



УНИВЕРЗИТЕТ У КРАГУЈЕВЦУ
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У УЖИЦУ

Бојана Удовичић

РОМАН ЗА ДЕЦУ У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И
КЊИЖЕВНОСТИ – ПРОБЛЕМСКИ ПРИСТУП

Докторска дисертација

Ужице, 2017. године

ИДЕНТИФИКАЦИОНА СТРАНИЦА ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

I Аутор

Име и презиме: Бојана Удовичић

Датум и место рођења: 23.12.1984. године, Прибој

Тренутно запослење: Професор разредне наставе у ОШ „Душан Јерковић“ у Ужицу

II Докторска дисертација

Наслов: Роман за децу у настави српског језика и књижевности – проблемски приступ

Број страница: 336

Број табела: 34

Број графикана: 27

Број слика: 4

Број библиографских јединица: 246

Установа и место где је рад је израђен: Универзитет у Крагујевцу

Учитељски факултет Ужице

Научна област (УДК): 371,3

Ментор: Поф. др Миомир Милинковић, постављен Одлуком бр. 07 – 14/4

III Оцена и одбрана

Датум одлуке и датум прихватања докторске дисертације: IV-02-718/14 од 09.12.2015. године

Комисија за оцену подобности теме и кандидата:

Проф. др Миомир Милинковић

Проф. др Виолета Јовановић

Проф. др Стана Смиљковић

Комисија за оцену и одбрану рада:

Роман за децу у настави српског језика и књижевности – проблемски приступ

Резиме: За тему овог рада одабран је роман за децу, из разлога што, управо роман важи за најчитанију и најпопуларнију књижевну врсту која још увек може да заинтересује младе читаоце и одврати им пажњу од рачунара, интернета и других продуката мас-медија. Роман за децу, као подврста романа, захваљујући богатим тематско-структуралним могућностима, закупља пажњу младих читалаца и сходно томе заузима значајно место у Наставном плану и програму основне школе и пружа различите могућности за анализу и наставно тумачење.

Тако проблемски приступ у интерпретацији романа представља полазну основу рада на којој се темељи и теоријски и истраживачки аспект. У том циљу испитивани су ставови и мишљења наставника о роману и примени проблемског приступа у настави при интерпретацији романа, а вршен је и експеримент са паралелним групама који је указао на значајност примене иновативног приступа у настави.

Овај рад представља покушај да се укаже на значај увођења проблемског приступа у наставу српског језика књижевности, али показује и како се романи за децу у наставној пракси могу интерпретирати применом овог поступка.

Кључне речи: роман за децу, проблемски приступ, интерпретација, анализа, рецепција

Novel for children in Serbian language and literature teaching – problem-based learning

Summary: Novel for children is chosen, as the main topic of this work, because it is the most popular and the most read novel, which still can draw children's attention and divert their attention away from computers, internet and other products of mass media. Novel for children, as a type of novel, according to its various types of thematic structure, occupies children's attention and therefore is widely used in the education plan and program for elementary schools and provides a lot of possibilities for analysis and interpretation.

Therefore problem-based learning in interpretation of the novel is a base on which theoretical and analytical aspect is established. Opinions and attitudes of teachers towards problem-based learning when teaching interpretation of the novel and the experiment which has been conducted on parallel groups, have emphasized the significance of the innovative teaching method.

Not only does this work emphasize the significance of using the problem-based learning in Serbian language and literature teaching, but it also shows how the novels for children can be interpreted in teaching by this method.

Key words: novel for children, problem-based learning, interpretation, analysis, reception

САДРЖАЈ

УВОД.....	5
1.ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ.....	7
1.1.Појам романа.....	7
1.2.Дефинисање романа за децу.....	10
1.2.1.Терминолошке одреднице.....	13
1.3.Историја српског романа за децу.....	15
1.4.Фабула и сиже.....	26
1.5.Језик и стил.....	29
1.6.Естетско и утилитарно у роману за децу.....	36
1.7.Композиција.....	44
1.8.Поетичка питања.....	49
1.8.1. Машта и фантастика.....	50
1.8.2. Игра.....	58
1.8.3. Хумор.....	61
1.8.4. Ликови и идеје.....	66
1.9. Класификација романа за децу.....	83
1.9.1. Роман о дечјим дружинама.....	87
1.9.2. Авантуристичко-пустоловни роман.....	94
1.9.3. Роман научне фантастике.....	98
1.9.4. Роман о животињама.....	102
1.9.5. Роман – бајка	107
1.9.6. Историјски роман.....	114
1.9.7. Ратни роман.....	118
1.9.8. Криминалистички (детективски) роман.....	123
2. МЕТОДОЛОШКИ ПОСТУПЦИ У ТУМАЧЕЊУ РОМАНА.....	127
2.1.Обавештајне методе.....	128
2.2.Опште (лигичке) методе.....	129
2.3.Стручне (специјалне) методе.....	130
2.3.1. Улога биографске методе у тумачењу романа.....	130
2.3.2. Улога социолошке методе у тумачењу романа.....	133
2.3.3. Улога психоаналитичке методе у тумачењу романа.....	137
2.3.4. Структуралистички, семиотички, лингвистички приступ у тумачењу романа.....	140
2.4.Теорија рецепције.....	145
2.5.Мотивисање ученика за читање књижевних дела.....	151
2.5.1. Мотивисање ученика за читање и доживљавање романа.....	158
3. МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП РОМАНУ ЗА ДЕЦУ.....	162
3.1.Методички поступци приликом интерпретације романа за децу.....	162
3.1.1. Историја и мотиви настајања романа.....	165
3.1.2. Локализовање текста.....	167
3.1.3. Тумачење непознатих речи и израза.....	169
3.1.4. Композициона анализа.....	171
3.1.5. Анализа ликова и идеја.....	175

3.1.6. Анализа језичко-стилских карактеристика романа.....	179
3.2. Роман за децу у Наставном плану и програму за Српски језик и књижевност.....	181
4. ПРОБЛЕМСКИ ПРИСТУП РОМАНУ.....	183
4.1. Проблемска настава.....	183
4.1.1. Проблем, задатак (Шта је проблем?).....	184
4.1.2. Проблемска ситуација.....	185
4.1.3. Етапе у решавању проблема.....	187
4.2. Артикулација часа проблемске наставе.....	188
4.3. Проблемски приступ књижевном делу.....	189
4.3.1. Проблемски приступ роману <i>Робинсон Крусо</i> Данијела Дефоа.....	198
4.3.2. Антоан де Сент Егзипери: <i>Мали Принц</i> (проблемски приступ).....	209
4.3.3. Мато Ловрак: <i>Дружина Пере Квржице</i> (проблемски приступ).....	216
4.3.4. Савремени роман о дејој дружини (проблемски приступ).....	229
5. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА.....	239
5.1. Проблем истраживања.....	239
5.2. Предмет истраживања.....	240
5.3. Циљ и задаци истраживања.....	240
5.4. Хипотезе истраживања.....	241
5.5. Дефинисање варијабли.....	242
5.6. Методе истраживања.....	243
5.7. Технике и инструменти истраживања.....	244
5.8. Популација и узорак истраживања.....	245
5.9. Организација и ток истраживања.....	245
5.10. Обрада података.....	247
6. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ЊИХОВА АНАЛИЗА.....	251
6.1. Ставови наставника о појединим тврдњама из упитника о заступљености романа за децу у настави, као и о употреби проблемског приступа у интерпретацији романа за децу.....	251
6.2. Анализа ефеката примене експерименталног програма.....	279
6.3. Дискусија резултата.....	287
ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА.....	289
ЛИТЕРАТУРА.....	292
ИЗВОРИ.....	302
ПРИЛОЗИ.....	304
Прилог бр. 1: Упитник за ученике.....	304
Прилог бр. 2: Упитник за наставнике.....	305
Прилог бр. 3: Финални тест.....	309
Прилог бр. 4: Методичка припрема за експерименталну групу.....	312
Прилог бр. 5: Методичка припрема за контролну групу.....	327
Прилог бр. 6: База података експерименталне и контролне групе.....	335

УВОД

Последњих година, од када интернет заузима значајно место у животима младих људи, често се на научним трибинама и скуповима говори о „кризи читања“, односно о читању као активности која полако „ишчезава“ код младих генерација. Читање књига је некада увесељавало децу и подстицало њихову машту, а данас је у великој мери замењено рачунарским игрицама и анимацијама, те деца више не посежу за књигом како би упознали далеке, недокучиве пределе. Од свих књижевних жанрова, роман има највише „шансе“ да заинтересује младе читаоце и скрене њихову пажњу са рачунара на књигу. Имајућу у виду дату чињеницу, али и сазнање да је роман до сада био различито заступљен у Наставном плану и програму, са посебном пажњом приступили смо проматрању ове књижевне врсте. Да би мотивисали ученике да заволе читање романа и адекватно приступе његовом тумачењу, наставници морају бити добри познаваоци књижевног стваралаштва за децу. С тога, у првом делу рада, роман сагледавамо са теоријског аспекта.

Развојни пут романа као књижевне врсте доста је дуг, а сваки роман слика културу и цивилизацијски однос према појавама, размишљањима, веровањима, вредносним чиниоцима, филозофији тумачења живота. Аутори романа поклањали су читаоцима јединствене духовне светове, слојевита и разнолика искуства прожета дозом маште, хумора, фантастике. Широки распон тема и идеја, разноврсност уметничких поступака, писаца различитих временских периода и географских средина, одређивао је тематски оквир приступа романима, што се из теоријског дела рада и уочава. Сагледавајући вредности проучаваних романа указали смо на композиционе, језичке и стилске особености које чине унутрашњу структуру дела (функцију дијалога, драматичност авантуристичких жеља на основу којих се формирају животни ставови, хумористичке ситуације, психолошке детаље који откривају осећања јунака, описе природе у којима се радње догађају), покушавајући да докажемо да су поменути романи јединствене и непоновљиве књижевне творевине.

Књижевно дело (роман за децу) које поседује естетске, етичке, стилске и друге вредности, дозвољава сагледавање са различитих аспеката и пружа могућност да се проучи уз помоћ више техника и приступа књижевноуметничком тексту. О томе смо говорили у

оквиру другог и трћег поглавља указујући на методолошке и методичке поступке у тумачењу и интерпретацији романа за децу. Користећи изграђене методичке системе у настави, на ваљан начин уводимо ученике у свет дела и помажемо им да разумеју и тумаче уметнички текст.

Четврто поглавље посветили смо проблемском приступу у наставној интерпретацији романа за децу. Приступ књижевном делу базиран на разрешавању проблемске грађе, један је од облика којим се изражавају стваралачки и креативни видови наставног процеса. Ученичко проницање у проблемска чворишта, може покренути отварање низа међусобно повезаних проблема који се односе на етичка, егзистенцијална, морална и друга питања. Овакав вид дискусија на наставном часу доприноси развоју логичког мишљења и закључивања, оштрине запажања, инвентивности, правилног изражавања, критичког мишљења и практичног решавања животних питања.

Час књижевности заснован на овом поступку поседује специфичну унутрашњу организацију. Од почетне фазе, која подразумева стварање проблемске ситуације и дефинисање проблема, до њиховог завршног разрешења, ученици пролазе кроз читав систем мањих, међусобно повезаних проблема. Важно је истаћи да постављање литерарних проблема намеће индивидуалне ставове и закључке. Унутрашња структура романа стално провоцира читаоца и намеће му различите приступе у тумачењу који су усклађени са узрастом, искуством, интелектуалним способностима, уметничком изграђеношћу, временском дистанцом са које се роман посматра.

На конкретним примерима интерпретације романа за децу, представљена је примена проблемског приступа. У наставном тумачењу романа користили смо различите методе и облике рада како бисмо оспособили ученике да самостално постављају и решавају проблеме, оспособљавају се за критичност, стваралаштво и изграђивање креативних ставова, уз максимално ангажовање мисаоних операција.

Методологија истраживања садржана је у петом поглављу. Истраживали смо ефекте примене проблемског приступа у наставној интерпретацији романа, применом експеримента у паралелним групама, као и ставове и мишљења наставника о роману, његовој заступљености у Наставном плану и програму и примени проблемског приступа у наставној интерпретацији. Дошли смо до занимљивих резултата које смо презентовали у закључном делу овог рада.

1. ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП РОМАНУ ЗА ДЕЦУ

1.1. Појам романа

Роман није настао у усменој култури, већ је од самог почетка везан за књигу, намењен читању, а не слушању као лирска песма, еп или приповетка и радњу базира на животу обичног човека. Немачки песник Новалис, истиче да је „роман људски живот у облику књиге“, чиме указује на неодређеност његове форме (Лешић, 2008: 453). Кајзер наводи да роман говори о „приватном свијету у приватном тону“ (Kajzer, 1961: 442). У теоријским радовима истиче се да свеобухватна и општеприхваћена дефиниција романа не постоји. Мишљења теоретичара су различита, од оних да се роман уопште не може дефинисати, до оних да се може само „описивати“. Уложивши напоре да се роман као жанр ближе одреди, теоретичари књижевности су дали само непотпуне судове и тумачили поједине сегменте његове структуре. Ипак, сложили су се у ставу да је „роман једини жанр који настаје и још није завршен“ (Бахтин, 1981: 435). Бахтин сматра да роман усмерава будући развој целе књижевности. Слична схватања о будућности романа заступа и Рене Мариа Алберес који истиче да роман тежи „универзалној уметности која настоји да замени све књижевне врсте и која данас може да представља генерализовани облик културе“ (Алберес, 1967: 5).

Први зачеци романа препознају се у епској традицији и народном стваралаштву. Роман се развијао из неканонизованих облика и као такав у себи је спојио лична искуства и стваралачку имагинацију, па је самим тим, романом представљена и истина и фикција. Тематска обухватност је веома битна одлика романа, јер поред литерарних чињеница, роман залази и у сферу религије, филозофије, науке, што га чини једном свестраном књижевном врстом. Оно што истиче значај романа као водећег жанра у књижевности и начелно га разликује од свих осталих жанрова, јесте стилска тродимензионалност, неограниченост и флексибилност временских координата, сагледавање књижевне слике у роману и грађење нове, незавршене, савремене књижевне слике.

Да ли порекло романа сеже из хеленистичких прозних књижевних дела базираних на љубавној проблематици, или из средњовековног витешког романа (који је од XII до XVI века био најпопуларније штиво становника европских градова), или пак, из пикареског романа у којем су описани доживљаји пробисвета, угурсуза, остаје неразјашњено. У првим

романима маштовито су приказане паганске и хришћанске легенде о Александру Великом, тројанском рату, краљу Атруру и витезовима Округлог стола, о љубавницима Тристану и Изолди и тако даље. Теме у тим романима претваране су у забавна штива, пуна маштовитих, фантастичних и чудесних збивања испричаних у виду летописа. „Средњовековни роман је настајао на маргини доминантног система књижевности свог времена, па је представљао субверзивну, антиканонску књижевну врсту која је, с једне стране наговештавала нове могућности приповедања, друкчијег него у класичној епској поезији, и која с друге стране нуди народну, демократску алтернативу ученој књижевности на латинском језику“ (Лешић, 2008: 365).

Своје име роман добија у XII веку, у Француској према називу „lingua romana“, што значи романски језик којим су писана дела на народном језику што се разликује од учених дела која су писана на латинском језику. Од краја XIII века та дела била су писана само у прози. Сервантесов роман *Дон Кихот*, сматра се првим романом који је испољио особине новијег европског романа XVIII и XIX века. Он се у великој мери ослања на средњовековни витешки роман чији су јунаци, лутајући витезови, својим подвизима проносили славу својих дама. Сервантес је успевао да учврсти структуру свог романа, како мноштвом лајтмотива, који повезују згоде и незгоде Дон Кихота и Санча Пансе, тако и јединственим погледом на тај свет у којем се они крећу. Уз све то, главни лик је по својој психолошкој сложености и амбивалентности своје природе први велики романескни лик у светској књижевности, који би се могао упоредити са драмским ликовима какви су Едип, Хамлет и слично. Иако је *Дон Кихот* био један од највећих романа свог времена, он није зачетник романа као књижевног жанра. Развој грађанског друштва омогућио је да се роман као прича о човеку појединцу, нађе у књижевности као посебна књижевна врста. Роман постаје причање о приватном свету, појединачним личностима у једном реалнијем и интимнијем, свакодневном тону. Тако се судбина појединца не приказује у издвојеној и затвореној радњи, као у драми, већ се повезује са животом друштва, а то омогућава да роман задржи епску ширину.

Сагледавањем даљег тока развоја романа, уочавамо да је основни циљ приказивање човека у друштву и давање одговора на кључна питања савременог живота, која се како теоретичари истичу не могу свести само на категорију епског. Роман приказује „подрхтавање психе, лирске вибрације бића, драмске сукобе у човеку и изван њега, у

гравитационом пољу мисли и акције“ (Турјачанин, 1978: 19). Управо то роман сврстава у синтетичне књижевне врсте. Међутим, кроз историју се развој романа битно мењао.

У XVIII веку, највише у Енглеској, у којој је већ извршена грађанска револуција, јављају се бројни романи тог времена који су подстакли развој романа и обележили књижевност свог времена. Оно што је још тада постала његова општа карактеристика, јесте одсуство једног стваралачког модела који би дефинисао роман као посебан жанр. Роман се већ тада представио као форма која се из дела у дело мења и која своје најразличитије садржаје излаже у најразноврснијим облицима. Данијел Дефо, као први романијер, најавио је различите тематске и структурне могућности романа. Он је у роману *Робинсон Крусо* сву пажњу посветио свакодневним, обичним активностима једног обичног човека, који је својим радом, упорношћу и досетљивошћу превазишао тешкоће у којима се нашао после бродолома.

Роман XX века, интересовања усмерава на човека, његову психу и промене у њој, које су последица промена у друштву и деловање света на човека. То је утицало да се и форма приповедања у модерном роману измени. Пошто је роман XIX века углавном користио објективно причање у трећем лицу, модерни прозни писци употребљавају говор у првом лицу, који представља доживљени говор, чиме приближавају епски израз лирском изразу. Судбина појединца и његов однос према свету у средишту је пишчеве пажње и приповедања.

У вези са општом теоријом романа јесте и његова типологија и покушаји да се роман класификује и разврста, најпре према предмету описивања. Тако познајемо пустоловни роман, криминални, историјски, социјални, психолошки. Према начину приступања теми говоримо о хумористичком, публицистичком, сатиричком роману и слично. Руски теоретичари су роман класификовали према начину његове изградње. Томашевски, као представник руског формализма, роман класификује на *степености, прстенасти и паралелно грађени роман*. Кајзер, као представник немачке књижевне школе, роман дели у три основне групе, према томе да ли је у основи структуре представљено збивање, личност или простор. Александар Флакер истиче да је Кајзерова подела непотпуна и потпуно затворена према модерном роману, па јој додаје *роман мисли и монолошко-асоцијативни роман* (Flaker, 1968: 216). Роман за децу, који је предмет нашег интересовања, ретко налази место у овим и сличним класификацијама.

1.2. Дефинисање романа за децу

Због раздрагане и веселе природе, необуздане маште, жудње за слободом и игром, деца стварају своје специфично царство, другачије виђено очима одраслих. Свакодневне животне ситуације приближавају свом поимању света и уобличавају на себи својствен начин, невино и наивно. Уживају у игри, слободи, машти и детињству, не обазирјући се на друштвена дешавања, правила, амбиције и потребе модерног доба. „Постоји нека чудна бујност живота код неуморних младих створења који од јутра до вечери трче, вриште, скачу, свађају се, мире се и поскакују да би сутрадан од сванућа изнова почели. (...) Они цртају своје снове по облацима, живећи без икаквог терета, без икакве бриге и играју се срећни и задовољни“ (Азар, 1970: 16). Специфичност коју деца показују у свему, јединствен начин доживљавања и избора књижевних дела, упућује на неопходност стварања дела за децу. Иво Залар примећује да су „деца највернији читаоци, и да ако још нетко уопће чита онда су то деца“ (Залар, 1983: 7). Књижевна дела која превазилазе сферу децјег интересовања и чији језик не разумеју, неће задржати њихову пажњу. На ту чињеницу упућује се одавно, па се кроз историју појављују „песници којима су богови допустили да разумеју језик малишана као виле што разумеју језик птица“ (Азар, 1970: 14).

Најчитанија књижевна врста и за децу и за одрасле је роман. Веома је тешко повући јасну границу између романа за одрасле и романа за децу. Као што не постоји јасна граница којом бисмо одвојили књижевност за децу од књижевности за одрасле, тако не можемо одвојити роман за децу од романа за одрасле, иако он постоји као посебна подврста и као такав често је заборављана категорија и у бројним типологијама ова синтагма се и не сусреће. Евидентно је да задовољавајућа, прецизна и општеприхваћена дефиниција романа за децу не постоји. Како за роман уопште, тако и за роман намењен деци, не може бити прихваћена једна иста дефиниција која би окарактерисала његове различите структуре и епохе. То истичу и бројни теоретичари који сматрају да је уметничка вредност и квалитет једино мерило које признају. Сматрају да није битан предмет о ком се говори, битан је начин на који се говори о неком предмету, језик и стил којим се осликава свет дела.

Роман за децу је обимна епска форма, која се од песме или приповедачке прозе разликује, јер садржи обухватнији животни материјал који „улази под његову грађевину“

(Турјачанин, 1978: 9). Као подврста романа, он је сложен и комплексан, али оптерећен чињеницом да мора бити прилагођен децјој перцепцији, њиховим интересовањима и психолошким могућностима. Романе не треба писати за строго одређен круг читалаца, одређене друштвене, интелектуалне или социјалне структуре, већ ће читаоци у складу са образовањем, културом и интересовањима сами одабрати књижевна дела. Марсел Пруст (Marcel Proust) је истицао да је „бесмислено писати књижевност намењену искључиво радничкој класи или деци... Предмет наших књига суштина наших реченица треба да буде нематеријална... Наш стил, као и епизода, треба да буду саздани од прозрчане грађе наших најбољих тренутака...“ (Пруст, 1975: 91). Овај књижевник не селекционише читаоце, већ подстиче писце да пишу за једну, општу и јединствену публику која ће вршити одређене диференцијације према појединим својствима, вреднујући само уметнички добру литературу. То значи да тек након настанка дела, читаоци врше поделу, а не у процесу настајања, јер бројне романе за децу са уживањем читају одрасли, али и обратно. Светски позната остварења нису настала са тенденцијом да буду искључиво штиво за децу. О томе сведоче и романи *Робинсон Крузо* (Данијел Дефо) и *Гуливерова путовања* (Џонатан Свифт), коју нису писани за децу, а постали су и још увек су, њихово омиљено штиво. *Мали Принц* (Антоан де Сент Егзипери), проглашен књигом века у Француској и једна је од најтиражнијих и најчитанијих књига, брише границе између романа за децу и одрасле. Марк Твен истиче да је *Доживљаје Тома Сојера*, наменио деци, али се нада да ће га читати и одрасли, како би се „подсетили на оно што су сами некада били“ (Твен, преузето из: Милинковић, 2006: 242). Изнијансираним и сложеним портретисањем, Твен је створио праве децје карактере, мале бунтовнике који се не мире са друштвеним конвенцијама, социјалним приликама, него отворено и слободно, природно, искрено и наивно износе своје мисли, неоптерећени последицама.

Значајан, али не пресудан, критеријум за одвајање романа за децу од романа за одрасле, јесте његова грађа или тематика, начин њене рецепције и интерпретације. Пожељно је, да писац инспирацију за настанак романа за децу нађе у свету детињства, да су ликови издиференцирани, језик језгровит и јасан, композиција једноставна, а садржина фантастична, васпитна и ведра. Деца нису често заинтересована да читају романе на препоруку одраслих, јер их не разумеју и не доживљавају на сличан начин, све док знањем, искуством, мотивацијом, психичком зрелошћу не успоставе комуникацију са

делом. Језик и стил издвајају романе за децу, јер се тако најлакше увиђа несклад између човека и детета. У изразу и композицији, роман за децу је једноставнији од романа за одрасле, али упркос томе, представља јединствену, властиту структуру и захтева посебан приступ у тумачењу и анализи. И овај жанр, као и роман уопште, задржава могућност надограђивања и променљивости. Христо Георгијевски истиче да роман за децу има своју историју, књижевно–естетску самосвојност и будућност (Георгијевски, 2005).

Први романи за децу почивали су на истим принципима структурирања као и приповетке, које су засноване на статичној ситуацији и моралном расплету, без дозволе да се осмисли свет збивања и доживљавања. Роман за одрасле отворен је за другачија и нова приповедачка гледишта, за увођење нових јунака и представа, док роман за децу дуго остаје подређен дидактичко–забавној функцији. Као вредносни чиниоци савременог романа за децу, истичу се текстуалност и структура. Карактери јунака, детињство и младост, нису сведени само на васпитну и социјалну улогу, већ прихватају токове времена, средине и стварности. Епску ширину замениле су епизоде и ситуације, а временски план је посто флексибилан.

Роман за децу, пре свега, поседује једноставно приповедање, радњу и мотивски склоп, авантуризам и тежњу јунака ка идентитету. Зорица Турјачанин роман за децу одређује као „збир релативно хетерогених феномена повезаних заједничком тежњом да се приближе интими и животу савременог детета“ (Турјачанин, 1978: 19). Пишући за децу морамо познавати свет детињства, децје поступке, потребе, жеље, осећања, начин размишљања, како би роман нашао пут до срца младих читалаца, задржао се у њиховом памћењу и временом утицао на размишљање и поимање живота. Између писца и деце не сме постојати баријера, јер он изражава целокупност децјег живљења и сањарења.

У новије време сужена је читалачка могућност детета и његово дружење са књижевним делом. Ако на то не обрати пажњу породица, школа и друштво, велики број деце замениће књигу екранизованим аудио–визуелним средствима. Читајући роман, дете се препушта уживању и потпуном идентификовању са светом дела. Зато је битно да дела намењена деци обилују музиком, ликовношћу и драматичношћу јер се догађање побуђује у децјем бићу, а у психи изазива машта, емоција, свест. Ти елементи утичу на грађење поетске стварности у којој доминирају фантазија, игра, осећања и разум. Дете на тај начин појачава

активност, која је у основи његове акционе природе, употпуњује поимање премета, појава и доживљаја. Што је више таквих реакција, то је дело детету прихватљивије за читање.

1.2.1. Терминолошке одреднице

Бавећи се проблемима дефинисања романа за децу, долазимо до важног питања, који се односи на терминологију. Примећујемо да термини нису најважнија, али нису ни занемарљива категорија, јер могу довести до проблема у споразумевању ако сваки познавалац књижевности користи искључиво своје термине. Да бисмо на озбиљан начин говорили у науци о књижевности морамо имати чврсту, општеприхваћену терминологију.

Ако се осврнемо на недоумицу „дечја књижевност или књижевност за децу“, исту несигурност имамо у случају романа: „роман за децу или дечји роман“. Не смемо занемарити и термине „роман за децу и омладину“, „омладински роман“, „роман за децу и младе“, „роман за децу млађег узраста“, јер у ширини концепта примећујемо разлике у терминима. Назив који се посебно одомаћио је „дечји роман“, који као и „дечја књижевност“ звучи најприхватљивије, уколико занемаримо његову непрецизност да би се могао односити на дела која су створила деца. Тешко је помислити да таквих романа уопште има, па ћемо се водити мишљу да је овај термин намењен романима нарочито популарним међу децом. И термин „роман за децу“ није потпуно прилагођен. На неприлагођеност тог термина као и термина „књижевност за децу“ утиче присуство дидактичке и наменске партикуле „за“. Та партикула може асоцирати на сасвим одвојену, подељену и сепаративну књижевност, која је намењена читаоцима одређеног узраста, самим тим „пара ухо, јер је децидирано одредива и декларативна“ (Марјановић, Ђуричковић, 2007: 16).

