнаком. Одговори 30 (63%) ученика гласили су *тужан/тужна*, 5 (10%) ученика је употребило придев *потиштен/потиштена*, 2 (4,2%) ученика кажу да су *уплашени* и само су се по једанпут појавили одговори *повређен*, *несрећан*, *усамљен*, *неваљао*, *растужена*, *утучена*, *самокритична*, *збуњена*, *посрамљена*, *бесна*.

Табела 3.. Преглед ученичких одговора који се односе на речник осећања

Разред	Када ме учитељ/учитељица похвали, ја сам тада...	Када родитељи вичу на мене, ја сам тада...
	срећан/срећна	тужан/тужна
I	80%	40%
IV	77%	30%

Други део задатка тицао се допуњавања израза речима које означавају особину бића, предмета или појаве. Напомињемо да су и у четвртном разреду деца описивана као *безобразна* у 23 % случајева, а комшије као *добре* у 16% датих одговора, што су други по вредности резултати код испитаника овог узраста, а нашли су се на водећем месту у првом разреду. Тамо где је процентима изражена вредност уз наведене особине висока, разноврсних одговора било је много мање. Код ученика четвртог разреда тај је распон очекивано већи па су, примера ради, комшије квалификоване са 25 различитих особина. Анкета је захтевала одговор у виду једног придева како би се бар на површном нивоу манифестовали исходи активирања пасивног речника. Резултати би свакако били прецизнији када би се од испитаника тражило да забележе најмање пет речи којима би описали задату појаву, предмет или биће. У одговорима на ова питања спорадично су се појављивали и жаргонизми, претежно у четвртном разреду (*кул, супер, суперишка*). Иначе, замена речи којима се нешто описује жаргонским речима веома је распрострањена у речнику адолесцената – у њиховом говору има врло мало експресивних описних придева, а тенденција употребе општег квалификатора садржаја појмова као што је *добар*, нарочито изражена у најранијем школском узрасту, присутна је и на каснијим нивоима школовања.

Табела 4. Преглед одговора који приказују особине бића и појава

Појмови	I разред		IV разред	
прича	лепа	75%	занимљива	21%
јунаци	добри	27%	храбри	41%
друг	добар	72%	добар	14,6%
деца	безобразна	45%	неваспитана	34%
комшије	добре	72%	дружелубиве	23%

Овладавање функционалним појмовима систематски је програмирано Наставним планом и програмом и обухвата подручја на којима је ученички речник доста сиромашан – углавном је то „лексика која означава осећања и душевна стања, карактерне особине, мисаоне операције, релације и односе итд.” (Николић 1992: 518). Ученици показују склоност да се у именовању емоција служе са свега неколико устаљених антонимичних парова „срећа/несрећа, радост/жалост, љубав/мржња” (Николић 1992: 568). Резултати приказане анкете су то углавном и потврдили. Не можемо оспорити тврдњу да садржај речника зависи од непосредног дечјег искуства, али је извесно да ће и богаћење речника, на одређен начин, усмеравати дечје искуствене доживљаје – запамћивање наративно изложених садржаја може да резултира тиме што се у ситуацији која је аналогна неком призору из бајке или приче активира адекватна вербална формула и очекује идентично разрешење као у прочитаном тексту.

Учитељ, дакле, може организованије и ефикасније радити на проширивању и богаћењу речника. Он треба да подешава разговор тако што ће се служити и активним, и пасивним, и потенцијалним ученичким речником. У вокабулар детета не треба уводити релативно ретке и тешке речи уколико претходно нису савладане најопштије речи из оквира дечјег свакодневног речника. За рани основношколски узраст неопходно је развијање општег речничког фонда. Један од прихватљивих и ефектних начина био би и одређивање листе од сто најчешће употребљаваних и познатих речи и исто толико познатих фраза, њихово убацивање у свакодневне говорне вежбе, краткотрајне и континуиране, и навођење детета да их користи зато јер су му дате речи корисне и сврсисходне (в. ЈРКГ 1985: 42).

Учитељева култура изражавања, као и његово књижевнотеоријско знање и оспособљеност да ваљано протумачи текст и убедљиво га методички приреди, условиће степен сложености у лексичким и синтаксичким захтевима кад је у питању књижевни лик. Исказивањем почетних утисака о делу и књижевним јунацима успоставља се наставни контекст за поузданије запамћивање нових речи које се тичу осећања и расположења. Ако се од ученика захтева да кажу како су се осећали док су слушали или читали књижевноуметнички текст, они ће се задржати на самим половима емоционалног опсега – говориће да су се осетили

лепо или ружно, срећно или тужно. Зато наглашавамо значај и функционалност првих питања у оквиру разговора о доживљају после психолошке паузе. Уместо да се задржимо у равни естетског свиђања или несвиђања (*Да ли вам се допада ова прича/песма?, Шта сте осетили/доживели док сте је слушали?, Како вам се свиђа текст?*), много је продуктивније и целисходније већ од првог разреда инсистирати на конкретизовању утисака, односно на откривању детаља који су ученике у књижевном делу узбудили, узнемирили, изненадили, орасположили, одушевили, насмејали, разочарали, растужили, збунили (в. Илић 1998: 343). Наставна пракса показује да деца на овом узрасту готово непогрешиво повезују најсугестивније делове текста са понуђеним осећањем или расположењем, али и да им је веома тешко да се самоиницијативно пројектују, да самостално одаберу адекватан појам за израз емоције и тако прецизно искажу своје импресије.¹⁹⁰

Истраживачки оријентисано поступање утиче даље и на поспешивање радозналости за сва приказана људска својства књижевног јунака. Ликови у књижевним делима већином поседују више особина па ситуационом анализом¹⁹¹ и разоткривањем различитих техника карактеризације треба мотивисати ученике да их са довољно речи и означе. Усмераваћемо их и „да користе суфиксе и префиксе, да их додају коренским речима. Изграђивањем оваквих лексичких система олакшава се памћење речи и успешно открива њихово значење” (ЈРКГ 1985: 43). Исто тако је примерено упућивати их да детаљно прате емоционалну динамику лика, да забележе и примерима поткрепе његова осећања (речник осећања). Описивање се као програмски захтев јавља у сва четири разреда основне школе јер најмлађег ученика ваља, између осталог, оспособити да што самосталније и језички допадљиво описује одређене

¹⁹⁰ „Многе лексеме које означавају емоције истовремено означавају и људске особине, на пример *понос, љутина, стидљивост*. У ствари, у основи многих духовних особина леже емоције које су се због свог сталног понављања претвориле у карактерне црте” (Драгићевић 2001: 173).

¹⁹¹ У књизи *Придеви са значењем људских особина у савременом српском језику* Р. Драгићевић, прихватајући приступ анализи особина А. Вјежбицке, наводи како се особине испољавају у ситуацијама, а потврду за овај теоријски поступак проналази у структури дефиниција примарних семантичких реализација неких придева за људске особине у нашим речницима (придев *јуначан* се у *Речнику Матице српске* дефинише као *срчан у опасности*) (в. 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.

животне појаве – дескриптивно представља предмете, биљке, животиње, људе, пејзаже, ентеријере (в. Вучковић 1998: 448). За наставну реализацију ових садржаја потребно је као предрадњу практиковати формирање тематских група речи (именица, придева, глагола, прилога) и увежбавати њихово увезивање у целовите реченице. Пожељно је повремено у оквиру етапе интерпретације књижевних ликова организовати систематску говорну или писану вежбу са циљем да се уочи и саопшти што више сродних речи (синонима) које откривају њихове особине (физички изглед, особине руку, очију). Карактерне црте, посматране са моралног становишта, групишу се у пожељне и неприхватљиве и неопходне су при моралном процењивању личности. Зато су корисна лексичка вежбања где се трага за речима које означавају људске врлине и мане (в. Николић 1992: 571). Кад дођу од адекватних лексема, „материјал који је добијен вежбањем подлеже даљем истраживачком поступку. Ученици се упућују да упоређују, процењују и коментаришу значења појединих речи” (Николић 1992: 521–522). Затим би то требало синтаксички реактивирати – употребити у везаном тексту који ће деца самостално осмишљавати у оквиру стваралачког рада на часу, а он би могао да буде дескриптивног карактера (актуализовање обрађених садржаја описивањем личности из живота у форми синтаксичке вежбе: писање реченица или краћег састава од претходно прикупљених речи о томе шта им се [не] допада у понашању људи из околине) или дијалошки конципиран (заузимањем позиције одређених јунака ученици у пару креирају дијалог у ком се изражавају одређена душевна стања и расположења поводом задате ситуације). Занимљиве су и мотивишуће игре пантомиме које захтевају да се фацијалном експресијом и осталим невербалним средствима покажу, односно препознају показана душевна стања или расположења.

Очекивани исход таквог континуираног поступања јесте да ученици из часа у час усвајају понеку нову реч, упознају њено значење и оспособљавају се да је у изазовној прилици употребе. Отуда је са млађом основношколском узрасном категоријом ученика неопходно спроводити добро планирана, продуктивна и стваралачка вежбања, а етапа наставне интерпретације књижевних ликова за то пружа сасвим довољно материјала и подстицаја.

6. ВАСПИТНИ ПОТЕНЦИЈАЛИ И СТЕПЕН АКТУАЛИЗАЦИЈЕ У МЕТОДИЧКОМ ПРИСТУПУ КЊИЖЕВНИМ ЈУНАЦИМА

6.1. Артикулација васпитних потенцијала у савременој настави књижевности у млађим разредима основне школе

М. Бахтин увиђа деловање социјалне концепције човечанства на форму јунака и јунаковог живота, где централне постају породичне вредности (не историјска слава у потомству, него „лепа слава” код савременика, „частан и добар човек”), које доносе преовладавање љубави према обичним предметима и обичним лицима (1991: 173). Изван било какве сумње је, с друге стране, чињеница о васпитном рефлектовању већине књижевних дела намењених деци. Приликом школске интерпретације текста и литерарних јунака наставник непрекидно има на уму контекст васпитних задатака, односно комплекс етичких вредности. Уметност речи се ту испољава у естетској, информативној и забавној форми, али се увек враћа моменту поучности. Педагози, психолози и васпитачи нарочито истичу исходе постигнуте ненаметљиво, кроз игру, а у таквим активностима пресудну улогу добија управо књижевност јер она малој деци најбоље преноси информације о животним искуствима која су најпогоднија да подстакну њихову способност проналажења извесне мере смисла (в. Бетелхајм 1979: 18). Машта зато добија важну функцију у понашању и развоју – дете може да, према туђој причи и опису, замисли оно што у његовом непосредном искуству не постоји (в. Виготски 2005: 26). Наставно тумачење књижевних дела јесте и модел увођења детета-ученика у рационалан поредак ствари, што подразумева и његове реакције на околности у којима се „повређују природни закони”.

Овде се, дакле, говори о блиској вези између књижевности за децу и децјег животног искуства, где подједнако важну улогу имају и фантазијски моменат и рационална компонента. Иако је заиста уочљиво да се тај њен „битан поетички моменат” повезан са наменом налази у „колизији са актуелним естетичким теоријским поставкама” (Потић 2008: 36), ни савремени писци за децу неће

одустати од дидактичких импулса који непрекидно вибрирају у потповршинским слојевима њихових текстова, а ипак ничим не нарушавају органски склад књижевног дела. Напротив, без таквих латентних васпитних сугестија, што примарно усмеравају на мисаоно и емоционално преиспитивање, а секундарно су приправне и за актуализацију, фино уметничко ткиво било би склоније значењској атрофији, него динамичној смисаоној виталности неопходној деци тог узраста. Тачније, мали читалац је често на завршетку приче позиван да активно учествује у решавању проблемске ситуације коју наратив поставља или с којом се јунак среће. Императивним смерницама – захтевом, односно молбом да се поступи на одређен начин, по сигнаlima који происходе из исприповеданог, тражи се од детета/ученика да нова сазнања из приче непосредно примени у стварности и одмах провери њихову валидност, смисленост и веродостојност. Све поменуто имплицира нарастање поверења и извесности да ће онај ко чита, неоптерећен идејом да му се ишта намеће, спонтано прихватити поуку од некога ко је осведочени поседник поузданог и корисног знања.

У сваком случају, наставничково подстицање мора бити адекватно подешено и у корелацији са децјом фантазијском активношћу. Због тога методичари и трагају за најосмишљенијим поставкама које неометано воде ученичко доживљајно и ментално ангажовање до синтетизовања, уопштавања и специфичног момента актуализовања или практиковања. Стваралачка примена ученог показатеља може ли се рачунати на ефекат продуктивности где се заузима нова перспектива и у чвршћу, кохерентнију целину увезују и осећање, и мисао, и идентификација, односно дистанцира се од неприхватљивог и непожељног. Тек тада можемо бити сигурни да је тумачење књижевног лика у настави од првог до четвртог разреда основне школе остварено на задовољавајући начин.

Стадијум конкретних операција, у којем се деца овог узраста налазе, мења и њихово социјално понашање – она сада схватају правила игре, морална и социјална правила и разумеју намере и гледишта других људи (в. Миочиновић 2002: 104). Дете, међутим, не прихвата модел понашања сачињен од апстрактних етичких појмова, већ „само ако му је предочен оним што изгледа непосредно исправно те отуд за њега смисаоно” (Бетелхајм 1979: 19). Васпитна улога књижевног јунака посебно је видљива у моделу идентификовања који представља

пречицу до сазнања о унутрашњим проблемима људских бића и о прихватљивим модусима превазилажења таквих тешкоћа. Дете треба „да себе схвати у том сложенем свету с којим мора излазити на крај” (Бетелхајм 1979: 19), прихвати обавезу да одгони насиље, грубост или оно што је узроковало патњу и реагује у намери да помогне другоме, што је уједно и специфичан вид самопомоћи јер деца „у позном детињству могу да осете невоље као што су сиромаштво, угњетавање, одбацивање” (Големан 2005: 102).

Сазнање да индуктивно резонување млађе ученике од појединачних случајева води ка општим правилима и идејама примењује се у конкретним наставним околностима где књижевни јунаци посредују у богаћењу искуственог поља детета и доприносе да се створи „довољно чврста основа за његов стваралачки рад” (Виготски 2005: 25). Књижевност намењена деци посебна је и специфична управо по томе што се у њој категорије естетског хедонизма, игре, хумора, фантастике и дидактичности не могу одвојити. „Зато се усаглашеност уметности и дидактике мора наглашавати, као што се мора понављати да поука у књижевности за децу, ако је иманентна [...] није непожељна. Ако дете за њом трага активирајући своје интелектуалне и имагинативне потенцијале, она није ништа друго до значењски аспект текста, онај смисао без кога, уосталом, нема ни уметности” (Потић 2008: 37).

Артикулисање васпитних потенцијала постиже се, између осталог, и актуализовањем садржаја са методичком конотацијом која подразумева да се то што је научено у књижевном тексту помери и пренесе у раван искуственог, односно примени у животу. Наставно изучавање књижевног јунака у оквирима овог истраживачког корпуса увек има васпитну сугестивност, а у завршним целинама интерпретирања свакако се може поентирати и истицањем актуализације јер „садашње и, посебно, будуће време, деца млађег узраста користе чешће [...] Што је дете млађе, то очигледно више живи у области очекиваног, предвидивог и жељеног, а такође и у области живље непосредне садашњости” (Виготски 2005: 63). Оно што је освестио доживљавањем и тумачењем, ученик треба да уметне у закључак, а подстакнут књижевним ликом, његовим речима, емоцијама, поступањем, односом према свету – да то исто

потражи и препозна и у реалном контексту, и сходно томе одмери сопствену емоционално-мисаону реакцију.

6.2. Естетско-етичка димензија књижевног лика у наставном контексту

Настава књижевности у млађим разредима основне школе специфична је и изазовна управо зато што се пред њу поставља захтев да у тумачење књижевног дела на том узрасту обазриво и непретенциозно уведе књижевнотеоријске појмове вешто избегавајући њихово именовање, а истовремено сачува драгоцене наслаге „естетичког хедонизма” у ученичкој читалачкој импресији како би се остварили ваљани методички исходи – да ученик на најбољи начин доживи, разуме и прими књижевно остварење. „У школске програме се бирају они текстови који садрже имплицитне поруке и циљ њиховог изучавања у васпитном смислу је, прије свега, естетско уживање и васпитање, те развој емоционалних и интелектуалних компетенција” (Вучковић 2010: 53). Н. Вуковић сматра да чак и оне књиге које на први поглед служе само за уживање и забаву, садрже поучне елементе, али да, исто тако, поука може да буде и једна специфично кодирана информација са естетском димензијом коју одрасли аутор шаље детету-читаоцу (в. Вуковић 1996: 50). Тако долазимо до важног питања о томе да ли у усмереној рецепцији литературе за децу треба да доминира естетска компонента или стратум моралног васпитања читалаца.

Природа прозног књижевноуметничког текста погодан је полигон за експлицитније проблематизовање битних животних истина и дилема. Међутим, текст се не сме (зло)употребљавати „као рецепт за етичко васпитавање”, што би био „вишеструко деструктиван чин који, између осталог, не само да не зближава дјецу са књижевношћу, већ их од ње и одвраћа” (Вучковић 2010: 54). Једино испреплетаност и синхроно садејство прикладно одабраних методичких радњи неће довести до аналитичког засецања у осетљиво приповедно ткиво. Наставна интерпретација књижевног дела треба код ученика посредством „уметничке информације” најпре да испровоцира спонтане емоционално-естетске доживљаје, осећање пријатности и лепог, који ће потом бити надграђени рационалним

нивоом спознавања. У том смислу, „тумачење идејног слоја посебно је деликатан задатак” (Вучковић 2010: 53).

М. Николић истиче како образлагање и поткрепљивање сваке важније идеје (поруке) књижевног дела најчешће води управо до намера, поступака и судбина ликова, до њихових исповести и „пројектовања јунака у описима, дијалозима и монолозима” (1992: 147). Књижевни лик најчешће представља средишњи и обједињавајући фактор прозног дискурса па се због тога и издваја као најдинамичнији чинилац структурне анализе и методичког приступа приповедној прози. Ученике треба оспособљавати да доживе лик, сагледају степен његове изграђености (главни/споредни), процене однос према другим ликовима и вреднују његово поступање у изазовним ситуацијама. Пожељно је да се и емпиријски утврди ниво комплексности и квалитета етапе тумачења књижевног лика и установе битни детаљи у рецепцији литерарног јунака код читалаца млађеразредног узраста.

На основу прегледа и анализе изложених одговора у анкети која се бавила местом књижевног лика у наставној интерпретацији прозних текстова за децу¹⁹², потврђено је да ниво методичког приступа књижевном лику није довољно комплексан. Запостављање појединих врста карактеризације на наставном часу последица је инсистирања на опажању и образлагању фабуле. Тиме се неретко снижава интензитет целовитог естетског доживљаја и редукује актуализовање етички узорног понашања. Резултати истраживања сугеришу да је неопходно систематично практиковање брижљиво осмишљених методичких стратегија. Учитељи-предавачи најпре треба да обезбеде поуздан увид у степен комуникације који ученици остварују с јунацима кроз изучавање књижевних текстова у разредној настави. Затим да открију ученичке преференције и ставове према структурним елементима књижевног дела, афинитете према појединим аспектима лика литерарног јунака, као и читалачке реакције на ликове блиске њиховом емоционалном животу и самерене морално-психолошкој опредељености на том

¹⁹² Поменуто анкетирање за потребе израде мастер рада су обухватило је ученике трећег (90) и четвртог разреда (62) Основне школе „Рада Миљковић” у Јагодини, као и и пет учитеља трећег и седам учитеља четвртог разреда исте школе.

узрасту.¹⁹³ Ово је један од валидних начина да се предупредe странпутице у тумачењу и спречи нарушавање уметничког ентитета књижевног лика.

Досадашња методичко-психолошка сазнања показују могућност релативно високог нивоа интерпретације књижевног лика у млађеразредној основношколској настави, иако Наставни план и програм ту не поставља превише високе стандарде. Да би се истражила усклађеност између реалног и методички пројектованог и жељеног знања, конструисан је анкетни лист – инструмент за испитивање чињеница, ставова, мишљења, судова, интересовања и преференција поводом књижевних ликова и њихове обраде на наставном часу (за ученике трећег и четвртог разреда) и анкетни лист (за учитеље трећег и четвртог разреда) којим се истражује сложеност методичког приступа књижевном лику и процена ученичких интересовања и сазнања (коју дају учитељи-испитаници).

Однос према појединим групама књижевних ликова на основу њихових емоционалних, односно морално-психолошких карактеристика, испитани ученици исказивали су заокружујући једну од понуђених особина која их највише привлачи код јунака. Резултати анкете су показали снажно занимање за ликове који се излажу опасности да би спасили друге (52,63%). Чини се да испитаници, преведено на план животних односа, верују у племените намере, ефикасност и вештину других који су спремни да се изложе опасности како би добили спас немоћнима и угроженима. То би се могло тумачити и као траг читања бајковног штива које посебно наглашава управо етички феномен у функцији предиспозиције за достизање личне среће и стабилног, савесног живљења. Други морално нијансирани ајтеми, као што су супротстављање неправди (21,71%) или вредноћа и поштење (21,06%), само делимично окупирају ученичку пажњу, што је уједно знак за неопходно увођење извесних промена у систем реализације васпитних садржаја. Промишљање о модалитетима методичког односа према негативном јунаку навело нас је да од ученика затражимо одговор на питање да ли код себе препознају жељу да се понашају као неки од негативних јунака о

¹⁹³ „Ако се ишта допада деци широм света, то је добра прича са јунацима и јунакињама. Приче богате описима живота и личности инспиришућих појединаца (митских или реалних, савремених или историјских) истовремено забављају и служе као узор деци. Кроз јунаке и јунакиње из различитих култура, деца развијају разумевање социјалних очекивања и норми у различитим крајевима света и то шта значи живети у одређеној области, временској епохи или како је бити мушкарац или жена” (Синг, Лу 2003, превела М. Д.).