Како разрешити дилему термина, да ли „књижевност за децу“ или „дечја књижевност“, да ли „дечји роман“ или „роман за децу“? Пошто заступници и једног и другог назива имају своје разлоге зашто баш ти термини, Залар истиче да бисмо могли „романом за децу“ да назовемо све романе који су авантуристички, историјски, научно-фантастични, јер нису искључиво дечји, али су својом тематиком и структуром блиски, интересантни и занимљиви деци, док „дечјим романом“ треба ословљавати романе чији су актери деца и који су једноставним и разумљивим стилем и језиком прилагођени најмлађим читаоцима

(Залар, 1983: 23). Те романе Милан Црнковић назива *реалистичким*, што је такође споран термин, јер може доћи до мешања са појмом раздобља критичког реализма, да аутор не указује да се у њима обрађује тема детињства прожета елементима пустиловног, научно-фантастичног и криминалистичког романа, у којима су главни ликови деца (Црнковић, 1973: 115). У децеј романе сврставамо и дела у којима деца нису у првом плану, већ одрасли, по својим проблемима, животу и понашању блиски деци. Потпуно је нормално и прихватљиво да ће децу од осме до дванаесте године заинтриговати *роман збивања* који је фабуларан и по концепцији најближи децеј поимању света.

Старијег порекла су и термини „омладински роман“, „роман за децу и омладину“, које код нас срећемо одмах после Другог светског рата, а присутни су и код Словенаца и Руса. Додатак за омладину, подразумева укључивање и читалаца пубертетског и адолесцентског доба, што потврђује непрецизност овог термина. Ако омладином сматрамо децу са преко петнаест година, онда је њихова литература ствар личног избора, јер су им је често доступна и дела за одрасле. Селишкарров роман *Дружина Сињег Галеба*, сматрао се омладинским романом, али је јасно да тај роман више читају деца у узрасту након десте године, него омладинци у шеснаестој. У омладинске романе често сврставамо и авантуристичке, и путописне, и научно-фантастичне, јер се читају и пре и после омладинског раздобља.

Проблем термина дуго ће постојати у науци о књижевности, јер периоди живота у којима дете расте, развија се и сазрева, не можемо строго раздвојити и повући јасну линију, када дете постаје одрасла особа. То доводи до закључка да не треба бити искључив у погледу прихватања или одбацивања неког од постојећих термина. Ове наше недоумице, не представљају суштински проблем, а нису јасно разрешене, тако да ћемо у даљем току рада и дефинисању проблема, слободно користити различите термине.

1.3. Историја српског романа за децу

Историја књижевности за децу сеже у далеку прошлост када се са сигурношћу не може одредити ни аутор, ни жанр, нити за кога су намењене прве усмене и писане форме. Не може се прецизно рећи, да ли дечја књижевност започиње Вишнушарамановом *Панчатантром*, Езоповим баснама или пак митолошким формама библијског порекла, или је настала још раније. Освртом на историју европске књижевности, долазимо до сазнања да се басна сматра претечом свих књижевних форми и жанрова, усмеравајући нас на стваралаштво Езопа, Федра, Барбијеа, Лафонтена, Лесинга, Крилова, у српској књижевности на Доситаја Обрадовића. Наговештаји литературе за децу срећу се у делима ренесансних писаца као што је Франсоа Рабле (*Гаргантúa и Пантагруел*) и Мигел Сервантес (*Дон Кихот*), потом Јан Амос Коменски (*Свет у сликама*), Франсоа Фенелон (*Доживљаји Телемака, сина Одисејевог*), Жан Жак Русо (*Емил*). Поред дела у којима доминира дидактичка садржина, јавиће се и дела у којима ће естетска вредност надјачати утилитарност, па тако романи *Робинсон Крусó*, Данијела Дефоа и *Гуливерова путовања*, Џонатана Свифта иако нису писани за децу, постају омиљана дечја лектира. Велики утицај на образовање младих у XVIII веку, имала је руска литература, која акценат ставља на дидактичку вредност дела. Монах Кариом Истомин, сматран је за првог руског писца за децу, а његов *Буквар*, сведочио је о културним тековинама тог времена. Велики значај развоју књижевности допринео је и руски просветитељ Николај Иванович Новиков, који је покренуо часопис за децу *Дечје штиво за срце и разум*, али и многи други ствараоци попут Владимира Фјодоровића Одоевског, Александра Сергејевића Пушкина, Василија Андрејевича Жуковског и других.

Диференцијација књижевности за децу није се истовремено вршила у културном животу свих европских народа. У слободним, независним земљама, књижевна дешавања зависила су од степена достигнуте културе, док је књижевност поробљених народа у многама зависила од нивоа националне свести. Српску књижевност за децу Миомир Милинковић сврстао је у шест развојних фаза¹ истичући значај сваке понаособ.

¹ 1. Народне умотворине, које претходе свим периодима српске књижевности, а нарочито књижевности за децу. Иако није стварана за децу, народна књижевност највише одговара афинитетима деце. Неки усмени модели, попут успаванки, ређалица, разбрајалица, ташунаљки, брзалица, лазаљки, намењени су искључиво деци.

Суштина романа и феномена романескности је сложена. Сам процес осамостаљивања српског романа за децу веома је дуг и спор. Оригиналним делима Доситеја Обрадовића, претходи превођење дела европских писаца, који су имали морално-поучни карактер. Претечом српског романа за децу сматра се *приповест*, која као и први роман за децу има моралистичко-дидактички карактер, преузет из дела немачке књижевности. Значајан допринос развоју српске књижевности, пре појаве Доситеја Обрадовића, дао је Захарије Орфелин који је у *Славено-сербском магазину* истакао значај образовања свих сталежа и писање на народном језику, као и презентовање рационалистичких идеја XVIII века на српском језику.

Појавом Доситеја Обрадовића² српска књижевност добија правог књижевног писца, који је поставио нове темеље српске књижевности. Више од двадесет година боравио је у Бечу, где је усвојио и књижевним делом конкретизовао просветне идеје својих претходника. Цео живот посветио је науци, у жељи да знањем помогне свом народу. Своје рационалистичко-просветитељске идеје износи у делима *Живот и прикљученија* (1783), *Совјети здравог разума* (1784), *Басне* (1788).

Доситејева аутобиографија *Живот и прикљученија*, дело је изузетног књижевно-историјског значаја. „Иако је настало у време када у европској књижевности влада класицизам, који захтева жанровску чистоту и детерминисаност, оно је својим жанровским својствима опозитно класицистичкој поетици; као синкретички жанр антиципира развој романескних жанрова у српској књижевности“ (Георгијевски, 2005: 65). Аутобиографија је написана у форми романа који има „развијену фабулу, рефлексивне и реторичке трактате и

2. Другу фазу обележава доба просветитељства и књижевно стваралаштво Доситеја Обрадовића и Луке Милованаова.

3. Трећа фаза, обухвата период XIX века и почиње именом Јована Јовановића Змаја који је унео новине и наговестио књижевне токове, чија дела и дан данас представљају јединствене и непоновљиве уметничке творевине.

4. Четврта фаза обухвата период између два светска рата „у којем се осећају рефлексии српске књижевне авангарде и први наговештаји модерних књижевних тенденција“. Аутентичан представник овог периода био је Александар Вучо.

5. Пета фаза обухвата период друге половине двадесетог века у ком доминирају дела Бранка Ћопића, Арсена Диклића, Бранислава Нушића, док радикалне промене и модерни токови књижевности за децу почињу стваралаштвом Душана Радовића.

6. Шеста фаза је период XXI, о чијим ствараоцима књижевна критика није прецизније изразила своје ставове. (Милинковић: *Историја српске књижевности за децу и младе*, 2014, стр. 8–18.

² „Он је главна и средишна личност српске књижевности свог времена, први чисти и одсудно рационалист српски, писац чија дела имају не само историјске но и чисто књижевне вредности, човек који је створио преокрет у српским духовима и српску књижевност и културу ставио на нову, модерну основицу“ (Јован Скерлић: *Историја српске књижевности*, Просвета, Београд, 1967, стр. 82.

елементе полемичне и наративне прозе“ (Милинковић, 2014: 79). Доситејев живот од детињства до старости дат је у два дела. Први део је штампан 1783. године и садржи доживљаје из детињства, боравак у манастиру Хопово, па све до 1760. године, када одлази у свет. Аутор је само причање о својој прошлости потиснуо у други план и примат даје поучним деловима романа где читаоце упозорава на своје младалачке заблуде. Тако се предност даје наравоучењима којима се открива истина и истиче значај науке. Други део је штампан 1789. године, дат и епистоларној форми и садржи дванаест писама упућених анонимном пријатељу. У овом делу, аутор је пропагирајући науку, наглашавао и етичка питања и дао своју животну филозофију и ставове о питањима материјалне и духовне културе. У стварању дела, *Живот и прикљученија*, водила су га два „поглавита намјеренија: прво показати бесплезност манастира у општеству и фторо – велику нужду науке“ (Обрадовић, 1961: 25). Он у свом делу истиче значај образовања, знања и разума и просвећивања свог народа.

С обзиром на озбиљност проблема којим се Доситеј у овом делу бави, јасно се види да оно није приступачно нивоу свести и интересовањима деце. Пажљивим читањем уочавамо да се он обраћа деци и омладини, не прецизирајући њихов узраст, али можемо наслутити да је реч о деци која су развојној фази личности на коју се може утицати. С тога можемо рећи да је његова аутобиографија намењена деци, иако то није јасно изречено. То потврђујемо и чињеницом да деца имају склоност ка литерарним садржајима инспирисаним авантуризмом и путовањима у далеке егзотичне крајеве који представљају честу тему у савременим европским и српским књижевним делима за децу. Поучни карактер присутан у његовим делима подсећа на садржај старијих авантуристичких романа.

По речима Јована Деретића, Доситеј је „непосредни претходник нашег романа“ (Деретић, 1981: 61). Поред тога што је био зачетник нове литературе и љубитељ романа, он је српским читаоцима и преводиоцима препоручивао *Дон Кихота*, *Робинсона Крусое* и Ричардсонову *Памелу*, али је са посебним емоцијама говорио о француским романима XVIII века, Фенелоновом педагошком роману *Телемах* и Ласажеовом авантуристичко-хумористичком роману *Жил Блас*. Ова дела су и први избор романа за преводиоце, ако изузмемо Мармонтелов роман *Велизариј*, који је (1776) преведен на славеносербски, десетак година након свог појављивања. У овом роману приповеда се о славном

војсковођи цара Јустинијана, који је протеран са двора. Због својих моралних и политичких идеја просвећености, доживео је неколико издања и био приређиван у позоришној изведби, и остварио је велики утицај на настанак оригиналног српског романа.

Никола Лазаревић је 1799. године превео дело Данијела Дефоа, *Робинсон Крусо*, а Фенелонов роман *Телемах*, преведен је 1836. године и у првој половини деветнаестог века „роман заузима једно од најистакнутијих места у преводној литератури“ (Деретић, 1981: 62). Потом се највише преводе дела са немачког језика, али и дела других књижевности. Јован Скерлић у *Историји нове српске књижевности*, каже да је родоначелник српског романа за децу и младе Милован Видаковић, јер је „створио српски роман и за дуго време задовољавао скромне књижевне потребе ондашње публике српске“ (Скерлић, 1967: 111). По својим схватањима истинитости и моралним порукама, близак је Доситеју, али Видаковић „валоризује причу и слику света нуди као нестварност, привид и илузију“ (Георгијевски, 2005: 72). У романима овог аутора слика света изграђена је посредством пренаглашавања моралних атрибута, науштреб уверљивости, а ипак ужива изузетну популарност међу читаоцима свог времена³, као због пустоловне фабуле, тако и због благо наивне комике. У то време, када Милован Видаковић као главни српски романописац, пише псеудоисторијске романе по узору на превазиђене витешке романе, у Европи настаје историјски и реалистички роман. Мотивска структура његових романа је шаблонска, стара, већ виђена, без обликовања наративне материје. Занимљиву функцију у његовим романима има пејзаж који је или уопштен (пустиња, тихи предео, рај на земљи) или конкретизован (пејзаж Србије, Бугарске). Радња је у већини романа смештена у средњи век на просторима Србије. У *Усамљеном јуноши* радња је смештена у време деспота Стефана, у *Велимиру и Босиљки* описан је период за време владавине Ђурађа Бранковића, а у *Љубомиру и Јелисијиму* период владавине цара Душана. Јован Скерлић је за Видаковића рекао да је „писац слабе оригиналности и његови романи су не само угледања на популарне немачке ритерске приче и филозофско–педагошке романе но често проста прерађивања, посрбљавања“ (Скерлић, 1967: 113). Многи критичари оспоравају језик његових романа, али и оно што се њиме казује, тј. предмет романа, неуверљивост лика и догађаја, јер се није угледао на писце који су поставили основне вредности европског

³ „Тек што је какво Српче или Српкиња дорасла да може књиге читати, већ је Видаковића у руке узела“ (Јаков Игњатовић: Три српска списатеља, у: Одабрана дела, књига VII, Нови Сад, 1951, стр. 239).

романа (Дефо, Сервантес). Видаковић је роману омогућио популарност, али је наглашавајући чудесно и фантастично, потиснуо стварност и његов јунак није био адекватан, што је утицало на потребу за стварањем нове форме. Христо Георгијевски наводи да је Видаковић „мртав писац“, јер су његова дела „неоригинална, предметом неуверљива, а језиком неадекватна“, а такву судбину деле и неки други писци (Георгијевски, 2005: 74). Зато све писце који су стварали за децу пре појаве Бранислава Нушића и романа *Хајдуци*, сматрамо писцима који су обележили почетке српског романа за децу, али нису створили естетски ваљано дело у жанру романа, јер немају обликовану оригиналност и различитост.

Крајем XIX века, шире епске форме Петра Деспотовића⁴ *Занат је златан* (1871) и *Две лажне златице* (1892), означавају почетак српског дечјег романа. У првом роману главни јунаци су дечаци из различитих друштвених слојева, Драгиша и Радиша, деца из богате породице, а Синиша је син сиромашног занатлије. Они живот схватају на различите начине. Сиромашни дечак сматра да у животу треба радити, изучити занат који ће му омогућити опстанак, док његови другови верују да у животу треба уживати, јер су већ довољно богати и зато им се путеви разилазе. Као епилог, писац наводи да су богати дечаци не радећи ништа провели живот у беди и сиромаштву, а Синиша је завршивши занат, честито живео од свог рада. Поруке у роману су једносмерне и наглашавају његову васпитну вредност, што утиче на естетску структуру. И други роман посебно истиче дидактички слој, што гуши естетске вредности романа.

У овом периоду између XIX и XX века стварао је и Душан Ђурић, објавивши романе *Конац дело краси* (1896), *Све се може кад се хоће* (1905), *Добро се добрим враћа* (1913). Његова дела настоје да поуче, више него да забаве. Фабула је већ виђена и неуверљива, а особине главних ликова пренаглашене. Композиција романа је контролисана, а исход радње препознатљив, неопходан је драмски набој како би се остварила комуникација између дела и читалаца. Поруке су морално–дидактичке. Све наведене карактеристике битно се подударају са захтевима епохе његовог стварања.

Писци романа тог времена не увиђају његову отвореност и различитост облика, више потенцирају његова ограничења како у форми, тако и на тематском и мотивском плану.

⁴ Петар Деспотовић (1847–1917), припада реду учитеља и некада популарних писаца, који су већ пали у заборав (више о њему у *Историја српске књижевности за децу и младе*, Милинковић, 2014., Београд).

Романескна прича је незанимљива, не презентује стварност, па самим тим не поседује пуноћу и вредносну тежину, аутори користе површну фолклорну технику представљања, ненадахнуту и поучну дескрипцију. Наративни хоризонт је једностран, а структура шематизована и неуверљива, приповедач није објективан. Сиже је поједностављен, језик дат у виду копирања не изражавајући индивидуалне ставове о животу, а поруке су увек исте. Споменути писци нису унели никакве иновације у фабулу, у обликовање романа, приповедање или мотивацију, једино су успели да приповест преиначе у форму романа, а да ни сами не схатају његову праву природу. Стварање новог типа романа за децу, у ком су људи и догађаји дати из реалног живота, започео је Јаков Игњатовић. Међутим, и његови историјски романи су неуспешни⁵, јер садрже својства опширније повести са видно истакнутом моралном поуком. У српском роману за децу нема изненађења нити трансформације све док се није појавио роман *Хајдуци*, Бранислава Нушића.

Рани реалисти, попут Јанка Веселиновића, Стевана Сремца, Симе Матавуља, до романа су дошли пишући приповетке, проширујући слику живота, фабулу, радњу и заплет. Веселиновић је романом *Хајдук Станко*, „стао у ред утемељивача српског романа за децу“ (Милинковић, 2014: 13). Роман карактерише већи значењски распон, еластична структура и композиција, наглашена психолошка страна јунака. Базиран је на слици српског села у тешком времену, непосредно пред избијање Првог српског устанка. Писац упоредо прати устаничке догађаје, главне ликове и вође устанка, хајдуке и њихове борбе, али је у све то уградио причу о свађи побратима око девојке. На почетку романа похвално говори о Мачви, потом описује села на ушћу Саве у Дунав, главне јунаке и заплет. Не доноси битне промене у техници приповедања која је блиска народном приповедању. Ток радње је усмерен кретањем јунака. Наглашавају се вредности патријархалног живота и идеализују њихови представници. Веселиновић на занимљив начин дограђује мотивски комплекс, комбинујући епизоде и догађаје са карактеристикама јунака. Етичке и сазнајне вредности остварује једноставним наративним формама. Судбине јунака подређене су природи догађаја, а за приступ историјском догађају не користи документа, већ приче које живе у народу. Историјско време у делу дато је описно, употпуњено коментарима аутора. Основни циљ дела је уједно и порука којом Веселиновић настоји да одбрани од заборавља

⁵ Јован Скерлић у „Историји нове српске књижевности“, истиче да је роман *Ђурађ Бранковић*, Јаковљевић „свео на препричавање историје и вулгарне и нетачне описе живота на српском двору у XV веку“ (Скерлић, 1967, Београд, Просвета).

херојска дела предака. Веселиновићев роман је без обзира на све имао изузетну популарност, био је „најчитанији српски роман“ и једно је од ретких књижевних дела деветнаестог века које је постало народна књига (Скерлић, 1967: 380).

Нове жанровске форме доноси међуратни роман за децу. Српски роман овог периода приближава се забавно-популарном роману, кога одликује некреативно и типизирано приповедање, без различитости у стилском, композиционом и наративном погледу. Фабула је стварана на основу реалних догађаја, као и ликови који су представници људи из свакодневног живота. По речима Христа Георгијевског, српски роман међуратног периода сведен је на „опонашање“, нема дубине у сликању доживљеног, нити анализе унутрашњег живота, радња се своди на критику друштвене стварности, нудећи идеје колективизма и поучности. (Георгијевски, 2005: 81). У већини романа критикује се друштвена стварност, наглашава поучност, а описи су површни и типизирани.

Најчешћи тип романа је роман о деčјим дружинама, инспирисан колективом из романа Ернеста Кестнера. Овај тип романа у књижевности за децу јавља се крајем XIX и почетком XX века, није жанровски чист, има отворену и динамичну форму, литерарну фабулу и информативну дескрипцију. Нарочито се истичу друштвене, политичке и социјалне идеје које ће доминирати и у послератним романима. Под утицајем Кестнерових романа *Летећи разред* и *Емил и детективи*, Мато Ловрак и Сима Цуцић у српску (хрватску) књижевност за децу уводе подврсту романа која говори о колективу. Историјски роман Стевана Јаковљевића, за разлику од романа деčјег колектива, наглашава историјску истину и епско истрајавање свог народа. У његовим романима има имагинације, али и животности. У романима о деčјем колективу, писци социјалну проблематику маскирају авантуристичким збивањима.

Кулминација међуратног романа постиже се појавом Нушићевих *Хајдука*, у коме је приповедање поједностављено, прожето морално–педагошким коментарима. Ново Вуковић истиче да је управо тај период био кључан у развоју романа јер „он практично постаје водећа врста у оквиру књижевности за дјецу и омладину, потискујући бајку са њене до тада неприкосновене позиције“ (Вуковић, 1984: 192). Променом погледа на свет, структуре дела и његовог језика, Селишкар, Ловрак, Нушић својим романима најављују почетак савременог југословенског (српског) романа за децу.

Критичари који су својим писањем проpratили појаву романа *Хајдуци*, посебно су истицали његову реалистичност и хумор. Реалистичност се огледала у представљању стварности, а хумор је био оригиналан, јединствен, „нушићевски“. У свом уметничком поступку писац обликује дечји колектив као главног јунака у роману. Основу приповедања представљају анегдота и сцена, које се најпре приказују односом деце према школи, потом се откривају лажи, лукавства, неспоразуми са професорима, писац даље описује атмосферу и појаву идеје о одласку у хајдуке и њену реализацију. Мотив одметања у хајдуке представља неку врсту најаве и поређења са њиховим будућим животом који је јунацима примамљив и ком потајно теже. Писац описује јунаке, њихове поступке, чак нам њиховим надимцима открива карактере ликова. Цео роман прожет је хумором који је функционалан и пародијски и у приказивању ликова, доживљаја у школи и током хајдуковања.

Велику популарност са тематиком Првог светског рата, стекао је роман Стевана Јаковљевића *Српска трилогија*, који првенствено није писан за младе, али је радо прихваћен у тим круговима читалаца. Многи су критиковали његово дело, наводећи да одступа од историјске веродостојности и садржи бројне уметничке недостатке. Јаковљевић није одступао од свог дела, правдајући га чињеницом да је оно уметничка творевина и не мора да садржи аутентичне историјске чињенице. У својој *Трилогији*, Јаковљевић описује Први светски рат од почетка до краја, непосредно, искључујући сентименталност и све облике патетичности. Овај историјски догађај описао је као учесник у рату, кога детерминише као нужно зло, како га и обични људи доживљавају, принуђени да бране своја огњишта и породице. Писац рат не приказује чисто историјски, већ се ослања на лично искуство, оно што је видео и доживео. Његов хронотоп је реалистички постављен и јасно одређен, јер захвата догађаје од 1914. до 1918. године. Овај роман створила су збивања из живота, која су се одразила на композицију романа. Писац је на традиционалан начин представио низ занимљивих јунака, њихове карактере, судбине, психолошку, духовну и моралну страну и тиме избегао информативно приповедање о историјским догађајима. Збивање се коментарише из визуре обичног војника.

Христо Георгијевски истиче да је „роман овог периода тенденциозан и конститутивно и семантички поједнострањен“, јер се теме, мотиви и поступци приповедања понављају (Георгијевски, 2005: 95). Међуратни романсијери пишу на основу сопствених искустава,

побуда, моралних и социјалних предрасуда. Ако изоставимо неколико дела, роман овог периода више је дужа прича, прожета тривијалним, поучним карактером.

Први послератни романи у великом броју обрађују тему ратног детињства. Наглашене су све страхоте рата и деструктивности које он доноси. Први послератни романијери углавном настављају пут започет у међуратном периоду. Тако Бранко Ћопић (*Орлови рано лете*, *Славно војевање*), Арсен Диклић (*Не окрећи се, сине*, *Салаш у Малом риту*), Душан Костић (*Сутјеска*), Алекса Микић (*Девојчица са плаката*) обрађују теме из ратног детињства, спољашњим, панорамским приступом, у ком нема дугих описа, са наглашеним заплетима и ставовима јунака о револуцији. Дечје игре замењује рат, који усмерава њихов опстанак и тера јунаке да прерано одрасту и сазру. Приповедање се гради на основу сећања, заснивајући причу на искуству, чиме се постиже уверљивост, али се не остварује квалитетнија техника. Најчешће се срећемо са једним приповедачем, као код Диклића, који прича о свему што је видео и доживео на селу. Он наглашава темпоралност, реалистички описује догађаје и односе. Већина романа овог типа писана је препознатљивим епигонским стилом.

Славомир Настасијевић је грађу за своје романе узимао из прошлости европских народа, из српске средњовековне историје, из живота славних војсковођа и јунака. Понекад се користио грађом из митова и предања, али их је оплемењивао имагинацијом и маштом. Његови романи *Гвапо* (1957), *Ханибал анте портас* (1958), *Александар Македонски* (1961), *Јулије Цезар* (1963), *Стефан Душан* (1975) и други, засновани су на историјској позадини. У романима који су инспирисани српском средњовековном историјом, писац је на себи својствен начин приближио далеку прошлост потребама савременог читаоца. Користио је податке из дела познатих историчара, али је романима дао свој печат и лично виђење узрока и последица протеклих догађаја. Настасијевић је у својим романима „испољио неоспорну снагу стваралачке интуиције и сензибилитет даровитог опсерватора који је у циклусу својих историјских романа приближио и уверљиво оживео значајне догађаје и личности минулих времена“ (Милинковић, 2014: 277).

Важна остварења овог периода, нуди Анто Станичић, који већ у првом роману *Мали пират*, истиче љубав према завичају, слободи, људској доброти. То су уједно и теме које ће представљати његов стваралачки опус. У овом роману, писац усмерава пажњу на дечака

Миљана, који плени добротом, храброшћу и племенитим особинама. У роману *Ратни брод Велика Султанија*, он нуди историјске токове, приказујући моћну отоманску империју. Станичић у романима приказује динамичну радњу, непредвидиве догађаје и тужне животне приче. Роман *Галебово гнездо*, у радњу уплиће завичајну носталгију, осећање породичне љубави и тоpline, тако да ово дело постаје јединство пустиловне, авантуристичке и завичајне прозе.

Појавом Бранка Ћопића, српски роман за децу добио је писца чији се романи сматрају најбољим књижевним остварењима за децу, инспирисаних тематиком рата. Романом *Орлови рано лете*, Ћопић наставља циклус дела о дечјим дружинама, започет поемом *Дружина пет петлића* (Александар Вучо) и романом *Хајдуци* (Бранислав Нушић). Критичари указују на везу Нушићевих и Ћопићевих хајдука, а на њиховим разликама темеље се квалитативне предности Ћопићевог остварења. Оба дела су пародија хајдуковања, али посебан квалитет Ћопићеве дружине је у њеном хетерогеном саставу. Авантуре у Прокином Гају, само су најаве тешких ратних искушења са којима се суочавају припадници дружине. Средство којим се деца боре против окрутне стварности, свакако је хумор који је доминантан чинилац Ћопићеве стваралачке инвенције.

Позитивне критике, Арсен Диклић је стекао ратним романима, у којима су главне улоге додељене деци. Почетак ратне прозе означио је његов роман *Салаш у Малом Риту*, првенствено замишљен као филм, са аутентичним догађајима из рата. Начин на који гради ликове, фабуларни ток, и стилски израз, сврстаће ово дело у сам врх српског романа са ратном тематиком. Слика рата, непријатељски терор и отпор народа, успешно су дочарани са посебно запаженим улогама дечака. Роман *Не окрећи се, сине*, занимљивим фабуларним током представља укрштање животних путева оца и сина, у окупираном Загребу. Уметнички поступак је ослобођен сувишних епизода и наративног описивања. Стил је јасан и језгровит, повезује тематску, идеолошку и естетску вредност романа.

Рат не мења само навике јунака, већ угрожава њихову егзистенцију, што Душан Костић приказује романом *Сутјеска*. Његови јунаци се не мире са дешавањима, бранећи се борбом и отпором. Убрзавајући ток догађаја, не бави се превише карактеризацијом ликова, а борба на Сутјесци приказана је из другог плана, у деловима.