којима читају. Збирни резултати за трећи и четврти разред показују неповољан исход анкетања у (*да* – 13,82%; *не* – 52,63%; *понекад* – 33,55% ученика), а забележена је тенденција пораста позитивних одговора са узрастом ученика.

С тих разлога и сматрамо како је актуализовање проблематике коју собом носе књижевни јунаци један од прихватљивих методичких путева за снажење практичног емоционално-моралног испољавања ученика почев од најранијег школског узраста. Методичко вођење ка продубљеном доживљавању и квалитетном тумачењу прозних књижевних текстова за децу може да допринесе регулисању запаженог дисбаланса, и то посредством уметнички обликованих поучних смерница, односно без пренаглашеног дидактизирања и саветодавне наметљивости. Механичко усвајање етички исправног модела понашања крајње је непожељно и неприхватљиво, а и сами ученици пружају отпор и спонтано праве отклон када им се непосредно и огољено нуди довршено сазнање у чијем откривању нису имали удела. То уједно значи да не остају јасни трагови у њиховом читалачком искуству јер понуђена готова решења нису провокативна ни за емоционалну, ни за мисаону, ни за прагматичну активност.

Поменуто емпиријско истраживање бавило се и процењивањем одговора учитеља-предавача поводом исхода наставне обраде књижевног лика. Претпоставка је да учитељи најчешће не предвиђају прецизно ученичке преференције о јунацима књижевног дела, не проблематизују довољно садржаје повезане са овим чиниоцем књижевноуметничке целине, нити до краја афирмишу пожељну идентификацију са морално узорним ликовима. Испитивано је којим циљевима учитељи теже у обради књижевних ликова и којим видовима карактеризације притом посвећују највише пажње, затим колико подстичу критичке ставова према књижевним ликовима и како процењују важност естетске и етичке компоненте у методичкој интерпретацији ликова.

Одговори учитеља на питање који су им од понуђених исхода обраде књижевног лика најважнији указују да се они много више концентришу на мисаоно и емотивно богаћење ученика (66,67%), да им је изграђивање позитивних етичких особина на другом месту (25%), донекле размишљају и о неговању књижевне културе најмлађе ученичке популације (8,33%), док се нимало не баве васпитањем естетског укуса. Анкетирани учитељи се посебно фокусирају на

психолошко карактерисање књижевних јунака (41,67%), физичка карактеризација је друга по заступљености (16,67%), а за етички вид карактеризације се изјаснило свега 8,33% испитаника. Иако изостаје потенцирање етичке димензије лика која је, уз психолошку, најпријемчивија млађим ученицима, учитељи са стопроцентном сигурношћу тврде да подстичу ученике на идентификацију са морално исправним поступцима јунака и да квалитет методичког тумачења ликова битно утиче на изграђивање етичких вредности код ученика. Они такође сматрају да афирмишу критички став према ликовима (100%).¹⁹⁴

Извесно неслагање између пројектованих циљева и методичких радњи и поступака који се примењују да се до жељених исхода дође може се објаснити и тиме што се фабули у обради прозних књижевноуметничких дела за децу поклања много више простора, па за свестрано тумачење ликова не остаје довољно времена. Самим тим нису потцртани доминирајући елементи у карактеризацији, не долази се увек до целовите слике о лику и изостаје убедљива актуализација естетско-етичких капацитета књижевног јунака.

6.3. Утицај књижевних јунака на формирање идентитета у млађем школском узрасту

У књижевном делу личности се уобличавају помоћу речи и представљају књижевне ликове. Иако ови конструкти никако нису људска бића, они јесу делимично моделовани према читаочевом схватању људи, и у том смислу јесу налик човеку (в. Римон-Кенан: 46). Лик је сачињен од збира одређених мисаоних, моралних и емотивних чинилаца који условљавају начин реаговања, понашања и говора па се у читалачкој свести успоставља равн илузије у којој су могуће поредбене везе између стварних личности и ликова у књижевном делу.

У више наврата смо нагласили средишњу и обједињавајућу позицију књижевног лика у прозном дискурсу. Због тога је актуализовање проблематике коју отварају литерарни актери као носиоци идејне суштине књижевноуметничког

¹⁹⁴ Процена важности етичког момента у методичкој интерпретацији ликова и однос према узорном поступању које промовишу књижевни јунаци истраживани су питањима: 1) *Да ли подстичете ученике да се идентификују са морално исправним поступцима и дистанцирају од етички неприхватљивог понашања јунака?* 2) *Мислите ли да свесно и активно мисаоно-емотивно учешће у тумачењу ликова битно утиче на изграђивање етичких вредности код ученика?*

текста у конкретним наставним приликама могуће остварити афирмацијом модела идентификовања, односно дистанцирања од неприхватљивог и непожељног поступања књижевних јунака. Идентификација је усмерена на стварање идентитета а идентитет је производ низа делимичних идентификација и никада није потпун (в. Калер 2009: 131). Чини се како субјект тражи потврду самог себе и сопствени интегритет у односу на другог, и у њему, који је налик некој врста огледала, управо и налази свој идентитет. Социолошко становиште такође помиње *огледање* (енгл. *mirroring*): у нашем мозгу се увек приликом опажања друге особе аутоматски активира слика или осећај онога што та особа ради или изражава (в. Големан 2010: 65).¹⁹⁵

Уколико се прихвати најшире одређење идентитета као свести о сопству (персоналном или колективном)¹⁹⁶, то захтева да се између онога што представља „ја” и „другог” успостави одређена разлика. Међутим, процес долажења до суштине сопственог бића – самодефинисање, изискује и успостављање присне везе, тражење заједничког језгра са тим „другим”¹⁹⁷.

Таква психоментална кретања усмерена су на формирање идентитета као комплексне одреднице човековог индивидуалног постојања и егзистирања у колективу. Идентитет се може посматрати као скуп особених обележја индивидуе и нуклеус једне личности, што му, на први поглед, добавља статус фиксираних и непроменљивих категорије која се одликује континуитетом. У психологији личности идентитет се одређује као „доживљај, свесни или несвесни, суштинске самоистовестности и континуитета властитог *ја* током дужег периода времена, без обзира на његове мене у различитим периодима и околностима. Представа личног

¹⁹⁵ Емпатија такође укључује неки облик огледања поступака и осећања других људи (в. Барон-Коен 2012: 40).

¹⁹⁶ „Our identities as individuals and as groups are shaped, in ways both subtle and profound, by our heroes. If our enemies (and the other 'villains' in our psychic narratives) help give us a sense who we are *not*, or what we stand *against*, then, conversely, our heroes help tell us who we *are*, what we stand for. Indeed, as Heidegger recongnized, the heroes we choose focus our common sense of what is most important in life, shaping our feel for which battles we should fight as well as how we should go about fighting them” (Томсон 2011: 100).

¹⁹⁷ Такво неопходно посредовање субјекта помоћу посматрања, говора, свести другог, постаће најважнија одлика Бахтиновог дискурса који прекорачује границе науке о књижевности у правцу друштвене онтологије. Док се не позове на оно што је друго, субјекат не успева сам да дефинише сопствени идентитет, а укључујући у сопствену структуру оно што је друго, ослобађа се илузије о унутрашњем јединству (в. Бужињска, Марковски 2009: 179).

идентитета представља одговор на кључно питање упућено себи самоме: *Ко сам ја?*” (в. Требјешанин 2008: 181). Ипак, о идентитету се може говорити и као о једној динамичкој форми, што имплицира и аспект идентификације. То се, с обзиром да је почетна фаза дечјег слушалачко-читалачког књижевног искуства везана за бајку, пре свега односи на бајковне јунаке. Б. Бетелхајм сматра да се бајке обраћају „пропупелом егу детета” (1979: 20) и подстичу његов развој захваљујући томе што третирају општељудске проблеме на које је дечји ум осетљив: примењујући психоаналитички модел људске личности, те приче преносе важне поруке свесном, пресвесном и несвесном уму. Его није чврст и стабилан ослонац неког јединственог индивидуалног система, него је приморан да у односу на друге налази свој идентитет. Да су таква запажања оправдана потврђују и методичке сугестије да школска обрада треба да подржи интензивне доживљајно-маштовне склоности деце овог узраста, али да је потребан и рационалнији приступ из ког ће с временом проистећи знање о одликама појединих прозних врста и оцртати се обриси индивидуалног читалачког „хоризонта очекивања”.

За психологију овог узраста карактеристично је прихватање необичног као нормалног, па се због тога мења и оптика посматрања многих других елемената повезаних са јунаковим реакцијама: он није доживљен као емоционално инертан. Зато се истражују могућности стваралачког приступа књижевном лику које подразумевају активно учешће ученика-реципијента. Будући да јунак, а нарочито протагонист, у својим активностима реализује потенцијалне тежње и жеље читаоца, читалац ће, пратећи наративне путање којима га кроз бајку проводи такав лик, у њему тражити одлике сличне ономе што у том тренутку идентификује као сопствену суштину. Ако се идентитету приписује могућност динамичких промена, онда до њих долази тако што се одређена својства која поседује јунак у бајци на специфичне начине здружују са осталим предиспонираним цртама личности најмлађих читалаца успостављајући јединствену целину.

Прозна дела намењена ученицима млађег школског узраста најчешће посредством јунака буде читалачко саосећање, а затим, као неки вид ланчане реакције, и брже и потпуније уживљавање у улогу књижевног лика.

6.4. Методичко осмишљавање синтезе са васпитном актуализацијом

Функционисање неког текста експлицира се посредством „улоге коју игра прималац својим разумевањем, актуелизацијом, тумачењем, као и начина на који текст овакво учествовање предвиђа” (Еко 2001: 16). Кад читалац упозна све перспективе које му нуди текст, њему не преостаје ништа друго до сопствена емпиријска сазнања, на која се сме ослонити да би закључивао о ономе што му је текстом саопштено, пошто у књижевности „препознајемо тако много елемената који играју извесну улогу у нашем искуству” (Изер 1978: 97, 96). Естетски доживљај представља целину издвојену из природног тока свакодневице, која се тек доцније свесно уклапа у целокупни садржај нашег живота (в. Ингарден 1975: 12). Познато је да се интересовање за читање књижевног текста код млађих ученика појачава ако они могу да са књижевним јунацима поделе одговарајуће доживљаје и животну искуство о игри, друговима, школи, учитељици, породици, родитељима (в. Бајић 2007б: 154).

Поред естетског доживљаја дете тражи и сазнање о свету у ком живи, али је извесно и да нерадо подноси прозирна морална упутства, тако да се васпитни ефекат најсврсисходније може остварити игром и шалом (в. Чаленић 1977: 50). Нарочито је важно да ученици своје слабости, пропусти и одређене мане не доживе као непроменљиве, већ да их сагледају са ведрије стране. Треба их научити да им се насмеју, управо као што чине док читају о јунацима хумористичких прича, али и да истовремено размотре узроке свог проблема, да га свестраније расветле, прихвате, разумеју, а онда и конструктивно разреше. Иако М. Бахтин помиње катарзично деловање смеха у смеру ослобађања од дидактичности (в. Бахтин 1978: 138), неоспорно је да поука у књижевном делу намењеном деци има своју улогу и оправдање.

Циљ хумористичке приче јесте да детету кроз саопштавање неког догађаја, без епске епизодичности и дигресија, открије истину онакву како је виде одрасли – често сирову, нелепу, непријатну и сирову, али да притом из таквог виђења духовитим и интригантним резимирањем отклони трагичну сенку и учврсти поуздање у уређеност, смисао и животну равнотежу. Завршни пасус у Ћопићевој причи „Мачак отишао у хајдуке” формулисан је као дидактичко поентирање, али

поука ипак није експлицитна и наметнута. Ученици су најпријемчиви управо за последњу секвенцу приче о мачку, што свакако упућује на успелу намеру ауторског приповедача да на самом ободу књижевног текста направи процеп за приливање оптимистичнијег, ведријег доживљаја живота. Духовита ауторска упадица интегрише и позитивну моралну промену јунака, а позив на заједничко уживање у поново успостављеном реду растерећује читаоца и анимира га да са осмехом и без осуде прихвати преобраћеног јунака. Лак, безазлен хумор и доброћудни смех праћени су осећањем духовне срдчности, рекао би В. Проп, а уз такво радо праштање недостатака и симпатију долази и до извесног попуштања напетости, што причињава задовољство (в. Проп 1984: 138, 163)

Модерне теорије смеха и емоционалне интелигенције високо вреднују утицај и дејство хумора у контексту виталистичког приступа животу. Хумор се у њима детерминише и као специфичан емоционални и ментални подстрекач манифестације позитивне животне енергије. Афективна и васпитна вредност хумора налази се у томе што он износи радост и мудрост живљења, па тако помаже да се живи у несавршеном, противречном свету (в. Бајић 2009: 15). У књижевном делу хумор није функционалан само када се исмева нека мана, него је индикација ведрога погледа на живот и доприноси превладавању нагомиланог песимизма. Зато је улога школског тумачења књижевности и те како значајна. Уколико се наставна пракса заснује на систематично припремљеној и методички адекватно усмеравањој рецепцији јунака у хумористичким текстовима за децу, њен допринос раном прихватању духовно здравог и смехом оплемењеног животног концепта био би изузетно делотворан.

Актуализовање васпитних вредности никада није примарни, али је незаобилазан чинилац квалитетне наставе књижевности. Поједина прозна дела која се тумаче у млађем школском узрасту погодна су за примену савременијег погледа на интерперсоналне односе.

Сумирање и синтетизовање исхода тумачења „Бајке о белом коњу” Стевана Раичковића¹⁹⁸ којима је предвиђено сагледавање промена у статусу

198 Целовит методички приступ текстовима „Бајка о белом коњу” и „Шаренорепа” дат је у поглављима 7.1. и 7.2. у оквиру примера наставног проучавања књижевног јунака. Етапе синтетизовања са актуализацијом, о којима се у овој целини говори, могу послужити као допуна

главног јунака треба да резултира запажањима о слободи као смисаоној и вредносној есенцији живота, о природи као изворишту снаге и виталности, о императиву поштовања другог бића и његових потреба. Потом се прелази на још оперативнији ступањ разматрања актуализације доживљеног и спознатог на овом наставном часу. Васпитна сфера укључује и сазнање да се аспекти емпатије могу учити и да подразумевају две фазе: препознавање и одговор/реакцију.¹⁹⁹

Ученици се разговором планираним за завршни сегмент аналитичко-синтетичког круга припремају за генерализацију, а потом се од њих захтева да књижевноуметничке призоре из прочитане бајке на неки начин транспонују у реални контекст. Тиме би се ниво естетско-етичког прихватања књижевноуметничког текста на својеврстан начин операционализовао јер реализација задатка поставља ученика-читаоца у улогу делатног субјекта. Он треба непосредно да открије везу између онога што је прочитао и конкретних животних појава, да искорачи из зоне пожељних и прихватљивих одговора и суочи се са сопственим делокругом активности и одговорности којима се развија и усавршава емоционално-социјална компонента његове личности.

Шта је белом коњу, јунаку ове бајке, вратило снагу и жељу за животом? Зашто је слобода важна и животињама и људима? Где се они осећају наслободније? Коју сте важну мисао о односу између човека и животиње открили читајући ову причу?

На који сте начин помогли некој гладној или болесној животињи, ако сте били у прилици да то учините? Шта још можете да урадите како би ваши љубимци осетили да бринете о њима? Кад будете урадили за њих нешто необично лепо и племенито, забележите у свој дневник како сте се осећали и о чему сте размишљали у том тренутку. Запазите и запишите какву сте промену уочили у понашању животиње којој сте посветили своју пажњу. Шта би вам она тада рекла да уме да говори? Понесите дневник у школу и припремите се да своју белешку прочитате пред одељењем.

Монолошки или дијалошки искази са променом перспективе траже од ученика да мењајући угао посматрања прођу кроз механизам умерене

наведеним примерима или као модел за једну интерпретативну фазу одговарајућег прозног дела у млађем школском узрасту.

199 „Емпатија је наша способност да препознамо шта друга особа мисли или осећа и да одговоримо на њене мисли и осећања одговарајућим осећањима” (Барон-Коен 2012: 24).

идентификације, ставе се у позицију другог, и то најпре „социјалног другог, дакле изнутра друкчијег с обзиром на постојећи систем разлика” (Оже 2005: 22)²⁰⁰ или другог који заступа другачију емотивну и вредносну оријентацију, различит доживљај и супротан поглед на постављени проблем. Уколико се наставно тумачење бајке „Шаренорепа” Гроздане Олујић заснује на проблематизовању мотива неуобичајеног пријатељства, подстицајно је да ученици постављени проблем сагледају из перспективе различитих књижевних ликова: девојчице, тигра, мајке и чувара зоолошког врта. У наредној фази фронтално се синтетизују и актуализују обрађени садржаји.

У каквом су расположењу пријатељи када заједно проводе време? Објасните како се то пријатељи разумеју и без речи. Испричајте како сте се ви осећали када вам је због нечега било ускраћено дружење са блиским пријатељем? Шта сте научили из тог искуства? На који начин ћете помоћи другу ако му је тешко или је у некој невољи? Кога бисте позвали да вам се у томе придружи уколико наиђете на неку препреку или се уплашите?

Да ли вам се догодило да јако желите да охрабрите некога ко се осећа лоше, а стидите се да изговорите утешне речи? Смыслите и спремите се да пред одељењем кажете неколико искрених пријатељских речи које би вашем нерасположеном и тужном другу вратиле осмех на лице.

Мотивисани необичним развојем догађаја и поступцима јунака у уметничкој бајци, млађи ученици се спонтано и врло активно изјашњавају у вези са постављеним питањима. С обзиром да су уважени њихови искуствени доживљаји о пријатељским релацијама, охрабрени су да, уз нова сазнања посредована књижевноуметничким текстом, конструктивно размишљају и делају, пратећи ефекте предузетих мисаоних и прагматичних активности. То ће се свакако позитивно одразити на рецепцију осталих књижевних дела која се баве тематиком пријатељства, али и на конкретно поступање у школској и ваншколској средини.

Синтетизовање са васпитном актуализацијом могуће је реализовати и обрадом прозних дела у којима литерарни јунак мотивише на узорно понашање:

200 М. Оже говори о разликама које почињу поделом на полове, али такође подразумевају утврђена места додељена једнима и другима на породичној, политичкој и економској равни. Он помиње и „друкчијег другог” – у етничком или културолошком погледу.

- 1) народне/уметничке бајке са јунацима који стрпљиво и истрајно савладавају задате препреке; приче о Светом Сави који мудрим саветима и поукама подстиче на морално исправно понашање; басне у којима се наглашава мирно решавање сукоба, држање задате речи и снага воље и упорности („Две козе”, „Лав и миш”, „Корњача и зец”);
- 2) уметничка проза где се посебно истиче креативна димензија главних ликова – они су репрезенти уметника-стваралаца чија је намера да свет учине бољим и лепшим местом на радост других („Прича о доброј роди”, „Сликарка Зима”); несебична помоћ другоме кроз лично залагање и труд афирмише се као важна врлина („Бајка о лабуду”, „Прича о Раку Кројачу”, „Прича о дечаку и Месецу”); интроспективно суочавање са сопственим слабостима и превазилажење страха и несигурности кроз поступно освајање самопоуздања и самопоштовања („Златно јагње”, „Стефаново дрво”, „Олданини вртови”).

По свему што смо закључили о васпитним потенцијалима књижевног јунака у прозној књижевности за децу која се изучава у почетним разредима основне школе, синтезу са актуализацијом треба, где год је упутно и сврсисходно, афирмисати као незаобилазан методички сегмент у интерпретативној схеми. Овај би поступак представљао корак даље у развијању методичких радњи које претендују на спрезање уметничке идеје у књижевном делу са стварним животом, повезују теорију са праксом и захтевају повратак актуелној животној проблематици.

7. ПРИМЕРИ НАСТАВНОГ ПРОУЧАВАЊА КЊИЖЕВНОГ ЈУНАКА

7.1. Обрада дела помоћу доминантног књижевног лика

Народна бајка: „Чардак ни на небу ни на земљи”

Наративно језгро приче утемељено је у искуству које бисмо могли назвати митским. Оно захвата нешто догођено, подразумева заокружен ток збивања, његово затварање унутар почетка и краја – између иницијалне и финалне тачке. У овоме препознајемо елементе семиотичког осветљења – занимање Успенског за границе и места разграничења уметничке творевине према неуметничком свету и помињање оквира као граница простирања нечега у преносном смислу (стереотипни почеци и завршеци у бајци имају функцију да читаоца преведу из реалног у имагинативни књижевни свет или да га, понекад оштро и нагло, из њега изведу). Сагледавање значења појма приче неминовно нам намеће кретање линијом између опозитних категорија истинитог и неистинитог / невероватног / чудноватог, па и лажног. „Разлози који узрокују толику популарност прича у којима се реално и фантастично непрестано преплићу (и у давно насталој и у савременој књижевности), пре свега леже у главном јунаку – хероју, способном да превазиђе све препреке и дође до жељеног циља, разреши проблеме са којима се непрестано суочава [...] који је увек на страни добра и неустрашиво се за добро залаже” (Мркаљ 2013: 286, 288).

Изузетно добра рецепција бајке на раном школском узрасту (Вучковић 2006: 52) происходи, између осталог, и из чињенице да јунаке бајке, као ни саму децу, не чуди непознато или онострано, а управо то буди интересовање за свет чудесног. Начин на који би жанровски контекст могао да делује на доживљавање и разумевање књижевног текста и методичку поставку етапе која се односи на аналитичко-синтетички приступ јунацима „у правцу уочавања естетских, али и хуманистичких вредности бајке” (Мркаљ 2013: 288), анализираћемо на примеру народне бајке „Чардак ни на небу ни на земљи”.

Исходи наставног часа

Ученици се упознају са народном бајком „Чардак нина небу ни на земљи”. Саопштавају утиске и откривају доживљајну рецепцију главног јунака. Издвајају најјучљивије формалне и жанровске карактеристике бајке и преиспитују њихово значење у оквиру жанровског обрасца. Запажају формулативни почетак и поремећај равнотеже у уводном делу бајке. Прате наративно развијање мотива потраге за сестром. Пажњу задржавају на опису чардака као кључном месту догађаја у бајци.

Вреднују односе међу браћом и повезују закључак са сопственим искуственим сазнањима. На основу поступака и говора јунака утврђују њихове доминантне особине. Упореджују по супротности врлине најмлађег брата и мане старије браће. Прате сукоб главног јунака са натприродном злом силом и увиђају градуално низање препрека које он савладава. Образлажу став о етички спорном поступку главног јунака. Истичу улогу његових помоћника, који му олакшавају пут до истине и заслужене награде.

Разматрају тежину казне коју трпе старија браћа због зависти и неправде коју су учинили. Кроз идентификацију са главним јунаком развијају „механизам за емпатичност”, који им помаже да прихвате идеју о неопходном улагању труда и напора на путу до племенитог циља.

Шта вам се нарочито допало у бајци „Чардак ни на небу ни на земљи” коју сте управо слушали? Због чега ја најмлађи брат привукао вашу пажњу? Који сте поступак овог јунака оценили као најхрабрији?

Уочите којим речима започиње бајка. Шта је пореметило шетњу сестре с браћом испред двора? Одмах после тог немилог догађаја браћа одлазе у потрагу за сестром. Присетите се шта је све необично у чардаку на који они наилазе и припремите се да то опишете. Где све најмлађи брат показује да је племенит, пожртвован и одлучан да сестру спасе? Какве препреке он мора да савлада да би остварио што је наумио? Како се за то време понашају његова старија браћа? Пронађите место у бајци које показује колика је била њихова завист. Шта на основу тога закључујете о особинама старијих царевића? Наведите своја очекивања када је реч о односима међу браћом.

Најмлађи царев син је победио натприродну силу. Шта страшни змај представља у бајци? Кога је још главни јунак морао да казни да би правда победила? Када сте највише страховали за живот најмлађег царевића?

Оправдавате ли то што он буздованом удара браћу и убија чобанче на дан свадбеног веселја? Образложите свој став. Који поступак на крају бајке још једном показује да је главни јунак одважан и спреман да се суочи са опасношћу? Ко му помаже да открије истину о свему што се догодило?

Да ли је на крају бајке цар престрого казнио своје старије синове? Чиме је награђен најмлађи син? Приметите када се све у овој бајци помиње број 3. Издвојте нестварна бића и чудесне појаве којих нема у стварном животу, а појављују се у бајци „Чардак ни на небу ни на земљи”.

Испричајте шта сте од главног јунака ове бајке научили о томе колико се морамо трудити да бисмо савладали препреке на путу до неког племенитог циља.

Интерпретирање бајке започиње разговором о ученичким доживљајима испровоцираним у сусрету са чудесним светом бајке. Тако ће већ на почетку бити издвојена најсугестивнија места везана за главног јунака и његове поступке и циљеве – може да им се допадне што је главни јунак показао упорност и храброст и успешно савладао препреке, убио змаја и оправдано казнио браћу. Читалачко узбуђење биће везано за тренутак сусрета са змајем или моменат када најмлађи царевих пред сватовима открива истину.

Ученици наглашавају да је најмлађи царев син у неколико наврата показао да је племенит и спреман да сестру пронађе и спасе. Старија браћа одбијају, а он пристаје да закоље свога коња и да се попне уз опуту на чардак. Иако га сестра упозорава и моли да побегне пре него што се змај пробуди, остаје да се храбро и снажно суочи са опасношћу. Ученици ће такође истаћи да браћу умало није ухватила грозница од зависти што је најмлађи међу њима највећи јунак и зато желе да му напакосте. Премда се међу браћом док спасавају једину сестру, коју је отац чувао као очи у глави, очекује слога и подршка, два старија брата показују да су превртљива, недобронамерна, пуна зависти, да не праштају туђ успех.

Уочава се да је змај представник зла, али и да су јунакова браћа изузетно негативни ликови, налик на праве противнике и зато заслужују да буду кажњени. Отуда расту и симпатије ученика за главног јунака јер је дотадашњим поступцима задобио њихово поверење и читалачку подршку. Његове су интервенције покретане унутрашњим позитивним особинама и омогућавају слом сила зла. Тиме су остварене предиспозиције за идентификацију са овим ликом. Пошто има задатак да исправи неправилност и поврати породични статус, он мора да усред

свадбе убије недужно чобанче. И то не чини из освете, већ зато што је „лажни јунак” покушао да му заузме место. Али, без обзира на овај етички проблематичан чин, најмлађи царев син остаје херој.

Царево кажњавање старијих синова, а награђивање најмлађег на крају бајке ученици доживљавају као оправдано. Они препознају реализацију модела срећног завршетка који су већ сретали читајући народне бајке у претходном разреду, па их упућујемо да без нарочитог образлагања запазе још неке константе карактеристичне за композицију ове приповедне врсте. Такође, у оквиру идејног уопштавања, очекујемо да истакну како је неопходна јака жеља, много напора, срчаности и одважности да се остваре битни животни циљеви.

Стеван Раичковић: „Бајка о белом коњу”

У уметничкој бајци за децу срећемо јунаке блиске класичном бајковном наративу. Њихов карактер је симболичке природе – слој бајколиког постиже се увећањем димензија, експандирањем ликова, очовечавањем нељудског или потенцијалом за чудесни преображај. У Раичковићевој бајци бели коњ је депривилегован јунак и зато би требало да је и побуњен, али њега не покреће пробужена свест о тегобној скучености, него занесењачка омамљеност лунарном светлошћу коју је угледао усред ноћи, а личила му је на *уску белу стазу*. Само привидно материјализована и привремено, у виду компоненте сижеа, уметнута у бајковни свет, та стаза функционише као спона између две просторне целине и преводи јунака у нове околности где ће се коначно успоставити давно нарушена хармонија. Занимљиво је овде поменути и *врата* као упросторени предмет, уведен у причу управо у моменту који доноси заплет: *Али једне ноћи дуну изненада ветар и одшкрину врата на итали. До мрачног угла, у коме је таворио коњ, прострла се кроз пукотину трака месечине*. Г. Башлар каже да „врата схематизују две јаке могућности које јасно класификују два типа сањарења [...] постоје једна која су једва одшкринута. Биће довољно да се само гурну! Онда почиње да се наговештава једна судбина” (1969: 276).

Многи детаље у простору, које примарно запажамо као потпуно реалистичке – од штале, њених углова, врата, стазе, насеобине, плота, до шуме,

грабових стабала и извора – овде су упуслени у функцији семантизованих просторних компоненти, одређених пунктова у наративу који усмеравају карактеризацију јунака у оквиру специфичног жанровског конструкта. Наставна ситуација на часу интерпретирања „Бајке о белом коњу” замишљена је као групни облик рада.²⁰¹ Дело се обрађује помоћу доминантног књижевног лика, а у методичкој карактеризацији наглашавају се елементи простора, уз уважавање осталих техника уобличавања књижевног јунака.²⁰²

Исходи наставног часа

Ученици доживљајно и аналитичко-синтетички проучавају „Бајку о белом коњу” Стевана Раичковића која се уже локализује у књигу *Малих бајки*. Упознају се са издвојеним биографским детаљима и особеностима пишневог стваралаштва. Откривају и образлажу најбитније уметничке чиниоце: тему, фабулу, ликове, композицију, поруке. Детаљно проучавају јунака који се мења. Истичу повезаност судбине књижевног лика с порукама приче.

Уочавају сличност са прочитаним и интерпретираним бајкама (стереотипан почетак, непознато место, време радње и име јунака, неомеђен простор остварен низањем великих природних пространстава (шума, река, пропланака, обронака, равница...). Усмеравају пажњу на метаморфозу јунака захваљујући извору између три граба који лечи. Увиђају да је крај ове бајке неубичајен, није наглашено срећан, већ замишљен као сасвим кратка легенда о томе када и како је започео номадски, луталачки живот Цигана. Уочавају употребљена стилских изражајна средстава (сликовито коришћене придеве, поређења, архаично и синонимно обојене глаголске облика) и њихову уметничку функцију у тексту бајке.

²⁰¹ М. Николић упозорава да примена групног рада и наставних листића „може да исцепка књижевно дело на низ осамостаљених проблема [...] При томе се посебна незгода јавља од заузетости група и појединаца само сопственим делом посла, при чему им укупна проблематика књижевног дела остаје ван видика. Зато је добро кад сви појединци у колективу добијају и *заједничке специјалне задатке* који ће свакога подстицати да увидом у текстовне појединости развија и снажи мисао о целокупном књижевном делу” (1992: 139).

²⁰² Синтетизовање са васпитном актуализацијом које би, као завршна целина, допунило конспект за методичко тумачење „Бајке о белом коњу” Стевана Раичковића и „Шаренорепа” Гроздана Олујић, садржано је у поглављу 6.4.

Откривају исконско порекло потребе за слободним животом, ослобођеним стега и тегобе. Освешћују потребу за саживљавањем са природом. Критички процењују поступке људи који се са гнушањем клоне исцрпљеног и болесног коња. Осуђују предрасуде и спремност на кажњавање без разумевања и саучествовања у туђој патњи. Увиђају значај племенитог понашања. Подржавају различита у опредељења за одређен начин живота. Формулишу етички вредне поруке и поткрепљују их чињеницама из бајке.

Ученици истраживачки читају текст бајке (бележе, подвлаче, означавају). Уочавају значајне појединости. Упоређују и повезују нова и раније стечена знања о жанровским одредницама бајке. Усвајају економичне начине рада као што је тимска сарадња. Јачају смисао за уопштавање и прагматично деловање поводом појединих проблемских ситуација препознатих у причи.

Емоционално-интелектуална припрема (припремни разговор)

Постепено усмеравати ученичку пажњу ка наслову и садржини уметничке приче задате за обраду. Функционалним питањима успостављати емоционалну повезаност са текстом и интерпретацијом која ће уследити.

Ових дана, на путу до посла, застанем да још једном погледам необичан приказ: поред саме реке, испод жутог мостића близу моје куће, мирно и задовољно пасу још увек зеленкасту траву један коњ и једно ждребенце. Не видим ко их чува, али схватам да тај њихов газда има поверења у њих чим сме да их остави саме. Јуче сам их фотографисала, за успомену!

Шта је необично у приказу који сам вам описала? Објасните зашто људи воле коње. Присетите се какве особине коњи имају у бајкама. Ко је био Пегаз? Како се зове необичан коњ Марка Краљевића, његов одани пратилац помагач у мегданима? Да ли сте негде прочитали нешто интересно о њиховом оданом пријатељству? Испричајте сажето ту занимљивост. Јесте ли размишљали о томе зашто принцезе у бајкама чекају принца на белом коњу? Због чега тај коњ није дорат или вранац? Објасните свој став о томе.

Овај разговор прате илустрације поменутих коња. Циљ је сагледавање исконске блискости између човека и коња, племенитог, интелигентног бића које се често испољава и као осетљива, плашљива и стидљива животиња. Помињање крилатог Пегаза, Марковог „шареног говечета” и белог коња који доноси принца, спас, љубав, срећу и хармонију, треба да истакне симболичко значење, од

митских и епских времена па до данас живих представа о снази, виталности, брзини, фантастичним моћима, верности, храбрости, достојанству, лепоти. Интуитивно сагледавање на овом узрасту биће много богатије од способности да се оно језички испољи, али успостављена је психолошка и емотивна подлога за објављивање наслова приче и имена писца, саопштавање елементарних података о писцу издвајањем најважнијих мотива у његовом стваралаштву, као подстицај за свестраније упознавање са делом Стевана Раичковића. Било би добро да претходне слике смени крупна, адекватно одабрана илустрација белог коња.

Локализација текста

Део ове етапе је већ обављен у оквиру најаве „Бајке о белом коњу”. Објаснити да се ова прича налази у књизи *Мале бајке*, у којој се дешавају многа мала чуда што нестрпљиво чекају да буду прочитана.

Изражајно читање

Пошто је већ пројектована или као апликација на табли дата слика белог коња, позвати ученике на сарадњу: треба да направе избор од понуђених речи (речи су пројектоване или налепљене по табли, свима видљиве) које ће им помоћи да замисле чудесни тренутак и место где би се изненада, однекуд, појавио необичан бели коњ, а они из прикрајка могли да посматра како га не би уплашили. Понуђене речи су: месечина, галама, шума, извор, дан, двориште, тишина, тајна, ватра, сунце, ноћ, људи, штала. Претпостављамо да ће ученици одабрати довољан број речи које би дочарале атмосферу најављене бајке (месечина, шума, извор, тишина, тајна, ноћ). Замолићемо их да пажљиво слушају шта се збивало у амбијенту и атмосфери коју су замислили.

Неопходно је да текст бајке буде изражајно и интерпретативно прочитан, јер ће тиме већ бити наглашена уметнички сугестивна места, битна за саму анализу.

Разговор о доживљају

После емоционалне паузе следе продуктивна и функционална питања о утисцима и читалачком доживљају.

Чиме вас је ова бајка узбудила? Како сте се осећали док сте пратили ноћни галоп белог коња кроз шуме и пропланке? Када сте осетили љутњу? Да ли се прича завршила онако као сте ви желели? Образложите своје мишљење.

Тихо (усмерено) читање

Овој врсти читања претходи подела у групе. Сваки тим добија различите задатке на посебним папирима, а усмени захтев је да сви прочитају текст још једном како би могли да одговоре на задата питања и обрате пажњу на недовољно познате речи и изразе.

Тумачење непознатих речи и изрази

Могло би да дође до парадоксалне ситуације на наставном часу уколико језичко-стилска анализа и лексичке вежбе немају свој континуитет до трећег разреда – као сметња у разумевању јавиће се управо они архаичнији или ређе коришћени облици придева и глагола који чине изузетну стилску вредност ове бајке. Како би се то донекле ублажило, једна група ће се бавити уочавањем и тумачењем управо таквих речи и изрази. Учитељ може поделити и папириће са сажетим описним објашњењем проблематичних речи водећи рачуна да не осујети реализацију захтева постављеног једној од група.

Рад у групама

Групе добијају примерене истраживачке задатке и потом извештавају о резултатима свог рада. Питања су обликована тако да задовоље најављену методичку структуру часа. Одговори на графички посебно истакнута питања бележе се на табли.

1. група

Како би могла да гласи тема ове приче? Куда се коњ упутио једне ноћи кад је ветар одшкринуо врата штале? Како се осећао у том тренутку? Да сте случајно на месту јунака ове приче, да ли бисте се ви усудили да напустите газду и кренете у ноћ? Објасните своју одлуку.

2. група

Шта се коњу догодило на путу по насељу следећег дана? Како разумете разлоге због којих су људи терали и повређивали коња? Шта бисте учинили да сте на њиховом месту? Где је бели коњ пронашао утеху?

3. група

Како је коњ живео од тренутка када је повратио снагу и лепоту? Зашто је избегавао људе? Ко је и због чега кренуо у потрагу за њим? Шта нам је необично писац открио о животу Цигана на крају ове бајке?

4. група

Како је некада изгледао јунак ове бајке? Због чега се разболео? **Шта о његовом изгледу после болести каже писац?** Због чега је коњ одлучио да побегне из штале бркатог Циганина? Шта га је мамило у ноћ? Упоредите како се јунак ове приче осећао док је живео у штали а како док је галопирао по бреговима и долинама.

5. група

Присетите се особина бајке. Како оне обично почињу? Зашто не знамо када и где се догађа радња бајке? Какве особине мора да има јунак једне бајке да би остварио свој циљ? Шта је белог коња у бајци Стевана Раичковића учинило срећним? По чему се крај ове приче разликује од уобичајених завршетака бајке?

6. група

Шта је у овој бајци стварно па може да постоји и у животу? Који део приче бисте означили као нестваран и измишљен? Шта је јунаку ове приче помогло да доживи чудесну промену? Каква је била природа у којој је одлучио да живи?

7. група

Пронађите и подвуците у тексту бајке што више лепих придева и именица што уз њих стоје а помажу вам да сликовитије замислите коња и природу. **Заокружите изразе који белог коња упоређују са неким појавама из природе.** Размишљајте о значењу тих речи и припремите се да их саопштите одељењу.

8. група

Размислите о томе шта значе истакнуте речи. Запишите друге глаголе који би могли да имају исто или слично значење:

коњ је таворио

месечина је засењивала очи

сунце грану

баба се хитну бусеном

грабио је стазама и пропланцима

отиснуо се бркајлија са женом

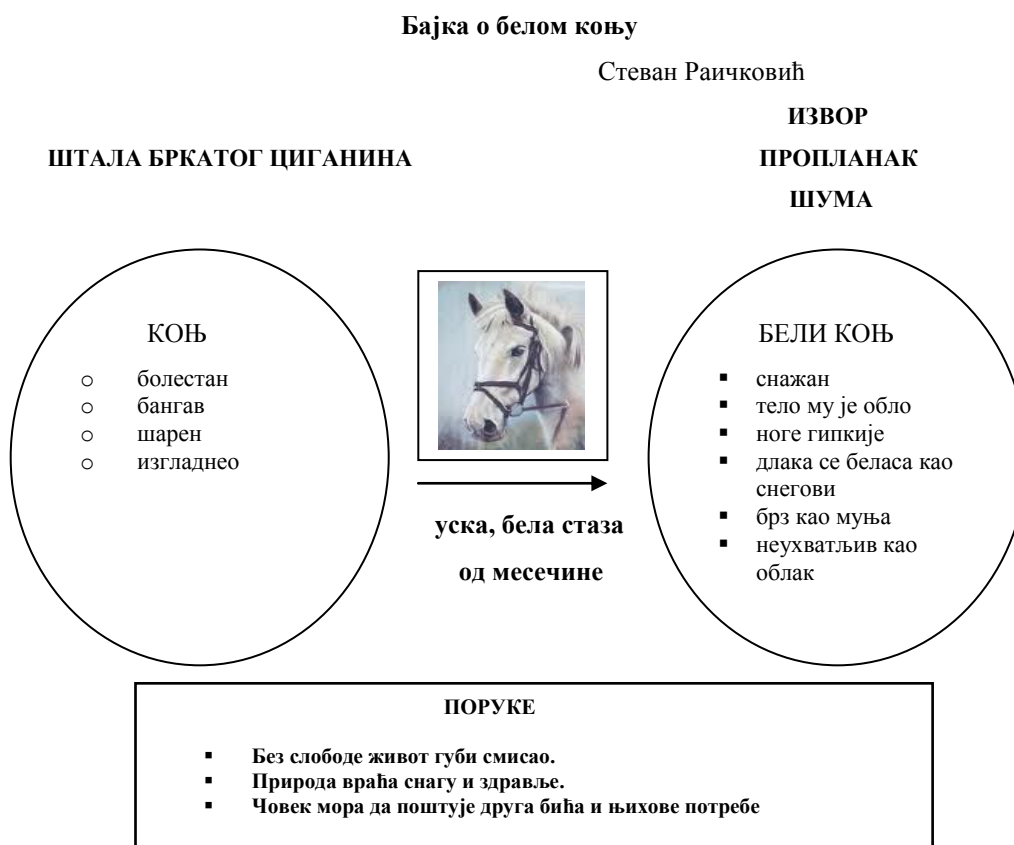
бели коњ језди

Цигани никако да *се скрасе*
око ушију *је зазвиждао* ветар

Припремите се да их прочитате. Шта је писац желео да постигне бирањем баш оваквих речи? Како захваљујући њима звучи ова бајковита прича?

Извештавање група, допуна и кориговање ученичких одговора обавља се фронтално. Поруке се формулишу на основу ученичке дискусије о значају слободе за живот сваког бића, о важности саживљавања с природом и потреби изграђивања интерперсоналних релација кроз узајамно поштовање. Неки од тих одговора су већ најављени у извештавању појединих група, па се на крају наводе као резиме. Исход би, у виду записа/пројекције, могао да изгледа овако:

Схема 3. Изглед табле/пројекције у интерпретацији јунака „Бајке о белом коњу”



Домаћи задатак

Део одељења ће добити задатак да илуструје најснажније доживљен призор из бајке, а остали ученици ће самостално осмислити текст поруке коју би

коњ упутио свима који га нису разумели, који су га се плашили, повређивали га и терали од својих кућа.