Алекса Микић је, уз Арсена Диклића и Бранка Ћопића, утемељивач романа са ратном тематиком. Роман *Пјесма на Коњуху*, глорификује партизанске борбе и хиперболично

представља улогу деце у рату. Писац говори о догађајима чији су учесници дечаци и девојчице, о страдањима главних јунака. Портрети деце су једносмерни, без понирања у дубље психолошке слојеве њихове личности. У роману *Девојчица са плаката*, Микић је радњу сместио у партизанску болницу, која се налази у оближњој шуми окупираног града. Главни јунак је девојчица Марија која одржава везу са градом и рањенике снабдева лековима. Радња достиже кулминацију у тренутку када се девојчица нађе у граду који је облепљен плакатима са њеним ликом. Она ипак успева да се са групом сарадника извуче из непријатељских канџи и изврши задатак који јој је поверен. Дела овог писца приказују вечиту борбу за опстанак, прожету ретким тренуцима среће, радости и игре.

Родоначелник научно-фантастичног романа за децу био је Чедо Вуковић, који нема битан значај у развоју српског романа за децу. Слично је и са романом Воје Царића *Апарат професора Коса*, у коме писац остварује метафоричну слику живота и симболично представља противуречности модерне цивилизације. Вуковићев романескни склоп представља јединство маште, игре и научне фантастике, прожет елементима хумора уз употребу модерне терминологије. У делима овог писца, поред необичних, научних справа срећу се необични, онострани ликови. Вуковић уводи и бајковите догађаје, стварајући пародију класичне бајке у моделу фантастичне прозе.

Другу фазу послератног развоја српског романа за децу обележио је роман Александра Поповића *Судбина једног Чарлија*, који даје нове димензије феномену одрастања. Он на алегоричан начин даје визију живота, у којој су путеви појединаца различити, али увек имају свој почетак и крај. Роман садржи мноштво порука, али је његова вредност у естетској димензији садржаја.

У последње три деценије XX века, роман за децу доживљава своју уметничку зрелост. Седамдесетих година XX века писао је Раде Обреновић, *Ми смо смешна породица* (1977), *Тата викенд и мама викендица* (1983), *Родитељи на навијање* (1986), који није имао снажнији одзив књижевне критике, иако су његови романи били освежење за децу, како у уметничком поступку, тако и у погледу језика. Тај језик није био жаргонски и вулгаран, већ варијанта свакодневног говора, прожет дозом хумора.

Слободан Станишић ствара жанровски разноврсна дела, међу којима су и романи за децу *Пластична кифла* (1986), *Танго за троје* (1993). Занимљива прича о животу адолесцената и њиховом не мирењу са школским нормама, приказана је у роману *Танго за*

троје. Приповедање је у првом лицу, а у лик главног јунака уткани су лични животни моменти. По мишљењу књижевних критичара, овај писац има шта да каже особеним језичко-стилским изразом.

Драган Лакићевић је романима *Мач кнеза Стефана* (1993), *Бајка о јабуци* (1994), *Витез Вилине горе* (1999), учинио битан искорак у погледу бајковитих форми у којима је тематика национална прошлост. Писац је остао у сфери историје, а при том није нарушио домен дејче перцепције, јер начин на који пише близак је узрасту и интересовањима деце. Његови романи нуде широк спектар етичких порука, мада критичари не могу оспорити ни естетске и идеолошке вредности његових дела.

Један од утемељивача романа са ратном тематиком, свакако је Владимир Стојшин, али његови романи припадају новом моделу романа, који се издваја не само по времену настанка *Биоскоп у кутији шибица* (1978) и *Шампион кроз прозор* (1987), већ и по удаљавању од дотадашњег сликања детињства у рату. Он потенцира унутрашњу структуру романа, у којој подједнако осликава реални и фантастични план. Његови романи померају пројекцију детињства из сфере утилитарног, у сферу апстрактног и приповедањем ствара уметнички свет којим занемарује спољашње тенденције. Јунаци Стојшинових романа маштом превазилазе недаће и проблеме времена у ком живе. Стојшин у својим романима наставља линију фантастике коју је започео Луис Керол, а следили велики европски писци као што је Колоди, Вајлд, Егзипери (Милинковић, 2014: 537).

Међу ствараоцима XXI века има писаца из старије генерације, али и оних млађих који још увек траже оригиналност свог стваралачког израза. Честа тема код савремених писаца је осуда строгих правила и норми који спутавају дејчу природу. О актуелним проблемима модерног доба, инспирисани мотивима из свакодневног живота говоре многи романи. Већина писаца још увек активно ствара и открива нове могућности сазнавања. Међу њима су Бошко Ломовић, Драгомир Ћулафић, Градимир Стојковић, Гордана Малетић, Гордана Тимотијевић, Миомир Милинковић, Урош Петровић, Игор Коларов и други.

1.4. Фабула и сиже

Фабула подразумева низ узрочно–последичних, хронолошки повезаних догађаја, насталих од неких актера, којима писац изражава тему, то јест оно о чему се у делу говори.

Кајзер под фабулом подразумева књижевну грађу коју је писац користио у стварању дела, као и руски формалисти који истичу да је фабула књижевни материјал, односно све оно о чему се у делу говори. Догађај о којем се у делу говори може се мењати и прелазити из једног у друго стање, док ју ликови као покретачи радње усмеравају ка неком циљу. Вршење радње за собом повлачи неки догађај који је смештен у одређеном временском периоду и ниже се по неком редоследу. Тај редослед догађаја може да се подудара са редоследом фабуле, али може имати и извесна одступања. Основни редослед догађања о ком се у делу говори, представља сиже. Дакле, сиже по речима формалиста, представља ауторску прераду текста. Сиже је уметнички распоред догађаја у неком делу, односно начин на који је испричана фабула. У нашој књижевној науци, термини који у потпуности одговарају терминима фабула и сиже, су садржина и форма, неодвојиви елементи слојевите уметничке структуре и при интерпретацији књижевног дела тумаче се у свом јединству.

Романи за децу имају веома развијену фабулу. То је уочљиво у различитим типовима романа, у којима има доста занимљивих догађаја, разноврсних ликова, неочекиваних обрта, тешко разрешивих заплета, који одржавају пажњу читалаца до коначног разрешења радње. У погледу на типологију романа можемо уочити извесне сличности које се јављају.

Ако погледамо роман о децјим дружинама, уочавамо да је фабула испреплетана око вође дружине, његове судбине, ставова и идеја којима се води. Централно збивање у роману *Дечаџи Павлове улице*, Ференца Молнара, је понижење и херојска слава дечака Немечека, који се изборио за поштовање и дивљење, али не у данима игре. Догађаји се одвијају у Павловој улици, у коју су деца сместила свој мали свет, у ком су сви осим Немечека, официри. Херојска збивања помућена су болешћу и смрћу храброг Немечека, чиме се нарушава дечја свакодневица и нестају њихови срећни и безбрижни дани.

Роман *Воденица код Три јарца*, Миомира Милинковића, такође је роман дечје дружине, али модерније теме, фабуле и ликова. Радња је смештена у планинско село у Србији, у које се спуштају ванземаљци и одводе двоје деце са намером да их претворе у чипове. Новина у приказу фабуле огледа се у учешћу ликова који нису овоземаљски, већ са друге планете. Важни учесници су пси од којих један има моћ да разуме све језике, па чак и језик ванземаљаца и његовом заслугом, чланови дружине Коло ослобађају заробљену децу. Фабула је вешто вођена, приказивањем динамичних, узбудљивих догађаја који држе дечју

пажњу, расплет је јасан и ефектан, ликови издиференцирани на позитивне и негативне, а порука ненаметљива.

Данијел Дефо се прославио својим авантуристичко–пустоловним романом *Робинсон Крусо*, чију грађу је аутор узео из путописа Вудса Роцера, *Путовање око света*, а лик Робинсона представио је на основу истините приче о човеку који је провео четири године самовања на једном острву у Тихом океану. Фабула приказује човека који побеђује сурове услове природе и из свега излази просветљен и богатији искуством. Дефо је приказао усамљеност људске јединке у историјском друштвеном поретку. Његов јунак самоћу доживљава као природну невољу у којој се нашао и које треба да се ослободи.

У историјским романима срећемо ликове смештене у одређени историјски оквир који намеће правила и утиче на њихове животе. Један од наших историјских романа у којем запажамо и опште одлике реализма је Велесиновићев *Хајдук Станко*. У њему је описан Први српски устанак, чија фабула започиње сликом богате Мачве, питомих села и добрих људи, у које се, попут змије у рајски врт, увлачи Турчин спреман да завади и два ока у глави. Станко постаје хајдук и осветник. Запажамо два фабуларна мотива: мотив свађе двојице пријатеља око исте девојке и мотив осветника који хоће правду за неправедне оптужбе. Осветивши се непријатељима, лик Станка постаје легендаран.

У романе ратне тематике (који су такође и историјски) Ћопић уводи низ подтема, подстицајних описа поступака јунака, наглашава појединости, архетипске симболе и значења. Уметничком способношћу најпотпуније гради основну тему обједињујућу драматично и комично. У сижејном плану и представљању ликова назире се извесна доза патетичности која нарушава чистоту уметничке илузије. Сиже се не базира на основној теми већ на узрочно–последичном односима, функцији дијалога, карактерима јунака. Можемо рећи да идеолошки захтеви креирају сиже ових романа⁶.

Међу психолошким романима значајно место заузима роман *Хајди*, Јохане Шпири, у ком је приказана девојчица Хајди, њено детињство, суочавање са страховима, учење о пријатељству. Хајди доспева из швајцарске планине, из скромног природног живота, у градску, извештачену средину где ће бити другарица болесној господској девојчици. Њена

⁶ Христо Георгијевски истиче: „Сиже ових романа престаје да буде завистан од основне теме, губи свој примарни карактер; он се не базира на оном што му нуди комплекс узајамних односа, функција дијалога и разнобразност карактера јунака“ (Георгијевски, Роман у српској књижевности за децу и младе, Змајеве дечје игре, Нови Сад, 2005., стр. 137).

природност, несташлуци, хитрост и здрав разум изазваће бројне смешне сцене у богатој кући. Строга правила понашања уплашиће храбру девојчицу, али је неће удаљити од жеље да помогне другарици у излечењу.

У романима о животињама, који подсећају на басне, али имају сложенију фабулу, а порука није обавезна, понашање главних јунака алудира на човека, на његове врлине и мане. Ставови о животу, писци изражавају индиректно, износећи их поступцима животиња. Џек Лондон је у роману *Бели очњак*, представио животне фазе једног пса, који је сваког власника научио нешто о животу и на крају опет постао припитомљено јагње које се игра са децом.

Фабула романа научне фантастике заснована је на низу узбудљивих нестварних догађаја, као у роману *Двадесет хиљада миља под морем*, Жил Верна, који је спој визионарске маште и научне стварности.

Естетски предмет се из садржине текста и пишчевог фиктивног света, конкретизује у читаочевој свести и претвара у особен, својеврстан уметнички доживљај и представља нови стваралачки чин. Сходно делу, читалац ствара свој индивидуални свет који црпи из природе дела, из слојевитости његове радње, порука и значења.

1.5. Језик и стил романа за децу

Да ли се књижевност зове дечја или некако другачије, деци није важно, битна је уметничка привлачност текста, која се огледа у поступку његовог стварања. Читалац дело доживљава на различите начине, из перспективе свести и подсвести, реалним или иреалним делом свог бића, али контакт између њега и дела остварује се посредством језика. Језик је колективна творевина, али се одтвараје употребом појединца који изражава своја хтења, намере, осећања, расположења и ставове. Зато има индивидуални карактер и боју. Специфичан начин његове употребе од стране појединаца представља стил. Пошто је језик сам по себи уметност, њиме подстичемо креативност духа, развијамо љубав према истинским вредностима духовне и материјалне културе, оплемењујемо свест читалаца, образујемо их и васпитавамо.

Важно је да језик дела буде у непосредној вези са стварношћу коју приказује, да представља слику те стварности и да буде природан. Димитријевић истиче, да писац не

сме вршити „насиље над језиком“ (Димитријевић, 1962: 71). Говор личности у једном књижевном делу сложен је колико и говор приповедача. Сликајући живот и друштво, писац слика и личност која се у том друштву креће. Језик се мора диференцирати и у вези са психолошким стањем јунака, односно његовим емоционалним стањем.

У књижевним делима за децу, писац се покоравља захтевима детета, његовом узрасту, афинитетима, интелектуалним способностима и на тај начин му се приближава и придобија његову пажњу. Природно је да свет по мери детета захтева и говор прилагођен његовим потребама. То подразумева јасан⁷, осећајан и сликовит језик, који на јединствен и једноставан начин остварује комуникативну функцију. У овим делима нема екстремних стилских и језичких експеримената, јер су писци за децу стално у дилеми: да ли да се придржавају општих законитости поетике, или да се прилагођавају домену децје перцепције? Писац у свом уметничком поступку, језиком „уводи читаоца у равн инфалтивне екстазе“ коју остварује стваралачким читањем и откривањем слојевите структуре дела, чија се лепота налази у сагласју поучног и поетског израза (Милинковић, 2015а: 37).

При писменом изражавању очекивано је да се пази на избор и употребу речи, због тога се каже да је књижевни стил „нешто више од обичног говора“. Као начин људског изражавања, стил је психолошка категорија, и када се говори о нечијем стилу мисли се на духовно биће оног који говори или пише, на пишећу субјективни моменат према ономе о чему пише. Пошто је стил одраз човековог духовног бића, његова језичка средства и квалитет њихове употребе, зависе од тих личних момената и услова. Сходно речима које користи, начину њихове употребе и стилском уобличавању, можемо препознати образованог човека од оног који то није. Стил зависи од срединских услова у којима се живи, креће и ради. Такође се разликује говорни и писани израз. Разлика је у броју употребљених речи, у избору, употреби, фрази, реченицама, врстама и њеним облицима.

⁷ Општи принципи и норме књижевног језика схваћеног у најширој форми јесу правилност, чистота и јасност. Под правилношћу језика подразумевамо његову граматичку правилност, тј. правописну, фонетску, морфолошку и синтаксичку област језика. Да би се очувала чистота књижевног језика неопходно је избегавати употребу застарелих речи и реченичних конструкција које су изашле из употребе, мисли се на архаизме, неологизме, провинцијализме, варваризме. Јасност се постиже подесним избором речи, логичношћу њиховог распоређивања, односно места у реченици, логичном организацијом и повезивањем реченица, њиховим логичним подређивањем и приређивањем. Јасност мисли у изражавању, један је од основних захтева говора, односно језика.

Уметничким или песничким стилем пишу се дела створена маштом у којима се друштвена стварност, природа и живот, помоћу језичких средстава, саопштавају читаоцу у облику уметничких слика и ликова, а реченице смењују у складу са емоцијом. Пишући дела писци бирају или сами стварају сликовиту лексику, богате своју слику употребом нових значења грађених од постојећих речи, оживљавајући потпуно нов, свој језик којим изражавају однос према животу. Сlikовитост стила подразумева такво подражавање појава у природи да их читалац скоро чулно перципира. Једна од одлика уметничког стила је складност, која подразумева избор речи и израза у којима се гласови нижу један за другим, таквим редом да изазивају осећање склада између њихових звучних ефеката и примарног значења. Често срећемо кованице и измишљене речи које писци користе, јер сматрају да деца радо перципирају и изговарају речи у различитим стилско-језичким конструкцијама.

Стилски израз књижевног дела намењеног деци, представља употребу језика на специфичан начин, који се у многоструку разликује од језика свакодневне комуникације. Писци за децу морају бити обазриви када је реч о избору речи и реченица којима се служе пишући своја дела, а онда и у одабиру стилских и версификацијских образаца.

Роман за децу, карактерише језик скројен по мери детета, који дете разуме и схвата, у говору подражава, одговара његовом искуству и сазнањима која поседује. То је израз који је однегован, језгровит, концизан, максимално изражајан, динамички експресиван, а такав језик роман чини очигледним, једноставним, лако разумљивим и примамљивим. Једноставност уметничког израза никако не означава површност, сиромаштво, одсуство духовне лепоте, већ упрошћеност форме која је прецизна, конкретна, која дело приближава детету и одваја битно од споредног. Тај једноставни стил казивања по мишљењу Иве Андрића је најтежи, јер је пут сложене једноставности, као одлике децјег стила, пут сазревања (Петровић, 2005: 192). Једноставност је присутна и у краткоћи писања, која је одраз мере и финоће укуса засноване на формули Александра Веселовског „казати што више са што мање речи“.

Да би био прихватљив и радо читан, роман мора поседовати стилску лепоту блиску детету. Важно је познавати лексику која је семантички блиска деци, речи и уметничке поступке који привлаче њихову пажњу и гарантују правилну рецепцију. Најопштије речено, романе намењене деци карактерише стил који је оличење детета, звучан, разигран,

весео, маштовит, без претешке и сложене терминологије. Ретки су стилски и уметнички излети, што роман за децу чини још привлачнијим. У начелу, књижевност за децу не захтева посебне мисаоне напоре и напрезање при читању. Дете представља рекреативно оријентисаног читаоца. Оно благу, меку неупадљиву реч прихвата више емотивно, него критички, без рефлексија и посредовања интелекта. У свету књижевности за децу на један посебан начин, непосредно кроз слику детињства, писац слика читав свет, „на начин који је пријемчив деци, њиховом начину размишљања и поимања света, које се колеба између стварног и могућег, реалног и иреалног“ (Милинковић, 1999: 10). Све то видљиво је у посебно одабраним темама и мотивима, фабули и ликовима, у „осећајном, лепршавом и понесеном“ језику из ког су изостављени апстрактност и архетипски говор (Милинковић, 1999:10). Лакоћа и једноставност израза доприносе динамици и концизности казивања. Приповедање добија један посебан ритам и динамику усменог казивања у којем речи навиру и надовезују се једна на другу.

У романима за децу све је подређено деци, па је језик препун деминутива, аугментатива и ономатојејских речи, стилских фигура блиских децем сензибилитету. Да би појачали емоционалност, сликовитост, ритмичност језика, писци користе ономатојеју, анафору и остале звучне фигуре, потом персонификацију, поређење, хиперболу и градацију. Употребом стилских фигура писци унапред размишљају о начину на који ће њихова дела бити прихваћена од стране младих читалаца. У неким романима успешно је коришћена алегорија, којом писци упознају децу са сложеним и комплексним тајнама света и откривају им животне загонетке. Такви су романи Луиса Керола, Карла Колодија, Егзиперија. Луис Керол је у бајковитом роману *Алиса у земљи чуда*, посредством речи остварио чудан преображај јунака и извајао несвакидашње портрете. Моћ трансформације доживљава и Алиса, која је час патуљак, час цин. Мачак Церкало је и стваран и нестваран и у његовом лику провлачи се нит нонсенса.

Често сам виђала мачка без осмеха – помисли Алиса – Али мачји осмех без мачка! То је нешто најчудније што сам у животу видела (Керол, 1980).

Романописци се у свом приповедању често ослањају на нонсенс, употребљавају пуно звучних фигура, игре речима, језичке експерименте, и слично. Речи у књижевности за децу подсећају на искрице које разбуктавају децу машту, фантазију и емоционалност. Тако се често сусрећемо са језичким играма, кованицама, каламбурама, нелогизмима.

Посебно интересантни су језички каламбури грађени на асоцијацијама, што посебно забавља душу младог читаоца. У роману *Алиса у земљи чуда*, Керол се игра речима и истовремено описује и игру и збиљу, чиме остварује оригиналну језичко–стилску форму, која задовољава критеријуме новог доба.

Сасвим се слажем са тобом, рече Војвоткиња, а порука из тога је: Буди оно што треба да будеш, или, ако хоћеш једноставније: Никад немој да замишљаиш да ниси друкчија него што би другима могло да изгледа да оно што си била или могла да будеш није било другачије него што би и оно што си била другачије изгледало (Керол, 1980).

Својеврсну игру речи представља и Алисина прича са Пухом, у којој она изражава себе откривајући загонетке и тајне живота. „Оквир сна омогућио је главној јунакињи да се отисне у непознато и речју, необичном али разумљивом свету са којим долази у контакт, открије себе и душу радознале деце“ (Смиљковић, 1999: 234):

„– Причај нам причу! – рече Мартовски Кунџић.

– Хајде, молим те! – замоли и Алиса

– Само пожури – додаде Шеширчија иначе ћеш опет заспати пре него што је испричаиш.

– Давно, давно, живеле су три сестрице – Пух започне врло журно – Елси, Леси и Толи и живеле су на дну бунара...

– А од чега су живеле? – запита Алиса коју је увек занимало јело и пиће.

– Живеле су од сирупа – одговори Пух, пошто је размишљао неколико часака.

– Знаш, то никако нису могле – обазриво примети Алиса – разболеле би се.

– Па биле су – рече Пух – биле су врло болесне.

Алиса покуша да помисли на нешто што би личило на тако чудан начин живота, али се толико збуну да није знала шта би рекла“ (Керол, 1980: 80).

Господарење речима Луис Керол је је објаснио у следећем примеру:

„Све се плашим да у ваздуху нема ниједног миша, али могла си да уловиш неког шишмиша; знаш то је готово исто што и миш... одузмеш му шиш па остане миш... а може да буде и миш-шиш“ (Керол, 1980).

Наравно да Алиса ни шишмиша ни миша не доживљава као ознаке за означавање реалних бића, већ су то речи које овде самостално егзистирају, независне од свог значења. Тако она од шишмиша може одузети шиш и да јој остане миш. Прелевић за њих каже да су

„језичке масе које се могу делити на простије елементе, који даље могу самостално наставити живот“ (Prelević, 1979: 80).

У роману *Мали принц*, Егзипери једноставним изразом, без сувишних објашњења, шаље мудре поруке, наглашавајући да су велике ствари у својој бити једноставане.

„Човек само срцем добро види. Битно је очима невидљиво. Очи су слепе, треба тражити срцем“ (Егзипери, 2001: 86). Главни јунак испољава себе кроз речи: „Питам се, рече Мали принц, да ли су звезде осветљене само зато да би једнога дана свако могао наћи своју“ (Егзипери, 2001: 72).

Нашим романописцима, такође, није страно поигравање речима:

„Ах, држ лопова, однесе торбак с ракијом! – повика он испадајући из кухиње. – Држ торбак, однесе лопова с ракијом! Еј, однесе ракија торбак! Држ, не дај одоше сви, истаде дрво!“ (Ћопић, 2012).

У роману *Судбина једног Чарлија*, речи постају својеврсна игра, украс, вербални орнамент:

„Кад су мали мишеви нашли такву малу рупицу, они су се поредали један до другог као мали воз... Па су после, као мали воз кренули кроз тунел, појурили кроз малену рупицу у зиду меснице. Онај стари мали деда миш ишао је напред као мала локомотива малог воза.... зато што мали стари деда миш зна да кочи“ (Поповић, 1964: 148).

Честа појава у романима за децу је и употреба жаргонизама као у роману *Дечаџи Павлове улице*, или у романима Александра Поповића.

Зорица Турјачанин истиче да је „дјечји интерес заокупљен видљивом димензијом ствари, акцијом, садржином људских преображаја. Зато роман остаје углавном вјеран фабули, што, наравно не укључује разноврснију скалу обликовних поступака, измењену технику и технологију транспоновања животних података у литерарну чињеницу дела. Зачаравање стварности врши се лиризацијом, поетизацијом, емоционалним ресурсима приповиједања, који на одређени начин остварењу ове врсте дарују нешто од наивности бајке. Таква умијетничка профилизација не противуријечи животу, него истине сагледава из другог угла, са искуствених позиција дјетета које у себи носи свој космос у настајању“ (Турјачанин, 1983: 81). Размишљајући о томе Милован Данојлић, наводи да роман за децу прибегава поступцима који подстичу наивнистички дух, који никако не упрошћава поглед на живот, већ представља исконски помак у стваралаштву који сликовитошћу,

необичношћу и искреношћу одликује народни мит и дела усмене књижевности (Данојлић, 2004).

Ако анализирамо савремени роман за децу, уочићемо сличне карактеристике језика и стила. Реченице су кратке, без сложених синтаксичких структура. Догађаји се приповедају из дечје перспективе, кроз ситуације и поступке ликова који су блиски дечјој перцепцији. Доминантан чинилац је хумор, често благонаклон, безазлен, забављачки, који дело чини привлачније читаоцима. Поред забављачке улоге, хумор има и васпитну улогу, буди радозналост и у дело уноси разиграност и ведрину. Дијалози и монолози се комбинују што појачава динамичност. Лексика је такође, прилагођена психологији детета. Писци се углавном користе речником којим дете свакодневно комуницира, али и мноштво туђица и кованица чије значење не разумеју, али им звуче привлачно и занимљиво (*експедиција, перспективан, делегација...*). Употребом описа, дочаравају се мириси, звукови, појаве које деца запажају и које заузимају важно место у њиховом свету одрастања.

Употреба жаргона је честа у савременом роману за децу, јер без употребе жргонизама, фразеологизама, идиома, готово да нема комуникације са децом. Ови елементи стила и језика блиски су деци и устаљени језички изрази. Поједини критичари употребу жаргонизама сматрају недопустивом, јер је говорна култура наше деце веома ниска и тај улични говор узима примат у комуникацији, па не мора и у књижевности. Други пак, сматрају да некњижевне речи богате дечју књижевност укључујући елиптичне изразе, кованице и нелогизме. Честа је употреба стилских средстава попут метафоре, поређења, персонификације, којима писци изражавају своје утиске приказане са тачке гледишта младих читалаца.

Свет романа за децу је свет у коме су деца главни актери, у којем се поштују и важе дечја правила и истине. У средишту радње су деца, а писац настоји да их прати у авантуристичким подухватима, у односима са одраслима, у односима у дружинама, колективу, у разним друштвеним ситуацијама. Наратор често приповеда у трећем лицу, али се срећемо са делима чија наративна улога тече у првом лицу или је наратор неко од ликова. Причање је у оба случаја исто, прожето ведрином, хумором, досеткама, шеретлукцима и невероватностима које се од деце и очекују, јер све то дете воли и у томе налази своју разиграну природу, необуздану фантазију и безбрижност. Приповедач мења оптичку визуру и преферира машту као темељну уметничку вредност, жудећи да деца личе

на живот који им припада. Својом спонтаношћу и отвореношћу у игри, писци досежу привид живота у ком учествује сам читалац.

1.6. Естетско и утилитарно у романима за децу

Књижевност за децу не припада само свету имагинације и снова, већ активно учествује у свакодневним, практичним животним ситуацијама. Зато се од давнина расправљало, у чему се огледа функционалност књижевног дела: у његовој практичној, употребној вредности, или у духовном, нематеријалном задовољству, које изазива код читалаца? Одгајање и хуманизовање посредством уметности, доприноси развоју човекове духовности и интуитивног мишљења. Књижевно дело подстиче и распламсава машту, богати искуство и развија мисао, што свакако на читаоца делује снажније него практична усмереност науке. Побуђујући расположење, оно пружа радост, служи сазнању и благостању, обликује човека да упозна себе и свет који га окружује у свим појавним облицима. Циљ науке је да образује, а књижевност представља средство универзалне комуникације које повезује интелектуално и емотивно. Сврха белетристичког текста није само уметничка, њиме се исказује одређена намера, интенција или идеја.

Развој књижене мисли мењао се кроз историју. У време теорије мимезиса, чијим ствараоцима се сматрају Платон и Аристотел, једни су књижевност тумачили као копију спољашњег света и ствари, док су други говорили да је она унутрашњи доживљај сваког појединца. Платон је у *Протагори* заговарао став: „Када дечак научи и разуме оно што је написано, онако као што је раније разумео живу реч, онда му учитељ да песме изврских песника да их чита у школској клупи и да их научи напамет; оне садрже много моралних поука и прича којима се прослављају и уздижу подвизи славних људи старих времена“ (Збирка текстова педагошких класика, 1960: 18). При том Платон не говори о избору који је водио рачуна о дечјим могућностима, нити о могућностима прилагођавања озбиљне литературе детету. У то време књижевност за децу није ни постојала, већ су одрасли деци давали дела за читање (из књижевности за одрасле) која им они одаберу.