Ваљало би опрезно приступити дидактичком наносу у овој Раичковићевој бајци. Упркос појачаној алегоричности, није реч о експлицитној, огољеној поучителности, него о порукама које вибрирају у потповршинским слојевима текста. То захтева методичку спретност учитеља да креативно обједини естетске, сазнајне и педагошке вредности „Бајке о белом коњу”. Она има кратку форму, неоптерећену низом епизода карактеристичним за народну бајку. Фабула је редукована, израз сажет, згуснут, али су догађаји хронолошки уређени, у проспективном низу. Темпо приповедања је жив, динамичан. Потискивањем ирелевантног потенцира се суштина, битност, каузалност. Композиција је заснована на убрзаном смењивању антитетичких слика и призора. Коњ је најпре млад, прав, бео, а од теретна живота постаје измучен, мршав, бангав и шарен – равнотежа се ремети, док се пред крај бајке поново не успостави у слици дивног белог коња обасјаног месечином. Ноћни призори смењују дневне, село и људи остају далеко од пасторалног амбијента пуног свеже, лековите траве и чудесног биља на усамљеним пропланцима, бреговима, далеким шумама. Опоненти су, дакле, поједностављени, што донекле подсећа на дихотомију црно-белог бајковитог света. Наизглед нехотично контрастно подешавање композиционих целина инвентивно разоткрива смисао и нову животну перспективу – уместо бича и тегобног трајања, лепота и драж слободног, неспутаног живота у природи која окрепљује, и нажалост, нужен бег од људи увек приправних на злобу, предрасуде и кажњавање без повода. Проналазимо сличност са реалистичким причама и новелама, али је та реална равна заправо подлога у коју се пажљиво и нанаметљиво умећу чудесни детаљи. Ту и откривамо важну особеност бајке као жанра. И сам почетак је стереотипно обликован: *Имао неки бркати Циганин коња, који је некада био млад и прав и бео*. Нема одређивања места, ни конкретне ознаке простора, нити времена кад се радња збила. Именовање јунака је такође сведено на синтагме: *неки бркати Циганин, бео коњ*. Особине ликова и њихови поступци запажају се и тумаче на основу догађаја, увек укратко саопштених. Главни јунак доживљава метаморфозу, чудесан преображај у коме улогу помагача добијају лековито биље и *извор између три граба*. Хиперболом и нарочитим видом персонифицирања,

покреће се читав један непрегледан свет, недогледна бајковита пространства од шума, пропланака, обронака, река, брегова, долина, равница... То је типично бајковити свет. Оно што ову причу евидентно разликује од бајке јесте завршетак. *Бели коњ језди, брз као муња и неухватљив као облак, а Цигани одонда лутају, никако да се скрасе. Још нису пронашли коња. Заборавили су већ и шта траже.* Атипично се разрешава све што је у бајци до тада исприповедано, изостаје уобичајено срећан крај, мада не можемо оспорити запажање да је коњ ипак досегао своју срећу. У неочекиваном обрту, налик на поентирање у новели разоткрива се легендарни импулс – појашњење порекла циганског номадског живота, вечитог лутања, непрекидог сељења и привремених, чергарских насеобина.

Језичко-стилске особености ове бајке Стевана Раичковића крећу се од усвојеног модела класичног бајкопричања до богате, изражајне лексике, и модерне и архаичне, очитоване у густом ткању епитета, поређења, брижљивог одабира глагола, ономотопејских речи (*млад, прав, бео, бангав, шарен коњ, клецав корак, мрачна штала, опојан мирис, питка вода, сеновита шума, обло тело, гупкије ноге, мирно огледало воде, тамне равнице, затурени извори, лековита трава, одбегли коњ; длака се беласа као снегови, брз као муња, неухватљив као облак; коњ је таворио, месечина је засењивала очи, сунце грану, баба се хитну бусеном, грабио је стазама и пропланцима, отиснуо се бркајлија са женом, бели коњ језди, Цигани никако да се скрасе; око ушију је зазвиждао ветар*). Кратке синтаксичке целине олакшавају семантичку рецепцију, језичка слојевитост изазива у свести читалаца садржајне визуелне и акустичке представе.

Овим су исцрпљени структурни елементи одабраног књижевноуметничког текста, примерени сазнајним и емоционалним потенцијалима ученика трећег разреда. Веома је важно из разреда у разред проширивати ученичко сазнање о бајци, али и увид у делокруг јунака управо компарирањем, функционалним упоређивањем, запажањем и издвајањем сличности и различитости. У завршном замаху Раичковићеве приче сублимиране су истине вековима провераване и изнова потврђиване, блиске интуитивној страни дечјег бића. Оне су погодне за методичко моделовање у оквиру доживљајног проучавања и за реализацију васпитних задатака као интегралног дела аналитичко-синтетичког интерпретативног круга.

7.2. Проблемско-истраживачки приступ књижевном јунаку

Гроздана Олујић: „Шаренорепа”

Превазилажење оквира традиционалног формалистичког поучавања помаже наставнику да оствари конструктивну сарадњу са ученицима и омогућава примену проблемске наставе као стратегије учења на часовима књижевности. Актуелне методичке тенденције подразумевају проблемско усмеравање у организацији и осмишљавању наставе књижевности, што би значило да ће ученици бити оспособљавани да самосталним истраживањем анализирају задатке и долазе до смислених закључака и одговора. Из тог разлога „проблемски приступ у интерпретацији књижевног дела савремена методика афирмише као изразито подстицајан и плодотворан” (Мркаљ 2008: 121). Питања-проблеми нарочито истичу неке етичке дилеме и недоумице и захтевају мисаону и емоционалну активацију, процењивање исправности понуђених ауторских исказа, дијалошких секвенци, унутрашњих монолога и поступака јунака, повремено аргументовање проналажењем одговарајућих делова текста и, на крају, опредељивање за решење које се чини најприхватљивијим.²⁰³ „Проблемски приступ уметничком тексту се тако нуди као примерен пут у његовом аналитичко-синтетичком проучавању” (Мркаљ 2008: 122).

Исходи наставног часа

Ученици се упознају са бајком „Шаренорепа” Гроздане Олујић. Саопштавају и образлажу своја искуства у вези са постављеним проблемским питањем. Уочавају у којим је деловима бајке том проблему посвећена посебна пажња. Истичу на који је начин проблем разрешен у бајци „Шаренорепа”.

Препознају пријатељство као основни приповедни мотив. Запажају карактеристике простора у коме се одигравају догађаји. Увиђају препреке на које

²⁰³ В. Милатовић предлаже проблемски поступак обраде књижевног дела на примеру арапске народне приповетке „Лав и човек”. Издваја се неколико проблемских питања која представљају истраживачке целине за интерпретацију. У оквиру сваке од тих целина даје се више налога и питања. „На основу тих радних налога ученици самостално истражују књижевно дело, стваралачки га сагледавају” (Милатовић 2011: 325).

јунаци наилазе. Препознају необичну метаморфозу као кулминациони моменат у бајци. Откривају заједничке особине ликова – девојчице, тигра и Шаренорепа. Уочавају важне појединости у говорним и гестуалним реакцијама ликова и доносе закључке о њиховим емотивним стањима. Препознају одговарајуће поруке бајке међу датим тврдњама и у складу са њима самостално формулишу нове исказе о значају искреног пријатељства.

Увежбавају индивидуалан и истраживачки рад на тексту. Селектују исправне одговоре међу понуђеним решењима. Прате излагање осталих ученика како би проверили и учврстили своје утиске о ликовима и разумевање смисла бајке.

Проблемски приступ усмерава организацију наставног часа и њену методичку форму.²⁰⁴ Ученици ће углавном самосталним истраживањем анализирати задатке и долазити до одређених закључака и одговора. Постављање проблемског питања уједно је и почетна етапа наставне ситуације овог типа. Поводом приче Гроздане Олујић „Шаренорепа” то питање би могло да гласи: *Да ли вам је некада било забрањено да се дружите са неким ко се од вас много разликује?* Ученици ће изнети своја искуства и кратко их образложити, а пошто је проблем најављен и прича интерпретативно прочитана, у групама се обавља политематски рад – свака група има свој део теме, задаци су диференцирани, с тим што ће свако у групи радити исти задатак појединачно, на свом наставном листићу, уз договоре и усаглашавање са осталим члановима групе. Ово је један од могућих модела интерпретирања ликова у поменутој ауторској бајци која се обрађује у другом разреду основне школе.

Примери наставних листића за интерпретацију бајке „Шаренорепа”

1. листић

Који се ликови појављују у причи „Шаренорепа”?

Како је девојчица посматрала тигра у кавезу?

На који начин се понашао тигар док је девојчица гледала у њега?

²⁰⁴ Д. Росандић даје модел проблемског приступа народној басни „Лисица и гавран” (2005: 489–492), која се обрађује у другом разреду основне школе. Ова методичка стратегија, уз извесну адаптацију, примењена је у интерпретацији ликова у причи „Шаренорепа” Гроздане Олујић.

2. листић

У причи „Шаренорепа” приказан је:

- а) страх девојчице од дивље звери
- б) пријатељство између девојчице и тигра
- в) свађа између девојчице и њених родитеља.

Догађаји који су приказани у овој причи изазивају:

- а) смех б) бес в) тугу г) радост.

Девојчица је долазећи у зоолошки врт поступила:

- а) непромишљено б) добронамерно в) кажњавала је родитеље што нема кућног љубимца.

3. листић

Пронађи и подвучи у читанци реченицу која показује жељу девојчице да се здружи с тигром.

Кад је девојчица била близу њега, тигар је:

- а) ударао шапама о жице кавеза
- б) мирно и незаинтересовано посматрао девојчицу
- в) са уживањем прео гледајући у девојчицу испред свог кавеза.

Чиме је девојчица показивала колико јој је тигар драг?

4. листић

Наведи чиме девојчица показује да стално мисли на тигра и да јој он недостаје.

Чувар је открио блискост између девојчице и тигра тако што је:

- а) пажљиво посматрао шта се збива у зоо врту
- б) чуо од девојчине мајке шта се дешава
- в) видео како девојчица милује тигра кроз решетке кавеза.

Мајка је помислила: „Па она воли тигра више од родитеља!” Тиме је изразила:

- а) задовољство и радост б) изненађење и забринутост в) љубав г) љубомору.

5. листић

Забранивши девојчици да одлази у зоолошки врт мајка је поступила:

- а) превише строго б) добронамерно в) разумно г) лукаво д) непромишљено.

Девојчица је забрану поднела:

- а) равнодушно
- б) није се обазирала на мајчине речи и наставила је да одлази у зоолошки врт
- в) разболела се од туге што неће моћи да виђа посећује тигра
- г) надала се да ће се мајка ускоро предомислити.

6. листић

Кад се девојчица разболела, родитељи су окачили изнад њеног кревета цртеж тигра.

То показује:

- а) разумели су ћеркину потребу да се дружи са опасном звери
- б) мислили су да ће девојчица оздравити ако посматра слику тигра
- в) и они су заволели дивљу, пругасту звер.

Тигар је нестао из свог кавеза зато што:

- а) осетио је како његовој малој пријатељици треба помоћ
- б) пожелио је поново да буде слободан
- в) хтео је да се освети девојичиним родтељима што су јој забранили посете зоо врту.

Одабери тврдњу која је по твом мишљењу тачна:

- а) девојчица би добијала лоше оцене да је наставила сваког дана да обилази тигра
- б) кад осети пријатељство и нежност, и тигар може да промени своју ћуд иако је дивља звер
- в) опасне животиње не умеју да узврате љубав и пажњу.

7. листић

Кад желимо да сачувамо правог пријатеља:

- а) помажемо увек кад видимо да му је тешко
- б) не нудимо му помоћ док је сам не затражи.

Које особине треба да има неко да би постао твој пријатељ:

- а) несебичан б) незахвалан в) пун разумевања г) лукав д) искрен.

Заокружи мисао која најбоље исказује поруку ове приче:

- а) Ко има друга има све.
- б) Човек је сам себи довољан.
- в) Пријатељ се у невољи познаје.
- г) Вук длаку мења али ћуд никако.

8. листић

Поступци девојчице и тигра откривају:

- а) да се они одричу пријатељства кад наиђу на неки проблем
- б) желе да напусте свој дом и оду негде далеко
- в) пријатељи се разумеју и без речи
- г) верују да пријатељство може да савлада све препреке.

Означи заједничке особине девојчице и тигра у овој причи:

- а) добронамерни б) радознали в) племенити г) вредни д) сналажљиви ђ) пожртвовани.

Након самосталног решавања задатака проверавају се резултати до којих су ученици дошли. По један из групе чита своје одговоре и решења, а сви остали ученици се позивају да прокоментаришу, допуне или коригују саопштено. Поједини тачни одговори биће селектовани и унесени у презентацију или забележени, тако да се на крају излагања може понудити писана форма резимеа са темом, особинама ликова и порукама бајке. У наставним листићима највише је пажње посвећено ликовима, али су ученици из њихових речи, гестова, поступака и унутрашњих проживљавања, као и из ауторских коментара и саме нарације могли да увиде и смисаону суштину приче. Зато се у наредној фази фронтално синтетизују и актуализују обрађени садржаји.

Схема 4. Изглед табле/пројекције у интерпретацији бајке „Шаренорепа”

Шаренорепа

Гроздана Олујић

Тема: Пријатељство између девојчице и тигра

Ликови:

девојчица, тигар и Шаренорепа ⇒ пожртвовани, племенити, добронамерни, одани, верују у искрено пријатељство

⇒ Искрено пријатељство може да савлада све препреке.

Поруке ⇒ Пријатељи се разумеју и без речи.

⇒ Живот је тужан и досадан кад немаш правог пријатеља.

⇒ И онај кога се плаше жели да добије и узврати љубав и пажњу.

Завршна целина часа резервисана је за самосталан стваралачки рад који би требало да продуби оно што је на часу интерпретирано. Могуће је и овај захтев издиференцирати тако што ће једна група писмено, из перспективе девојчице, у првом лицу, сажето препричати причу износећи јунакињине жеље и осећања. Друга група ће добити исти тип задатка, само ће заузети улогу тигра, а трећа треба да замисли и у облику дијалога забележи краћи разговор између мајке и чувара зоолошког врта. Методички је упутно ученицима што прецизније

објаснити шта се од њих очекује или им понудити модел, односно започети причање како би се брже и потпуније унели и уживели у улоге јунака.

7.3. Хеуристички модел тумачења књижевног јунака

Михајло Пупин: „Од пашњака до научењака” (одломак)

„Школска обрада књижевног дела не робује неком априорном и шаблонизованом систему, већ прихвата стваралачку систематичност у којој је наставницима и ученицима остављено готово исто толико слободe колико им пружа *само књижевно дело*” (Николић 1992: 123). Корелативна повезивања садржаја могу да се остваре приликом обраде научно-популарних и информативних текстова (читање, разумевање, издвајање битних информација; издвајање кључних речи; стварање сажетка...) (в. Мркаљ 2010: 52).²⁰⁵

Једна од специфичних одлика у одломцима из научно-популарних текстова који се обрађују у четвртом разреду основне школе јесте што се у њима као књижевни јунаци појављују литераризовани ликови наших научника који су достигли светски углед и славу захваљујући својим открићима.²⁰⁶ Они су у улози наратора и усмеравају читалачку перцепцију на појединости из свог детињства или на доживљаје необичних појава које су у свом научном раду истраживали. Како би се у тумачењу јунака ових прозних текстова направила извесна разлика у односу на приповедну и романескну прозу, предлаже се концепт „хеуристичке наставне ситуације”.²⁰⁷

²⁰⁵ „Локализовање помоћу занимљивости из живота писца нарочито је погодно за одломке из научно-популарних текстова, али се врши и онда кад ауторска биографија може допринети бољем разумевању књижевног дела које се обрађује” (Мркаљ 2011: 13). Посебан методички проблем јавља се поводом адекватног избора одломка и његове интерпретације, али и (пре)насловљавања или адаптирања наслова за потребе уклапања у задату читаначку тематску целину (уп. Мркаљ 2011: 11). Аутори читанки самостално одлучују који ће одломак уврстити у уџбеник јер се у школским програмима не поставља изричит захтев о избору и репрезентативности одломака.

²⁰⁶ О одликама ликова у жанровским оквирима научно-популарне прозе намењене млађим читаоцима говорено је у поглављима 2.5.6. и 3.6.

²⁰⁷ „Одређивање лика хероја у књижевности за децу неопходно је истражити и у наративима који не почивају на фантастичној, чудесној и чудној компоненти, већ су засновани на реалистичној подлози. То би били ликови хероја настали по узору на велике људе из одређеног

„Хеуристички наставни облици и методе обезбеђују стварање нових знања ученика ослањањем на постојећа искуства и претходна знања у изучаваним наставним предметима или областима”, па је с обзиром на такву поставку „најефикаснији пут имплементације хеуристичког модела наставе у образовни процес [је] укључивање елемената хеуристичког сазнавања у традиционалну наставу” (Ристановић 2010: 58, 61).

Нацрт хеуристичког приступа може изгледати тако што ученици најпре добијају елементарне смернице за поступак истраживања о херојским елементима у лику Михајла Пупина, стварају одређене образовне продукте у вези са појавом коју истражују, упоређују их и на крају, у рефлексивној фази, испитују квалитет својих закључака. Уместо серије питања откривалачког карактера, која би у пажљиво организованом низу постављао наставник, ученици ће размишљати о проблему, и у пару радити на проналажењу решења.

Метода хеуристичког истраживања примењена у интерпретацији нетипичног књижевног текста подразумевала би, у конкретном случају, прикупљања података из аутобиографског и биографског одломка, који је такође дат у читанци у виду кључних сегмената из Пупиновог живота. Ученици треба истим бројевима да означе другачије формулисане, а тематски сродне делове у оба текста. На тај начин прате како се објективна биографска перспектива трансформише у аутобиографски поглед на исту појаву. Они истражују и сажето бележе по чему се ауторов говор о себи разликује од непристрасног навођења чињеница о његовом животу. Задатак би требало да резултира запажањем и истицањем емотивног слоја у наративу, као и издвајањем других ликова који утичу на обликовање портрета приповедача. Повезивање и формулисање појмова дају прегледну слику којој је надређен појам *лик хероја*. Дакле, пратећи кратке исказе у биографском исечку и мање целине у одломку из аутобиографије *Од пашњака до научењака*, ученици у тандему формулишу, односно парафразирају неколико експликаторних реченица за сваки од четири подналова.

времена или епохе, јунаци изузетне храбрости, али и обични људи (најчешће одрасли) из наше свакодневице који својом племенитошћу и оптимистичним животним ставовима, позитивном енергијом и способношћу да остану млади духом утичу на сазревање јунака (дечака и девојчица у развоју)” (Мркаљ 2013: 293).

Михајло Пупин – херој

1. Михајло пастир
2. Михајло ђак
3. Михајло путник
4. Михајло научник

Потом у одломку претражују делове у којима се говори о мајци, оцу, учитељу и Светом Сави како би, на основу експлицитних нараторских исказа, открили њихове најважније особине.

Од ученика се, у претфиналној фази рада, захтева да одговоре на следећа питања.

Како Михајло доживљава себе у непознатом свету? Како ви доживљавате Михајлов долазак у велики светски град? Шта Михајла Пупина чини херојем? Закључке изведите на основу одломака из његове аутобиографије и биографских података.

Решења до којих су парови ученика дошли откривањем важних података у жанровски специфичним прозним текстовима упоређују се са осталим одговорима, а наставник маркира битна места у сваком излагању. Исход овако организованог часа треба да доведе до закључка да је од идворског пастира, који није марио за учење, Михајло Пупин уз мајчину помоћ и савете, схватио колика је моћ знања. Светог Саву је доживљавао као заштитника оних који вредно уче. Зато је убрзо из школе у родном селу отпутовао да своја сазнања прошири. Иако му није било лако да напусти родитеље и дом, превазишао је свој страх и несигурност и отиснуо се у далеке градове да започне велика научна истраживања која су донела корист целом човечанству. Жеља за знањем, стваралачки дух, упорност, вредан и напоран рад, намера да се помогне другима и свет учини бољим местом за живот, захвалност породици и учитељима на подршци, значајна научна открића – учинила су Михајла Пупина херојем.

Очекује се да ће ученици, захваљујући истраживачко-откривачком подухвату и продуктивним исходима, пожелети да прочитају целу аутобиографију, која је притом добила и Пулицерову награду, или ће се бар

заинтересовати за Пупинове научне доприносе и тако остварити посебан тип трансфера између несродних наставних области.

7.4. Истраживачки пројекат за тумачење јунака

Луис Керол: *Алиса у Земљи чуда*

Истраживачки пројекат се може посматрати и као низ специфично уланчаних захтева у обради књижевних ликова, а „поставља се тако да се истакне оно што је битно, што је неопходно усвојити као трајно знање (или умење)” (Мркаљ 2011: 22). М. Николић у оквиру истраживачких задатака за тумачење књижевног дела предлаже и план за проучавање јунака који би садржао физички портрет, морални и психолошки лик и мотивисање судбине јунака (в. Николић 1992: 149). У том смислу је његова примена целисходнија у старијим разредима основне школе, али свакако не треба одустати од идеје да се и за завршни разред млађег школског узраста повремено конципирају сложенији методички прилази носиоцима догађаја и идејног смисла у књижевноуметничком делу. Уколико је наставна интерпретација књижевних ликова до четвртог разреда била методички утемељена, заснована на доследном уважавању и препознавању свих битних чинилаца који учествују у карактеролошком сликању јунака, не би требало да се појаве сметње у реализацији ове врсте истраживачког рада.²⁰⁸ У пракси се истраживачки пројекат оствари у онолико варијаната колико има часова на којима га примењујемо, али притом ваља имати у виду фреквентност коришћења и оправданост употребе оваквих задатака (в. Мркаљ 2011: 23).

Припрема за тумачење романа, који представља обимнију епску форму, захтева рад код куће, уз „упутства” за читање. Такви припремни задаци остављају ученицима довољно времена да неометано маштају, замишљају јунаке, догађаје и

²⁰⁸ „Истраживачки задаци представљају најзначајнији вид подстицања ученика да систематизују своја запажања, сазнања и саопштавања о делу. Оваква систематска и студиозна припрема ученика најчешће почиње код куће и у том случају истраживачки задаци обично имају опсег и карактер *истраживачког пројекта*” (Јовановић 1998: 36).

амбијент у роману, да критички размишљају и обликују аргументе којима ће поткрепити властите ставове²⁰⁹.

Практична и економична писана форма концепта за истраживачки приступ јунацима романа моделује се спрам интересовања и афинитета већине ученика. Селектују су питања и подстицаји који ће мотивисати њихове расположиве емоционално-интелектуалне и опсерваторске способности и потенцијале.

Истраживачки пројекат за тумачење јунака у роману Алиса у Земљи чуда

Пре него што прочитате роман Луиса Керола *Алиса у Земљи чуда*, пажљиво погледајте питања и задатке у вези са књижевним јунацима који се у роману помињу. Уживајте у читању, и не заборавите да прибележите сажете одговоре како бисте се што боље припремили да о ликовима детаљније разговарате на часу.

Шта је подстакло вашу радозналост и маштовитост док сте читали роман *Алиса у Земљи чуда* Луиса Керола? Образложите шта вас је у овом роману зачудило. Шта сте очекивали да ће се догађати са главном јунакињом када сте започели читање? Присетите се када вас је Алиса насмејала. Шта вас је у њеном понашању задивило, а шта забринуло? Колико вас је крај романа изненадио? Објасните због чега.

Како се Алиса нашла у Земљи чуда? Запазите какве се промене дешавају у изгледу главне јунакиње. Чиме су оне изазване? Због чега се Алисина расположења и осећања често мењају? Док путује кроз Земљу чуда, Алиса долази до занимљивих сазнања о себи. Наведите три особине које се најчешће испољавају у њеним поступцима и речима. У ком сте се тренутку поистоветили са главном јунакињом? Објасните зашто.

Због чега је догађај у судници важан за главну јунакињу? У ком моменту сте се уплашили за Алису? Шта јој је помогло да се снађе у тој опасној

²⁰⁹ „Проблемска теорија наставе романа приступа роману као отвореној структури која садржи опћељудске проблеме. Ти опћељудски проблеми позивају читатеља/читатељицу на критичко читање, критичку рефлексију и актуализацију” (Росандић 2005: 456). И млађи читаоци су спремни да искажу збир својих афективних и рационалних реакција на проблем са којим се јунак суочава, чак и када су приповедне епизоде разгранате или организоване у поглавља, као што је то случај у романескном штиву, јер такав композициони склоп на посебан начин мотивише читалачку радозналост. „Слике које се нижу и створења која се у њима појављују могу бити предметом ученикова стваралачкога фантазијског мишљења и емоционалног очитовања, а истраживачка су читања за искусније рецепијенте” (Висинко 2009: 104).

ситуацији? Како сте се осећали када је Алиса одлучила да се супротстави Краљу? Да ли је правилно поступила? Образложите своје мишљење.

Који се још ликови појављују у овом роману? Шта они раде? Како се понашају у Алисином присуству? Који лик вам је био најмање симпатичан? У ког од тих јунака желите да се претворите да бисте се нашли близу Алисе у Земљи чуда?

Обележите делове романа у којима ликови воде чудне разговоре. Шта је занимљиво у Алисиним разговорима са собом? Замислите кога бисте још могли да сретнете у Земљи чуда. Направите маску за тог необичног јунака и смислите му име. Прибележите неколико питања о Алиси која желите да му поставите.

Алису у Земљи чуда К. Висинко жанровски класификује као фантастичну причу,²¹⁰ која се може посматрати и као „композиција слика” (2009: 102, 104), тако да ова „прича, дакле, нема чврст логички континуитет, него је пуна алогике и апсурда. Наравно, таква прича настоји да погоди праву логику сна, којим, као што је познато, управљају асоцијативни механизми и подсвијест” (Вуковић 1996: 191). На самом почетку дешава се изненадан прелаз у другачију, изразито фикционализовану стварност, за коју тек у наративном расплету откривамо да је сновни простор. „Ту започиње Алисино суочавање са самом собом, које је доживљајно-спознајно подоста удаљено од ученика. Тек одрастао реципијент, на темељу свога богатијега животног и литерарног искуства, може прихватити Алисина унутарња и гласна размишљања. У њима су постављена за човјека два вјечна питања: Ко сам ја? Камо идем?” (Висинко 2009: 104).²¹¹

Ученичку радозналост и имагинацију покреће то што је у причи о Земљи чуда све чудно и инверзно постављено у односу на свет који познајемо. Замишљају Зечју рупу у коју је јунакиња упала, домаштавају како изгледају Алиса и њено окружење док она расте и смањује се или шта се све збива на игралишту за крокет. Занимљиво им је када Грифон и Лажна Корњача причају о

²¹⁰ „Дјечја фантастична прича претпоставља изокренутост с гледишта дјететове стварности. У средишту је ова стварност утемељена на друкчијем саставу дјеловања, које је изазвано можда незнатним, али врло успјелим искорак протагониста, те он најчешће урања у сан или у свијет подсвијести. [...] Одатле промјене које се догађају с главним јунаком и у главноме јунаку. И премда је ријеч о дјечјем свијету, његову виђењу, та фантастичност задржава сву сложеност и замршеност изокренутости, која може бити задивљујућа и застрашујућа, која може насмијати, али и уплашити, привлачити и одбијати” (Висинко 2009: 44).

²¹¹ „Уопште узев, Карол почиње многе психичке проблеме дјетињства: страхове, несналажења, осећање инфериорности према одраслима и сл.” (Вуковић 1996: 192).

својим школама. Зачуђени су што Гуштер Бил служи Белог Зеца, Гусеница пуши чибук на врху печурке, а јастози изводе необичан плес. Насмејаће их када открију да Алиса не зна таблицу множења и неке важне географске појмове, смешне су им и песмице које она рецитије. Читаоце забавља приказ на игралишту где су јежеви живе лоптице, а фламинго служи као штап за крокет. Изненадиће их Грифонове речи да су наредбе краљевског пара смешне, јер нико никада није заиста погубљен, иако све заповести делују врло строго и изричито.

Топао летњи дан и поподневна досада у роману функционишу као реалистична мотивација за тренутак заспивања главне јунакиње. То, међутим остаје у другом приповедном плану, јер се изненада појављује чудан Зец са часовником као водич до Зечје рупе. Споро пропадање до дна рупе наликује падању у сан. Када Алиса доспе на дно, чује се *трес*, и то је знак да је у реалним просторно-временским координатама заспала, односно да је истовремено започела сновно путовање кроз Земљу чуда.

Нагле и чудесне телесне промене главној јунакињи се дешавају кад год попије чудотворну течност или поједе колачиће и печурке од којих се наизменично смањује и расте. Таква дешавања је најпре збуњују, али касније донекле успева да их контролише. Алиса је склона и променама расположења јер интензивно реагује на чудне догађаје: уплашена је и несигурна у Зечјој рупи, љута у епизоди са Гусеницом, емпатична приликом сусрета с вртларима, плачљива је, зачуђена, збуњена, усамљена, забринута за свој идентитет.

Развојна линија лика главне јунакиње прати њен пут кроз Земљу чуда, откривајући и слабости и врлине као наглашене црте у карактеру. Алиса је радознала, знатижељна да открије и упозна нешто ново и несвакидашње, поседује истраживачки дух, спремна је на дијалогске интеракције и игру. Иако је обазрива, сналажљива и домишљата, она понекад не размишља о опасностима. Исто тако је и прагматична јер региструје контекст и прилагођава понашање у деликатним ситуацијама. Упорна је, стрпљива, учтива и пристојна, самокритична, правдољубива и истинољубива, брижна, добронамерна, емпатична, осетљива на туђу несрећу. Претпоставља се да ће ученици издвојити неке од ових особина као доминантне, зависно од тога који део романа их је посебно заинтригирао. Са Алисом се читаоци идентификују када прекорева себе што плаче и снажи се да

истраје у тражењу решења, када каже Војвоткињи *Имам права да мислим!* или се супротставља Краљу због бесмислених и неправедних одлука да се прво изрекне пресуда па тек онда започне суђење. Ученицима импонује и што је спремна да заштити слабије и недужне, а посебно их привлаче епизоде у којима јунакиња доживљава необичне преображаје. Овај роман Луиса Керола представља одличан предлог да се код ученика развије дијапазон осећања и разумевања нетипичних особина.

Догађај у судници је кулминација Алисиног мисаоно-етичког односа према свету у ком се нашла. Пуб је у ланцима јер је украо Краљичине колачиће, Краљ је судија, поротници су чудне животиње, а чувари реда одржавају привидно мирну, а заправо хаотичну ситуацију. Алиса почиње да дела самосталније, буну се против неправде, опире се строгим и неутемељеним Краљевим наредбама и измишљеним правилима, не плаши се да му упадне у реч јер је надмоћнија и свесна да резонује рационално и исправно. Зато читаоци највише страхују за Алису у моменту када шпил карата у судници појури да јој одруби главу. Она говори себи да су то обичне карте којих не треба да се плаши, супротставља се одлучно и одрешито. Млађи читаоци не сумњају у исправност њених поступака јер увиђају да је краљица хировита, нема милости и не разликује обичне погрешке од тешких преступа, па све кажњава на исти начин.

У Кероловој *Алиси у Земљи чуда* појављују се Миш, Бели Зећ, Гуштер Бил, Гусеница, Голубица, Мачак Церекало, Мартовски Кунџ, Пух, Грифон, Лажна Корњача, Краљ и Краљица (из шпила карата), Војвоткиња, Баштовани. На основу запажања о понашању набројаних јунака према Алиси, ученици могу свакоме од њих да припишу одговарајућу особину која их најпотпуније детерминише.²¹² Ликови који организују Луду чајанку заговарају игре загонетања речима и смислом, а сат који показује дане у недељи уместо сате позива на игру заустављања времена. Непоштена игра крокета и низ других приповедних призора указују да је Земља чуда заједница у којој су многи застрашени, јер нема

²¹² Миш у језеру бежи јер Алиса нехотице помиње мачке и псе, Зећ јој заповеда, Гусеница је према Алиси арогантна и ђудљива, али је ипак саветује речима *Чувај живце*. Голубица је напада, Краљица и Краљ су променљивог расположења кад им је Алиса у непосредној близини. Војвоткиња тврди како *Све има своју поуку, само је треба наћи*. Сматра и да Алиса уме све да постави на своје место, док Мачак Церекало узвикује: *Сви смо ми овде луди!*

јасно постављених правила па се и казне изричу произвољно. Зато Алиса постаје промућурна, пажљиво сагледава проблем, доноси јасне одлуке, прикупља и користи искуство.

„На одређеним је мјестима разговор испуњен нонсенсном игром и парадоксом” (Висинко 2009: 106). Често се ликови међусобно не разумеју, што ствара извесну напетост и очекивање наглог и најчешће неочекиваног разрешења.²¹³ Алисини монолози повремено откривају њено незнање и збуњеност, па се допунским ауторским коментарима то духовито разјашњава и оправдава, или се наводи о чему Алиса размишља, шта ради и шта намерава да учини како би решила одређену проблематичну ситуацију. Јунакиња често у себи понавља како се осећа као да је усред бајке, тако да су и њени „интраперсонални разговори” покушај осмишљавања бесмислица или трагање за решењем које ће помирити стварни и бајковни свет.

Стваралачки рад у оквиру овог истраживачког пројекта афирмише вежбе имажинације и игре с ликовима кроз увежбавање интерогативних формулација.

²¹³ Слуга Жаба не слуша шта му Алиса говори, Миш говори окупљенима пред трку, али га они не разумеју јер употребљава речи у пренесеном значењу. Ликови се једни другима обраћају и неприкладним изразима: *Завежи! Ти си стварно глупа!* Алиса је у разговорима спретна, радо поставља питања и духовито поентира.

8. ЗАКЉУЧАК

У раду *Књижевни јунак у прозним делима за млађи школски узраст* изучавање књижевних јунака у настави заснива се на обједињавању књижевнотеоријских полазишта о лику и адекватних методичких приступа овом значајном чиниоцу структуре уметничког текста. Корпус истраживања чине усмене прозне врсте (народна бајка, народна прича/приповетка, народна басна, прича о животињама) и ауторска проза (ауторска басна, ауторска бајка, уметничка (не)фикционална прича, роман за децу, дескриптивни и научно-популарни текстови) у наставном програму од првог до четвртог разреда основне школе. Програмска заступљеност усмених прозних врста и ауторске прозе у разредној настави непосредно је утицала на истраживачке смернице, јер је теоријско-методичка интерпретација књижевног јунака у овом раду превасходно ослоњена на жанровске специфичности одабраног корпуса.

Сходно томе, жанр се у прози за децу проблематизује као контекст књижевног дела. Иако жанровска припадност не одређује квалитет уметничког дмета једног књижевног артефакта, жанрови се намећу као „извесне константе књижевног стваралаштва”, конституишу одређено значење, кореспондирају са смислом целине текста и намећу извесна ограничења у тумачењу. Жанровски обрасци у прозној књижевности намењеној ученицима млађег школског узраста откривају специфичне термилошке потешкоће, сложеност проблематике у дефинисању битних разликовних обележја прозних подврста. У књижевности за децу жанровска граница је флексибилна и често се уклања пред жанровском синкретичношћу. Будући да се истраживање превасходно бави књижевним јунаком у прозним делима за млађи школски узраст и прати концепт карактеризације јунака на утврђеном корпусу, односно да је као жанровска матрица преузет постојећи систем жанровског разграничавања понуђен у прописаним наставним програмима за млађе разреде основне школе за предмет Српски језик, осврти на поетичке одлике жанра биће самерени тумачењу књижевног јунака у специфичним жанровским околностима. Дакле, не залази се у комплексна разматрања, већ се истичу само главне жанровске особености, указује

на одступања од устаљених жанровских образаца и стилску и значењску функцију таквих искорака из устаљеног модела.

У овом одељку истакнуте су важне карактеристике причања за децу. Све што се приповедно представља, динамично је и напрегнуто, са усецима и прескоцима јер нису могућа објашњења између пасажа текста. Обим, временско простирање и простор догађања сужени су и ограничени, нема разјашњавајућих епизода, открива се само неки драматичан, изузетан приказ. Типична одлика „наивне приче” јесте њена окренутост наивној свести и имагинацији, а тако осмишљен контекст захтева адекватног јунака и приповедача са инфантилизованом тачком гледишта. Треба напоменути и да је такво причање допуњено лирским супстратом, фикционалношћу, као и категоријом „дечјег аспекта” која обавезује писца да приказане садржаје и радњу тематизује на начин примерен детету-читаоцу. Специфичност романа који се изучавају у настави млађих разреда огледа се у присуству авантуристичких компонената, које су здружене са хронотопом пута и сусрета. Јунак романа поседује наглашену индивидуалност, а назнака психолошких елемената читује се у томе што у интеракцији са ликовима које среће на том путу он открива своје скривене потенцијале. У дескриптивним текстовима из истраживачког корпуса описује се тренутак у природи који ангажује осетљива чула посматрача и нагони га да у минуциозној дескрипцији изрази и своју мисао и осећање поводом описаног збивања и посматраног предела. Научно-популарни текстови које прописује наставни програм аутобиографског су карактера са наглашеним дескриптивним секвенцама. У њиховим наративним блоковима експликација је прожета субјективним доживљајем, а научни дискурс укрштен са књижевноуметничким функционалним стилем.

У прозним делима намењеним за изучавање у млађим разредима основне школе жанровски обрасци су, мада дело самим собом одређене моделе изискује, упоредиви са књижевним врстама на широј жанровској мапи. Иако доследно жанровско рашчлањавање није сасвим изводљиво, нити је прецизно задато у наставним програмима, доминантне црте жанра се могу уочити и на основу њих се у овом истраживању и поставља теоријско-методичка интерпретација типолошки различитих књижевних јунака.

Теоријска интерпретација књижевног јунака започиње појмовним одређењем, где се лик појављује као „генерички термин” и пошто је најуопштенији, може да обухвати и остале детерминанте, а то су *јунак, карактер, портрет, тип*. Ако се узме у обзир шири смисао сваке од ових термилолошких одредница, могуће их је узајамно замењивати, али њихово уже значење има своја дистинктивна обележја. Теоретичари књижевности детерминишу поменути појам у складу са сопственим књижевнотеоријским концептом, а истраживање о књижевном јунаку у оквирима овог рада показује да није могуће анализирати ликове уколико се не размотри успостављена корелација између лика и жанровских оквира, која неминовно узрокује специфичне поступке и исходе у карактеризацији.

Расправљање о онтолошком статусу јунака уводи у дилему око тога да ли књижевне јунаке треба посматрати као имитације стварних људи или су они „конструкти сачињени од речи”. Утврђено је да се ликови, превасходно у прозним делима за млађи школски узраст, ипак читају, разумевају и анализирају као стварни људи, једино што *наративно* и *фиктивно* упућују на свет уметничке фантазије. Одељак у којем се даје преглед типологије књижевних ликова истиче класификацију у којој су основни параметри морална својства, формални односи, важност улоге коју ликови заузимају у приповедању, њихов значај у фабули, психолошки критеријум, моменат наглашености квалификације у наративу, делатна моћ и категорија (не)променљивости. Изложена књижевнотеоријска типологија јунака применљива је не само у анализи поступака уобличења ликова у бајци него и у осталим врстама прозне књижевности заступљеним у истраживачком корпусу. Затим се примећује и то да су заступљенији модели морално узорних јунака, а спорадично им опонирају негативно окарактерисани ликови како би се јунаци атрибуирани врлином издвојили као структурне доминанте текста и његове идејне суштине. Преовлађују, такође, обрасци статичних, скицираних, плоснатих и недовољно наглашених ликова. То не значи да су они психолошки сасвим неизграђени, већ показује да нису уобличени комплексно — нема укрштања противречних карактерних црта, одликује их сталност, неизменљивост, доминација једне или неколико комплементарних особина које су им понегде експлицитно дате већ на почетку приче. Њихов се

задати етичко-психолошки профил у кључним сижејним тачкама фиксира и потврђује.

Структура приповедне врсте намеће типолошки профил јунака. Најчешће се лик не слика у развоју, нити је његов портрет нарочито комплексан и продубљен пошто се карактеризација не остварује помоћу свих расположивих средстава и техника – бирају се само најфункционалнији елементи. Ликови су грубо оцртане фигуре које читалац мора накнадно да ствара и употпуњава. Малобројни су, па дијалошко или полифоно сучељавање није увек остварено у пуном интензитету. Зато се прича концентрише око главног јунака, акцентује се његова позиција и издваја неколико битних момената који служе као провокативни подстицај за испољавање најглавнијих јунакових карактерних одлика. Да ће се поједини ликови кроз наратив реализовати као главни јунаци, често се назначује и њиховим именом у наслову прозног дела. Главни јунак заузима највише простора у приповедној равни и водич је најмлађим читаоцима по кривудавај перцептивној путањи. У прози за млађи школски узраст споредни и епизодни јунаци појављују се чешће од позадинских јунака и јунака из сенке, који су позиционирани у фабуларном фону, статични су, али могу да испоље резонерски потенцијал и својом појавом, или чак минус-присуством, утичу на одлуке и психолошка стања осталих учесника, превасходно на носиоце догађаја. Намеће се закључак да типолошка разноврсност јунака у прозним делима за рани школски узраст свакако није упоредива са бројним категоријама јунака у књижевности за одрасле. С друге стране, уобичајене књижевнотеоријске типолошке матрице могу да послуже за разврставање књижевних ликова, а као један вид доприноса овог рада утврђеној типологији може се сматрати установљавање особених карактерних својстава јунака у дескриптивним и нелитерарним текстовима.

У потпоглављу које издваја ликове деце у улози књижевних јунака утврђује се заједничко језгро њихових појединачних литерарних портрета. Збуњени су, узнемирени и уплашени пред вратима света одраслих. Наилазе на неразумевање, обележени су неким хендикепом или суочени са проблемима и препрекама па истражују начин да их превазиђу, потребна им је помоћ да се суоче са слабостима и страхом, интроспективни су, привржени, истинољубиви, боре се

за хумане идеале. По свему побројаном, типични су представници децје популације, а нарочито је значајно истаћи да се кроз процес њихове књижевноуметничке карактеризације истовремено детабуизирају и приближавају многе болне теме којима је обележено одрастање, и уједно нуде или бар наговештавају одговори који нису увек лако доступни у реалном окружењу. У одабраним прозним делима за децу млађег школског узраста запажа се учестало појављивање ликова животиња. Исто је тако уочљиво да су у наслову, као „јаком месту”, нарочито истакнути њихови називи. Стилско и фигуративно обликовање таквих јунака нијансирано је примесама фантастике. Народни причалац најчешће бира домаће и дивље животиње које је видео или су му познате, док ауторска басна и бајка на наративну сцену најчешће уводе животиње из пољског, шумског и воденог микрокосмоса, којих нема у народним причама из корпуса. И у романима се јављају неке од набројаних животиња, али понајпре као епизодни ликови и фигуре у оквиру топоса пута. Деца-јунаци се са њима срећу, разговарају и од њих сазнају универзалне истине и мудрости. Свега у неколико прича посебан третман у приповедној фактури добијају персонификовано приказани предмети и елементе природе који, као антропоморфизоване апстракције, уносе промену у пејзаж и приповедну атмосферу и тиме иницирају одређене реакције осталих ликова. Занимљиво је да дескриптивни текстови у описима делова пејзажа у одређеном временском исечку такође природним појавама латентно приписују својеврсну чудесну снагу. Посматрач је свестан природних законитости, силовитог утицаја и последица природних појава или побуњених елемената природе који циклично управљају човековим бивствовањем. У научно-популарној прози васионски простор са космичким појавама и небеским телима добија посебно место у наративним и дескриптивним секвенцама.

У поглављу рада које се бави техникама карактеризације књижевног јунака, најпре се разматра поступак њиховог именовања. Иако властита имена немају значење и исцрпљују се само у функцији номинације, она могу на врло експлицитан начин да учествују у образовању симболичког слоја приче. Роман релативно често већ у наслову представља име главног јунака, одређујући га као доминанту уметничке структуре. Код појединих јунака функционални су етимолошки детаљи, а релације између имена и делова приче условљене су

јунаковим поступцима, односно збивањима. У неким прозним делима се полазило од сентенције *nomen est omen* (*име је знак*) па је именом, презименом или надимком одређиван карактер. То је плџснат, раван лик, са унапред одређеним особинама које се потврђују у току приповедања. Карактеризација фабулом подразумева да наглашавањем једне, често узбудљиве или необичне ситуације, или приказивањем неколико збијено нанизаних и по нечему сродних призора, јунак добавља прилику да прикаже своја доминантна својства, способности, снагу, слабости, мотиве, намере, осећања. Деца добро запажају и памте шта јунаци чине. Будући да у приповедању за децу превагу односе равни и плџснати карактери, који су без нарочите скривене дубине и са унапред задатим особинама, догађаји и поступци су тако конципирани да ће само потврдити оно што је о ликовима већ речено. Нагласили смо, међутим, да постоји отвореност ка превазилажењу схематичности у карактеризацији. Померање ка сложенијем, рељефнијем типу књижевног јунака постиже се обртима у његовом поступању. Тако започиње и преображавање појединих карактерних црта представљених у уводној етапи наративног дискурса.