У средњем веку деца су васпитавана на принципу страха од бога, казне, батина и слично, тако су васпитачи себи приписивали успех ако је страх код деце израженији, јер је самим тим, њихова послушност присутнија. У школској литератури обрађивани су

одломци из *Библије*. Религиозни средњи век није прихватао дете са његовим природним делатностима, већ заступа став да дете треба прихватити само ако у њему препознамо битну одлику одраслог човека, као што је мудрост, разборитост и слично. Дете у средњем веку нема свој аутономни свет, већ је „мали човек“, без своје посебности, саставни део света одраслих, због чега све до XII века детињство као категорија, не постоји. У српској средњовековној књижевности прва оригинална дела везују се за Стефана Немању и Светог Саву, али дела за децу не постоје.

Конкретнији наговештаји литературе за децу срећу се у делима ренесансних педагога, писаца и филозофа. Капитално дело писца Фрасоа Раблеа *Гаргантуа и Пантагруел*, садржи занимљиву повест краљевске лозе дивова, пуну динамичних догађаја, која у појединим деловима истиче природу и слободу дејег бића. Рабле је дух детињства представио на специфичан начин⁸ какав нико ни пре ни после њега није успео. Својим величанственим романом показује једну нову књижевну културу која помера угао гледања на дете. Чешки педагог, Јан Амос Коменски, на дете другачије гледа и његово учење временом прихвата скоро цела Европа. Он је у делу *Свет у сликама* (1657), актуелизовао питање дејег одгоја, улогу учитеља у процесу васпитања и образовања, развој мишљења и формирања личности.

Више пажње образовању деце посвећује се у XVIII веку, у доба просветитељства, али просветитељи предност дају утилитарним вредностима дела, не естетским. Пишући за децу они су поучавали, хвалили врлину, а критиковали порок, сматрајући да децу не треба кажњавати, већ поштовати њихове посебности. Теоретичари барокне уметности, почетком

⁸ „Волео је да се парложи у блату, нос је мрљао, лице свињо, обућу чварио, продавао зјала, трчао за лептирима који су потпадали под очево царство. Пишао је на обућу, кошуљу је засривао, усекњивао се рукавом, балавио у чорбу, базао тамо-амо, пио из папуче и обично чешао трбух уз корпу. Зубе је оштрио о неко копито, руке умивао у чорби, чешљао се пехаром, седао између две столице те увек – пљас! – гузицом о земљу, покривао се влажном врећом, суну лаптао, јео је преко хлеба погаче, уједао је смејући се и смејао се уједајући, пљувао у чинију, прдео од лоја, пишао на сунце, бежао у воду од кише, није се журио, правио се важан, шепурио се као ћуран, пуштао петлу крв, дерао лисицу, читао мајмунски оченаш, враћао се својим беспослицама, терао крмачу у сено, враћао се на исту ствар, метао кола пред волове, чешао се где га не сврби, белим се хлебом први залагао, поткивао попце, голицао се да би праснуо у смех, прекомерно ждрао, боговима приносио на жртву руковат сламе, на јутрењу певао Манификат и то му се слагало, јео купус и срао папулу, распознавао муве у млеку, чунао мувама ноге, хартију стругао, пергамент прљао, правио рачун без крчмара, ломатао се по жбуњу а птицу не ухватио, мислио да су облаци лимене пећи, тражио ражањ а зец му у шуми, терао ветар капом, забатао трн у здраву ногу, седео на ушима и купио оглушке, ишао као преко бундева, разбијао све на куле и на виле, поклоњеноме коњу загледао у уста. Падао с коња на магараца и скакао с магараца на коња, чувао месец од вукова, стајао као на ноку, чекао да му печене шеве саме улете у уста, држао врапца чекајући сокола, зидао куле по ваздуху, терао мак на конач и тук на лук, и свако јутро бљубао до миле воље. Очеви итеници јели су му из зделе, а он се частио са њима. Гризао их је за уши а они су му грбали нос; дувао им је у прхно, а они су му лизали губицу“ (Rable, 1959: 77).

XVIII века, у први план истичу ирационално и сматрају да сваки конзумент књижевног дела, долази у фазу занесености штивом, да му осећања надвладају ум и под утицајем таквог заноса он се ставља у улогу аутора, те наново ствара уметничко дело. Све до XIX века сматрало се да дете мора бити узорна и морална личност, јер представља основу на којој почива развој друштва. У XIX веку стварају се дела за децу, књижевност за децу се интензивно развија, али се осећа утицај просветитељства у дидактичким и педагошким порукама садржаним у делима. Почетком XX века дела намењена деци све више цене уметничку лепоту дела, него његову корисност.

Књижевност за децу произилази из педагошке праксе и представља легло школских истина, са унапред постављеним ставом и одређеним циљем који нарушавају уметничку слободу. „Васпитавање путем књижевности није сводљиво на поучавање и култивисање карактера, већ на развијање и саморазвијање, на остварење и самоостварење, на обликовање и самообликовање“ (Петровић, 2016: 122). Модерна поимања васпитања дају предност креативном над практичним, развијању стваралаштва и креацији богате слике стварности. У фундаменту, књижевност не тежи стицању нових сазнања и васпитавању пре свега, већ за циљ има обучавање поетском интенцијом, надахнућем и невидљивим порукама које нису саме себи циљ.

На основу мишљења о лепом и корисном, развило се умерено гледиште које подразумева да наука и лепота иду заједно, да књижевно дело истовремено и поучава и забавља. „Естетско–забавно је суштинаска карактеристика од које зависе друге валидне вредности дела за децу“ (Петровић, 2015: 23). Након што су сличне идеје пласиране у Аристотеловој *Поетици*, Хорацијевој *Посланици Пизонима*, почетком XVIII века јављају се дела која дају предност естетским вредностима над утилитарним. То је исказано у роману *Робинсон Крусо*, Данијела Дефоа, који поред естетске вредности садржи и ставове о васпитању и образовању. Лик Робинсона послужиће као прототип за лик Емила у педагошком роману⁹ Жан Жака Русоа. Он у свом роману опомиње родитеље, али и учитеље да прихвате децу онаква каква јесу, јер ће једино на тај начин стећи њихову љубав

⁹ „Та књига ће бити прва коју ће мој Емил прочитати, она ће дуго представљати читаву његову библиотеку и увек заузимати у њој почасно место. Према њој ћемо проверавати степен развитка својих судова, и док год наш укус не постане искварен, читање те књиге ће нам бити пријатно“ (Русо, *Емил или о васпитању*, Беобрад, 1925).

и поверење¹⁰. Русо је сматрао да деци не треба ускраћивати игру, покрет и слободу, јер ћемо прерано пред њих поставити превелика очекивања, због којих ће заборавити да буду деца. Због таквих ставова о детињству, Русо је постао „истински антиципатор књижевности за децу“ (Милинковић, 2015б: 32). Русоов значај у развоју децје књижевности није из области конкретне књижевне праксе, већ у области теорије, односно психологије детињства. Сматрао је да детету треба „прилазити у складу са његовом природом и понудити му ствари које нису продукт деформисане и отуђене цивилизације“ (Prelević, 1979: 24). Његове анализе децјег унутрашњег света постаће темељ на ком ће настати децја књижевност, која свет детета изражава кроз игру, сан и фантастику.

Ако се осврнемо на књижевну историју, од најстаријих епопеја, митова, легенди, преко разноврсних модела усмене традиције, до најчитанијих романа домаће и светске књижевности, не можемо, а да не приметимо присутност поруке проткане уметничком лепотом. Велика дела попут *Илијаде*, *Одисеје*, *Библије*, садрже свевременске поруке и искуства људске цивилизације. Свако дело, па и роман, садржи поруку, која је неодвојиви део његове тематске и естетске структуре. Ако роман подстиче креативност, вољне навике, развија смисао за лепо, његова утилитарност је оправдана, али ако се њиме потенцира одређена идеја, онда је то роман са тезом и као такав, наилази на осуду критике.

Романи у којима је порука сама себи циљ, губе уметничку лепоту. Деца не прихватају поуку ако је дата изван игре, маште, хумора, и нонсенса. Порука мора бити сегмент лепоте, на уметнички начин упакована у структуру дела. У књижевности за децу ове две категорије се не смеју раздвајати, јер се дело банализује, губи суштину и смисао слојевитих порука и значења. Не треба инсистирати ни само на неговању духовне лепоте¹¹, ако се њоме не остварује неки циљ. Поруке треба пласирати кроз игру, јер у игри деца најрадије и најлакше прихватају наравоученија родитеља. „Децу не треба учити шта да мисле већ како да мисле“ (Милинковић, 2015б: 33).

¹⁰ „Дете осећа у себи, може се рећи, тако много живота, да је у стању оживети сву своју околину. Било да ствара или да руши, то је њему свеједно; оно је задовољно тиме што мења стање ствари, и свака промена за њ значи делање“ (Русо, 1925: 72).

¹¹ „Не треба инсистирати на лепоти дучићевског типа, дакле на поезији која би била 'одвећ горда да би живела за друге', нити на лепоти по сваку цену, бодлеровског типа, па макар долазила из пакла“ (Милинковић, 2015: 33).

Романи у којима феномен лепог осваја превагу над дидактичким поукама, јавили су се у западноевропској књижевности XVIII века. *Робинсон Крусо* (1720), Данијела Дефоа¹² и *Гуливерова путовања* (1726), Џонатана Свифта, освојили су срца младих читалаца. Дефоов роман је на самом врху енглеског реалистичког романа и представља зачетак европског романа за децу. Главни јунак романа представља узор у подизању и васпитавању младих нараштаја. „Просветитељи су у судбини Робинсона препознали човеков повратак природи, док је за романтичаре то био мотив за глорификацију човекове отуђености и његовог бекства од друштва и цивилизације“ (Милинковић, 2006: 74). Русо је, у XVIII веку, актуелизовао проблеме предочене овим романом. Писац *Робинсона* је сувише озбиљан и практичан да се, приказујући главног јунака као заточеника природе, не осврће на описе природе. Робинсон природу доживљава као нешто што му је наметнуто, што није сам бирао. Због борбе за опстанак, која заокупља пажњу читалаца, недостатак живописних пејзажа је не приметан. Прича је усмерена на борбу против самоће и свих опасности које му угрожавају живот као друштвеном бићу. На почетку романа, писац наговештава поруку, ставља до знања читаоцима, да ће непослушност и неприхватање очевих савета и жеља, Робинсона довести до покајања.

Ни једног тренутка, писац не идеализује свог јунака, већ га приказује као човека који се озбиљно суочава са ситуацијама у којима се нашао, како би обезбедио егзистенцију. Руководећи се правилом, да у свакој невољи има нечег доброг и да свако питање има неки одговор, својим читаоцима нуди моралну и психичку подршку, што је видљиво из Робинсонових белешки:

Лоше је Што сам бачен на невесело пусто острво, и не гајим никакву наду да ћу се спасти. / Добро је што сам остао у животу, а могао сам се удавити, као и сви моји сапутници.

¹² Данијел Дефо је рођен у Лондону, у породици месара. Његов немиран и несталан дух нису му дозволили да испуни очеву жељу и постане свештеник, већ је често мењао занимања, био и писац и новинар, политичар, трговац, памфлетиста, авантуриста... Био је рођени бунтовник, јасних политичких убеђења, у свему оригиналан и самосвојан, често је био актер бројних скандала окружен бројним непријатељима, али и симпатизерима који су га славили. Написао је преко двеста радова у којима се бавио питањима морала, политике, економије, религије, науке. Прво његово дело, названо романом, налази се у часопису *Лондон Пост*, 1719. године, под насловом *Живот и невиђене пустиловине Робинсона Крусоеа, морнара из Јорка*, које касније објављује под насловом *Робинсон Крусо*.

Лоше је што сам одвојен од целог света; ја сам пустињак прогнан из људског друштва. / Добро је – али нисам умро од глади и нисам пропао у овој пустињи... (Дефо, 1990: 67).

У појединим деловима уочавамо размишљања заснована на религијским захтевима, где писац поучава, опомиње, као у делима ствараним у доба просветитељства. У тим поукама огледају се обриси времена у ком је писац стварао, када се вредност дела испољавала њеном поучитељношћу. Ипак овај роман одолева пролазности и поприма карактер свевременског романа који „непрестано траје, као омиљена лектира сваког нараштаја“ (Милинковић, 2006: 82).

Роман *Гуливерова путовања*, Џонатана Свифта¹³, објављен је шест година након прослављеног Дефоовог романа *Робинсон Крусо*. На први поглед роман је путописног карактера, али се у погледу структуре и жанра, због елемената маште и фантастике не може јасно дефинисати. Можемо рећи да је и бајка и роман–бајка и авантуристички роман. Дубински слој открива мноштво истина и добро маскираних порука. По форми и структури, дело је оригинално и представља „јединствен роман енглеске и светске књижевности“ (Милинковић, 2006: 91), у коме ће кроз пишчеве идеје и илузије свако пронаћи бар један делић себе, свог сна или неког свог света. Свифт се у појединим деловима романа оштро и сатирично наругао тадашњим бесмисленим теолошким расправама и извргао руглу и подсмеху саркастично друштво Енглеске.

У српској књижевности идеје просветитељства ширио је Гаврило Стефановић Венцловић, Захарије Орфелин, Доситеј Обрадовић. У најзначајнијим делима (*Совјети здравог разума*, *Писма Харалампију*, *Живот и прикљученија*, *Басне*), Доситеј Обрадовић се обраћа „српској јуности“, мислећи на децу и омладину, којој исказује потребу за науком у уметношћу. Сима Цуцић каже да је Доситеј „наш први омладински писац“, а *Живот и прикљученија* „најбоље дело белетристике нашег раног XIX века“ (Цуцић, 1951: 34–36). Његов став да књижевним делом поучавамо и шаљемо педагошке поруке деци и омладини, у мноме се разликује од Хегеловог мишљења да је књижевност разбигра и забава.

Све до деветнаестог века, деца су васпитавана да буду високоморалне личности и у складу са друштвеним нормама понашања. Родитељи, учитељи, педагози су у том случају

¹³ Џонатан Свифт је енглески писац, одрастао у тешком условима. Извесно време радио је као свештеник, а свој први политички чланак објавио је 1701. године. Писао је песме, есеје, политичке чланке. Најбоље његово дело је роман *Гуливерова путовања*.

заборављали на дечје афинитете, узрасне могућности и превише су захтевали од деце. Крајем XIX века заживео је бајковити роман, потом авантуристички, научнофантастични, а нешто касније и роман о дружинама. У њима се поред деце, често срећу ликови одраслих, док у бајковитим романима срећемо мноштво анималних, надреалних, фантастичних, оностранних ликова. Временом, естетске вредности романа узимају примат над утилитарним, што нарочито долази до изражаја у делима с почетка XX века. Романи о дружинама имају наглашену дидактичку улогу садржану у свим деловима структуре. Ипак, поука ових романа носи дозу лепог, која развија племенитост младих читалаца и истрајност у решавању неких будућих животних проблема.

Основа за доживљај романа је читање. Рецепција дела је субјективан осећај појединца, као и схватање лепог које је у домену естетског субјективни суд. Своје поруке и идеје, писци нуде кроз поступке јунака. Како би добили реакцију читалаца на дело и изазвали њихов емотивни доживљај, писци јунаке дочаравају сликовитим изразом њихове судбине. Тако читалац проживљава судбину главног јунака и у свести изнова ствара дело. Тада се пишчев свет дела трансформише у свести читаоца и он ствара свој, индивидуални свет у ком посредством маште, емоција и игре открива имагинарне светове и поруке које дело носи. „Естетска вишезначност пружа читаоцу без обзира на његову зрелост и читалачко искуство, могућност уношења властите моћи имагинирања и властитог животног искуства у дело“ (Петровић, 2015: 26). Дете сходно способностима, помоћу маште конкретизује текст и актуелизује његов семантички материјал.

У бајковитом роману *Пиноккио*, Карло Колоди нуди бројна педагошка и дидактичка решења како дечје мане и несташлуке трансформисати у врлине. Слабију страну тематске и естетске структуре чине већ виђене, шематизоване слике и дијалози преко којих аутор изражава моралне и педагошке поуке. Да би избегао просечне и устаљене поуке, Колоди употребљава народне умотворине и изреке које су непролазне: „*Украдени новац не даје никада плода! Ко своме брату украде капут, обично умре без кошуље!*“. У оваквим и сличним изрекама препознајемо моралистичку и утилитарну црту романа. Независно од тога, роман није тенденциозне садржине. Тематски оквир је широк и богат, регистар мотива разноврстан, фабула динамична са низом авантуристичких епизода, што јача уметничку вредност романа. Етичка и естетичка вредност су јасно изражене и неоспорне, а утилитарна компонента чини само једну димензију романа у којој читалац помоћу маште

долази до нових искустава и сазнања. Колоди тако шаље поруке, образује и васпитава. Лик Пинокија потврђује да одрасли могу научити нешто од деце, а не само обротно.

Крајем XIX и почетком XX века, развио се децји реалистички роман, инспирисан децјим дружинама. Тематско-мотивски слој који дружина, њен састав и сврха собом покрећу, подстакао је интересовања књижевноуметничких стваралаца и нашао се као један од водећих у остварењима домаћих и страних аутора. Појави овог жанра претходи роман Чарлса Дикенса, *Оливер Твист* (1837), а касније се јавља серија романа о децјим дружинама, од којих су неки, по свом квалитету и уметничким доменима, уврштени у садашње или некадашње планове и програме лектире за основну школу, намењени узрасту адолесцената, на ком се групе најчешће и формирају.

Један од првих европских романа и први мађарски роман који је утицао на каснији развој романа о децјим дружинама, је роман *Дечаџи Павлове улице*, Ференца Молнара. Тај утицај Молнаровог дела осећа се у Нушићевој, Ловраковој, Селишкаровој дружини. Реализам ових романа огледа се у стварним ситуацијама и поступцима ликова, „обичне“ деце са којима се свакодневно сусрећемо, удружених због игре, забаве и лакшег савладавања појединих препрека. „Роман децје дружине у многоме везан за општу идеју колективизма, идеју која се снажно манифестовала у социјално ангажованој, по самоопажању реалистичкој књижевности за децу уочи Другог светског рата“ (Љуштановић, 2004: 124). Поред богатих уметничких поступака, у делима овог жанра, приметна је дидактичка порука којом писци желе да поуче читаоце. Тако у роману *Хајдуџи*, Бранислава Нушића, поред хумора, авантуре, забаве, истиче се и педагошка раван, која нарушава уметничку вредност романа. Шијан истиче да „не смемо допустити да поучителност нестане“ из децјих романа, јер је „повратак педагошког на странице лијепе књиге, знак да постоји потреба за тим“ (Šijan, 1975: 27). Сматрао је да Ловрак својим делима поучава и да утилитарност у његовим делима садржи посебну вредност, а нарочито роману *Влак у снијегу*.

Романи за децу осим што не захтевају извесне мисаоне напоре, и доприносе релаксацији при читању, такође доприносе развоју имагинативно-естетских способности и доприносе интелектуалном развоју. Не само да богати интелект, већ роман пружа и изузетно естетско уживање. Реч утемељена на игри као чистој естетици увек је дата другачије, пуна мистике и магије којом заокупља дух младих читалаца.

1.7. Композиција

У разумевању сложене структуре књижевног дела веома важну улогу заузима анализа композиције (лат. *compositio* од *componere*, што значи сложити, саставити, уклопити), која за Хорација представља редослед и динамичност радње. Начин на који су повезани и уређени сви делови сложене структуре књижевног дела, организовани у уметничку целину, представљају његову композицију. Сви структурни елементи међусобно се прожимају, надовезују, остварују динамику радње и јединство тематских, значењских и естетских нивоа. Књижевно дело „није пуки низ лабаво спојених и узајамно туђих творевина, него се састоји од делимичних фаза, које на различите начине утичу једна на другу, ближе се одређују и поново воде ка целини која је у себи затворена, односно могу се разликовати само у односу на ту целину” (Ингарден, 1971: 68). Начин на који се говори о некој теми у делу, подједнако је битан као и избор теме. То јединство садржине и форме мора бити присутно, као би се догађаји, ликови, мотиви, поруке повезали у јединствену уметничку целину.

Изучавањем композиције књижевног дела ученици уочавају предметни слој његове структуре, улазе у психологију главних ликова и пониру у филозофију пишчевих схватања, порука и значења. Тако лакше доживљавају књижевно дело као комплексну уметничку структуру, организовану у више тематских или напоредних нивоа. Прве, али често суштинске представе о делу, ученици стичу читањем, а потом методом уочавања и анализе плана уметничког текста. План се може дефинисати као синтетичан приказ тематске, естетске и идејне структуре књижевног дела. Истицањем тематских целина и кругова, маркирају се и одређују структурални елементи композиције. Овај приступ у изучавању композиције књижевног текста, нарочито је делотворан у раду са ученицима млађих разреда основне школе. На том узрасту ученици немају неопходна теоријска и књижевноисторијска знања која се сматрају претпоставком за дубље сагледавање уметничких вредности књижевног дела. Овај став се може узети као објективан разлог да се план текста „укључује у интерпретацију књижевног дела повремено и у складу са принципом условности“ (Николић, 1988: 208). При том, не смемо потценити ученике истичући да су њихове интелектуалне способности испод нивоа на коме би се могло приступити дубљој анализи уметничких садржаја. Таквим приступом настава би се свела

на просту репродукцију књижевног текста, на препричавање и једнострано трагање за темом и идејом, без стварног понирања у суштину уметничких и значењских вредности.

Композиција романа за децу се суштински не разликује од композиције књижевних дела уопште. Њу чини добро организован и укомпонован низ свих делова, али се као посебност издваја одсуство сложених фабулативних, идејних и мотивских слојева. У роману за децу догађаји се нижу један за другим, слика за сликом, ситуација за ситуацијом, праволинијски, по неком логичком редоследу. Овакав низ је важан за дете, јер оно пажњу фокусира на главни догађај и ишчекује његов завршетак. Дobar писац за децу одмах на почетку тока радње снажно истакне њен узрок, затим га у току приче, стално и на различите начине понавља, одржавајући тако децу пажњу за оно што ће доћи на крају. Он веома сликовито истиче експозицију радње и преноси њену суштину, наглашава кулминацију и у расплету води читаоца до краја, који се једним кругом спаја са почетком радње. Управо је Аристотел истицао значај композиције књижевног дела и неопходност заокружености радње, која по његовим речима мора имати почетак, средину и завршетак. Најбитнија одлика композиције романа за децу је да се слике смењују брзо и динамично и да буду повезане у један узрочно–последичан однос.

Композиција књижевних дела по речима Виктора Шкловског може бити *степенаста*, *прстенаста* и *паралелна* (Шкловски, 1969: 57). Због важности хронологије догађаја, у композицији романа за децу најчешће се користи степенasti начин развијања фабуле, у ком се догађаји групишу око једноставне хронолошке окоснице. Писци најчешће пишу једноставно, хронолошким редом са током времена како тече деце мишљење и памћење догађаја. У романима степенасте композиције, срећемо јунаке који морају савладати неколико препрека као би остварили планирани циљ. У роману *Пиноккио* Карла Колодија управо је кроз сликовиту хронологију авантура главног јунака, кроз динамичне мотиве и ликове који покрећу радњу, представљена јасна и једноставна композиција.

Дете тешко схвата временску подударност два или више догађаја, тако да у романима за децу треба избегавати ретроспективно причање. На тај начин, дете теже схвата ток радње и склоно је да хронологију одређује на основу редоследа у тексту. С тога су деци пријемчивији они романи у којима се редослед догађаја везује за главног јунака са којим се дете емотивно повезује, нарочито ако лик обилује позитивним особинама. Сложенија композиција у романима за децу, расипала би пажњу и отежавала праћење тока радње.

Једноставност у композиционом и структуралном смислу, даје простор писцима да у први план истакну и неки други слој приче, као у роману *Орлови рано лете* у ком је родољубље у првом плану, али и слога, заједништво, дружење.

Велики допринос уметничкој вредности романа *Алиса у земљи чуда*, у којем Луис Керол, маштовито, а у ствари сатирично, приказује земљу чуда и њене становнике, дала је оквирна композиција, која се по свему поклапа са фантастичном причом. Претапања једног времена у друго, излет из света реалности, у свет сна и поновни повратак у реалност, уз преплитање стварних и имагинарних ликова, чине да Алиса схвати колико је свет детињства лепши и хуманији од реалног света одраслих. Керол развија причу у причи, у којој све врви од брзине, лакоће смењивања епизода, мноштва детаља који превазилазе могућности деље перцепције. Динамичној радњи писац је прилагодио и приповедачки поступак. Он једноставним, занимљивим језиком приповеда чудне догађаје, приказује неочекиване слике, динамичне сцене и врло сажето и маштовито описује земљу, њене становнике и збивања у њој.

Занимљиву и посве другачију композицију срећемо у роману *Мали принц*, Антоана де Сент Егзиперија, која својеврсном алегоријом представља снагу својих идеја и превазилази границе бајковите фабуле. Роман можемо посматрати са становишта нестварне приче прожете фантастичним и бајковитим елементима, али и као филозофску визију детињства, где је свет виђен кроз призму детета, лепши, срећенији и срећнији. Да би досегао савршенство једноставности, писац посеже за стварним и тачним појединошћима, али и за необичним угловима посматрања који стварају логичку пометњу чак и са једном реченицом. Све је тако обично у сусрету пилота у невољи, са својим двојником, квар у пустињи, премор од руковања алатом, одмеравање сваке капи воде, док не уследи сусрет са дечаком који није ни уморан, ни жедан, ни гладан. Потом све тече нормално, а онда се опет појави нека необичност и значајна појединост којом писац постиже жељени ефекат чудесног и фантастичног. Као посебан тематски и естетски ниво у роману, развио се однос Малог Принца према ружи. Нашавши потпуно другачији садржај, писац је преко чудесног, наивним језиком, приказао реални свет. У роману *Бела Грива*, Рене Гијо са обиљем занимљивих епизода, причи даје динамичан, драмски ток, препун наративних и лирских елемената који се смењују и допуњују у складној, интригантној и целовитој композицији.

За композицију романа карактеристично је претапање једног времена у друго, стварности у нестварност. По речима Зорице Турјачанин, време у литерарном делу никако се не подудара са реалним, физичким трајањем неког догађаја и да у нашој свести нема догађаја који су изван времена. Она сматра да се композиција романа темељи на законитостима темпоралности, да време у роману ничим није ограничено (Турјачанин, 1978). Понекад се читав низ догађаја одигра веома кратко као у роману *Алиса у земљи чуда*, а понекад заузима доста дужи временски период као у роману *Робинсон Крусо*. По њеним речима, време је главни ослонац око кога се групишу остали догађаји као у романима Мата Ловрака. Временска одредница може бити и ствар субјективног осећаја, као у роману *Мач кнеза Стефана* где су присутна својеврсна временска преламања, догађаји су помешани са елементима легенде и епске традиције.

Бајковити роман, својом асоцијативном композицијом, одолева просторној и временској одређености, па тако време романа није везано за одређени временски тренутак, већ траје у општој временској димензији која обухвата прошлост и садашњост и будућност. Бајка своје корене налази у сновима, па се често у бајковитим романима, слике сна и фантазије невидљивим асоцијативним везама спајају, као у роману *Јан Бибијан* Елин Пелина. Ђани Родари своје бајковите романе често гради на социјалним темама, тако да у његовим делима деца веома рано упознају друштвене промене, социјалне противуречности, средину у којој живе, сиромашне и богате... Он увек пише о актуелним проблемима људске заједнице, кроз велику метафору деци пружа прихватљиву, поштену, здраву и оптимистичну причу.

Одређени закони садржине и форме намећу видове композиције романа. Спољашњи чиниоци (делови, главе, одломци, поднаслови романа...) у анализи композиције никако се не смеју занемарити. Није неважно да ли је роман подељен на делове, одломке, главе, јер разумевање композиције у појединим случајевима може бити разумљиво једино ако се разумеју сви њени делови. Међутим, формални део распореда не мора у потпуности да прати мисаони ток у ком се дело одвија, већ аутор може плански прекидати одређене тематске целине спољашњим средствима како би композиција била сложенија. Форма и садржина романа условљавају начин његове обраде. Различити типови романа, баве се различитим темама па је тако приступ делу јединствен и оригиналан. У авантуристичким романима имамо динамичну радњу, брз след догађаја, у психолошким романима

доминирају монолози, у ратним романима приказани су типични ратни догађаји и слично. У романима намењеним деци срећемо се са радњом и ликовима који су блиски децем поимању, препуни описа, игре и хумора.

Пишући неки роман, писац употребљава свакодневне речи, али начин на који их комбинује је нов и он успева да помоћу њих изрази оно што свакодневним говором не успева. Тако романописац компоује своје дело створено од речи, од кретања, заплета и сензибилности покрета. Као предмет романа може да послужи било која тема, али компоновати роман, вештина је која се не учи тако лако. Завршен роман подсећа на савршенство једне формуле која се само једном може употребити, а његова вредност огледа се у богатству и оригиналности романеског говора. Стереотипну композицију препознајемо у фолклорним бајкама, мада се у појединим романима за децу сусрећемо са већ коришћеним шемама композиције. Критичари истичу да је Тоне Селишкар своје романе градио на истоветном шемама и формулама када је композиција у питању, а то по њиховом мишљењу не доноси квалитет роману. Успех романа зависи од уметничке игре тема, никако од самих тема, које саме по себи немају неку вредност.

Да би књижевно дело на прави начин представило пишчев однос према свету, оно мора поседовати добар избор грађе и начин њене композиционе уградње. Композиција представља посредника између уметничког језика ствараоца, који преко ликова књижевног дела допире до свести младих читалаца. У сваку композицију књижевног дела уткана је нека специфична и јединствена нит ствараоца, која даје посебан примат делу и доприноси његовој оригиналности. Пол Валери је говорио да „има споменика који говоре и споменика који певају“ (према Р. М. Алберес, 1967: 394). Слично је са романима, роман постаје уметност саткана од материје, од поетске речи, која зависи од срећености и компоновања материје коју стваралац осмишљава.

1.8. Поетичка питања

Термин поетика, веома је опширан и подразумева учење које обухвата општу природу књижевности, суштину њеног настајања и природу појединих књижевних дела и врста. Чин стварања неког уметничког дела темељи се на умећу коришћења различитих стилских средстава, којима се постиже јединство садржине и форме и са хармонијом идеја достиже неухватљиву и жељену лепоту. Поетику романа карактерише стална подлежност променама, а опсег истраживања је сложенији него што се чини, те је схватамо као проучавање уметничке функционалности примењених поступака, који се „одражавају на устројство грађе, одређују природу романсијерове наратије, структуру дела, визију“ (Георгијевски, 2005: 12). Научници који се баве теоријом романа (М. Бахтин, Ћ. Лукач, В. Школовски, Л. Голдман, В. Кајзер, Ф. Штанцл), истичу значај његове унутрашње организације, која се схвата као сложен вид структуралне кохеренције и хијерархије елемената.

Поетичко стварање одређују процеси као што су посматрање, запажање, анализа и синтеза, праћени способношћу ствараоца да изразима својих осећања и замислима своје маште сачини јединствено дело. Начин стварања уметничког дела није само умни рад, већ интуитивни и несвесни. У поетици се поставља проблем језика, метода, технике и разумевања читалаца.

Роман за децу нема широку повезаност са другим књижевним родовима и могућност надоградње сазнања посредством друштвених наука, као што је случај са романом уопште. Као и роман уопште, роман за децу је дуго оспораван и понижаван. Пресудне промене приметне су средином деветнаестог века, који се сматра епохом теорије и поетике романа, док се положај српског романа мења тек у другој половини овог века. У романима међуратног и послератног периода, утицајем ванкњижевних фактора, угрожава се значај форме и доминацију преузимају одређене теме и садржаји, чак и језик губи своју основну, естетску функцију и постаје потчињен језику идеологије. У послератном периоду могао је да доживи процват и постане јединствен, особен жанр, али је приповедање било неубедљиво, анахроно и сужено, приказивани су одређени догађаји, занемарујући језичко-наративно обликовање представљене грађе (Георгијевски, 2005: 14). Роман за децу, временом постаје самостална творевина у којој се истиче ауторско начело, самосвест

јунака, њихова сазнања, реакције и ставови. Оно што не смемо заборавити када су у питању романи за децу јесте њихова васпитна функција, која развија врлине, идеале о моралној чистоти, утиче на разум, учи и усавршава личност. Дете чезне за поетским, радосним буђењем духа и изненађења. Оно што у младом читаоцу није изазвало осећај задовољства, потребу за лепим и узвишеним, што није побудило креативну разиграност и неизвесност у ишчекивању, као да није ни оставило трага у књижевности.

Као егзистенцијалне категорије поетике у романима за децу, свакако су игра, хумор, фантастика и поучност. Такође, не смемо занемарити тематику, мотиве, фабулу, стил, језик, позицију приповедача. Поетика је у самом градиву коме морамо наћи облик и дати уметничку форму. У бирану симболику и говор прилагођен узрасту и мишљењу детета, уткан је уметнички поступак. Недореченост и неодређеност, остављају простора да се дечјом маштом и сазнањима допуни пишчев свет, и подстакне дечја радозналост. Брзо догађање, дешавање до напетости изненадног обрта, дечја ексцентричност, радост заноса, води у свет маште и осваја младе читаоце. Живописно приповедање оживљава пишчев свет у ком је све мотивисано, образложено, оправдано и разумљиво.

1.8.1. Машта и фантастика

Имагинација, као оригинална и јединствена мисаона активност, подразумева чудесне, неуобичајене и невероватне слике. Она представља психичку способност да се доживљене слике или појаве прерађују и претворе у потпуно нове, постављене изнад стварности. Помоћу фантазије, све оно што је нереално и измишљено смешта се у реалан свет и представља се као сушта стварност. Без маште и фантастике не могу се замислити књижевна дела намењена деци, јер готово да нема дела које није плод имагинације и не представља свет на необичан и нестваран начин. Почев од народних бајки, па до остварења савремених аутора, маштовитост је незаобилазан елемент сваког дела и вреднује се као виша естетичка категорија. То не чуди јер је свет маште омиљено уточиште деце и свет у коме радо бораве.

У бити дете је маштовито, а бујна машта проширује видике, даје слободу мишљења, уобличава емоције, омогућава разумевање стварности, доживљавање невидљивог и непознатог, ствара један нови свет у коме важе дечја правила. Машта је за дете „основна и

најважнија мера стварности; она полаже темеље човековом развоју“, покреће свет дечјег сазнања, води га у недостижне висине и пружа све што му је недодирљиво и непознато (Петровић, 2005: 70).

Књижевност за децу обилује маштом и фантастиком, нарочито дела усмене традиције, где се дечја тежња ка чудесном и загонетном рефлектује кроз приказивање анђела, демона, чудовишта, привиђења, вештица, необичних јунака и догађаја. Ови деструктивни елементи фантастике, по речима Нова Вуковића могу да имају двојак утицај на дете читаоца. Дете такав свет фантастике може да прихвати ублаженим интензитетом, али може да доживи појачано осећање страха и несигурности, што може изазвати и психичке трауме (Вуковић, 2007: 64). Зато сматрамо да део фантастике која егзистира са ђаволом нема много простора у књижевности за децу. Деца не поседују довољно животног искуства, нити снаге духа да могу да схвате сферу људске подсвести, па је фантастика у делима за децу орјентисана пре свега на круг дечјих интересовања: на сан и сањарење, на трежење сложеније егзистенције и оживљавања света биљака, животиња, играчака.

Појмове чудесно и фантастично често не посматрамо одвојено, већ у њиховом јединству. Марјановић истиче да „фантастично и чудесно иду руку под руку током јаве живота“, али ако фантастиком сматрамо све оно што је немогуће и измишљено, онда је чудесно „фантастика на квадрат“ (Марјановић, 2000: 53). Поједини аутори сматрају да је фантастика нешто невероватно, али не немогуће, већ само човеку недоступно и неухватљиво. Ново Вуковић истиче извесне разлике када су питању ови термини. Заправо ако се „чудо“ прихвата као нешто једнако често присутно као и друга реалност, онда је у питању категорија чудесно, а ако се „чудо“ не прихвата и одбацује упркос његовој појави, у питању је категорија фантастичног (Vuković, 1996: 164). „Чудесно је израз човекових неостварених жеља, фантастично је израз његових страхова и кошмара“ (Кајоа, 1978: 13). Зоран Мишић, разликује три вида фантастичног у књижевности за децу: „права фантастика (ја), она која себе представља као суштину стварности, која у потпуности преузима улогу реалности; друга: оно што се у фантастичној прози догађа мора бити у супротности са законима који у природи владају; и трећи тип је, право боравиште фанастике – које се налази у домену магијског и култног, без обзира што су мање – више сви њени творци престали да верују у духове“ (Мишић, према: Марјановић, 2000: 49). Пошто се фантастика није битније могла одвојити од чудесног, они су се испреплетали и

проширили своје могућности. У сферу фантастичног и чудесног, књижевност је инфилтрирала и поетски елемент као неодвојиву категорију дечје спознаје света, његове лепоте и тајни.

Поетика чудесног и фантастичног, утемељена на теорији игре, остварује се преко персонификације, гротеске или алегорије блиске дечјој имагинацији. Доводећи у везу игру и фантастику деца другачије доживљавају сан и јаву од одраслог човека, склона да оживљавају и мењају реално и иреално. Зато писци за децу, мешањем чудесног и фантастичног, сна и јаве, лако налазе пут до срца младих читалаца. Природа детета дозвољава лак и чест уплив фантастичних елемената у радњу приче, с тим што се стваралац труди да задржи дозу истинитости и рационалности у делу. Иако је фантастика основни елемент многих романа за децу, њихова садржина темељи се и тежи ка истини. „Уметничка истина има за циљ да младом читаоцу представи истину овог света, ону истину коју спознајемо из искуства и спознаје одрасла човека. 'Андерсен је градио бајку своју од самих истина', каже Исидора Секулић. Због тога је ова литература по духу одрасла, а по форми дечја. Испод, из народа преузетих мотива и оригиналних фабула, заправо је једно горко животно искуство, које просијава својом тешком светлошћу кроз пукотине алегоријског привида приче. Зато, уметничка прича, у већини случајева, није у сфери фантастичног, већ у сфери истинитог“ (Prelević, 1979: 35). Писац децу позива на маскирање животне језе, али као исходиште не сме да нуди лаж, јер тиме не помаже детету и не суочава га на прави начин са животом какав заиста јесте.

Дечја фантастика настаје из њиховог специфичног односа према реалном свету. Она свет не посматра на директан начин, већ показује колико је тим светом (не)задовољна. Дете осећа да се његове жеље у реалном свету не могу испунити, зато прибегава потрази неких нових светова који су ослобођени свих недостатака. Како је дечја машта стваралачка, а не деструктивна, она представља слободну игру која нас пребацује у свет у коме је све могуће.

Едвард Морган Форстер износи јасну идеју „да у роману постоје две силе – људска бића и свежањ којекаквих других ствари која нису људска бића – и да је романсијеров посао да прилагоди те две силе једну другој и да помири њихове захтеве (Форстер, 2002: 86). Фантастика нас неодољиво одвлачи у игру, ангажује емотивну страну нашег бића и

остварује се у садашњости. У књижевности за децу можемо препознати различите типове фантастике, које Воја Марјановић класификује на следећи начин:

- фолклорни тип фантастике (фантастика која се јавља у народној поезији и прози са бројним застрашујућим морбидним сценама)
- колодијевски тип фантастике (фантастика која антропоморфно и персонифицирано тумачи свет живих и неживих појава)
- керовски тип фантастике (склон шаховској, ирационално несвесној представи света, предмета и људи)
- жилверновски тип фантастике (вид фантастике подстакнут научним достигнућима, технолошком цивилизацијом) (Марјановић, 2000: 50).

У овој класификацији три типа фантастике воде порекло из романа за децу, а бајковити романи (*Алисе у земљи чуда*, *Пиноккио*, *Мали принц*), непресушан су извор фантастичних и маштових сцена. Мада је оживљавање предмета карактеристика бајки, Колоди за свој роман не користи митску подлогу, а лик дрвеног лутка Пиноккија гради свесно мешајући машту и реалност. Лик Пиноккија, његове догодовштине и авантуре, особита су игра ведре маште, збиље и алегорије, који чине овај роман привлачним. У фантастичном свету лутки, деца виде један узбудљив свет у коме проналазе себе, своје жеље, добре стране, мане; свет у коме је богато и духовито спроведена игра уживљавања у чудесно и доживљавање реалног. Колоди причу започиње у „реалистичком маниру“ без наговештаја да ће се нешто фантастично догодити (Vuković, 1996: 196). У тренутку када се из дрвета зачује људски глас, прича прелази у сферу фантастичног, изазива сумњу и неверицу, јер се руше границе реалног света. Дрвени лутак, постаје главни јунак бројних авантура: због непослушности и бекства из школе поприма магареће уши и постаје магарац, због лажи му се повећава нос, да би спасао оца ослобађа се из китове утробе, заљубљује су вилу, у вези је са антропоморфно приказаним животињама и ликовима из иреалног света и на крају доживљава метаморфозу и постаје прави дечак. Радња романа садржи све елементе ауторске бајке и мали читаоци са уживањем прате Пиноккија и његове авантуре доживљавају као властиту игру, јер њихова машта није спутана, а наилазећи на различите јунаке, овладавају различитим језицима и лако се уживљавају у све згоде и незгоде.

Луис Керол је творац фантастичне приче засноване на преплитању сна и јаве. Милан Црнковић наводи да Керол „неће реалним сликама приказивати реални свијет, већ ће из

крхотина реалног свијета саздати један иреалан свијет чији облици настају слободним спајањем у подсвести дјетета“ (Crnković, 1980: 41). Романом *Алиса у земљи чуда*, створио је причу која се окреће детету и прекида везу са митом и народном бајком. Чудесно и реално постају игра, тако је и Алисин сан игра маште коју диктира подсвест. Алиса расте и смањује се, налази се у разним смешним ситуацијама, упознаје необичне становнике земље чуда, јунаке оживљеног шпила карата, сведок је чудних разговора, луде чајанке, након чега се буди и враћа у реалност. Низом чудних сцена писац реални свет огледа у иреалном, а Алиса показује своје добре и лоше стране, своју досетљивост и могућност да се прилагоди новим ситуацијама баш као и што дете у игри показује своје особине својим поступцима. Керол се овим романом приближио дечјој игри и уживео се у свет детета. Радњу је засновао на брзим сценама, обртима и ситуацијама, ликовима блиским детету, играма речи, чиме је задовољио дечју знатижељу и сталну потребу за маштањем. Дечја фантастика је део игре, а код Керола (*Алиса у Земљи с ону страну огледала*) наилазимо на овакву сцену:

- *Ја уопште не уживам у комарцима – објасни Алиса – зато што их се некако бојим... бар оних великих. Али могу ти рећи како се неки од њих зову.*
- *Ваљда се одазову када их зовете – рече Комарац као узгред.*
- *Још ниједног нисам чула да се одазове.*
- *Па шта им онда вреди да их зовете – настави Комарац – кад неће да се одазову (Керол, 1964: 44).*

Разговор Алисе и Комарца можемо посматрати и као иронију, којом Алиса изражава дозу подсмеха том несавршеном свету, пуном недостатака. Дечја фантастика је у већини случајева спонтана, а ироничан однос је смишљен и тенденциозан. У Кероловој књизи *Алиса у Земљи с ону страну огледала* присутне су чудесне метаморфозе које делу дају обележје фантастичности.

- *Без ичије помоћи! – понови Краљица одлазећи.*
- *Бе-ез ичије помоћи! Бе-ез ичије помоћи!... Бе-е-ез... Бе-е-ез отегну она као овца, да се Алиса просто трже. – погледа Краљицу која као да се одједном обмотава вуном. Алиса протрља очи, па поново погледа. Уопште јој није било јасно шта се то догодило. Је ли то она у некаквој продавници! И је ли то стварно нека овца седи с ону страну тезге? Ма колико трљала очи, ништа јој није помагало: била је у некој малој*

мрачној продавници, лактовима наслоњена на тезгу, а у наслоњачи с ону страну тезге седела је нека овца, плела и сваки час дизала очи од плетива и гледала је кроз некакве велике наочаре“ (Керол, 1964: 77).

Преображај краљице у овцу је очекиван, јер је испустила глас карактеристичан за овцу, па је прешла и у одговарајући облик. Краљица се не претвара у овцу због клетве или зато што је зачарана (што је карактеристично за бајке), већ је преображај извршен по систему децје логике. Ако се једном започне игра преображавања, мора се са њом наставити до краја. Боравећи у свету фантастике, дете је надамак слободе, јер детињство и представља слободу и чежњу за њом.

Дело које наивним причањем, преко чудесног и фантастичног приказује реалан свет, свет детињства, свакако је бајковити роман *Мали Принц*. Иако радња почиње сасвим реално, у даљем току причања поприма елементе бајке, јер је главни јунак стигао на земљу из иреалног, нестварног света. На том путу посетиће шест необичних планета и среће се са њиховим необичним становницима, а потом ће са земље мистично нестати као што је и дошао. Егзипери је настојао да побегне из света одраслих, у свет детињства и приближи се наивној и срећној природи детета. Малог Принца не можемо прихватити само као алегоријску личност, јер „Мали Принц није персонифицирана празна форма која чека своје значење, него само то значење, живо оваплоћење детињства и у том смислу пуни субјект али и у исто време фантастичан“ (Prelević, 1979: 61).

У српску књижевност дух новине, заснован на сновима и машти, уноси Александар Поповић. Из склада уобразиље и ставрности, писац нас води кроз причање које одражава децју машту и тера нас да заједно са ликовима учествујемо у дешавању приче. Роман *Лек против старења*, испуњен је маштом, игром, јунацима чија је прича пуна неочекиваних обрта и кероволске фантастике. У роману *Судбина једног Чарлија*, представљена је авантура мачка са обиљем ситуација које су симболична пројекција живота. Писац је мачку подарио моћ говора и људске особине као и могућност да проживљава разне необичне животне авантуре, да путује са морнарима, буде члан позоришта, да продаје шешире, ради у циркусу и слично. Бајковити садржаји нашли су пут до децјег срца, не само преко бајки и дела усмене традиције већ и посредством децјих романа.

Када у неком делу сретнемо ванземаљце, далеке звездане системе, времеплов и слично, јасно је да се срећемо са научном фантастиком. Научно фантастично дело износи

претпоставку да је приказани свет у делу суштински другачији од реалног света и да се те разлике могу објаснити посредством науке. „Прожимање чудесног, имагинативног и наднаравног, са достигнућима науке приказује се у научнофантастичним романима као процес који разара границе реалног и отвара нову димензију човекових способности“ (Милинковић, 2013: 74). Дела научне фантастике обећавају читаоцима бољи свет, у чему је видљива веза овог жанра са бајковитим прозним садржајима.

Жанру млађих књижевних модела припада научнофантастични роман који још није прецизно дефинисан у књижевној науци. Ако покушамо да одредимо време настанка доводимо га у везу са фолклорном бајком и формама које су инспирисане догађајима и ликовима из оностраног и чудесног света. Савремени историчари књижевности заступају став да научнофантастични жанр свој развојни ток започиње романима Жил Верна. Овај писац створио је бројна дела занимљивих догађаја и узбудљивих пустоловина, (*Двадесет хиљада миља под морем, Деца капетана Гранта, Тајанствено острво, Пут око света за 80 дана, Пустоловине капетана Хатераса, Петнаестогодишњи капетан*) уградивши у њих научна открића, претпоставке и своје снове о будућности. Неки продукти визионарства остварили су се за његовог живота, а они који су били недостојни, данас су далека прошлост. Верн није био само визионар, већ и добар писац који је показао смисао за драматику и опис. Фабуле његових романа вешто су скројене, ликови су обично интелигентни и ексцентрични људи. Научне чињенице вешто уклапа у динамику радње и своје дело чини интересантним за читаоце. Најмлађи читаоци радо читају романе Жил Верна, јер је област научне фантастике блиска деци, води их у свет маште, у недостижне и тајанствене светове који им нуде разне, натпросечне могућности.

Реду познатих писаца научне фантастике припада и Александар Бељајев (*Звезда Кеџ и Ваздушни брод*), чија фантастика се ослања на традиционалну, мада су приметни елементи идеологије. Нову визију света, Бељајев заснива на последицама политичких и друштвених дешавања након светске револуције. Истраживачка страст, јунаке његових романа често доводи у опасност, али вођени визијом новог живота савладавају препреке и остварују планове. Циљеви за које се боре налазе се у сфери духовног, теже за научним достигнућима који ће човеку омогућити лагоднији живот.

Романи Чеда Вуковића засновани су на нестварном и немогућем, на фантазијским сликама којима се постиже занимљивост, динамика радње и драмски набој приповедања.

Поред техничких изума, он употребљава и бајковита бића која својом чудесношћу појачавају тензију узбудљивости. Историчари књижевности називају га нашим Жил Верном. Миомир Милинковић наводи да романи Чеда Вуковића садрже видне ознаке фолклорне бајке и да се не могу у потпуности свести у оквиру научне фантастике (Милинковић, 2014: 23). Слични су ставови Нова Вуковића који истиче да романи Чеда Вуковића представљају „необичну симбиозу екстремно удаљених производа имажинације и, у извесном смислу, могу се третирати као нека врста модерних бајки“ (Вуковић, према Огњановић, 1997: 237). Његова фантастика није изнад сфере реалности, већ је веома близу чудесности присутној у усменој књижевности. Чудесни изуми су у основи научнофантастичне компоненте романа *Летилица професора Бистроума*, који повезује елементе научног, чудесног и фантастичног. Дечак Жељко и професор Бистроум боре се против злих сила, робота, мистериозних бића из бајки који отимају девојчицу Мирјану. Необична створења поседују и необичне моћи, а како би савладали све опасности, јунаци наилазе на бројне препреке. Насупрот фантастици Верна, Велса, Баљејева, која захвата широк имагинативни простор, у фантастици Чеда Вуковића присутна је бајковитост и имажинација. Роман *Свемоћно око*, наговештава жилверновски модел научне фантастике, у коме се себични дечак Жељко, помогао свемоћног ока помоћу кога коригује своје понашање и стасава у добротвора, узорног карактера.

Неко ко помера границе пишући за децу, свакако је свремени романописац, Урош Петровић, који „пише романе какви су му недостајали када је био дечак“ (Петровић према Milosavljević, 2007). Својим фантастичним световима, он привлачи не само пажњу младих, већ и одраслих читалаца, али и научних кругова, зато што верује у децу и ослушкује њихове потребе и хтења. Његов први роман *Авен и јазонас у Земљи Вука*, по речима критичара проглашен је за први роман епске фантастике код нас. Прави хорор за децу је роман *Пети лептир*, у ком доминирају елементи мистичне фантастике, док су *Загонетне приче*, једна нова врста прозних загонетки. Уметност приповедања Уроша Петровића потпуно је нова у књижевности за децу, јер фантастика коју гради пружа осећај опчињености необичним призорима, чија мистичност доводи до ивице хорора. У роману *Авен и јазонас у Земљи Вука*, радња се дешава на праконтиненту Гондвани, који је литерарним средствима, кохерентно конструисан простор, али у читаочевој имажинацији потпуно животан, да побуђује заинтересованост за природу и еколошку свест. У роману

Пети лептир хронотоп је наглашено реалистичан, полази од реалног, кроз фантастично и онострано продире у роман и остварује заплет и завршава се у реалном времену. У оба романа на оригиналан начин представљена је борба и победа добра над злом, у којима актери имају необичне помагаче; у борби су са сопственим демонима, али истрајавају и доживљавају преображај. У свим Петровићевим романима постоје две генерације и када се оне удруже, племенитост трајно побеђује. Његова дела прожима стална напетост између фантастичног, као индивидуалног стварања и симболичког, које произилази из традиције. У приповедању користи своју вулканску маштовитост, показујући нам да је живот чудо, али да бисмо то уочили морамо, макар повремено, животу приступити као загонетки или игри.

У целини гледано, чудесно и фантастично заузимају значајно место у романима за децу, подстичу их на машту, игру, смех, на откривање нових светова, од оних бајковитих до оних свемоћних научнофантастичних. Литература за децу захтева богату стваралачку имаганаацију, јер без давања полета фантазији, нема свежине у описима, инспирације, духа и инвенције у настајању.

1.8.2. Игра

Да је феномен игре круцијална одредница у дечјем одрастању и развоју, самим тим и у књижевности за децу, говоре истраживања не само из области уметности и књижевности, већ из психологије, филозофије, педагогије, социологије, естетике. Као неспутана манифестација духа и извор инспирације, игра интригира писце и уметнике, враћа их у свет детињства, подмлађује дух, пружа осећај слободе и задовољства. Милинковић истиче да је за дете игра „један од начина живљења, за писце – превасходно тема и инспирација, за педагоге – један од начина педагошког одгоја, за критичаре и теоретичаре – извор духовног задовољства и лепоте“ (Милинковић, 2012а: 41).

Почетне теорије игре, срећемо код Шилера (Johann Christoph Friedrich von Schiller), Спенсера (Herbert Spencer) и Вунта (Wilhelm Wundt). Хридрих Шилер уочава да је игра јако важна за развој историје и културе, те у једном од својих дела пише „потпун је човек само тамо где се игра“ (према: Кајоа, 1965: 202). Вунт истиче да је игра рад детета и да

човек радом учи да своје активности посматра као извор задовољства, док Спенсер, игру сагледава као драматизацију активности одраслих.

Поједини педагози и дечји психолози игру посматрају као забаву, али и као рад и учење, јер деца кроз игру стичу нова сазнања и овладавају новим садржајима. Игра је деци урођена, то је једина активност за коју није потребно подучавање. Иван Фохт наводи: „Игра представља засад једину димензију у којој се човјек манифестира као слободан, неовисан о природно–друштвеној нужди. Састоји се од поштовања и испуњавања правила која је сама драговољно поставила и преузела и која, према томе, нису подвргавање никаквим законима и принципима што би долазили споља: она истина, важи само унутар свог круга (...) но бар у том кругу она представља израз, раст и усавршавање слободе духа“ (Foht, 1972: 119).

Игра и уметност имају доста сличности, јер богате нашу свакодневицу и дају јој нови облик. Игра је „корен стваралаштва и најузвишенија форма креативности коју живот пружа“ (Петровић, 2015: 26). Момир Чаленић истиче да је игра „аутентичан вид дечјег живота, који је у складу са његовим интелектуалним и телесним способностима“ (Чаленић, 1976: 21). Када говоримо о мисаоним играма, у којима је изражено одступање од утврђене семантичке форме, Корнеј Чуковски истиче да се управо у њима може посматрати развијање дечје маште. Дете се кроз ове мисаоне игре поиграва са стварношћу, открива нова значења која имају метафоричку вредност и доводе до нове перспективе у сагледавању ствари (Чуковски, 1986: 248).