Саставни елементи поступка уобличења јунака јесу и форме казивања. Дијалогска форма је у прозним делима за децу веома редукована, реплике су сасвим сажете, елиптичне, али то не умањује изражајност говора, тачније краћи дијалози функционишу као „експресивни пунктови”, чак се и збивање у причи, па и сама карактеризација понекад одвија једино на плану језичког испољавања ликова. Монолошких пасаж у правом смислу нема, а уместо њих се спорадично појављују гласна јунакова исказивања или свезнајућа саопштења о његовим мислима, када он сагледава своје поступке и осећања и тумачи понашање других. Треба поменути приповедање у првом лицу које доноси самокарактеризацију – наратор се истиче као активни учесник у збивањима, што поништава неутралан поглед на ток и исход догађаја, или је непосредно присутан као пасивни посматрач и коментарише свет који види и ликове у њему. Нарочито убедљиво делују монолошки пасаж са самоиронисањем и духовитим примедбама на сопствени рачун, као и лирски интониране монолошке партије са интерполираним реторским питањима, појачаном екскламативношћу, изражавањем продубљених емоција, узбуђења, чежње, пригушених жеља, унутарњих немира. Други, односно

споредни ликови, ретко експлицитно и у заокруженој, целовитој форми, казују своје мишљење о главном јунаку. Они могу кроз директно дијалошко комуницирање, или нараторском односно ауторском интервенцијом, која преузима перспективу ликова са секундарном улогом, да разоткрију неку његову карактеристику.

Установљено је да опис у причи има декоративну, естетичку, али и функцију портретисања, и најчешће је испреплетан са осталим књижевноуметничким средствима обликовања лика. Дескриптивни детаљи пружају информацију о његовим карактерним цртама и обично су фрагментарни, концизни, изражајни, сврсисходни. Посредно, али сугестивно изражавају свест, расположења или осећања ликова, па су чести управо тамо где се не конструишу ликови у развоју. Могу се уочити и описи пејзажа, амбијента, атмосфере, као фон за појављивање јунака и његово делање. Приметно је одсуство детаљнијег спољашњег портретисања ликова, што би могло да се тумачи као остављање слободе читаоцу да јунака визуализује индивидуално, за себе, чиме се оснажује фантазијско уживљавање и подстиче сликовита имагинација. Истраживање је показало да је у приповедању намењеном млађим ученицима ауторски коментар прилично фреквентан. Аутор збивање премрежава и догађаје вреднује сопственим мишљењима и примедбама. Читалац је ауторским обраћањем враћен у реалност, а често и одмах изнова зазвано да заузме другачији, преосмишљен и још активнији однос према прочитаном, да закорачи у наративни простор и учествује у решавању проблема са којим се јунак суочио. У таквој врсти коментара, обично изглобљеним из основног лежишта приче, аутор себи намењује „улогу полихистора” – саопштава неку важну поруку или дели са читаоцима своја искуства, претпоставке или сазнање о теми и току приповедања. У приповедању за децу постоји тенденција извесног непрецизног означавања, односно уопштавања простора. Кратка индикација о простору и дескриптивни осврт на место боравка треба да дочара атмосферу збивања и расположење јунака и ретко прераста у метафорички или симболички приказ његовог начина живота. Читалац увек креира простор и насељава га јунацима, па је неизоставна маркација координатног поља у којој се књижевни актер смешта, како би се уочило на који се начин то одражава на његов карактер и поступке. Лик ће понегде бити

синегдохично окарактерисан, повезивањем са особеним материјалним појединостима или поступком „амблемирања”. Репетиција лајтмотивског типа увек има функцију пренаглашавања неке појединости.

Архитектоника лика у прозним делима за млађи школски узраст никада није постављена искључиво на једној техници карактеризације – оне алтернирају, колико то допушта наратив као „репрезентација приче”, укрштају се и премрежавају са другим динамичним структурним чиниоцима у књижевном артефакту, уклапајући се тако у целовит предметно-семантички систем дела.

Интерпретација књижевног јунака у специфичним околностима жанра утврдила је статус јунака-фигуре у жанровским оквирима народне и уметничке бајке. У бајци се између жанровски препознатљивог уводног и финалног формулативног сегмента уланчава низ напетих епизода где главни јунак покушава да поврати равнотежу поремећену већ на приповедном почетку. Жанрорске претпоставке бајке подразумевају очекиваног и лако препознатљивог јунака без унутрашњег живота – он не показује осећања и испољава се превасходно кроз акцију где личним залагањем укида неправду и остварује своје првобитне замисли, али у поновљеним ситуацијама не користи претходно искуство. Бајка, према томе, не развија психолошку изнијансираност, а последица је изостанак комплексне карактеризације. Просечан читалац у раном школском добу пријемчивији је за мање захтевне начине приповедања, у којима је позитивне и негативне ликове једноставно препознати. У уметничким бајкама је уместо схематизоване карактеризације и уклапања у очекивани шаблон, могуће измештање јунака из почетних жанровских обруча и изглобљавање из очврслих и препознатљивих карактеролошких подлога. У истраживачком корпусу постоји низ прича чији је жанровски предзнак тешко одредити јер се у њима реалистично не преплиће са фикцијом на идентичан начин као у типичним бајкама. У карактеролошкој процедури доминира транспоновање уобичајених људских особина и ситуација и портретизација кратким дијалошким секвенцама, где јунаци говоре шaljивим разговорним језиком, а улоге су им понекад обрнуто постављене у односу на природне и типичне атрибуте. Поред тога, фреквентна је и појава опозитних ликова. Без обзира да ли им је порекло људско или животињско, њихови карактеролошки портрети се у причама реализују

супротстављањем ставова, односно кроз разумевање или неразумевanje суштинских животних вредности какве су пријатељство, љубав, поверење, знање, уметност. У таквим флексибилним жанровима приповедна основа је реалистична, а фикционални слојеви настају тако што се јунак карактеролошки стилизује антропоморфизацијом или се имагинира садржај њиховог причања унутар главног наратива. У концепту типског јунака у народној и ауторској басни уочљиво је антиподно постављање ликова, како би судар очигледних противречности потцртао поуку. Приповедни простор у басни јесте сужен, али не изостаје убедљиво карактерно портретисање ликова. Јунаци учествују у дијалогу, обично језгровито и духовито интонираном, који уз још неке наративне сигнале усмерава карактеризацију јунака. Истакнута су и запажања о међужанровској проходности, па се жанровска одступања у народној причи о животињама проблематизују на нивоу композиције и завршетка, уочавањем и образлагањем сличности и разлика у портретисању лика, као и на плану идејних смерница или елемената хумора због реакција јунака који очекују казну. Тим структурним и стилским елементима се у причи о животињама донекле неутралише алегоријски дискурс и експлицитна поука која се у басни изводи из судара наглашених супротности.

Иако се у романима које као лектиру читају млађи основци прати само исечак реалног времена, односно један краћи период у ком су догађаји згуснути и наглашено драматични, видљива је тенденција да се на неки начин заокружи процес карактеризације главних јунака. Услед фреквентних збивања, сусрета, дијалога, интензивног промишљања о себи и ономе што се дешава, актери романа за децу доживљавају извештан степен преображаја. Јунаци романа из одабраног корпуса предодређени су, дакле, да учествују као одабрани у низу напетих и неизвесних авантура како би дошли до важних спознаја и пренели их читаоцу.

Евидентно је да се у дескриптивним текстовима не појављују књижевни ликови чија је физичка, психолошка и етичка карактеризација сродна јунацима других прозних дела. Улогу ликова ту добијају оживљени пејзажи. У њима су антропоморфна и персонификована бића и појаве која доприносе да слика делује покретљиво и упечатљиво. Појављују се и специфичне фигуре наратора-посматрача који описује оно што гледа и кроз чију се доживљајну оптику

преламају и интерферирају визуелне, акустичне, олфактивне и тактилне сензације. Он своје присуство доказује субјективно интонираним исказима. Научно-популарни текстови и њихови јунаци потврђују да су личности и реална збивања у овој врсти текстова ипак претрпела литераризацију, односно литерарну трансформацију. Ретровизија је један од доминантних поступака – догађаји из детињства преломљени су кроз жижу сећања и отуда је умањена поузданост многих детаља, јер је временско-просторна платформа на којој се приповедно *ја* налази удаљена и уздигнута у односу на оно *ја* о коме се приповеда.

У оба одломка дескриптивног карактера која се налазе у корпусу, уочљиво је сугестивно и емоционално изнијансирано приповедање у првом лицу јединине. Наратор је истовремено и књижевни лик. Свој унутрашњи, мисаоно и емотивно прегнантан свет, открива тако што у причању укршта, прелама и упоређује две временске димензије – прошлост и садашњост, на истом простору. Из перспективе одраслог приповедача накнадно се тумаче и разумевају некадашњи догађаји. Запажене и запамћене појединости у функцији су одсликавања елегичних успомена на детињство. На основу тих појединости могућа је реконструкција профила јунака-приповедача. Он се са временске дистанце самосагледава и коментарише догађаје и доживљаје, износи своје ставове, открива сопствене доминантне карактерне црте, склоности и афинитете из дечачког доба Непосредан је, воли да коментарише, поседује наглашену емотивну снагу и ужива у сликама природе. Наратор је опсерватор са потребом и намером да подели своја искуства и импресије. Поседује респектибилна знања, али их не намеће ауторитарно, већ важне научне истине саопштава поредећи их са емпиријским појединостима које су његовим будућим сапутницима, односно читаоцима познате. Занимљива и сликовита поређења упућују на изразиту имагинацију и креативност, смисао за лепо, за детаљ, и посредно указују на истрајан и острашћен истраживачки дух јунака-наратора. Одликује га и недвосмислени таленат да лепоту природе сагледа и приближи саговорнику и са научног аспекта.

Истражујући поступак конструисања ликова у хумористичкој причи за децу, у којој је смех повезан са здравом, конструктивном шалом и добрим расположењем и позивом на игру, запажа се да је фабула спрегнута са

карактеролошким приказивањем јунака. Већи удео дијалога у карактеризацији јунака исто тако повезује драмски комедиографски текст са хумористичком причом за децу, а негативне особине књижевног јунака немају фаталан исход. Реч је о блажој форми етичког хендикепа која се може зауздати ако се антиципирају последице. У овом поглављу је разматрано и питање рецепције негативних јунака у различитим врстама књижевних остварења која су ученицима млађих разреда понуђена у оквиру наставног програма. Негативни јунаци у прозним делима предвиђеним за обраду на часовима књижевности у разредној настави углавном имају овакву, субординирану позицију, али су уједно покретачи поступка компарације којим се истичу и наглашавају трајне и универзалне моралне вредности. Појављивање негативних јунака је инцидентан моменат. Они уносе немир и динамику у догађање, провоцирају на племениту акцију. Иако нису структурно истурени, заузимају довољно простора у приповедању, или њихово недолично дело оставља дуготрајне последице, пројектујући тако моћ снажнију од почетних јунакових могућности.

Приче са гротескним јунацима алогично увезују диспаратне, хетерогене елементе, нарочито комично и језиво, и усмерене су ка детабузирању. Иронијским и пародичним упадицама разграђују се стереотипи, депатетизују устаљени и анахрони обрасци понашања, васпитања и погледа на свет. Тиме се оштри критички и логички дух читаоца, али се не пренебрегава ни позитивна доживљајна компонента па су отуда препоручене као допуна обавезним наставним садржајима из књижевности за завршне разреде млађег школског узраста. Тиме би се успоставио својеврстан баланс између прозних дела која се већ годинама читају и тумаче на наставним часовима и савременог српског прозног стваралаштва за децу, а уједно би се и допринело оформљавању једног новог стратума у хоризонту очекивања данашње најмлађе читалачке публике.

Да би ишчитали значење прозног дела, млађи читаоци морају да се суоче са многим питањима и потраже одговоре. Иако сама жанровска природа јунака и заступљеност одређених врста текстова у наставном програму може да определи ученичке преференције и има утицај на рецептивни хоризонт, и методичка стратегија на часовима српског језика може да допринесе (не)мотивисању за рецепцију типолошки различитих књижевних ликова. Испитивање читалачких

преференција ученика према одређеним елементима прозе за децу углавном потврђује да је најмлађа читалачка популација најзаинтересованија за приче о фантастичним авантурама и њиховим јунацима, потом за бајке, мање за реалистичне приче у којима су јунаци њихови вршњаци, а понајмање за басне. Како би се ученици поступно и систематично припремали за комплексније и захтевније самостално интерпретирање јунака у прозним текстовима у предметној настави српског језика, поступак тумачења литерарних актера треба да се усложњава са узрастом. Томе свакако доприносе механизми идентификација, емпатија и смех у процесу рецепције. Усмерена идентификација не подразумева некритичко прихватање приказаних јунака. Наиме, потребно је само покренути извесно приближавање, усклађивање или пак отклон, којима се проблематизују поједине недоумице из егзистенцијалне, аксиолошке, етичке, психолошке или интелектуалне сфере. Емоционално-рационалне компоненте читалачког искуства активни су чиниоци у формирању персоналног идентитета. Читањем откривено, сазнато и проживљено могло би детету да помогне у реалним дешавањима: у бољој процени ситуација и особа, антиципирању последица, у конкретном конструктивном поступању приликом решавања проблематичних односа. Без уживљавања, поистовећивања, емпатичке релације која укључује постојање другог и премећање почетних улога, не може се постићи ни суштинско разумевање књижевних јунака, нити се може допрети до смисла исприповеданог. Ако се негативност или нека рудиментарна мана духовито уобличи у портрету јунака, иницира се стваралачки приступ књижевном лику уз активно учешће ученика-реципијента.

Разумевање бајке у млађим разредима основне школе подразумева низ рецептивних активности ученика. Очекује се да прате и испричају како су се осећали поводом најузбудљивијих призора у бајци, да истакну шта су очекивали или чему су се надали непосредно пред разрешење кључних догађаја. Такође би ваљало инсистирати на томе да коментаришу оно што јунак чини, препознају тренутке кад је јунаку неопходна помоћ и изразе своју реакцију на сам завршетак бајке. Извесно је да ће ученици и кад немају теоријска знања о особеностима одређене књижевне врсте, запажати и разумевати неке жанровске конвенције. Они свакако имају на уму да ће се бајка срећно завршити, што представља

додатни извор уживања у тексту. Од млађих ученика се, међутим, не може очекивати да ову приповедну врсту и њене ликове интерпретирају тако што ће пратити жанровски нацрт. Пошто интензитет и пуноћа доживљаја надјачавају свест о појединим жанровским одликама, пожељно је у периоду сазревања личности бајку посматрати и анализирати и са психолошког становишта – подстицати коментаре о поступцима јунака чак и онда када је потпуно јасно да је то што они чине омеђено и наметнуто законитостима жанра.

Да је ученицима разумљиво како животиње које се појављују у баснама представљају људе – полазно је становиште у наставној анализи басне. Али, пошто су басне значењски довољно слојевите и занимљиво су штиво и одраслим читаоцима, можемо се суочити са ситуацијом да ученици овог узраста нису увек рецепцијски спремни за њихову алегоричност као одлику жанра. У школској интерпретацији басне треба се залагати да се поруке критички посматрају и коментаришу, попут проблемских задатака, што у тумачење басне укључује и народне пословице. Упутно је зато истицати значењске нијансе у усвојеним пословицама како би се сузбила њихова апликативност без промишљања. Поспешивање увида у што шири спектар сажето сроченог народног искуства кореспондира се изналажењем могућности да се превазиђе оно што је морално неприкладно и непродуктивно. У том случају васпитни елементи неће бити наметани нити дидактички огољени, него ће произлазити као природна последица увиђања саодноса између позитивних и негативних ликова, док ће закључивање и аргументација бити самерени живој перцептивној моћи ученика овог узраста.

Шта читаоцу-почетнику отежава рецепцију романа предвиђених за наставно изучавање, односно шта се постиже навикавањем на читање опширније епске форме, једно је од важних питања које се наметнуло у истраживању књижевних јунака. Свакако је дужина романа у односу на друге приповедне врсте препрека на коју а приори наилази читалац млађег основношколског узраста. Међутим, уз спонтано интересовања за развој романескне фабуле, читаоци млађег узраста увежбавају читање с прекидима, надовезивање и памћење раније прочитаних делова романа. Прате јунака у више нанизаних епизода, формирају осетљивост за уочавање развојног лука у његовој литерарној судбини, опажају поступност и слојевитост у конструисању лика. Жанровске особине романа за

децу захтевају реципијента са развијенијим читалачким компетенцијама, претпостављају способност за самостално истраживачко читање, обично са бележењем, и истрајавање читаоца-почетника у процесу који се састоји из неколико временски дисконтинуираних фаза – од мотивације за проналажење и читање романа, до самог чина интерпретације на наставном часу.

Показало се, такође, да развијање читалачких компетенција проучавањем дескриптивног текста није нимало лак наставни задатак. Ученици почетних разреда основне школе нису спремни за разумевање суштине таквог облика казивања, па се тек на основу прикладног језичко-стилског тумачења олакшава приступ овом жанровском моделу. Треба порадити на изналажењу начина да се превазиђе отпор ученика према текстовима који од њих траже да у машти дочарају и оживе све што је описом представљено. Да би се покренула одређена расположења, осећања, размишљања и ставови, они морају описне текстове да читају врло успорено како би постигли пуноћу доживљаја. Ученика треба наводити да и кад чита, тумачи и вреднује описни текст – иако је то знатно теже него када се интерпретира текст претежно наративног карактера – заузима перспективу посматрача, пролази кроз механизам усмерене идентификације, ставља се у позицију другог који на специфичан начин доживљава и посматра постављени проблем. То је један од начина да се методичким интервенцијама континуирано подстиче развој читалачких компетенција и да ученици који су савладали читање почну да овладавају *читањем ради учења* како би знања стечена кроз формални процес образовања могли функционално да примене у новим околностима.

Разумевања прочитаног може се усавршавати и наставном интерпретацијом научно-популарних текстова. Развијена вештина читања подразумева превазилажење стадијума на ком се препознају искључиво експлицитно наведене информације – одговори на питања о субјекту, месту и времену догађаја. Очекује се, наиме, да читалац овлада имплицитним информацијама које може да открије једино уколико повеже више информативних секвенци, доводећи их у одговарајући узрочно-последични однос. Напомињемо како је обраду ове прозне врсте ученицима млађих разреда неопходно учинити очигледнијом и визуелно атрактивнијом или је афирмисати

као модел за усвајање градива из уџбеника, односно својеврсну демонстрацију систематичног и рационалног учења.

Управо су ограничења која категорија узраста намеће битан предуслов за одабир адекватног приступа сложенем чину тумачења прозних дела у млађим разредима основне школе. Ниво развоја знања, вештина, способности и ставова, оно што ученици знају и умеју да ураде захваљујући свом образовању, процењује се према критеријумима који су дефинисани управо стандардима. Иако на први поглед таксативно набрајање очекиваних постигнућа, знања и умења ученика може изгледати као механицистички приступ садржајима наставе књижевности, методичка поставка сваког појединачног часа мора да их артикулише, повеже у складну целину поштујући све релевантне дидактичке принципе како би наставни материјал планиран за презентовање на часу био прилагођен, доступан и схватљив ученицима са различитим рецепцијским капацитетима. Стандардима се, дакле, мери развијеност компетенција и оствареност исхода. Исходи учења су покушај да се на јединствен и лако разумљив начин опишу стечене квалификације и оно што би ученик требало да зна, разуме или уме да уради након завршетка учења. Један од важних закључака до којих се у овом истраживању дошло јесте да би обрада књижевних ликова у прозним делима за децу, уз поштовање свих ограничавајућих фактора, ипак могла да досегне релативно висок интерпретативни домет уколико се амбиције учитеља усмере ка осамостаљивању ученика и подржи његово партнерско учешће у реализацији ових садржаја. Усклађивање исхода појединачног часа са исходима за крај сваког разреда и стандардизованим захтевима наставу оријентише на нешто виши уместо на интелектуално достигнути ниво развоја, што може унеколико да убрза и развој мишљења.

Иако је настава књижевности у млађим разредима предтеоријског карактера, неопходно је трагати за најцелисходнијим, најпримеренијим и најсадржајнијим методичким концептом који ће и на том узрасту успоставити одређен степен диференцијације књижевних жанрова. Показало се да ће читајући басну или бајку, ученици спрам одредница жанра умети да коментаришу поједине детаље ових прича, али им треба допустити да испољавају своје доживљаје и ставове који превазилазе жанровске схеме. Тиме ће се оформити подлога за

препознавање суштинских одредница појединих књижевних жанрова, најпре у смислу рецепцијских очекивања, а потом ће се особености жанра поступно усвајати и уклапати у систем ученичких теоријских знања из ове области.

Изразита читалачка симпатија испољава се према јунацима који су духовити и шаливчине, што би свакако требало искористити као сугестију за избор садржаја из наставе књижевности које у оперативни план уносе сами учитељи-предавачи. Радо читају и о ликовима који се излажу опасности да би спасили друге. Изненађује што ученици овог узраста праве читалачки отклон од јунака који су несрећни и потребна им је помоћ. Отуда је актуализовање проблематике коју собом носе књижевни јунаци један од прихватљивих методичких путева за снажење практичног емоционално-моралног испољавања ученика почев од најранијег школског узраста. Од читалачких преференција до степенованих компетенција у проучавању жанровски профилисаних књижевних јунака у прозним делима ученици треба да пређу пут који води кроз прикладно одабране наставне стратегије – постепено савладавајући истраживачки приступ књижевном тексту, теоријска знања о прозним жанровима и поступак карактеризације ликова у одређеној врсти књижевног дела.