Игру карактерише неизвесност, непредвидљивост и стална променљивост, тежња за нечим новим и другачијим. Она је начин комуникације са читаоцем, ауторова сугестија и начин изградње поетског света. Аутор своју поетику темељи на игри која у читаоцу буди емотивно задовољство. Игра није само царство за децу, већ и одраслом човеку пружа, животни жар, радост живљења и манифестацију неостварених жеља. У делима за децу, игра није привидан бесмисао, обична забава или утрошак времена у стваралачком чину, већ је игра – поука, важан чинилац у формирању свести рецепијента. У безначајним дечјим игаријама, крије се нешто од изузетне важности за сазнајни развој детета. Дете у игри свет прилагођава себи и својом маштом у стању је да споји неспојиве ствари, које су понекад фантастичне, смешне и изненађујуће. Деца игри прилазе спонтано, јер је дружење са вршњацима, играчкама, животињама оно што воле. Кроз игру, дете се припрема за

будући живот, господари у њој, ослобађа се стега и рационалног мишљења, живот прихвата као слободан свет који је извориште радости и разоноде. Многа дела намењена деци у основи радње имају игру која је често манифестација маште и фантазије и поседује моћ преображаја. „Игра као делатност која управља фикцијом, ослобођена утилитарних циљева представља суштину уметности овог вида“ (Петровић, 2015: 27). Зато у књижевности за децу срећемо дела која су пишчев израз дечјих игара, у којима доминира преображавање света око себе. Такав је Колодијев бајковити роман *Пиноккио*, у ком се комад дрвета преображава у дечака.

Игра у бајковитом роману *Алиса у земљи чуда*, Луиса Керола, проистиче и нонсенса¹⁴ који није потпуно бесмислен. Керол рачуна на то да деца лако прелазе преко семантичких нејасноћа и да чак уживају у нонсенсу, манифестацији чудесног света и његове хаотичности. Сваки од Керолових нонсесних ликова или ситуација у стварности је логички поткрепљен. Луд Чајанка је сцена у делу која обилује нонсенсом игара речи. Игра у којој учествују животиње из Језера Суза немају правила, као ни победника, свако улази и излази из игре кад хоће, у томе је њена апсурдност. Игривих ситуација има доста, а приче о њима успостављају везу између правих и имагинарних. Прича о школовању лажне корњаче или о играма на дну мора, указују на Алисину немогућост да разуме школски систем који описује корњача, као што ни корњача не схвата систем школовања који описује Алиса. Керол се поиграва речима и ремети Алисино поимање школе. Језик ликова је често двосмислен, нелогичан, пун игре, носенса, калабура, духовитих дијалога, али скрива и понеку алегоричну поруку упућену и деци и одраслима. На крају романа Алиса се буди схватајући да је све био само сан. Тиме можемо закључити да писац жели да маскира и прикрије игре значењем, наговештавајући да се сан и јава у основи прожимају и да се не могу одвајати. Свет ком Алиса тежи ослобођен је стега али није идеалан, већ је и леп и ружан, и страшан и благ, и суров и нежан.

У авантуристичким, пустиловним, детективским романима, романима дечјих дружина, аутор поетику темељи на игри која буди емоционално задовољство читалаца. У роману *Том Сојер*, Твен је створио јунаке орне за игру и све што из ње произилази. Игре, безбриге, згоде и незгоде прате главног јунака и његову дружину. Дечак Том је оличење

¹⁴ На енглеском nonsense, што значи бесмисао, бесмислица. Може се дефинисати као нелогичка или апсурдна језичко-стилска форма, којом се на вешт начин исказује одређени садржај.

динамичности, немирног духа који је стално у покрету и готово цео његов живот одвија се напољу, на отвореном простору у неспутаној децјој игри. Њему су доступни сви простори на којима се остварује авантура: шума, река, пећина... Играњем рата, кликера, игара у којима је час гусар, час Робин Худ, час Индијанац, увиђамо колико ужива у игри и у њој се намеће као вођа. Биће главног јунака покреће игра сна и јаве, маште и стварности, у којима децја разузданост крши сетереотипе и калупе постављене од стране одраслих. Дечак Том Сојер, не примећује своје физичко одрастање, јер је обузет унутрашњим, духовним сазревањем, које представља његову стваралачку игру саздану на остваривању слободе. Његове игре захтевају истраживачки дух, машту, вештине, чиме приповедач подстиче младе читаоце, упућује их да уживају у слободи, да пливају голи, да пецају, лове корњачина јаја, истражују и испробавају чак и оно што је друштвено неприхватљиво. Како детињство није само игра, тако и Томово детињство осим ведрих слика садржи и тужне сцене суровости и борбе за опстанак. То су животне игре у којима је неопходна мудрост, знање, храброст, сналажљивост. Читалац кроз маштање о лепоти дружења са јунацима, заборавља стварност и откривене игре стваралачки прима и богати духовни свет.

У роману *Дружина Пере Квржице*, Мата Ловрака, жеља дечака је била да пронађу скровито место за игру. Стари, запуштени млин, чинио се као идеално место за то, и као исходиште има користан рад и поправљање млина. Да се кроз дружење, забаву и весели колектив постижу значајна остварења сведоче јунаци романа *Орлови рано лете*, *Дружина Сињи галеб* и слично, док дружина романа *Хајдуци*, не остварује запажене резултате, већ бива кажњена, извргнута руглу и подсмеху због непослушности и одметништва.

Ствараоци књижевности за децу посежу за духом игре као главним покретачем стварања нове реалности преточене у свет књижевних дела, свет вечне измене и сталних могућности. Игра уступа простор вечне слободе, где реалност губи смисао, а читаоцу се нуди релаксација и лагодно осећање импровизације. Игром негирамо све што је познато, уопштено, једнолично и ограничено.

1.8.3. Хумор

Децја белетристика поетику темељи на духовитости, ведром расположењу и хумору који је у функцији игре. Смех ником не шкоди, а људима је значајан колико и ваздух,

представља одбрамбени механизам, ослобађа напетости и развија осећај сигурности. Од свих живих бића једино су људи обдарени смехом, као обележјем. Смех инспирише и представља предмет интересовања бројних естетичара, филозофа, моралиста, књижевних теоретичара и слично. Франсоа Рабле истиче да је хумор „појас за спасавање или пливање реком живота“ (Rable, 1959).

Хумор као карактеристика децје књижевности, најфиније је савршенство поетског ствараоца. Оно што Марко Ристић назива хумором уклапа се у оквире децје књижевности и њиховог односа према свету: „Хумор је једна нагонска, изворна критика конвенционалног мисаоног и осећајног устројства. Та критика може, али не мора да буде статична. Не усвајајући један окорели поредак логике и осећања, хумор изненада обасјава стварност једном тако неочекиваном, тако чудноватом и тако преображавалачком светлошћу, да њен свакодневни изглед бива коренито измењен и да њени основни делови бивају доведени у нове, и изненадне, и надстварне односе“ (Ристић, 1960: 15). Хумор је својствен деци, јер они стварност посматрају специфичном логиком тако да „свако право децје причање и јесте заправо хумористичко причање“ (Prelević, 1979: 114).

У складу са својствима децје природе, хумор је често испреплетан и међусобно условљен елементима игре и фантастике. Дечја књижевност је слободна игра интелектуалне маште, идеја, ситуација, домишљатости, пуна смешне наивности. Смех деце је искрен, радостан, пријатељски, лаган, умиљат, играјући, допадљив, не охол, увредљив или дрзак. Функција смеха је да забави, у њему се огледа дечја душа и у таквом смеху нема пакости, злурадости, боли. Дечји смех је за разлику од смеха одраслих увек спонтан и необјашњив, зато се деца и смеју више и чешће од одраслих.

Хумор се јавља у готово свим жанровима, формама и врстама, као константна карактеристика књижевних дела за децу. Почев од тековина народне књижевности, до ауторских дела у којима доживљава потпуну афирмацију. У књижевности за децу „магија хумора и смеха иде од лаке игре речима и благе шале, која изазива једва приметљив смех на уснама, преко сочних и драстичних духовитости, из којих врца искричав и громогласан смех“ (Петровић, 2005: 86). Улога хумора није само забављачка, већ се њиме ублажава горчина живота и душевне боли. „Хумором писци остварују сопствену визију света, граде типичне портрете, мартирају необичне карактере и духовит говор“ (Милинковић, 2012а: 17). Посредством хумора, деца лакше и трајније примају педагошке поуке.

Луис Кетол у роману *Алиса у Земљи чуда*, дијалоге својих јунака заснива на хумору, који је само површински нелогичан, а у себи крије бројне алегоричне поруке упућене младима читаоцима. Керол користи типичан енглески хумор, који ће теже разумети читаоци који су изван тог говорног подручја. Његова алегорично-хумористичка прича прожета је дозом сатиричног хумора, којим писац исмева енглеско друштво и аристократију тог доба. Сличну намеру, пре њега, изразио је Џонатан Свифт, романом *Гуливерова путовања*. Само на први поглед уочавамо пишчеву озбиљност, дубља анализа наилази на сатиричан смех којим се писац обрушава на бројне недостатке људске цивилизације. Занимљива је сцена у којој се писац смеје колонијалном менталитету људи. На једном свечаном ручку Гуливер се обраћа гостима:

„Замислите, овако мале животињице живе као и ми, свађају се и ратују, праве мале играчке које називају бродовима, кућама и градовима, воле се и мрзе и замишљају да богзна шта значе на овом свету и да је то што чине врло важно!“ (Свифт, 2000).

Деца вероватно не разумеју иронично-алузивну сатиру, али Гуливер пролази кроз разне апсурдне и комичне ситуације, које младе читаоце позивају на смех.

У српској књижевној традицији смех је присутан у великој мери. Посебно признање, критичари одају универзалним вредностима Ћопићевог хумора. Његов смех је без злобе и карикирања, благ приказ особењаштва, праћен љубављу и сетом. У роману *Орлови рано лете*, Бранко Ћопић, трагичну тему рата, видљиво ублажава свеприсутним хумором, који зрачи из комике говора, игре, портрета, вица или досетке. Његов хумор, најчешће је везан за приказ конкретног јунака, било да је реч о детету, одраслој особи, лику животиње, кроз поступке њиховог понашања и деловања. И Нушић и Ћопић стварају изворан, јасан, жив хумор, који се кристалише на основама народног живота и који је последица свакодневних несугласица, које избијају из карактера појединих актера радње. У њиховим делима наилазимо на специфичне варијанте хумора које су део њиховог сензибилитета и техника коју користе у уметничком стварању. Шеретлук деце, у Нушићевим делима, изазива смех и у ситуацијама које деци нису смешне. Хумор као последица хајдучког шеретлука, уочљив је и у Нушићевом и у Ћопићевом роману. Да би неутралисали суровост учитеља Паприке, деца користе шеретлук као главно оружје и метод да му се супротставе. Он подстиче њихову жељу за самосталношћу и одржава унутрашње односе у дружини. Хумор је, поред игре, децје оружје и узданица када се касније нађу у ратним искушењима. Терор

учитеља Паприке, одметништво, заслужено поштовање одраслих, прожети су елементима комике, које стимулишу дух младих читалаца. Многобројни шеретлуци испунили су однос дружине према учитељу Паприци кога опомињу да батина има два краја. Тако ће учитељ „ући“ у песму, али не као миљеник, већ предмет поруге и подсмеха:

„Наш учитељ баш је слика,

Нос му црвен ко паприка!“ (Ћопић, 2012).

У Ћопићевом роману и одрасли су актери бројних збивања. Један од њих је и пољар Лијан. Његов изглед, поступци, говор, увек су алудирали на забаву и смех. Он је добричина, пун разумевања за све око себе, комичар који уноси ведрину и када је најтеже. Желећи да прикаже Лијанову склоност ка пићу, Ћопић користи разне ситуације, разноврсну лексику, уносећи у све то дозу шеретског хумора и инвентивности:

„А нећемо овде ни да поменемо колико је он љубитељ боца, чутура, бардака, чокања, буради, каца, чашица, цистерни, подрума, механа, крчметина и осталих предмета из којих се може или у којима се може пити, цевчити, сукати и ждријекати“ (Ћопић, 2012).

Као образложење, зашто је његова књижевност хумористичка, Ћопић наводи чињеницу да је хумор нешто јаче од њега. Он је користећи хумористичке згоде, духовите изазове и смешне ситуације, своје причање учинио ведрим, живим и занимљивим свим узрастима, јер његова дела зраче оптимизмом и ведрином.

Бранислав Нушић, фабуларни склоп романа *Хајдуци*, темељи на хумору, као структурном и естетском феномену. Различитим формама хумора писац је приказао карактере главних ликова и конципирао унутрашњу структуру дела пласирајући јасну дидактичку поруку о бесмислености дечјих поступака, инспирисаних њиховом маштом. Иако је у овом роману присутно доста видљивог смеха и наивне комике, аутор је успео да у појединим местима оствари високе уметничке домете који га дижу у сам врх хумористичке прозе. Зоран Станојевић истиче да не зна када се више смејао читајући ово дело, као одрастао човек или док је још као дечак у школи читао роман. (Станојевић, 1988: 19). Посебно су упечатљиве слике које су остварене у дијалошкој форми на комици интриге. Њихова примарна функција није само хумор, већ уметничка позадина на основу које су изграђени портрети главних јунака. Док наратор објашњава значење појединих имена и како је ко добио надимке, не изазива само смех, већ одаје и карактерне црте главних ликова. Аутентичан приказ хумора остварен је у поглављу *Аванти генерале*, у ком

Нушић користећи анегдотско приповедање и гради портрет Чедо Брбе. Приче о Брбином понашању и јунаштву нису само извориште смеха, већ откривају психологију јунака. У роману одзвања хумор кроз досетке и шале јунака који господаре ситуацијама у којима се нађу, а у којима све одише чулима детињства. Импресивна је Брбина досетка којом објашњава учитељу зашто не воли школу и учење:

- *Бога ти, Чедо, што ти долазиш у школу, што не седиш код куће?*
- *Па, седео бих, господине, – вели Чедо – али мајка ми каже: „Бога ти, Чедо, што ти седиш код куће, што не идеш у школу?“, па ја као хоћу да послушам мајку.*
- *А шта ти каже отац?*
- *Отац каже: „Бирај, синко, ја л' школа, ја л' да цепаш дрва.*
- *А ти?*
- *А, ја изабрао школу, боље школа него да цепам дрва.*
- *Па кад је боља школа, Чедо, што онда не учиш? – пита га учитељ.*
- *Е, кад бих учио, – вели Чедо – онда не би била боља школа (Нушић, 1991).*

Нушић на изузетан начин проналази мотиве, поводе и ситуације за истицање хумора. Милинковић сматра да је највећа вредност свих Нушићевих дела управо хумор и да је, од Симе Матавауља, па до Бранка Ћопића, управо Нушић био највећи хумориста у књижевности за децу (Милинковић, 2014: 207).

У романима *Лек против старења*, *Судбина једног Чарлија*, Александар Поповић, даје нове, савремене моделе хумора у књижевности за децу. У Поповићевим романима хумор препознајемо у поступцима јунака, њиховом начину говора, кратким шалама и апсурдним ситуацијама у којима се често налазе. Његов хумор је здрав и изворан, слободан без окрутних стега и спутавања одраслих. Хумор и елементи авантуристичког романа, увећавају уметничку вредност романа *Судбина једног Чарлија*. Писац у дубљим слојевима структуре нуди бројне поруке које откривају дидактичку вредност романа, скривену испод ненападног и благог смеха. Изглед и карактер мачка, ситуације и догађаји у којима се налази, згоде и незгоде које га прате, представљени су низом пошалица и досетки које су вешто уткане у штиво романа. Аутор, поседује јединствен и оригиналан стил казивања, оплемењен елементима модерне комике. Милинковић истиче да је у овом роману „успостављена неопходна корелација тематских, значењских и структурних нивоа, у

којима су нарочито изражене стилске могућности нонсенсног говора“ (Милинковић, 2014: 360).

Хумор је саставни и незаобилазни елемент поетике романа за децу, који уз машту и игру представља „естетску законитост првог реда“ (Петровић, 2015: 28). Универзална формула хумора не постоји, јер је он оличење духа, нешто аутентично и јединствено за ствараоца. Извориште хумора писац налази у потпуно обичним, свакодневним, али и у необичним, изузетним стварима и појавама. Захваљујући овим и многим другим особинама, уметници конструишу свој став и поетски начин казивања, преносећи тако своја сазнања и открића младим читаоцима.

1.8.4. Ликови и идеје

Књижевни лик представља синтезу моралних, мисаоних и осећајних ставова, различитих поступака, језика, особености мишљења, понашања и свега што карактерише људску личност. У књижевним делима срећемо различите ликове, неки су храбри и неустрашиви јунаци који се боре и жртвују за добробит и спас човечанства, неки су слаби, себични и несналажљиви, лако се препуштају вољи судбине и снази јачег. Ликови су присутни у свим књижевним школама и жанровима. Они су основни начин којим се исказује особеност човека и природа међуљудских односа у књижевном делу. Независно од жанра у ком се јављају, књижевни ликови су увек покретачи радње и носиоци порука које нам писац шаље.

Књижевни лик није смо један од елемената интерпретације, већ интегрални чинилац структуре приповеданог дела који обједињује остале структуралне елементе. Његову структуру чине људска својства која у себи носе и кроз дело испољавају. За писца су ликови средство којим се репродукује животна стварност, исказују индивидуални и друштвени ставови, поглед на живот и свет. Често се књижевни ликови посматрају као стварне личности, изван дела и проблема о ком се говори. Пракса „оживљавања“ лика свакако је неоправдана и штетна, јер лик удаљава од дела у ком је настао и у ком егзистира. „Овако погрешно тумачење књижевног дела, мерено личним идеолошким аршином, може да створи непремостив јез између дела и читаоца“ (Томашевски, 1972:

221). Издвајањем лика и његовим тумачењем ван контекста дела третира се као изванкњижевна чињеница која нема ништа заједничко са структуром из које је настала.

Личност је човек, историјско, социјално и друштвено биће које егзистира као реална, ванкњижевна и вануметничка творевина. Књижевни лик је уметничка творевина која репрезентује одређени временски и просторни амбијент. Најједноставније речено, лик је „уметничка слика људске личности“. У наставној пракси и књижевној теорији срећемо термине који се поистовећују са термином лик. Карактер, јунак и херој су сродни термини, али не и синоними, тако да их у наставној пракси треба разграничити, да их ученици не би поистовећивили. Борис Томашевски у *Теорији књижевности* одређује појам књижевног јунака: „Личност која добија најјачу и најизразитију емоционалну боју зове се јунак. Јунак је лице које читалац прати са највећом напетом и пажњом. Јунак изазива сажаљење, наклоност, радост и тугу читаочеву“ (Томашевски, 1972: 220). Књижевни лик је свако биће (реално, иреално) о ком се у делу говори, независно од тога да ли је потпуно представљен или су дате само његове особине. Да би се личност испољила у делу и да би је читалац доживео, мора вршити неку акцију, радњу или изражавати своје мисли. Скуп акција, збивања и ситуација кроз које личност пролази и испољава своје особине чини књижевну слику. Анализирати књижевни лик значи свестрано сагледати његове духовне, физичке, психолошке и друге индивидуалне особине и склоности, које вршећи разне функције и учествујући у различитим ситуацијама, кроз дело испољава. На тај начин се о књижевном лику ствара слика која је последица његовог деловања у делу.

Карактер подразумева индивидуалне, моралне и психолошке црте лика, а анализирање карактера захтева понирање у његову психологију, унутрашњи живот и навике појединца. „Поступак презентације карактера“ у књижевности се постиже карактеризацијом, која представља поступак уметничког обликовања и индивидуализације лика, односно, начин на који се исказују све особине које одређују психички профил личности (Solar, 1987: 130). Велек и Ворен истичу да карактеризација може бити *статичка* и *динамичка* (подесна за дуг роман), затим *плосната* (када се једна црта приказује као друштвено најуочљивија, што је блиско статичкој карактеризацији), и *обла*, којом се остварују карактери у средишту занимања (Велек, Ворен, 1965: 256). Ако се истичу само одређене социјалне или моралне вредности, реч

је о *схематичној* карактеризацији у којој су јунаци приказани искључиво као негативни или позитивни.

У изградњи карактера могућа су три основна приступа. Први је *директан*, где писац непосредно објашњава личност у свом делу. Други је *приказ личности кроз акцију и поступке* при чему значајну улогу има и говор личности, али и изговорена и неизговорена мисао, јер обе карактеришу човека. Трећи поступак је *кумулятиван*, комбинација прва два, при чему се пажња поклања и околностима у којима карактер реагује на начин који је диктиран природом његове личности (Станисављевић, 1994: 23). Кроз директан приказ карактера најчешће се представља портрет, опис физичких и психичких особности личности. Један од најбољих портретиста у нашој књижевности, Иво Андрић, овако је описао православног свештеника, попа Николу у роману *На Дрини ћуприја*:

„То је човек високог узраста и необичне телесне снаге, мале писмености, али великог срца, здрава разума, ведра и слободна духа. Његов осмех разоружава, умирује и храбри; то је неописив осмејак снажног, благородног човека који живи у миру са самим собом и са свим око себе; његове крупне, зелене очи стегну се тада у уску загаситу пругу из које бију златне искре...” (Андрић, 1997).

Сва три поступка карактеризације, поново можемо диференцирати према њиховој унутрашњој природи, на *статичке*, кад личношћу доминира само једна особина, и *динамичке*, када се личност мења или кад не успева у свом снажном темпераменту да се контролише у речима и поступцима.

За уметничко обликовање ликова писац користи различите врсте приповедања. Када пише у првом лицу, писац јунацима уступа своје мисли и наводи их да кроз монолошке исповести говоре о себи, својим манама, врлинама, пороцима, погледу на свет и животу уопште. Најчешћи начин приповедања је у трећем лицу. На овај начин писцу је омогућено да своје јунаке сагледа из свих перспектива, да их прати и у акцији и у тренуцима када се исповедају, и у дијалозима са другим лицима, и да сам говори са њима у ситуацијама када је потребно.

Неретко у књижевним делима срећемо ликове који испољавају особине типичне за одређени слој људи, односно за класну, верску, националну или било коју другу друштвену групу. Носиоци ових репрезентативних особина у књижевној теорији су ликови под именом типови или типични јунаци. Тврдичлук, нарцисоидност, порочност,

авантуризам су индивидуалне особине свевременског карактера и зато су присутне у делима многих аутора.

Томашевски сматра да јунак књижевног дела добија најизразитију емоционалну боју, јер га писац обликује са великим интересовањем што доприноси да максимална пажња читаоца буде усмерена на њега. Он сматра да је осећање према јунаку задато у делу и да писац може пробудити љубав и наклоност према оном лику који би у свакодневном животу изазвали одбојност и осуду. Читалац се везује за јунака и његову судбину, па у складу са осећањем које према њему формира вреднује поступке других ликова у делу (Томашевски, 1972: 223). Јунак или херој, како се другачије зове, је личност изузетних способности који својим особинама и поступцима превазилази особине и могућности овоземаљског човека. Он је носилац радње, заступник опречних ставова у сталном сукобу са друштвеном средином, њеним законима и нормама. Посматрано у ужем смислу јунак је главни или један од најважнијих носилаца радње у делу.

Савремени приступ анализи књижевног лика не подразумева само анализу особина и поступака јунака, већ и вредновање истих у складу са друштвеним нормама и приликама у којим је дело настало. Начин размишљања, друштвене норме и закони су се током времена мењали, па при вредновању сваког дела морамо узети у обзир особености датог времена.

Савремени роман, као најфреквентнија форма књижевности XX века, читаоцу нуди мноштво занимљивих јунака који су представници читавог једног друштва, али и појединачних особина и поступака. Ликови у роману су представници обичних, стварних људи, у чији живот писци пројектују себе, особеност властитог уметничког поступка и властити поглед на свет.

Писац романа велику пажњу поклања изради лика. Лик се може појавити као личност која има истакнуту физиономију, своју боју гласа, начин одевања, карактеристичне гестове. Физички изглед се толико верно представља да се у свести читаоца ствара реална слика човека одређених физичких карактеристика. Поред тога, лик може бити потпуно лишен физичке појавности и пред нас изаћи као чиста свест (Лешић, 2008: 459). Читалац ликове романа доживљава као стварне личности које су некада стварно живеле са нама, саосећа са њима у болу и страдању и радује се заједно са њима када остварују циљеве којима стреме. Како у роману ништа није скривено, па ни психички живот јунака који постоји онолико колико је изложен нашем погледу. Зато живот јунака много боље

разумемо него стварне ликове из нашег окружења. Посебну групу јунака чине они који егзистирају у роману писаном у првом лицу. Њихове портрете писац гради тако што им уступа своје место, дајући им шансу да кажу нешто о себи, својом манама и врлинама. На тај начин, писац кроз лик говори о себи, свом животу, исказује своје погледе на свет и живот, актуелна друштвена питања и проблеме. Ликови романа, њихови поступци и ставови остају да живе у читаоцу и после читања дела, као стварна, реална бића на чијим се искуствима ваља учити.

У књижевности за децу доминирају ликови који одговарају склоностима младих читалаца, то су најчешће ликови из света детињства, из света чудесног и надреалног, флоре и фауне. Зато писци за децу у својим делима настоје да створе управо онакве ликове какви одговарају децијим склоностима и афинитетима, да их прикажу из угла детета и из њиховог поимања живота и света.

На основу понашања јунака у делима намењеним деци, нарочито читаоци млађег узраста могу да формирају сопствену личност и особине. Многи писци на сликовит начин, читаоцима скрећу пажњу на понашање, остављају поруке младим генерацијама како се понашати према родитељима, школи и школским обавезама, пријатељима, животињама, раду и слично. Зато писци покушавају да створе ликове у којима би се препознала многа деца. Незадовољство, лењост, размаженост, радозналост, авантуризам, жеља за игром и слично, само су неке од особина типичних за свако дете.

Уколико се посмартрају према важности коју имају у тексту, по значају у фабули, ликови се деле на *главне* (протагонисти) и *споредне* (они који имају епизодну улогу). Да ће се у делу реализовати као главни ликови, понекад наговештавају назначена имена појединих ликова у наслову дела. Они у делу заузимају највише простора, о њима се приповеда или се описују њихове активности. Улога споредних ликова одмерава се према позицији актера (Димитријевић, 2016: 30). Деца врло лако уочавају и разликују главне од споредних ликова.

У романима за децу, често су главни ликови деца, што није случај у осталим књижевним остварењима за децу. Заједничка одлика појединачних литерарних потрета јесте збуњеност, уплашеност, узнемиреност коју осећају када су пред вратима света одраслих. Често наилазе на неразумевање, на бројне препреке које покушавају да преброде, суочавају се са страхом, боре се за своје идеале, воле истину и правду, што их

чини типичним представницима дечје популације. Ликови деце су према Милану Црнковићу манекени што носе и показују педагошке моделе: које је најбоље време за игру, какве су иге погодне за децу, рад у врту, рад уз мајку, полазак у школу, неговање родољубља, значај физичке активности, боравка у природи (Crnković, 1978: 143).

Деци су нарочито интересантни ликови из света маште и фантастике. Јунаци фантастичних романа су храбри и неустрашиви, способни и спремни да се упусте у истраживање непознатог, далеких и мистичних земаља, космичких тајни које ће донети добро целом друштву. Они се поистовећују са свемоћним, непобедивим, често бесмртним ликовима које срећемо у оваквим романима или бајкама. Дечјој представи живота одговара понашање ликова који се боре за правду и истину, помажу слабир и сиромашним и на крају за добро дело бивају награђени. Јунаци Жил Верна су различитих занимања, афинитета, креативног духа, веома радознали, жељни да истраже и сазнају све што им је далеко и непознато. Лик Нема је по мишљењу Миомира Милинковића један од „најсложенијих људских ликова, у којем се на најбољи начин осликава сложеност људског карактера, на линији између добра и зла“ (Милинковић, 2013: 77). Капетан Немо као и јунаци из романа *Звезда Кеџ*, реални су ликови који су по особинама слични ликовима из романа XIX и XX века. Ти ликови живе у реалним, за човека још недоступним и неиспитаним пределима. Тежње јунака из научно–фантастичних романа у служби су науке, јер теже духовним вредностима и научним открићима која ће људима олакшати живот.

Анимални свет је велика тајна и за одрасле, а посебно за децу. Зато он и представља значајно извориште тема намењених најмлађим читаоцима. Јунаци у бајковитим романима борава у непознатом свету, чије координате не можемо тачно одредити. У роману *Алиса у земљи чуда* мало је реалних ликова, нема вила, вештица, змајева али је Алиси дата могућност да је час велика као цин, час мала као патуљак, зависно од напитка који је користила у чудесној земљи снова. Писац Алису води кроз свет у који се сасвим случајно доспева. У њему ликови из реалног света попримају непознате особине и постају имагинарни (Мачак Церекал, Зеџ, Корњача). Ликови бајковитих романа по карактеру су слични ликовима из фолклорних бајки, јер се откривају контрастима: добро – лоше, црно – бело.

Особитост децје литературе јесте да међу ликовима царују шумски становници и да су често у наслову истакнути називи животиња. Децу привлаче анимални јунаци због необичних особина, узбудљивих пустоловина и несвакидашњих доживљаја које животињама приписују маштовити ствараоци. У Кероловом роману *Алиса у земљи чуда*, Мачак Церекало је најоригиналнији лик. Он се једини не боји краљице, има могућност да се појављује и нестаје кад год то жели, може да буде невидљив, неухватљив и непредвидљив. У његов лик, писац је уградио иронично–саркастичан смех, којим се подсмева енглеској друштвеној елити. Кроз причу о животињама, писац обично шаље и поруку, а неке од њих су исказане хумористичним тоном, што одговара децјој природи. Децу посебно интересује однос човека према животињама. У неким ситуацијама човек се с њима дружи, учи их, али није редак случај да их искориштава, или убија. Релације између људи и животиња имају много шире значење. Ћопић је рецимо, непожељне особине људи приписивао анималним ликовима, али врло често отворено писао да су животиње племенитија бића од људи.

У делима намењеним деци нема препрека у разговору између људи, животиња и биљака. Ту сви говоре и сви се споразумевају универзалним језиком доброте и љубави. Пријатељство између животиња и човека подигнуто је до оних висина које у својм делима достижу писци попут Џека Лондона, који у роману *Зов дивљине*, приказује занимљиве анималне ликове и психологију њиховог живота, затим Ерика Најта у роману *Леси се враћа кући*, кроз судбину пса осликава судбину обичног поносног човека који има своје достојанство. Рене Гијо у роману *Бела Грива* најбоље приказује колико дивно може бити пријатељство између човека и животиња.

Посебно интересантни ликови у књижевности за децу јесу ликови децјих дружина. Мала дружина Тома Сојера постала је инспирација писцима за децу, пре свега Ференцу Молнару, Браниславу Нушићу, Мату Ловраку, Тону Селишкар, Бранку Ћопићу... Младим читаоцима дружине заокупљају пажњу, јер у њима често препознају себе или неки свој идеал, док књижевне историчаре и естетичаре често интересује начин и разлози формирања дружина, ликови вођа, васпитнообразовна вредност дела и слично. Поводи за формирање ђачких дружина су најчешће децја склоност игри, авантури и дружењу, жеља за опонашањем одраслих, супротстављање правилима одраслих, нарочито ако је њихов однос према деци неподношљив. Деца у колективу осећају снагу и сигурност, а подвизи у

дружинама превазилазе способности и могућности појединца, што делу даје посебан васпитнообразовни значај. У роману *Орлови рано лете* Бранка Ћопића, дружина се спонтано формира као реакција ђака на терор учитеља Паприке, док је у Нушићевом роману *Хајдуци* разлог формирања дружине дечја жеља да избегну школске и кућне обавезе. Нушићеви јунаци бивају кажњени „кишом“ батина, а Ћопићеви храбри и истрајни одметници добијају наклоност родитеља и суочени са ратном збиљом постају одлучни борци који помажу одраслим у борби за слободу. Нушић је снажно уметнички насликао мале пробисвете и бунтовнике¹⁵.

У Ћопићевом роману сваки лик има своју психичку и колективну димензију. Специфичност Ћопићевог колектива је увођење женских ликова у дружину. Девојчица Луља је, чини се, најпотпуније описана, она је својом упорношћу и сталним присуством доказала да способна да буде равноправан члан дружине¹⁶. Она се свуда налазила и била одређена да бди над несташлацима дечака и када за њу није било места поред дечака. Није била као друге девојчице, није се уклапала у Стричево познавање девојчица, које је гласило: „*Све ће исторокати, знам ја њих. Састану се једна с другом па на уво... кажу и шта су ручале*“ (Ћопић, 2012). Јованче, Стрица подсећа на Луђину храброст, која је била већа него код појединих дечака. Приповедач наглашава и њену мистичност: „*Луњо, кћерко шуме, како си тако изненада изникла?!*“ (Ћопић, 2012). Убрзо је из узвишене сфере, писац враћа у реалност: „*Луња се прихвата најобичнијег, свакодневног посла: крпи дечацима кошуље, чарапе, крпе, пришива дугмад.*“ (Ћопић, 2012).

Деца ће схватити да су доброта и ведрина духа основне људске вредности које могу бити спас од свакодневних животних искушења и опасности. Ћопић се у свом приповедању користио именовањем дечјих ликова, јер је на тај начин, преко надимака,

¹⁵ „Нушићеви јунаци су жељни авантура, склони експесу и безазленим неваљалствима. И када су починитељи престапа, носиоци порука и порока, не изазивају отпор и осуду читаоца. Харамбаша Брба, у коме је садржано неколико типова детета, главни је негативац и антихерој. Он није никакав морални и интелектуални ауторитет напротив, деструктивном енергијом, одважношћу и изузетношћу, доводи у немилост групу дечака и излаже их срамоти и батинању. Па, опет, он ужива опште симпатије. Сви до једнога, лако придобијају читаоца на своју страну и овај им оправдава и прашта заблуде и деликте“ (Зорић, Милинковић, 2002: 57).

¹⁶ „Луња је била тиха и ћутљива десетогодишња дјевојчица, великих мирних очију, Стричева комшиница. Увјек је ћутке и непозвана, ишла за дјечацима, посматрала шта раде и како се играју, проналазила их у рибарењу око ријеке, у крађи лубеница, у потрази за птичјим гнијездима. Викали су на њу, пријетили јој и чак је тјерали камењем, али тиха, радознала дјевојчица склонила би се само за кратко вријеме и тек дјечаци сметну с ума, а она вири иза неког жбуна или шушкајући излази из висока кукуруза“ (Ћопић, 2012).

истицао њихове унутрашње, карактерне особине. Тако је дечак Ђоко који стално жури и потркује, добио назив Потрк. Приповедач за њега каже:

„Потрка су тако звали, што је трком долазио у школу и враћао се кући, потркивао је и онда када на таблу излази. Једном су му чак, у некој црквеној процесији, дали да носи пред народом крст, он га је пограбио и трком појурио око цркве... Наравно, процесија се покварила, Ђоко је добио батине и надимак Потрк“ (Ћопић, 2012: 22).

Мато Ловрак у својим романима приказује ликове деце као део колектива, млади нараштај под утицајем школе. Његови ликови постају борци за дечја права (*Влак у снијегу*). За разлику од Ћопићеве сложене дружине, јунаци у роману *Дружина Пере Квржице*, у својим редовима имају и оне који ремете хармонију дружине и ометају планове, то су Дивљак и Будала. Перину дружину чине деца која решавају проблеме целог села. Стари, запуштени млин је слика ругла села и неодговорности његових мештана. Мато Ловрак пружа прилику малој ђачкој дружини да учини „славно дело“. Упркос бројним проблемима Перина дружина је оправила стари млин и унела дух поверења и међусобног уважавања између деце и одраслих. Ловрак ствара нови тип детета, „лик социјалног детета“, приказујући бистре дечаке из сиромашних слојева, који имају идеје, теже ка неким циљевима, одговорни су и способни да организују дружине и остварују друштвене циљеве (Теžак, 2011: 7).

Романи о дечјим дружинама скоро редовно имају наглашену педагошку црту, која се препознаје на свим нивоима композиционе и тематске структуре. Порука није сама себи циљ, већ само један сегмент лепог, који подстиче вољне навике и развија мотивацију и жељу у решавању животних проблема и поспешује племенитост младих читалаца.

Поред приказане типологије ликова за децу, мишљења смо да као посебну категорију треба издвојити негативног јунака као посебну категорију која при тумачењу дела равноправно егзистира са позитивним ликовима. У оквиру свог доживљаја деца проматрају поступке негативних јунака и проверавају његово понашање у непосредном окружењу, издвајајући га из литерарне средине. Негативни јунак не импонује дечјем сензибилитету, али је он често обдарен снагом која нам је у стварном животу потребна.

Без обзира о ком жанру да је реч и да ли су у питању реални, иреални, или анимални, књижевни ликови су увек носиоци радње, преко њих се радња и ситуације у делу повезују и групишу. Посредством ликова, писац пласира и своје поруке читаоцима, али и моралне,

стилске, идејне вредности дела. На тај начин дело посредује између писца и читаоца. Деца од књижевних ликова уче о понашању, о формирању сопствених навика, уочавају своје мане, уче се критичком мишљењу. Управо због тога, проучавање књижевних ликова у настави, мора бити свеобухватно и систематично.

Аутори наставних програма, читанки и методичких приручника за млађе разреде основне школе морају водити рачуна о усклађености предвиђених садржаја, са захтевима дидактичких принципа. При избору текстова домаће и школске лектире посебну пажњу треба посветити усклађивању њиховог садржаја са захтевима принципа одмерености према узрасту и принципа поступности и систематичности. Ови принципи захтевају одмереност садржаја према узрасту и степену интелектуалног развоја ученика, као и поступност у стицању знања која се огледа у постепеном усвајању и проширивању знања, почевши од основних елементарних података.

Анализа ликова има велики значај у остваривању васпитних, образовних и функционалних циљева наставе. Методички концепт изучавања књижевних јунака задат наставним планом и програмом уклапа се у један од најопштијих циљева наставе за Српски језик у млађим разредима – да ученици упознају, доживе и оспособе се да тумаче књижевно дело. Текстови предвиђени за обраду у првом разреду основне школе су једноставне фабуле. У њима срећемо мали број јунака са оскудним подацима о физичком изгледу и карактерним особинама. При тумачењу текста и усвајању књижевних појмова издваја се уочавање битних појединости у описима бића и предмета, проучавање изгледа, основних етичких особина, поступака ликова, уз издвајање и јасно разграничавање појмова *добро* и *зло*. Велики утицај на деље карактерисање лика има физички изглед, који деца поистовећују са духовним. Тако се у њиховој свести подразумева да је лепа особа и добра, а физички неугледна мора бити зла. Књижевни јунаци за децу су углавном грађени према том моделу, добри јунаци су представљени као нежни, љупки, умиљати, док су зли јунаци представљени као физичке наказе. У другом разреду ученици треба да запажају карактеристичне делове у описивању амбијента и лика, да разликују главне и споредне ликове, да разумеју поступке и намере ликова и о њима заузимају властите ставове, да сагледавају поруке, које су у тесној вези са ликовима. Недовољно животно и књижевно искуство онемогућава ученицима да дубље анализирају ликове и њихове поступке, тако да се ликови на овом узрасту тумаче као саставни део књижевног текста ком припадају.

Читајући бајке, басне и друге приче деца се срећу са књижевним ликовима које доживљавају као људе са којима се свакодневно срећу. Они не анализирају поступке јунака у складу са ситуацијом у којој се налазе, већ искључиво на основу тога какав утицај њихови поступци имају на друге јунаке дела.

У првом и другом разреду, анализа лика може бити поткрепљена и дечјом илустрацијом лика. На тај начин учитељ може проверити доживљај лика код детета. Дечја илустрација ликова о којима знају само неколико података везаних за карактер, нарочито је занимљива и корисна, јер се ученици оспособљавају да повежу физички изглед са карактером јунака, што ће им користити у каснијој анализи сложенијих књижевних ликова. Са сложенијим књижевним текстовима и ликовима, ученици се сусрећу већ од трећег разреда основне школе. Ликови дела предвиђени за обраду у овом периоду такође су једноставни, само што писац више пажње посвећује њиховим поступцима. Од ученика се очекује да повезују догађаје са местом, временом и ликовима, да уочавају изглед ликова, њихове међусобне односе и откривају елементе којима се открива говорна карактеризација лика. У четвртом разреду ученици врше организованију и свеобухватнију анализу и озбиљније се баве анализом ликова, тј. тумаче их као јединствене и целовите личности. У процесу наставног тумачења ликова ученици треба да овладају запажањем чинилаца који делују на поступке главних јунака, да уочавају и тумаче речи, изразе и дијалоге којима су приказани поступци, сукоби, драматичне ситуације, њихова решења и последице.

Школска интерпретација књижевног лика у четвртом разреду подразумева следеће етапе:

- истицање физичких црта;
- уочавање духовних особина;
- анализа поступака и реаговања у конкретним ситуацијама;
- анализирање и тумачење порука које нам писац шаље кроз лик.

Анализу треба започети истицањем физичких особина јунака. Писац нас упознаје са цртама лика, нарочито истичући оне које су у тесној повезаности са његовим карактером или начином живота. Описом физичког изгледа, писац пружа информације о годинама, начину и стилу живота, психичком стању. Већу важност од истицања физичких особина за дело и ученички доживљај има истицање карактерних особина лика. Зато је пожељно

физичке особине истицати пре упознавања ученика са психологијом ликова. Повезивање физичких црта лика са карактерним особинама важна је етапа у проналажењу духовних особина. За формирање реалне слике о неком књижевном лику, поред уочавања доминантних карактерних црта, неопходно је уочавање и споредних духовних особина и карактерних црта, јер сваки тип карактера поседује слику одређених духовних особина које се заједно јављају и међусобно допуњују. Свака карактерна црта, посебно доминантна у делу понавља се више пута и тиме показује сталност и непоновљивост неког карактера.

Праћење понашања и поступака лика у конкретним ситуацијама помаже ученицима да провере веродостојност формираних ставова о датом лику, али и да га боље упознају, да добију јасну слику о његовим мислима, поступцима, жељама, страховима. Пратећи понашање лика у различитим ситуацијама, увиђају узрочно-последичне везе између понашања лика и крајњег исхода.

Потпуно сагледавање лика и разумевање порука које он у себи носи важно је за уочавање последица одређених поступака и понашања. Последице су некада јасно изнете у делу, а некада смо наглашене тако да ученик на основу читалачког и животног искуства треба да их открије. У овој етапи ученик може формирати целовиту слику књижевног лика. На овај начин млади читалац сам открива, тумачи и процењује поруке које му писац кроз књижевни лик шаље. Оваквим приступом анализи ликова развијамо истраживачки, проналазачки и стваралачки однос ученика према књижевном делу. Постепено формирање критичког односа према књижевном делу у целини омогућава ученицима да уђу спремни у други циклус основношколског образовања који пружа дела сложеније структуре.

Неопходан предуслов за добру анализу ликова на овом узрасту је добра припрема наставника и ученика. Сваки час предвиђен за обраду књижевних дела мора бити добро испланиран. То подразумева не само рад на тексту код куће и у школи непосредно пред анализу, већ свакодневно читање текстова и размишљање о поступцима јунака. Учитељу као тумачу и организатору таквих часова биће неопходно опримално теоријско знање и вештина да га примени како би избегао замке монотоног монолошког излагања. Он мора уложити много креативности у комбиновању метода и облика рада, јер ће једино уз довољно упорности, доследности и систематичности, оспособити ученике да аргументовано откривају и језички прецизно образлажу књижевне чињенице о ликовима у

различитим врстама књижевних дела. Ниво развоја знања, способности, вештина, којима ученик треба да овлада, односно шта је то што ученици треба да знају захваљујући свом образовању, процењује се критеријумима које су дефинисали образовни стандарди постигнућа. Стандарди којима се вреднује базични ниво знања којим ученици треба да овладају у нижим разредима основношколског образовања захтевају да се ученик оспособи за процену занимљивости и допадљивости текста уз откривање сличности између животних ликова и ликова које среће у књижевним делима; да може да одреди главне догађаје и ликове који су носиоци радње. Средњи ниво претпоставља распознавање особина, осећања и намера изражених поступцима јунака, као и способност да се исказе сопствени став о јунаку. Напредни ниво захтева да се врши аргументовано вредновање догађаја и ликова који у њима учествују, да поседује знања за тумачење особина и понашања ликова поткрепљујући их одређеним деловима текста. Методичка поставка сваког појединачног часа, наведене стандарде треба да повеже у складну целину поштујући дидактичке принципе, како би сваки наставни материјал презентован на часу био рилагођен ученичким рецепцијским могућностима.

Дидактичност прожима скоро свако дело у књижевности за децу. Дела намењена деци, садрже поруку као нужност, јер читав период детињства заправо је период у ком се поучава и васпитава. Момир Чаленић наглашава да нема потребе да се порука камуфлира у поетско рухо, јер је и она сама поетске природе и њу дете усваја емоционалним доживљајем, ненаметљиво, као атрибут литерарне садржине (Чаленић, 1975: 47).

Појам идеје књижевног дела употребљава се у два основна значења, а то је нека основна мисао која је у делу приказана, односно неки став о проблему који се у делу може разматрати, или је то основна смисао дела, односно смисао целокупне поруке коју дело предаје читаоцу. Ако је идеја дата као основна мисао дела она се може разумети као један структурни елемент поред осталих, али када је идеја схваћена као порука књижевног дела, она треба да прожима дело у целини.

У многим књижевним делима мисли имају примат у односу на осећања и чулну предметност. Тако чак и уметнички описи саткани од чулних слика побуђују читаоачеве мисли, сугеришу неке закључке и преносе универзалне поруке. Свака идеја књижевног дела уздиже се изнад конкретне предметности и претвара у мисао поткрепљену људским искуством. Било да је мисао непосредно изречена (у виду пословице, животне девизе,

максиме), или је само сугерисано њено оформљење у читаочевој свести, она увек представља значајно место у уметничком тексту и пријемном чину. Тумачењем идејног подручја књижевног дела може се остварити јединство анализе и синтезе и обезбедити логичка поступност у сазнавању уметничких појава. Идеја се исказује „експлицитно, метафорично, видљиво или скривено, заклоњена сликама и осећањима“ (Петровић, 2009: 114). Критичка тежња да се дело што објективније сагледа и тумачи, скреће пажњу да се тумач не ограничава само на ауторово виђење конкретне мисли или појаве.

За књижевност идеје представљају само грађу којом се аутор служи док ствара неко дело. Али оног тренутка када уђу у текст, оне постају његов интегрални елемент, једнак другима. Оно што се узима из реалног живота (историјска личност, грађа) делује живо уколико је уверљиво и уклапа се у контекст дела. Замисао је универзални структурни слој који се снагом уметничког дара, сукобом карактера, садејством ритма, звука и смисла исказује неодређено, претворено у дискретну слику. Драгиша Живковић у *Теорији књижевности* (1984) каже: „Живот је сложен, а идеје су једносмерне и често једностране, па не могу да обухвате сву сложеност живота. Свако дело садржи мноштво мисли, које су понекад и противуречне једна другој, и основна мисао или основне мисли дела јављају се као резултат тих мисли. Отуда је и мисаона порука сваког књижевног дела сложена и многострука, са једном доминирајућом мишљу, али и са низом пратећих мисли које релативизују ту главну мисао. Јер када бисмо живот могли у потпуности да схватимо и разрешимо многе дилеме о њему, онда бисмо са неколико десетина правверних идеја дотакли тоталну истину о њему“.

Свака важнија идеја (порука) књижевног дела омогућава увид у свој разгранати ток, па се њени саставни елементи групишу у разгранату интерпретациону целину. Захтеви да се идеја образложи и поткрепи доводе истраживачку мисао до уметничког исказа и стваралачких поступака који ту идеју побуђују и снаже. То су најчешће намере, поступци, судбине ликова, морални и друштвени конфликти, оригинална гледишта, исповести и пројектовања јунака у описима, дијалозима и монолозима. Можемо рећи да нема ниједне речи у уметничком тексту да није усмерена ка некој идеји. Једно књижевно дело садржи више значајних порука, сходно томе откривање тог идејног богатства тече поступно и у складу са естетичком повезаношћу и уз увид у више вредносних чинилаца.

Укупна вредност књижевног дела огледа се у актуелним проблемима којима се писац бави и вредношћу поруке која из дела зрачи. Неки аутори у делима обично изражавају своје виђење света, али уз то увек читаоцима остављају неку поруку. Писци настоје да убеди читаоце у своју ставове, погледе и идеје. Ако то не успеју у потпуности, онда бар једним делом утичу на свест и осећања читалаца, моделују и коригују њихове ставове и погледе.

Трагање за идејом као динамичком категоријом, њено документовање мишљу или асоцијацијом, пружа читаоцу и истраживачу непосредно задовољство. У идејном као и сваком вануметничком смислу текст мора бити што неутралнији. Анализа мисли и идеја у књижевном делу захтева свеобухватан и одговоран приступ. „Своје поруке писац не исказује декларативно, већ метафорично, у понашању и ставовима главних јунака, или у својим алегорично-алузивним размишљањима“ (Смиљковић, Милинковић, 2008: 115). У основи идејно-тематске анализе којој је писац дао основни смисао, леже они елементи чије је постојање у уметничком тексту условљено животном стварношћу, коју писац у свом делу уобличава и према којој заузима одређени став, условљен његовим виђењем стварности, погледима и схватањима. Поруке које су актуелне само за тренутак и друштвену стварност описану у делу, заувек остају заточене у оквирима времена у ком су настале и времена у ком је писац живео. Велика дела носе мисли и идеје које излазе из времена свог настанка и као такве добијају одлику свеопштих, свевремених максима.

У књижевним делима често срећемо вечне теме, вечне изворе и мотиве, тако постоје и вечне поруке, као што су борба између добра и зла, а победа добра је извесна. Ова порука је лајт мотив и неких савремених књижевних форми, нарочито у структури модерне ауторске бајке. Борба за истину, правду, борба за слободу, људски хуманизам, само су неке од вечитих идеја. У анализи идеје књижевног дела, наставници често имају погрешан приступ, јер од ученика траже да одреде прецизно шта је идеја, а шта тема књижевног текста. Ученици се муче, дају погрешне одговоре, нарочито ако нису имали радне и истраживачке задатке. Не треба књижевно дело сводити на само једну идеју. „Препознавање идејних порука дела захтева претходну анализу његове структуре, познавање културних и политичких прилика у којим је дело настало, а нарочито питања којим се писац бави и естетичких критеријума и назора књижевне епохе којој дело припада“ (Смиљковић, Милинковић, 2008: 115). У добро припремљеном плану одмах се

може видети и које место је писац дао појединим идејама и колико је времена посветио свакој од њих.

Бајке носе јасне и опште познате поруке где правда и истина увек побеђују. Поруке басне су алегоричне, али увек поучне. У епским народним песмама народни певач слави борце за слободу, за правду, истину, љубавну срећу, па су и поруке јасне и нескривене. У овим песмама поруке су дате у форми пословица, али се често могу докучити и из стихова. У делима писане књижевности, поруке можемо открити из појединих стихова, афористичких исказа, али и из самих наслова дела. Поједини стихови само допуњују и чине јаснијом основну песнику мисао.

Анализа идејно–тематске основе подразумева оцену пишчевих погледа и схватања ради правилног идеолошког изграђивања читаоца. Позитиван васпитни утицај књижевноуметничког дела захтева сталност пишчеве идеје као основе дела и циља уметничког стварања, њену могућност постојања у стварном животу, реалност ликова као носилаца пишчевих порука, психолошку вредност њиховог обликовања, реалност ситуације, догађаја, суд читалаца и њихов став према делу и писцу.

Када неки текст аналитички обрађује, наставник и његови ученици се труде да у делу правилно уоче главну, основну пишчеву идеју или осећање коју је писац уметнички обликовао и проследио читаоцу. То значи да се правилно мора уочити она прва пишчева интенција на основу које је дело конципирано као целина. То је основа од које се полази када се врши књижевна анализа. На часовима српског језика, анализирају се егземпларни текстови класичних писаца, са циљем да се у њима утврди основна замисао на основу које се групишу остале идеје и замисли. У тим текстовима постигнуто је савршенство између садржине и форме. Неретко се срећу текстови у којима се основна замисао види или наслућује одмах из наслова. Ипак се највећи број писаца одлучује да своју основну замисао оствари путем ликова, у облику сложене композиције и у таквим случајевима треба бити пажљив, треба доста размишљања да би се основна идеја уочила.

Може се десити да уочавање главне идеје изостане и то ако се анализа ради импровизовано, без претходне припреме, без системског, промишљеног припремања текстова за анализу. Ако текст не познају у довољној мери, ученике може да понесе први утисак о некој појединости која им се тренутно учини као важна и тако се наметне као главна идеја. „Реч има магијску снагу и она може, због непажње, несмотрености,

расејаности или стога што не знамо у целини пишчев став“, навести читаоца да не уочи главну идеју јер није изрично речена (Димитријевић, 1969: 43). Наставник мора добро познавати текст и поседовати довољно теоријског знања да упути децу како да уоче пишчеве поруке, аргументовано говоре о њима, усвоје их и примене у свакодневним животним ситуацијама.

Важна питања у анализи главне замисли односе се на информисаност о оригиналности пишчеве идеје, колико је она истоветна са објективном читачевом идејом. Какав је његов однос према таквом мотиву, како га је уочио, развио, да ли је у дело унео нешто лично, да ли су пишчеве и објективне идеје исте. Уметничка дела која су одраз општих места, мотива, порука, живе у једном времену или друштву, као уопштено схватање једне епохе, класе, друштва или човечанства уопште. Уочити главну идеју дела значи довести је у везу са њеном сазнајном, васпитном и друштвеном вредношћу. Након што посредством дискусије, недвосмислено и тачно одредимо главну идеју дела, приступамо анализи садржине. Конципирајући догађаје и ликове, писац их користи за доказивање основне идеје као окоснице дела којом одређује свој став према животу и људима. Ученик ће истраживачким читањем, размишљањем о делу, личним доживљајем и искуством, доказивати оправданост, исправност и правилност пишчевих ставова. Читање као основа рецепције не сме бити површно, већ захтева пуну пажњу којом ће проучавати дело и износити свој суд о њему, поткрепљен одговарајућим деловима текста.

Теме и идеје које нам уметници нуде у својим делима веома су разноврсне и сложене. Особеност сваког писца, па и дела, изазива у нама специфичне доживљаје, уживања и сазнања. Изучавање садржине и порука у тесној је вези са изучавањем ликова. У делима књижевности за децу порука је често веома јасно и тенденциозно изражена. Дечји роман, пружа веома јасне, понекад и устаљене поруке о потреби дечјег заједништва, њиховим подвизима, успесима и падовима, о значају слоге и дружења, неговању правде и истине, моралних вредности и врлина. Сличне поруке приметне су у романима дечјих дружина (*Дружина Сињи галеб*, *Дружина Пере квржице*). Роман *Хајдуци* Бранислава Нушића, поред хумора на ком се темељи структура романа, нуди доста дидактичких порука. Будући да су јунаци романа доживели крах својим одметништвом, били понижени и исмевани, писац сугерише читаоцима да су хајдучија и одметништво унапред осуђени на пропаст. Тиме упућује поруку читаоцима да „свет детињства не може бити заснован на самовољи,

стихијности и ослобађању од обавеза“, због чега авантуристички покушај доживљава неуспех, а непослушност, лењост и избегавање обавеза, не завршава се славно, већ деца бивају постиђена и кажњена. (Огњановић, 1978: 284).