Претпоставке методичке интерпретације књижевног лика у млађим разредима основне школе подразумевају дијалектичку корелацију методолошких поступака и трагање за приступима који ће тумачење прозног књижевног дела учинити садржајним, динамичним, обухватним и прилагодити га савременом детету уз коришћење модернијих образовних технологија. Уколико се не афирмише ученичка критичност, а ученици не подстичу на решавање проблема успостављених захваљујући литерарним јунацима, почетне платформе из наставног програма не добијају продуктивну и слојевиту разраду. Конкретни примери наставне обраде потврђују да пажњу млађих основаца најпре привлачи етичка димензија лика – његови морални поступци, однос и став према свету и непосредном окружењу. Етички приступ лику би зато условно могао да се прихвати као доминантан. Међутим, ако се тежи детаљнијем рашчлањавању, уверљивом и мотивисаном синтетичком заокруживању, не би ваљало у интерпретацији неприродно разграничавати етичко и психолошко. Испољена етичка својства лика премрежена су осећањима, душевним стањима,

расположењима, унутрашњим немирима, притајеним намерама или вербализованим жељама. Тако креиран књижевни јунак остварује живу, емотивно и мисаоно богату комуникацију са читаоцима и захтева стварање проблемске ситуације.

Почетно савладавање књижевнотеоријских појмова на раном основношколском узрасту између осталог захтева диференцијацију на *личност* која припада стварном животу и *лик* који је чинилац књижевне организације, пошто се читају, доживљавају, разумевају, анализирају и текстови у којима је улога јунака додељена историјским личностима. Да се магистрални ток интерпретације не би разудио, методичка теорија и пракса наставе књижевности у млађим разредима основне школе релативно често управо од књижевних ликова оформљују „средиште за корелативно окупљање других вредности” уметничког текста.

Усклађивање методичких радњи и поступака са интерпретацијом књижевног јунака постиже се различитим врстама читања на наставном часу. Сврсисходан је и пажљиво осмишљен биографски приступ, колико и ученичка животна искуства и сазнања, сродна ономе што ће проживљавати и сазнавати литерарни јунаци, док савремена дидактичка средства и материјали чине наставу књижевности интегралним делом животне стварности.

Доживљајно-истраживачким мотивисањем се ученици млађег школског узраста систематично оспособљавају да, иако се налазе на предтеоријском ступњу изучавања књижевности, с разумевањем уочавају наративно-стилске поступке и обликотворне финесе и што свестраније карактеришу књижевне јунаке. У наставним околностима се, међутим, најчешће дешава да образложење својих емотивних реаговања на текст народне или уметничке бајке ученици одмах везују за јунаке и тако их спонтано постављају на место интегративних чинилаца. За неке од видова теоријске карактеризације као што је именовање књижевног лика, догађај у функцији портретисања, јунаков говор о себи и говор других о јунаку, дијалог, ауторски коментар, опис, синегдоха и лајтмотиви у карактеризацији, начињен је сажет методички прилаз којим се, у различитим причама, открива функција истакнутих техника карактерисања у портретима књижевних јунака. Понуђена селективна методичка усмерења за откривање појединих слојева

стваралачког обликовања ликова аргуменују претпоставку да се праћењем једног од најзаступљенијих типова карактерисања – иако су они, као и друге форме казивања, најчешће испреплетани и не могу се механички одвојити – ипак може доћи до сазнања о јунаковим особинама, унутрашњим стањима, а повремено чак и до битних саставница физичког портрета.

Период школског детињства издваја цртање, литерарно и драмско стваралаштво као доминантне облике ученичке креативности. Са психолошког аспекта, дечја симболичка игра посматра се и као рана манифестација стваралачких способности. Наиме, деца показују вештину да стваралачки трансформишу оно што им се у животу дешава. Уживљавањем се у улоге различитих литерарних актера, активним емпатисањем са њима и околностима у којима су се нашли, ученици ће научити да сарађују и уважавају другачије мишљење. Уобличену везу између игре и драмских ситуација представља и драмски метод, као вид интегралног приступа наставним садржајима. Кроз усмерене игровне активности и драмске технике обезбеђује се трајност и квалитет естетског доживљаја и рецепције књижевног дела. Глума и игролике радње спонтано покрећу ученичке интелектуално-емоционалне капацитете, а како је психа растерећена, а колективни дух оснажен, отвара се пут стваралачком нагону.

Методички је оправдано и практиковање кратких и ефикасних језичких вежби и игара усмерених на свестранију рецепцију књижевних ликова. Лексичка вежбања могу се засновати на опису јунака или на неким његовим активностима приказаним у наративу. Усвајање конвенционалних језичких стандарда у писаној комуникацији могуће је увежбавати постављањем питања о јунаку, а на основу закључака о његовим особинама, речима и активностима. Правописна правила могу да се утврђују кроз осмишљавање заповедних реченица које се упућују јунаку, док се у синтаксичким вежбањима просте реченице могу допуњавати и проширивати одредбама за време, место и начин вршења радње, са ликовима у функцији субјекта, а да се при томе испрати основна смисаона линија обрађеног књижевног текста. Ученике млађих разреда за решавање оваквих задатака треба анимирати врло конкретним и прецизним упутствима, најбоље у писаној форми, када је захтев пројектован или забележен. Непосредна наставна искуства показују да свака површна, недорађена или импровизирана поставка стваралачких задатака

умањује квалитет ученичке продукције, па тако изостају решења и одговори који иначе могу бити врло занимљиви, конструктивни и креативни.

У методичкој апаратури која прати читаначке текстове у млађим разредима, садржајно и кохерентно груписани задаци за тумачење прозног књижевних јунака најчешће изостају или су крајње редуковани. Увидом у апаратуру читанки за четврти разред издвојено је и коментарисано неколико категорија налога којима се ученици усмеравају да прате књижевне јунаке и уочавају њихово место и улогу у прозним делима за млађи школски узраст. Уочава се да је један од главних захтева остваривање контакта ученика са текстом, али и да многи стваралачки задаци нису довољно чврсто повезани са темом, фабулом и јунацима. Основни проблем је што захтеви најчешће нису систематично и кохерентно груписани, па радна апаратура делује истумбано и распарчано јер у налозима и задацима нема увек довољно интерпретативног реда и логике. Зато у причама где се јунаци препознају као доминанта наратива, фокус аналитичко-синтетичког концепта треба управо на њих усмерити, а друге елементе наративног склопа узгред поменути.

Разматрањем одлика и рецепције јунака хумористичке приче дошло се до закључка да је потребно одабрати задовољавајуће методолошке концепције за тумачење њених водећих структурних чинилаца на наставном часу. Богатство идејних видика у хумористичкој причи условљено је и рецепцијом јунака. Ученици би требало да открију како се писац кроз шалу и хумор наругао извесним манама, али да се управо због тога што су духовито и кроз игру представљене оне јасније уочавају па их је лакше и исправити. Анализа утицаја жанровских конвенција на рецепцију јунака са негативним моралним карактеристикама доприноси проналажењу модалитета наставне обраде који би очували ниво комплексног сагледавања карактера у делу и подстакли систематско навикавање ученика на критичко и аргументовано процењивање ставова и поступака јунака. Ученици најлакше перципирају негативне ликове у бајкама јер они непосредно чине зло, физички угрожавају и реализују претњу. Већина негативних ликова у осталим врстама прозних дела за децу испољава пригушену, неделатну негативност, тако да и они имају своју едукативну улогу. Потенцијални модус редуковања огољеног дидактичког резимирања јесте подстицај да носиоци

неприхватљивих карактерних црта послуже за операционализацију и актуализовање ученичких позитивних мисаоно-етичких спознаја. Методички изазови у интерпретацији гротескних јунака савремене српске приче за децу односе се на остваривање низа сазнајно-васпитних задатака. Да би ученици осетили задовољство читања, неопходно је да уложе одређен напор у праћењу континуираног смењивања језовито-духовите приповедачке визуре. У наставним околностима свакако би ваљало искористити инфантилни рецепцијски ракурс и оснажити способност ученика да прихвате и разумеју специфичне видове хумора, нонсенса, рефлексе ироније и парадокса, а потом их усмеравати на разумевање дубљих слојева значења у профилу књижевних јунака.

Савремени контекст наставе књижевности на млађем школском узрасту изискује свеобухватније увођење представе о лику Марка Краљевића. Како би се разумеле и прихватиле естетско-васпитне вредности жанра епске песме, пожељно је посебним садржајима усмерено припремати ученичку рецепцију епских песама о Марку Краљевићу. Очување универзалне аксиолошке матрице захтева динамичније повезивање прошлости и садашњости посредством разноврсних садржаја. Све је извесније да чак и најмлађим ученицима треба много стручног и методичког мотивисања. Они ће свесно прихватити улогу активних трагалаца за традиционалним књижевноуметничким вредностима тек ако им пажња и радозналост буду подстицани занимљивим корпусом и динамичним смењивањем облика рада на наставним часовима.

Метаморфоза се у одабраним прозним делима за децу може тумачити као чин ослобађања јунака – он доживљава драматичну позитивну спољашњу и психолошку промену или се измешта из првобитно скученог у подстицајно просторно окружење. У раду је показано како се у задате методичкоинтерпретативне оквире могу уметнути истраживачки захтеви који ученичку пажњу фокусирају на део фабуле о физичком и етичко-психолошком преображају јунака.

Методички приступ појединим прозним делима у млађем школском узрасту може се засновати на поетици детаља, тачније на елементима простора као интерпретативним стожерима. Када се од ученика захтева да упоредно посматрају опониране просторне јединице и истовремено прате наслојавање у

изградњи уметничке фигуре књижевног јунака, заправо им се омогућава проходније кретање кроз текст и увежбавање перцептивне оштрине неопходне за закључивање о семантичким својствима ликова.

Тумачење ликова у књижевном делу један је од начина усмереног усложњавања вокабулара на наставном часу. Ако ову етапу обраде текста посебно управимо ка обogaћивању речника, „онда се може говорити о лексичко-семантичкој вежби која је уткана у књижевну анализу”. Циљ овог дела рада био 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 млађег школског узраста.

Наставно изучавање књижевног јунака у оквирима задатог истраживачког корпуса увек има васпитну сугестивност, а у завршним целинама интерпретирања свакако се може поентирати и истицањем актуализације. Артикулисање васпитних потенцијала постиже се, између осталог, и актуализовањем садржаја са методичком конотацијом која подразумева да се то што је научено у књижевном тексту помери и пренесе у раван искуственог, односно примени у животу. Оно што је освестио доживљавањем и тумачењем, ученик треба да уметне у закључак, а подстакнут књижевним ликом, његовим речима, емоцијама, поступањем, односом према свету – да то исто потражи и препозна у реалном контексту, и сходно томе одмери сопствену емоционално-мисаону реакцију.

Да би се истражила усклађеност између реалног и методички пројектованог и жељеног знања, испитиване су чињенице, ставови, мишљења, судови, интересовања и преференција поводом књижевних ликова и њихове обраде на наставном часу. Резултати су показали да се не долази увек до целовите слике о ликовима, као и да изостаје убедљива актуализација њихових естетско-етичких капацитета.

Актуализовање проблематике коју отварају литерарни актери као носиоци идејне суштине књижевноуметничког текста могуће је у конкретним наставним приликама остварити афирмацијом модела идентификовања, односно дистанцирања од неприхватљивог и непожељног поступања књижевних јунака. Будући да јунак, а нарочито протагонист, у својим активностима реализује потенцијалне тежње и жеље читаоца, он прати наративне путање којима га

проводи такав лик, и у њему тражи одлике сличне ономе што у том тренутку идентификује као сопствену суштину. Ученици се у завршници аналитичко-синтетичког заокруживања разговором припремају за генерализацију, а потом се од њих захтева да књижевноуметничке призоре на неки начин транспонују у реални контекст. Тиме би се ниво естетско-етичког прихватања текста на својеврстан начин операционализовао јер реализација задатка поставља ученика у улогу делатног субјекта. Синтетизовање са васпитном актуализацијом погодно је изводити приликом обраде прозних дела у којима литерарни јунак мотивише на узорно понашање или уметничке прозе где се посебно истиче креативна димензија главних ликова – они су репрезенти уметника-стваралаца чија је намера да свет учине бољим и лепшим местом.

Иако су у различита поглавља инкорпорирани методички блокови са конкретним налозима, питањима и задацима, завршна целина рада садржи неколико примера наставног проучавања књижевног јунака. За обраду дела помоћу доминантног књижевног лика послужиле су народна бајка „Чардак ни на небу ни на земљи” и „Бајка о белом коњу” Стевана Раичковића. Проблемско-истраживачки приступ књижевном јунаку приказан је на тексту бајке „Шаренорепа” Гроздане Олујић. За пример хеуристичког модела тумачења књижевног јунака узет је одломак „Од пашњака до научењака”, из истоимене књиге Михајла Пупина, а истраживачки пројекат за тумачење јунака осмишљен је за роман *Алиса у земљи чуда* Луис Керола.

Почев од предложених хипотеза, истраживачки процес разматрања статуса и улоге књижевног јунака у прозним делима за млађи школски узраст, довео је до следећих закључака:

- прозни жанрови својим конвенцијама и особеностима условљавају поступак уобличавања књижевних ликова;
- нема целовитог истраживачког пројекта који свестрано указује на повезаност жанровског обрасца и типа књижевног јунака;
- иако због флексибилне и тешко успостављиве границе међу прозним облицима у књижевним делима за ученике млађег узраста није сасвим

изводљиво доследно рашчлањавање према жанру, доминантне жанровске црте се ипак могу уочити;

- утврђена је важност модела статичке и динамичке карактеризације;
- књижевни јунак је посматран у специфичним жанровским околностима бајке, народне и ауторске басне, приче о животињама, у роману, хумористичкој причи, дескриптивном и научно-популарном тексту;
- потврђено је да се рецепцијски капацитети ученика раног школског узраста могу искористити за усавршавање њихових читалачких компетенција;
- наглашен је и образложен значај методолошког плуралитета у методичкој интерпретацији књижевног лика, који је постављен и као њено интегративно средиште;
- преиспитани су васпитни потенцијали, модуси и степен њихове артикулације у савременом методичком изучавању књижевног јунака;
- истакнут је потенцијал књижевних ликова као носилаца идејног слоја књижевног дела у процесу остваривања наставних исхода;
- осмишљене су методичке стратегије у проучавању књижевних јунака које ће допринети да се сазнања стечена у наставним околностима поузданије и очигледније повежу са непосредним животним потребама и искуствима ученика;
- методички оквир интерпретације проширен је корелацијом, ради свестранијег сагледавања и бољег разумевања књижевних јунака у настави књижевности млађих разреда.

Издавање, теоријско поткрепљивање и методичка интерпретација истраживачког проблема истакнутог у наслову теме рада могу да буду од значаја за методичку теорију која се бави приступом књижевном јунаку и допринесу усавршавању непосредне наставне праксе у млађим разредима основне школе.

9. ЛИТЕРАТУРА

СТРУЧНА И МЕТОДИЧКА ЛИТЕРАТУРА

- Абот 2009: Н. Porter Abot, *Uvod u teoriju proze*, Beograd: Službeni glasnik.
- Аристотел 2008: Aristotel, *O pesničkoj umetnosti*, Beograd: Dereta.
- Бабић, Бауцал 2009: Д. Павловић Бабић, А. Бауцал, *Разумевање прочитаног Pisa 2003 и Pisa 2006*, Београд: Министарство просвете Републике Србије – Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања – Институт за психологију Филозофског факултета Универзитета у Београду.
- Бајић 1991: Љ. Бајић, Проучавање књижевних жанрова у основној школи, *Књижевност и језик*, 2, 205–218.
- Бајић 2006: Љ. Бајић, Сараднички односи у настави књижевности, *Књижевност и језик*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије, LIII, бр. 1–2, 37–43.
- Бајић 2007а: Љ. Бајић, Улога жанра у настави књижевности, *Књижевност и језик*, LIV/1–2, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије, 105–118.
- Бајић 2007б: Љ. Бајић, Рецепција и деловање књижевног текста на ученика, *Норма, часопис за теорију и праксу васпитања и образовања*, 1/2007, Нови Сад: Педагошки факултет у Сомбору, 147–156.
- Бајић 2008: Љ. Бајић, *Проучавање хумористичке прозе у настави*, Београд: Завод за уџбенике.
- Бајић 2009: Љ. Бајић, Естетска и васпитна вредност хумористичке прозе, *Књижевност и језик*, LVI/1–2, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије, 13–23.
- Бајић 2010: Љ. Бајић, Принцип свесне активности у настави књижевности и српског језика, *Годишњак Учитељског факултета у Врању*, књига I, 341–359.
- Бал 2000: М. Bal, *Naratologija – Teorija priče i pripovedanja*, Beograd: Narodna knjiga/Alfa.
- Банашевић 1935: Н. Банашевић, *Циклус Марка Краљевића и одјаци француско-талијанске витешке књижевности*, Скопље: Књиге скопског научног друштва III.

- Барон-Коен 2012: S. Baron-Koen, *Psihologija zla*, Beograd: Clio.
- Бахтин 1978: М. Bahtin, *Stvaralaštvo Fransoa Rablea i narodna kultura srednjeg veka i renesanse*, Beograd.
- Бахтин 1980: М. Бахтин, *Marksizam i filozofija jezika*, Beograd: Nolit.
- Бахтин 1989: М. Bahtin, *O romanu*, Beograd: Nolit.
- Бахтин 1991: М. Bahtin, *Autor i junak u estetskoj aktivnosti*, Novi Sad: Bratstvo-jedinstvo.
- Башлар 1969: G. Bašlar, *Poetika prostora*, Beograd: Kultura.
- Башовић 2008: А. Bašović, *Čehov i prostor: struktura dramskog prostora u Čehovljevim dramama kao koncentrirani izraz dramske strukture*, Novi Sad: Sterijino pozorje.
- Бергсон 2004: А. Bergson, *O smehu*, Novi Sad: VEGA media.
- Бетелхајм 1979: В. Betelhajm, *Značenje bajke*, Beograd: Jugoslavija.
- Бичкрофт 1979: Т. О. Bičkroft, Jednostavna umetnost, *Književna kritika, časopis za estetiku književnosti*, godina X, 2, mart–april, Beograd: IRO „Rad”, 40–47.
- Божин, Милатовић 2009: А. А. Божин, В. Милатовић, Разумевање атипичног књижевног текста и школско постигнуће, *Зборник Института за педагошка истраживања*, Београд: Институт за педагошка истраживања, 41/1, 165–179.
- Бојовић 2008: Д. Бојовић, *Више од игре*, Београд.
- Буџињска, Марковски 2009: А. Bužinjska, М. Р. Markovski, *Književne teorije XX veka*, Beograd: Službeni glasnik.
- Бут 1976: V. But, *Retorika proze*, Beograd: Nolit.
- Вејн 1979: Dž. Vejn, Kratka priča i drugi prozni žanrovi, *Književna kritika, časopis za estetiku književnosti*, X/2, mart–april, Beograd: IRO „Rad”, 93–94.
- Велек–Ворен 1991: R. Velek, O. Voren, *Teorija književnosti*, Beograd: Nolit.
- Виготски 2005: L. S. Vigotski, *Dečja mašta i stvaralaštvo*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Висинко 2009: К. Висинко, *Дјечја прича – повјест, теорија, реценција и интерпретација*, Загреб: Школска књига.
- Вуковић 1996: N. Vuković, *Uvod u književnost za djecu i omladinu*, Nikšić: Unireks.

- Вученов 1970: Д. Вученов, *О српским реалистима и њиховим претходницима*, Београд: Друштво за српскохрватски језик и књижевност СР Србије.
- Вучковић 1998: М. Вучковић, Култура језичког изражавања и могућност њеног побољшања, *Језик и култура говора у образовању*, Београд: Институт за педагошка истраживања, Завод за уџбенике и наставна средства, 445–460.
- Вучковић 2006: Д. Вучковић, *Теорија рецепције у настави књижевности*, Никшић: Филозофски факултет.
- Вучковић 2010: Д. Вучковић, Полазишта интерпретације романа у првом циклусу деветогодишње основне школе, *Узданица – часопис за језик, књижевност, уметност и педагошке науке*, VII/2, Јагодина: Педагошки факултет у Јагодини, 46–71.
- Вучковић 2014: Д. Вучковић: О илустрацији у основношколској настави књижевности, *Књижевност за децу у науци и настави*, Јагодина: Факултет педагошких наука, 397–411.
- Георгијевски 2007: Х. Георгијевски, Модеран романескни говор, у: Марјановић–Ђуричковић, *Књижевност за децу и младе у књижевној критици*, књига 2, Краљево: Libro company, 214–221.
- Гербран, Шевалије 2004: А. Gerbran, Ž. Ševalije, *Rečnik simbola: mitovi, snovi, običaji, postupci, oblici, likovi, boje, brojevi*, Novi Sad: Stylos–Kiša.
- Големан 2005: D. Goleman, *Emocionalna inteligencija*, Beograd: Geopoetika.
- Големан 2010: D. Goleman, *Socijalna inteligencija*, Beograd: Geopoetika.
- Деретић 1995: Ј. Деретић, *Загонетка Марка Краљевића*, Београд: Српска књижевна задруга.
- Детелић 1992: М. Детелић, *Митски простор и епика*, Београд: САНУ, Ауторска издавачка задруга „Досије”.
- Диклић 1978: Z. Diklić, *Književni lik u nastavi*, Zagreb: Školska knjiga.
- Дикро–Тодоров 1987: О. Dikro i С. Todorov, *Enciklopedijski rečnik nauka o jeziku II*, Beograd: Prosveta.
- Драгићевић 2001: Р. Драгићевић, *Придеви са значењем људских особина у савременом српском језику – творбена и семантичка анализа*, Београд: Институт за српски језик САНУ.
- Еко 2001: U. Eko, *Granice tumačenja*, Beograd: Paideia.

- Залар 2007: И. Залар, Дјечји роман – што је то?, у: В. Марјановић, М. Ђуричковић, *Књижевност за децу и младе у књижевној критици*, књига, Краљево: Libro company.
- Златковић 2006: И. Златковић, *Епска биографија Марка Краљевића – тематско-мотивска основа*, Београд: Рад – КПЗ Србије – Институт за књижевност и уметност.
- Зуковић 1985: Љ. Зуковић, *Народни еп о Марку Краљевићу*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ивић, Пешикан, Антић 2010: *Водич за добар уџбеник*, Нови Сад: ПЛАТОНЕУМ.
- Изер 1978: V. Izer, *Apelativna struktura tekstova*, у: *Teorija recepcije i nauci o književnosti*, priredila Dušanka Maricki, Beograd: Nolit, 94–115.
- Илић 1983: П. Илић, *Ученик, књижевно дело, настава*, Загреб: Школска књига.
- Илић 1998: П. Илић, *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси: Методика наставе*, Нови Сад: Змај.
- Илић и др. 2008: П. Илић, О. Гајић, М. Маљковић, *Криза читања*, Нови Сад: Градска библиотека – Београд: Нова школа.
- Ингарден 1975: R. Ingarden, *Doživljaj, umetničko delo i vrednost*, Beograd: Nolit.
- Јаус 1978: H. R. Jaus, *Književna istorija kao izazov nauci o književnosti*, у: *Teorija recepcije i nauci o književnosti*, priredila Dušanka Maricki, Beograd: Nolit, 36–82.
- Јовановић 1998: В. Јовановић, *Поезија Јована Дучића у настави*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Јовановић 2008: В. П. Јовановић, *Тренови и раскришћа: поетика приповедања Антонија Исаковића*, Београд: Просвета – Алтера.
- ЈРКГ 1985: *Језичка развијеност и култура говора у основној школи*, Београд: Институт за експерименталну фонетику и патологију говора.
- Кајзер 1973: В. Кајзер, *Језичко уметничко дело*, Београд: СКЗ.
- Кајзер 2004: В. Кајзер, *Гротескно у сликарству и песништву*, Нови Сад: Светови.
- Кајоа 1978: R. Kajoa, *Od bajke do naučne fantastike*, у: *Narodna bajka u modernoj književnosti*, prir. Mirjana Drndarski, Beograd: Nolit, 69–75.
- Калер 2009: Dž. Kaler, *Teorija književnosti – sasvim kratak uvod*. Beograd: Službeni glasnik.
- Камингс 2004: E. T. Kamings, *Sve o simbolima*, Beograd: Narodna knjiga – Alfa.

- Килхенман 1979: R. Kilhenman, *Kratka priča*, *Književna kritika, časopis za estetiku književnosti*, X/2, mart–april, Beograd: IRO „Rad”, 58–74.
- Ковачевић 2000: М. Ковачевић, *Стилистика и граматика стилских фигура*, Крагујевац: Кантакузин.
- Ковачевић 2012: М. Ковачевић, *Лингвостилистика књижевног текста*, Београд: Српска књижевна задруга.
- Лешић 2008: Z. Lešić, *Teorija književnosti*, Beograd: Službeni glasnik.
- Лотман 1976: J. Lotman, *Struktura umetničkog teksta*, Beograd: Nolit.
- Лукић, Златковић 1996: М. Лукић и И. Златковић, *Антологија народних песама о Марку Краљевићу*, Београд.
- Љубинковић 2010: Н. Љубинковић, *Трагања и одговори – студије из народне књижевности и фолклора (I)*, Београд: Институт за књижевност и уметност.
- Марјановић 1986: V. Marjanović, *Reč i misao Branka Ćopića*, Beograd: Nova knjiga.
- Марјановић–Ђуричковић 2007: В. Марјановић, М. Ђуричковић, *Књижевност за децу и младе у књижевној критици*, књиге 1 и 2, Краљево: Libro company.
- Марковић 2003: С. Ж. Марковић, *Записи о књижевности за децу III – појаве, жанрови, рецепција*, Београд: Београдска књига.
- Мацура 2013: С. Мацура, Наратив и ликови у Кочићевом циклусу приповедака о Симеуну Ђаку, у: *Значај српског језика и књижевности у очувању идентитета Републике Српске: Књижевни класици Републике Српске: Кочић и Ђопић* (ур. Милош Ковачевић), Источно Сарајево: Филолошки факултет Пале, 276–296.
- Микић 2005: Р. Микић, *Прича и значење*, Београд: „Филип Вишњић”.
- Милатовић 1995: В. Милатовић, Однос теоријске и методичке интерпретације књижевног дела, у: В. Цветановић, В. Милатовић, А. Јовановић, *Методика наставе српског језика*, Београд: Учитељски факултет у Београду, 49–52.
- Милатовић 1997: В. Милатовић, Методика наставе српског језика, у: *Методика разредне наставе*, прир. Ђорђе Лекић, Београд: Просветни преглед, 75–172.
- Милатовић 1998: В. Милатовић, Књижевни текст у настави богаћења речника и развоја језичке културе ученика, *Језик и култура говора у образовању*, Београд: Институт за педагошка истраживања, Завод за уџбенике и наставна средства, 436–444.

- Милатовић 2008: В. Милатовић, Обрада дела помоћу доминантног књижевног лика, у: *Књижевност за децу у науци и настави*, Јагодина: Педагошки факултет у Јагодини, 426–434.
- Милатовић 2011: В. Милатовић, *Методика наставе српског језика и књижевности у разредној настави*, Београд: Учитељски факултет.
- Милошевић 1990: N. Milošević, *Negativni junak*, Beograd: KUIZ „Beletra”.
- Миочиновић 2002: Љ. Миочиновић, *Пијажеова теорија интелектуалног развоја*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Мићић 2008: В. Мићић, Методички приступ књижевном делу Владимира Андрића – проучавање песничких поступака, у: *Књижевност за децу у науци и настави*, Јагодина: Педагошки факултет у Јагодини, 426–434.
- Мркаљ 2005: З. Мркаљ, Интеграциони чиниоци интерпретације народних приповедака и предања, *Књижевност и језик*, LII/1–2, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије, 125–136.
- Мркаљ 2006: З. Мркаљ, Однос између теоријског и доживљајног приступа народној бајци, *Књижевност и језик*, LIII/1–2, Београд: Друштво за српски језик и књижевност, 111–124.
- Мркаљ 2008: З. Мркаљ, *Наставно проучавање народних приповедака и предања*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност.
- Мркаљ 2010: З. Мркаљ, Појам корелације у методици наставе, *Методички видици. Часопис за методiku филолошких и других друштвено-хуманистичких предмета*, бр. 1, Нови Сад: Филозофски факултет, 47–55.
- Мркаљ 2011: З. Мркаљ, *На часовима српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике.
- Мркаљ 2012а: З. Мркаљ, *Имплементација стандарда у наставне планове. Књижевност и језик*, LIX/1–2, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије, 25–42.
- Мркаљ 2013: З. Мркаљ, Методолошке основе за проучавање лика хероја у бајкама намењеним млађем школском узрасту, у: *Књижевност за децу и њена улога у васпитању и образовању деце школског узраста*, Врање: Учитељски факултет, 286–294.

- НПП 2004: *Наставни план и програм за 1. и 2. разред основне школе*, Српски језик, Београд: Службени гласник Републике Србије, Просветни гласник бр.10, (12.8).
- НПП 2005: *Наставни план и програм за 3. разред основне школе*, Српски језик, Београд: Службени гласник Републике Србије, Просветни гласник бр. 1, (18.2).
- НПП 2006: *Наставни план и програм за 4. разред основне школе*, Српски језик, Београд: Службени гласник Републике Србије, Просветни гласник бр. 3, (22.2).
- Николић 1980: М. Nikolić, *U svetu znakova*, Novi Sad: Radnički univerzitet „Radivoj Ćirpanov”.
- Николић 1992: М. Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Николић 1997: Љ. Николић, Од вештине до уметности читања, *Школски час српског језика и књижевности*, 15/3, 5–13.
- Николић 2009: В. Николић, *Nomen est Omen*, ономастички прилози, Ужице: Учитељски факултет.
- Оже 2005: М. Ože, *Nemesta*, Beograd: Biblioteka XX vek – Krug.
- Опачић 2007: З. Опачић, Наслеђе бајке Ханса Кристијана Андерсена у делу Гроздане Олујић, *Зборник Матице српске за књижевност и језик*, вол. 55, бр. 1, Нови Сад: Матица српска, 89–105.
- ОПК 2014: *Оквир предметног курикулума – обавезни предмети у основном образовању*, „Подршка развоју људског капитала и истраживању – Опште образовање и развој људског капитала”, пројекат *Развионица*.
- ОСП 2011: *Општи стандарди постигнућа – образовни стандарди за крај првог циклуса обавезног образовања (Српски језик)*, Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
- ОССЈ 2010: *Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет Српски језик*, Београд: Министарство просвете Републике Србије – Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

- Павловић 2009: М. Павловић, Стваралачке активности ученика поводом тумачења књижевних дела, *Књижевност и језик*, LVI/1–2, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије, 117–135.
- Пелеш 1979: G. Peleš, Lik i ličnost: ili o odnosu književne i izvan književne zbilje, u: *Moderna teorija romana*, priredio Milivoj Solar, Beograd: Nolit, 343–356.
- Перишић 2010: I. Perišić, *Uvod u teorije smeha: kratak pregled teorije smeha od Platona do Propa*, Beograd: Službeni glasnik.
- Петковић 1984: Н. Петковић, *Од формализма ка семиотици*, Београд–Приштина: Бигз/Јединство.
- Петковић 2007: Н. Петковић, *Словенске пчеле у Грачаници: Огледи и чланци о српској књижевности и култури*, Београд: Завод за уџбенике.
- Петровић 1991: Т. Петровић, *Дете и књижевност: критика о српској књижевности за децу*, Лесковац: Дом културе „Жика Илић Жути”.
- Петровић 2011: Т. Петровић, *Увод у књижевност за децу*, Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- Пијановић 2001: П. Пијановић, *Поетика гротеске. Приповедачка уметност Миодрaгa Булатовића*, Београд: Народна књига / Алфа.
- Пијановић 2005: П. Пијановић, *Наивна прича*, Београд: Српска књижевна задруга.
- Поповић 2007: Т. Popović, *Rečnik književnih termina*, Beograd: Logos Art.
- Поповић-Радовић 1979: М. Popović-Radović, О kratkoj priči, *Književna kritika, časopis za estetiku književnosti*, X/2, mart–april, Beograd: IRO „Rad”, 7–27.
- Потић 2008: Д. Потих, Како проучавати књижевност за децу – један истраживачки модел, *Детињство*, 3/2008 (XXXIV), Нови Сад: Змајеве дечје игре, 35–45.
- Принс 2011: Dž. Prins, *Narativni rečnik*, Beograd: Službeni glasnik.
- Проп 1984: V. Prop, *Problemi komike i smeha*, Novi Sad.
- Прћић 2005: Т. Прћић, *Енглески у српском*, Нови Сад: Змај.
- Раичевић 1998: Г. Раичевић, Тумачење књижевног дела и култура говора, *Језик и култура говора у образовању*, Београд: Институт за педагошка истраживања, Завод за уџбенике и наставна средства, 497–508.
- Римон-Кенан 2007: Š. Rimon-Kenan, *Narativna proza. Savremena poetika*, Beograd: Narodna knjiga – Alfa.

- Ристановић 2010: Д. Ристановић, *Хеуристички модел наставе*, Јагодина: Педагошки факултет.
- PKT 1992: *Rečnik književnih termina*, Beograd: Nolit.
- Росандић 1978: D. Rosandić, *Književnost u osnovnoj školi*, Zagreb: Školska knjiga.
- Росандић 2005: D. Rosandić, *Metodika književnoga odgoja*, Zagreb: Školska knjiga.
- Росић 1989: Т. Росић, *О песничком тексту*, Београд: Бигз.
- Росић 2013: Т. Росић, *Иманентно-методичко тумачење песничког текста*, Јагодина: Факултет педагошких наука.
- Рот 2004: N. Rot, *Znakovi i značenja: verbalna i neverbalna komunikacija*, Beograd: Plato.
- РСЈ 2007: *Речник српског језика*, Нови Сад: Матица српска.
- Самарција 1997: С. Самарција, *Поетика усмених прозних облика*, Београд: Народна књига – Алфа.
- Самарција 2002: С. Самарција, *Народне басне и приче о животињама*, Београд: Гутенбергова галаксија.
- Самарција 2008: С. Самарција, *Биографије епских јунака*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Спасић 2007: Д. Спасић, Замена описних придева жаргонским речима, *Свет речи, часопис за српски језик и књижевност*, год. XI, бр. 23–24, Београд: Друштво за српски језик и књижевност, 92–94.
- Станојчић, Поповић 1992: Ж. Станојчић, Ј. Поповић, *Граматика српског језика за I, II, III и IV разред средње школе*, друго издање, Завод за издавање уџбеника Београд – Завод за издавање уџбеника Нови Сад.
- Стојановић 1989: А. Стојановић, Инклузивни императив у научном стилу руског и српскохрватског језика, *Јужнословенски филолог*, XLV, Београд, 127–136.
- Солар 1980: М. Solar, *Ideja i priča, aspekti teorije proze*, Zagreb: Znanje.
- Солар 1984: М. Solar, *Teorija književnosti*, Zagreb: Školska knjiga.
- Сувајцић 2005: Бошко Сувајцић, *Јунаци и маске*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Сувајцић 2010: Б. Сувајцић, *Певач и традиција*, Београд: Завод за уџбенике.
- Тамарин 1962: G. R. Tamarin, *Teorija groteske*, Sarajevo: Svjetlost.

- Тартаља 2006: И. Тартаља, *Теорија књижевности за средње школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Тошовић 2002: Б. Тошовић, *Функционални стилови*, Грац: Институт за славистику Универзитет Карл Франц.
- Требјешанин 2008: Ž. Trebješanin, *Rečnik psihologije*, Beograd: Stubovi kulture.
- Фараго 2007: К. Farago, *Dinamika prostora, kretanje mesta: studije iz geokulturalne naratologije*, Novi Sad: Stylos.
- Фрај 2007: Н. Фрај, *Анатомија критике*, Нови Сад: Орфеус – Београд: Нолит.
- Хартман 1989: Н. Хартман, *Естетика*, Београд.
- Хирш 1983: Е. D. Hirš, *Načela tumačenja*. Beograd: Nolit.
- Хол–Линдзи 1983: К. S. Hol, G. Lindzi, *Teorije ličnosti*, Beograd: Nolit.
- Цицмил 1999: Р. Цицмил, *Уметничка приповетка у настави књижевности*, Нови Сад: Прометеј.
- Црнковић 1987: М. Crnković, *Sto lica priče*, Zagreb: Školska knjiga.
- Чаленић 1977: М. Čalenić, *Književnost za decu – opšte odlike sa primerima*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Четман 1985: С. Четман, Да ли су ликови само „људи”, *Књижевност*, год. 40, књ. 80, бр. 5/6, Београд: Просвета, 1026–1034.
- Чутура 2014: И. Чутура, Ауторске дидаскалије као елемент хумора у Ћопићевој прози, у: *Ћопићевско моделовање реалности кроз хумор и сатиру*, Грац – Banjaluka: Institut für Slawistik der Karl-Franzens-Universität Graz – Народна и универзитетска библиотека Републике Српске, 255–268.
- Џунић-Дрињаковић 1989: М. Џунић-Дрињаковић, Алгоритија, гротеска и фантастика у делу Радоја Домановића, *Српска фантастика – натприродно и нестварно у српској књижевности*, Београд: САНУ, 383–392.
- Шарп 2005: Е. Sharp, *Learning Through Talk in the Early Years: Practical Activities for the Classroom*. London: Paul Chapman Publishing.
- Шипка 2008: М. Шипка, *Култура говора*, Нови Сад: Прометеј.
- Шкловски 1984: V. Šklovski, *Građa i stil u Tolstojevom romanu Rat i mir*, Beograd: Nolit.

УЏБЕНИЦИ И ОСТАЛИ ИЗВОРИ

- Читанка за први разред основне школе, Мирољуб Вучковић, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2004.
- Читанка са основним појмовима о језику за 2. разред основне школе, Славица Јовановић, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2004.
- Читанка за 3. разред, Иван и Моња Јовић, Београд: Едука, 2005.
- Читанка за четврти разред основне школе, *Прича без краја*, Зорана Опачић-Николић, Даница Пантовић, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2006.
- Читанка за четврти разред основне школе, Симеон Маринковић, Славица Маринковић, Београд: Креативни центар, 2006.
- Читанка за четврти разред основне школе, *Речи чаробнице*, Радмила Жежељ-Ралић, Београд: Klett, 2006.
- Читанка за 4. разред основне школе, Београд: BIGZ, 2007.
- Читанка за 4. разред основне школе, *Трешња у цвету*, др Нада Тодоров, Соња Цветковић, Миодраг Плавшић, Београд: Едука, 2008.
- Антоан де Сент-Егзипери, *Мали Принц*, Београд: Антуријум – Нови Сад: Простор, 1998.
- Бранко Ћопић, *Хумористичке приче*, Сарајево: Свјетлост, 1996.
- Владимир Андрић, *Дај ми крила један круг*, Београд: Креативни центар, 2006.
- Вук Стефановић Караџић, *Српске народне пјесме, књига друга у којој се пјесме јуначке најстарије*, Београд: Просвета, 1958.
- Дејан Алексић, *Музика тражи уши*, Београд: Креативни центар, 2008.
- Луис Керол, *Алиса у Земљи чуда*, Београд: Нолит, Просвета, Завод за уџбенике и наставна средства, 1979.
- Миленко Пајић, *Мали Марко*, Београд: Завод за уџбенике, 2007.
- Рене Гијо, *Бела Грива*, Београд: Српска школа, 2008.
- Светлана Велмар-Јанковић, *Књига за Марка*, Београд: „Стубови културе”, 2007.

ЕЛЕКТРОНСКИ ИЗВОРИ

Лазих 1999: Л. Лазих, Племяство рода и племяство књижевности.

http://www.zmajevdecjeigre.org.rs/detinjstvo/br1_99/plemstvo.html.

01.03.2012.

Синг, Лу 2003: *Exploring the Function of Heroes end Heroines in Children's Literature from Around the World* by Manjari Singh and Mei-Yu Lu Adapted and Expanded by Education Oasis Staff.

<http://www.educationoasis.com/bc/articles/exploringheroes.htm> 1.21.12.2011.

Томсон 2011: I. Thompson, *Deconstructing the Hero*. <http://www.unm.edu/~ithomson/>

Мејнард, Смит, Рејнолдс 2007: S. Maynard, S. Mackay, F. Smyth and K. Reynolds, *Young People's Reading in 2005: The Second Study of Young People's Reading Habits*, London: National Centre for Research in Children's Literature.

<http://www.roehampton.ac.uk/Research-Centres/National-Centre-for-Research-in-Childrens-Literature/Publications/>

БИОГРАФИЈА

Маја Димитријевић рођена је 2. 5. 1973. године у Јагодини, где је завршила Педагошку академију за образовање наставника разредне наставе. Дипломирала је на Филолошком факултету у Београду 2003. на групи за Српску књижевност и језик са општом књижевношћу одбраном рада из Народне књижевности. Дипломске академске мастер студије на смеру Методика наставе српског језика и књижевности завршила је 2010. године на Педагошком факултету у Јагодини, одбраном мастер рада *Теоријско-методички аспекти интерпретације књижевног лика у уметничкој причи у настави од 1. до 4. разреда основне школе*. Студијски програм докторских академских студија на Филолошком факултету у Београду (модул Српска књижевност, смер Методика наставе). уписала је школској 2010/2011.

Радила је као професор српског језика и књижевности у неколико основних школа и Гимназији „Светозар Марковић” у Јагодини. На Факултету педагошких наука у Јагодини запослена је од 2006. године, као сарадник, а затим и асистент за ужу научну област Методика наставе српског језика и књижевности. Поред вежби на предметима Методички практикум српског језика и књижевности и Методика развоја говора, држи часове вежби из изборних предмета на четвртој години студијског програма Учитељ. Има шеснаест година радног стажа у струци.

Ангажована је као в. д. руководилац Центра за издавачку делатност Факултета и оперативни уредник *Узданице*, часописа са листе часописа од националног значаја Министарства науке и технолошког развоја Републике Србије. Стални је члан тима за односе са јавношћу и медијско представљање Факултета. Реализује припремну наставу и учествује у раду комисија за проверу говорних способности, израду и оцену тестова за пријемни испит на Факултету педагошких наука.

До сада је објавила више од двадесет радова у часописима и зборницима националног и међународног значаја. Излагала је реферате и саопштења на више научних и стручних скупова у земљи и иностранству.

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписани-а Маја М. Димитријевић
број уписа 10085 / Д

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Књижевни јунак у прозним делима за
млађи школски узраст

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, 31. 3. 2016.

Маја Димитријевић

Прилог 2.

**Изјава о истоветности штампане и електронске
верзије докторског рада**

Име и презиме аутора Маја М. Димитријевић
Број уписа 10085 /Д
Студијски програм Докторске академске студије
Наслов рада Књижевни јунак у прозним делима за млађи школски узраст
Ментор Проф. др Зона Мркаљ

Потписани Маја М. Димитријевић

изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис докторанда

У Београду, 31. 3. 2016.

Маја Димитријевић

Прилог 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Књижевни јунак у прозним делима за млађи
школски узраст

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
- ☒ 4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

Потпис докторанда

У Београду, 31. 3. 2016.

Нејадимир Јевант

1. Ауторство - Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.

2. Ауторство – некомерцијално. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.

3. Ауторство - некомерцијално – без прераде. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.

4. Ауторство - некомерцијално – делити под истим условима. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.

5. Ауторство – без прераде. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.

6. Ауторство - делити под истим условима. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.