Ћопићеви јунаци, се пак из других разлога одлучују на одметништво. Не желећи да трпе терор учитеља Паприке, одмећу се у хајдуковање, али на крају задобијају поштовање и уважавање одраслих. Носиоци идеја у романима Мата Ловрака, су деца која по мишљењу неких критичара добијају исувише тешке и амбициозне задатке. Ловрак афирмише неке опште људске вредности, попут слоге, другарства, рада, пожртвованости, чиме јасно потенцира васпитни карактер својих романа. У књижевности за децу, деца својим поступцима и понашањем често збуњују одрасле својим делима, питањима, или и уче их како да у појединим ситуацијама одреаговати, што је у реалном животу обрнуто. Попут Ловрака, Тоне Селишкар инсистира на идеји слоге и колективизма. Пишући о судбини Ивине дружине, писац указује на потребу стварања колектива, превазилажења личних и жртвовање за опште друштвене интересе и тиме пласира кључну идеју: слога и колективни дух најбољи су начин да се учини велико дело.

Прича о Белој Гриви и његовим укротитељима асоцира на непомирљивост добра и зла, а хајка на дивљег, поносног пастува, хајка је на слободног човека и његов индивидуални свет. Догађаји у роману, а нарочито катарзичан крај упућују и проблематизују кључна питања универзалне људске комуникације. „Слобода појединца и слобода уопште, основни је услов егзистенције и достојанственог живота; пријатељство дечака и дивљег коња је императив будућности и темељни принцип космополитизма“ (Марјановић, Ђуричковић, 2007: 303).

Саставни део поетске слике, који произилази из уметничког стваралаштва, у себи носи јасну поруку, у којој је садржано наравоучење. Уколико су поруке само наглашене у тексту, а нису садржане у њеној структури, онда ту није реч о књижевности. Естетика и педагошка компонента у романима за децу морају бити обједињене и деловати јединствено и целовито.

1.9. Класификација романа за децу

Ниједна класификација романа не задовољава потребу да се у потпуности опише врста или тип одређеног романа. Већ смо помињали да је разлог томе отвореност и

променљивост романа, па с тим у вези и тешкоће да се утврди само једно правило по ком би се одредиле особине постојећих романа. Теорија књижевности даје више могућих начина класификације, од којих свака захвата само неке од типова романа. Најчешћа класификација романа је она коју је дао Вофганг Кјзер, да у прозним књижевним делима приповедање „служи за стварање света“, у ком су кључна три елемента, то су лик, простор и збивање (Кајзер, 1973: 416). Сходно томе, он развија три рода романа: *роман ликова*, *роман простора* и *роман збивања*. Борис Томашевски предлаже *степенаст*, *прстенаст* и *паралелни* тип романа, наводећи да сваки од њих има приповедну форму, то јест, да је сачињен од низа новела које се надовезују једна на другу. Пример прстенастог романа у књижевности за децу је роман *Пут око света за 80 дана*, Жил Верна. Постоје и покушаји да се начини класификација с обзиром на однос приповедача према причи. Тако Франц Штанцл разликује *ауторски роман* у којем је приповедач најближи аутору, потом „ја-роман“ (*аукторијални*) у којем је приповедач један од ликова, и *персонални роман* у којем као приповедачи наступају поједини ликови из романа (Штанцл, 1987). Када су у питању романи за децу најприсутнији је аукторијални роман приповедан и трећем лицу, ређе су заступљени романи у првом лицу.

Зорица Турјачанин је романе за децу најпре делила, на реалистичке и фантастичне. Она указује на тешкоће класификација, наводећи да оне нису настале само „из њихове обимне и слојевите мотивске грађе, дивергентних могућности организовања и коришћења литерарних средстава већ и из помјерене оптике сагледавања живота, нових тачака, нивоа, виђења и повезивања чињеница појавног“ (Турјачанин, 1978: 23). Према тематској сродности, у оквиру реалистичких романа, она романе за децу сврстава у неколики типова:

- роман о животињама
- социјални
- психолошки
- аутобиографски
- авантуристичко-акциони

Ова подела је уопштена и непотпуна. Недостају други критеријуми везани за структуру дела, за друге жанрове, али и подела која уважава сиже. Најчешће се романи за децу класификују према тематском аспекту, ком ћемо и ми базирати могућу класификацију. Тематска структура подразумева све оно о чему аутор пише, о чему се говори у делу,

његова размишљања и ставови. Поред теме која представља извориште дела, незаобилазан елемент је мотив који покреће грађу. Тако, у зависности од њихове функције у делу, разликујемо статичке и динамичке мотиве. Статички успоравају радњу, а други подстичу динамику радње, емотивни и драмски набој. Тема и мотиви су узрочно–последично повезани у делу.

Књижевни теоретичари истичу да није важно о чему неки аутор пише, већ начин на који пише, јер свет детињства је представљен начином на који га дете види, а не колико га види. Зато по наводима Милана Црнковића, свет детињства и не посматрамо просторно, већ временски. У прилог томе иде и чињеница да тематика књижевности за децу пружа безброј могућности и можемо рећи да је тематски неограничена. Воја Марјановић тематику књижевности своди на неколико „најфреквентнијих блокова“, у које укључује биљни и животињски свет, природу, детињство, свет чудесног и фантастичног, авантуризам и социјалну тематику. Зависно од промена у цивилизацијским токовима, у узрасним интересовањима детета, мења се и тематска структура, коју треба прилагодити захтевима и погледима савременог детета.

Тематика романа за децу садржана је у оквиру постојећих тема књижевности за децу. Зорица Турјачанин тврди да роман за децу нуди „средишње језгро“ које никада није шематски поједностављено и сведено на упрошћен црно – бели цртеж, већ је обогаћено низом пратећих мотива, „оним животним садржајима који испуњавају поре и пукотине носивих елемената структуре дајући јој конзистентност и рељеф истинског животног догађаја“ (Турјачанин, 1978: 22). Стваралац, дакле, бира теме блиске разумевању младог читаоца, али оне не смеју бити упрошћене, деградиране и банализоване, јер када се обраћа читаоцу, аутор то чини са осећањем стваралачке одговорности.

Богатство романескне материје условљено је честим преклапањем и допуњавањем тема и мотива, па је због тога тешко одредити тематску припадност романа. Зато не ретко дођемо у недоумицу да ли је неки роман авантуристички или социјални, бајковити или авантуристички, ратни или социјални, психолошки и слично. У романима за децу можемо уочити више тематских слојева, као у делу *Доживљаји Том Сојера*. У првом плану је пустиловна компонента, па можемо рећи да је роман авантуристички, али и роман о дружинама, јер је сликајући дружину гусара, аутор наговештава даљи ток развоја радње. *Дружина Сињи галеб*, је типичан представник романа о дечјим дружинама, али садржи и

елементе социјалног као и авантуристичког романа за децу. Романи Мате Ловрака, у први план истичу проблеме у стварању дечјег колектива, али су такође проткани авантуристичким елементима, а ако се узму у обзир тадашње друштвене и економске прилике, романи садрже и социјалну димензију. Тематску класификацију романа отежава изузетно богата и слојевита мотивска грађа, али и начин посматрања стварности, тј. тачка гледишта посматрача.

У књижевности за децу срећемо различите поделе и покушаје да се романи тематски разврстају. Те класификације се углавном разликују по обухватности. Чаленић наводи неколико врста романа у погледу на тематику: роман о детињству и деци, авантуристички, историјски и ратни роман (Чаленић, 1976). Воја Марјановић ратни роман не наводи као посебну категорију, али нуди роман о дечјим дружинама, аутобиографски, авантуристичко–пустоловни, историјски, пустоловни, психолошки, социјални, научнофантастични, роман о животињама (Марјановић, 2000). Зорица Турјачанин такође не издваја роман о дечјим дружинама као посебну врсту, већ о њему говори у оквиру социјалног романа. Значајно запажање је да међу бројним класификацијама, не срећемо подврсту бајковитог романа, који свакако заузима значајно место у књижевности за децу. Не занемарујући значај бајковитог романа (*Алиса у земљи чуда*, *Пинокио*, *Мали Принц*) у књижевности за децу, ова врста романа заслужује своје место у једној оваквој класификацији. Узевши у обзир досадашње тематске поделе романа за децу, за потребе овог рада, уз могуће непрецизности и недостатке, сврстаћемо их у неколико тематских кругова:

- Романи о дечјим дружинама
- Авантуристичко–пустоловни романи
- Романи о животињама
- Роман – бајка
- Романи научне фантастике
- Историјски романи
- Ратни романи
- Криминалистички роман

1.9.1. Романи о дечјим дружинама

Дечје дружине су одувек биле омиљено дечје штиво и вечита инспирација аутора, али и предмет изучавања многих теоретичара и књижевних критичара. У оквиру реалистичког романа, крајем XIX и почетком XX века развија се роман о дечјим дружинама, ослобођен бајковитог погледа на свет, у којем примат имају теме и мотиви из детињства и дечјег живота. У тим романима доминирају ликови деце или дечјег колектива, праћени учешћем одраслих, који повлаче границу између дечјег света и света одраслих. Реалистички романи, нису романи који припадају књижевном правцу реализма, већ су њима деца приказана у свакодневним ситуацијама, у школи, породици, односу према одраслима, на потпуно реалан и природан начин, у којима се деца сусрећу са разним згодама и незгодама, често обележени социјалном димензијом. У садржини ових романа, читаоци проналазе део себе, поистовећују се са ликовима и њиховим поступцима, увиђају пишчеву идеологију, естетску и васпитнообразовну вредност дела. Централно место у овим романима заузима дечја игра, која није банална, већ има дубљи смисао, а понекад прерасте у озбиљне, па чак и друштвено корисне подухвате. Деца су жељна авантуре, доказивања, надметања, опонашања одраслих, супротстављања правилима и ауторитетима, па се управо ови разлози могу сматрати покретачким мотивима за организовање дружина. Непријатне и неправедне околности у којима се деца понекад нађу, представљају подстицај за удруживање, јер колектив пружа сигурност, охрабрује, оснажује у намерама да се одупру неправди и супротставе ауторитету. Некада је удруживање потпуно оправдано, а исход сврсисходан, као у роману *Орлови рано лете*, Бранка Ћопића, а понекад је стварање дружине дечји хир и доколица, одраз несташне дечје природе, као у роману *Хајдуци*, Бранислава Нушића. Интерес дружине је изнад интереса појединца, што код деце развија осећај одговорности за колектив, као и вид социјализације. Главни чинилац романа о дечјим дружинама, јесте идеја да слога и колективни дух на најбољи начин савладавају све тешкоће и остваре циљ. У тој чињеници огледа се посебна, васпитнообразовна вредност ових романа, јер учи децу другарству, слози, међусобном помагању, животу у заједници и слично. Педагошка функција присутна је у свим слојевима тематске и композиционе структуре. Порука није сама себи циљ, већ деци даје подстицај и жељу да истрају у решавању деликатних и тешких, животних ситуација.

Оно што представља извештај проблем за ауторе реалистичких романа, јесте како главне јунаке посебно истаћи, а да их не одвајају од света одраслих или средине у којој живе и од којих зависе. Црнковић наводи да је начин представљања и издвајања деце у присуству одраслих „слабо увјерљив“ и да су они представљени тек као „блиједи, неодређени, папирни ликови“ (Crnković, 1980: 118). Способност да створи један уверљив амбијент и у њега смести младог читаоца, а да при том не наруши лакоћу дечјих акција и подухвата, одваја доброг писца од оног који то није.

Нови књижевни жанр, роман о дечјим дружинама, најављује Марк Твен романом *Доживљаји Том Сојера*. Мала гусарска дружина поставља темеље у грађењу будућих романа о дечјим колективима и руши устаљени модел дотадашњег приказивања идеалног јунака који је пример младим нараштајима. Дружина Том Сојера постала је инспирација за стварање нових колектива, бројним писцима који су остварили највише домете свог стваралаштва у романима овог типа, пре свих Ференцу Молнару, Ериху Кестнеру, Браниславу Нушићу, Мату Ловраку, Бранку Ћопићу, Тону Селишкар и другима.

Кроз улоге главних јунака у две дружине, Ференц Молнар у свом једином роману за децу, остварује инспиративан књижевни модел. Ово је први мађарски роман, уједно и један од првих европских романа о дечјим дружинама са тематиком и проблемима деце из градске средине. Овај роман имао је утицај на стваралаштво Мата Ловрака, Тона Селишкара, па и Бранислава Нушића, али је уочљив и у роману Стевана Булатовића *Њих шездесет*.

Писац фабулу романа *Дечаци Павлове улице* развија на сукобу двају дружина око простора за игру. Међутим, дубљи је смисао рата око игралишта Молнарових дружина. Кроз овај роман и његове ликове, аутор слика један давно прошли свет, а јунаци градилишта, нарочито Немечек и Бока „представљају ликове због којих се роман с правом може назвати романом 'вечите деце'“ (Бори, према Марјановић, 2007: 296). Ференц Молнар пише душом детета које борава на игралишту и поистовећује се са јунацима који представљају његове школске другове; евоцира успомене из свог детињства и враћа се у тај период. Дечаци се боре за неспутано детињство, за свој идентитет, за слободу. Писац своје јунаке ставља пред разне изазове и на тај начин проверава њихову верност, лојалност, способност да одвоје добро и лоше, поштено и нечасно, испитује њихову спремност на самостални живот.

Трагичан епилог није чест случај у романима за децу, што представља још једну посебност овог романа. Син кројача из сиромашне четврти, стално потцењиван и одбациван, несхваћен у друштву и околини, својим подвигом заувек је задобио поштовање и дивљење. Пошто је био крхког и осетљивог здравља, али храбар и срчан, на дан одлучујуће битке, устаје из постеље са високом температуром и стиже на поприште да победи снажнијег Фери Ача. Његова морална снага несумњиво је порасла, али слабо тело није издржало у бици за живот, коју је изгубио. Смрт је победила Немечека, али његов херојски чин остао је упамћен и код другова и код противника. Молнар не штедети малог Немечека. Овим поступком од њега ствара хероја, који је умро за своју отаџбину. Читаоцу, који је на страни Немечека, неће много значити посмртно одликовање и рехабилитација у гит удружењу. Равноправност и поштовање плаћене животом, читаоца боле колико и дружину која је дошла да га моли за опраштај. Слаба утеха је и чињеница да Немечек није доживео да види како урбанизација једе домовину за коју је живот дао. Долазак градитеља, који ће на месту игралишта, подићи велику зграду, додатно је обесмислила Немечекову жртву и борбу двају дружина. Кулминација драмског набоја је у узалудности борбе за игралиште и крах животне идеје, дечје потребе за слободом и игром. Смрт дечака Немечека и социјални статус породице у којој је живео, руши илузије о животу и срећи коју није лако досегнути. Поред социјалне компоненте која је врло реално представљена у роману, особеност у његовој реалистичкој структури видљива је кроз особине главних ликова. То су карактери из свакодневице, несташни, али добри дечаци, понекад наивни и радознали, спремни на смех и на плач када не наиђу на разумевање одраслих. Зато прича подједнако интригира и децу и одрасле, јер у њој свако налази један делић себе.

Стваралаштво Мата Ловрака од непроцењивог је значаја за роман о дружинама, јер у њима (*Влак у снијегу*, *Доживљају Пере Квржице*) писац истиче значај тема из свакодневног живота заснованих на игри, смеху, дружењу, школи, природи, погледима на будућност. Скоро све теме па и ликове, Ловрак је узимао из живота, сасвим обичне са којима се свакодневно сусрећемо. Због тако животних тема и ликова и њиховог прогресивног делања „Ловрак–уметник могао је да да протагонисте блиске будућности“ (Цуцић, 1951: 128). Приказ Ловракових дружина није више усамљен пример, јер дечаци данас не оправљају старе млинове, већ су спремни да прихвате много сложеније послове, да граде мостове, путеве, куће. Кроз разнолике карактере својих ликова Ловрак даје

представнике нараштаја који се боре за своје детињство и права која им отимају тадашњи властодршци. Њихове невоље нису безначајне, а њихове жеље и стремљења нису за потцењивање, јер они изражавају своје идеје, колективну свест, теже ка циљевима којима остварују друштвени значај.

Роман *Дружина Пера Квржице*, окупља дечаке и девојчице који настоје да оспособе стари, запуштени млин и тако подсети одрасле, шта су одавно требали да ураде. О свему обавештавају учитеља, који на крају године организује родитељски састанак испред старог млина и велича њихово дело. Вођа дружине је Пера Квржица који окупља Меда, Шило, Будалу, Дивљака, Мило Дијете, касније Ђорђа, Милоша, Даницу и Марију. Трагајући за новим местом за игру, у духу ђачког колектива, поправљају запуштени, сеоски млин који је био симбол неслоге, лењости и преких нарави. Ловрак, не идеализује своје јунаке и њихову дружину, већ приказује и атмосферу која није у духу слоге и општих циљева. Пример сукоба Дивљака и Буделе, један су од бројних искушења којима одолевају чланови Перине дружине. Овај сукоб подстиче динамику радње и привлачи младог читаоца, јер су несугласице саставни део одрастања, присутне чак и међу најбољим другарима. Писац посебно наглашава акцију и све подређује динамици радње која кулминира узбудљивим догађањем. У изградњи својих ликова и њиховом портретисању, уочавамо доброг познаваоца дечје психе, што не чуди, знајући чињеницу да је Ловрак био учитељ. Колики је ентузијаста, колико верује деци и има бескрајно поверење у њих, говоре нам преамбициозни и често претешки задаци које ставља пред њих. Један од тих задатак је и оспособљавање старог млина, у чему деца успевају. Снови и илузије, напослетку постају реалност и стари, запуштени млин постаје понос села и родитеља чија су деца учествовала у раду дружине. Признање дечјем колективу одаје и Перин отац који се у обраћању сину каже: „*Твоја је дружба нас одрасле научила памети!*“ (Ловрак, 1971: 95). Пишући реалистички, Ловрак, осветљава проблем несугласица између деце и одраслих, штитећи и подржавајући ставове деце. Након што су се укључили у токове одраслог света и решавали њихове дилеме, схватају да је њихова делатност кратког даха и да је немогуће стварно све решити. Једноставно схватају, да је свет одраслих моћнији од њих. У прилог томе говори импресивна слика дружине која се повлачи на црквени торањ и посматра славље одраслих, а дечак Меда ироничним тоном узвикује: „*Предали смо им млин. Та морали смо, а кажемо вам: Они ће све упропастити!*“ (Ловрак, 1971: 97). Дечји свет могућ је само ако ствара

издвојен од света одраслих. Ловракови јунаци то схватају и имају способност да проникну у суштину односа из којих извлаче мудре закључке.

У типичаном роману разреда, *Влак у снијегу*, приказан је дечак Љубан, вођа школског колектива, задруге Љубиновац, која остварује изврсне резултате и свима показује како заједница треба да функционише. Роман истиче социјална тезу, представљајући ликове деце из сиромашних породица, који су оличење доброте и позитивних особина. Они заговарају слогу у колективу и успешност у остваривању заједничких циљева стављају испред личних интереса. Супротно њима, представљена су деца богатих слојева дрштва, као охота, бахата, безобзирна, унапред осуђена на пораз, да би им писац учешћем у колективу дао прилику да се поправе и буду од користи. Свет у ком се крећу јунаци Ловракових дела, испуњен је социјалним разликама и друштвеним околностима, где богати диктирају стил и темпо живљења, а сиромашни се боре за опстанак и личну егзистенцију. Његови јунаци осуђују свет одраслих који не може да одржи стварни колектив и оствари једнакост. У таквом свету није могуће остварити чистоту дечјег света. То је видљиво у завршном делу романа у којем дечак Љубан овако размишља:

„Та зар не би било љепше дуго, дуго у тим драгим кућама на котачима путовати свијетом? У далеке непознате крајеве! Али с овом брзином влак ће ускоро стићи у Велико Село. Ови ће вагони остати празни и даље путовати свијетом без њих. А они, сретни путници, вратит ће се у своје куће, богатије или сиромашније, разликоват ће се опет, бит ће опет несугласица и свађа... А зар нам ипак није било лијепо овде у овим малим кућицама, што су топле и свијетле, а не мирују него лете, лете! Били смо једнаки, били смо сложни, чак су нам се и наши противници послије придружили“. (Ловрак, 1964: 78)

Однос деце и одраслих описан је у многим романима о дечјим дружинама. Посебно место у књижевном стваралаштву за децу заузима роман *Дружина Сињи галеб* (Тоне Селишкар). Радња романа на први поглед интригира и позива на акцију, тако да не бисмо погрешили да овај роман сврстамо међу авантуристичке, док у његовој дубљој структурној анализи уочавамо социјалну димензију. Сиромашне становнике рибарског насеља, који се боре за голи опстанак, Бразилијанац потпирује идејом да се удруже како би стварили боље улове за миран, пристојан и човека достојан живот. Међутим, очекивања и договорени планови нису остварени, јер он бива преварен, остаје без новца и протеран са острва. Убрзо му умире жена, а његов син Иво остаје сам на острву. Иво се осећао усамљено и

празно, па је сањао о пустоловинама, маштао о одласку са острва желећи да оствари очеве замисли. Да би снове претворио у стварност, формира дружину, која ће му у томе помоћи. Група од пет дечака отиснуће се на море у жељи да заради новац за опремање барке. Селишкар у први план истиче колектив, а јунаке портетише реално без идеализовања. Посебно место заузима вођа, (као и у осталим дружинама) Иво, који се намеће снагом воље, упорношћу и пожртвованошћу, чврстином, смиреношћу и оданошћу идеји. Није било лако остварити замисли дружине. Они наилазе на прегршт неочекиваних ситуација и личних драма. У приповедачком поступку, Селишкар фасцинира описима мора, камените обале, острва, пећине, морске буре, непредвидљивих ветрова, севања муља и страха који дечаци осећају. Страшна бура коју преживљавају Селишкарови јунаци, затим проналазак пећине, биће увертира у оно што их тек очекује. Уследио је сукоб са кријумчарима, низ неочекиваних ситуација и борба дечака не само за брод, већ и за сопствени живот кулминираће победом Ивине дружине и освајањем великог брода о ком су становници Галебовог острва раније само маштали. Подвиг дружине последица је вере у идеју за коју су се борили, а највише заслуге има Иво, јер је лични интерес уградио у општи интерес дружине.

Карактеристика Селишкарових романа је ведрина духа и оптимизам који писац уграђује у дело, али и приказивање смрти и убистава као сасвим уобичајених појава, што у дечјој књижевности није чест случај. Смеша комичног и трагичног осликава реалан живот у ком се смешне и трагичне сцене смењују без посебне припреме и најаве. У портретисању ликова писац се не удубљује у психологију унутрашњег живота, већ су њихови поступци и судбине плод спољашњих утицаја. Роман *Дружина Сињег галеба* доживљава велики успех и по речима Милана Црнковића представља најбољи тип нашег авантуристичког романа за децу, који прија младим читаоцима, задовољава њихову потребу за авантуром, пустоловином и дружењем (Црнковић, 1987).

Нушић, за разлику од својих претходника, роман *Хајдуци* темељи на „хумористичко-авантуристичкој и забавно-дидактичкој подлози, успешном применом наративносценског и на моменте гротескног уметничког поступка у развоју фабуле и индивидуализацији ликова необичне дечје дружине“ (Милинковић, 2012: 160). Основна вредност дела, по речима критичара, заснована је на присуству хумора са циљем да засмеје читаоца, али и извргне руглу и подсмеху главне јунаке, како њихови вршњаци не би пожелели да побегну

из школе и оду од куће. Читајући дело, деца схватају да није реч о хајдучима које срећемо у народним предањима. Узрок формирања дружине је бег од школских и кућних обавеза, а одметници су деца која нису дорасла традиционалним разлозима одметништва. Оно што овај роман чини реалистичним, јесте стална дечја потреба за опонашањем одраслих, у којој доживљавају неуспех, јер се њихов поглед на свет не поклапа са погледима и ставовима одраслих. Такође, допринос реализму романа дају игре, смешне ситуације у школи, стварање дружине, хајдучка заклетва и пародија хајдучких обичаја, неславан повратак, који одишу детињством у његовом најчистијем облику. Педагошка равна романа садржана је у поучним причама које причају хајдуци у првој и јединој хајдучкој ноћи. У тим причама, има елемената бајке, али је видљива и поука која је по речима критичара, нашкодила уметничкој вредности романа. Али оно што је као врлина сакривено у овом недостатку, јесте чињеница да се деца која су читала роман „неће одлучити на одметање од куће. Неће хтети да ризикују да буду смешни! То је и за децу највећа увреда и понижење“ (Цуцић, 1951: 52).

Можемо рећи да је наставак Нушићеве приче о одметништву деце, роман *Орлови рано лете*, Бранка Ћопића. У тематици његових дела и начину приповедања преовладава реализам, а доминантне теме су рат и детињство. Овај роман бисмо могли посматрати као ратни роман, али његова срж је авантура, удруживање и пустоловина деце. Деца оснивају дечју, хајдучку дружину, која је за разлику од Нушићеве, сасвим оправдана, јер деца нису могла више да трпе терор учитеља Паприке. Одлучни су у намери да се супротставе насиљу и то у почетку чине збијањем шала на учитељев рачун, а када бес и насиље кулминирају одлучују да напусте школу и оснују колектив коме је све подређено. Колико је њихово удруживање озбиљно, сведоче заклетве на гробу славног хајдука, поступци у Прокином Гају и понашање у рату.

Хетерогени састав Ћопићеве дружине чине права деца приказана у различитим ситуацијама, што даје посебну вредност овом роману. Вођа групе Јованче, Стриц, Лазар Мачак, Ђока Потрк, Николица с приколицом, Луња, Марица, свако понаособ, носи у себи неку димензију детињства, склоност авантури, радозналост, искреност, наивност, веселост и слично. Боравак у Прокином Гају не користе само за игру, већ су кроз креативан рад испољавали своје индивидуалне способности. Избијањем рата они су постали мали курири и ратници који се храбро боре за слободу свог завичаја. Озбиљност ситуације у којој су се

нашли, натерала их је да прекину безбрижне дане детињства, да брзо одрасту и прихвате ратна искушења која су их очекивала.

Због своје реалности и објективности тема, романи о деčјем колективизму, најчешћи су мотив реалистичних књижевних модела. Разлози за формирање деčјих дружина су бројни, почев од оних који су урођена деčја потреба за игром, забавом, авантуром, до протребе да искажу своје ставове, боре се за своју егзистенцију, своја права, чак иако то захтева супотстављање одраслима.

1.9.2. Авантуристичко – пустоловни роман

Када се дете од девет или десет година почне интересовати и чезнути за авантуром, пустоловином, за упознавањем неких нових светова и даљина, право је време да га упознамо са авантуристичком литературом. Деца спремно чекају да испоље своју несташну природу кроз упознавање и истраживање непознатих светова, несвакидашњих доживљаја и ликова, узбудљивих пустоловина садржаних у овим делима.

Авантуризам је присутан у скоро свим књижевним делима за децу и нуди шаролику тематику, одводећи из реалног света, у свет маште. Када је авантуризам константан чинилац у роману, који не треба мешати са авантуристичким духом присутним у бајкама или фантастичним причама, именујемо га непрецизним термином авантуристички роман. У овим романима приказани су узбудљиви догађаји, радња је везана за екзотичне земље, необичне јунаке у којима је бујно развијен фабуларни ток. Тешко је одредити тематске оквире овог жанра и вршити класификацију подврста. Ипак, у *Речнику књижевних термина* постоји подела авантуристичких романа на: *пикарески роман* (роман сатиричног карактера, описује живот луталица, скитница, а настао је као супротност јунацима витешког романа), *робинзонаду* (подврста авантуристичког романа у ком је описан живот људи одвојених од цивилизације, настао поугледу на Дефоов роман *Робинзон Крусо*), *симплицијаду* (представља роман у ком сасвим обичан човек разочаран низом авантура и пустоловина, напушта свакодневицу и повлачи се у изолацију) и *вестерн* (роман који садржи тематику такозваног, Дивљег Запада) (РКТ, 1986: 622).

Ново Вуковић, ове романе дели у два типа: „1) онај који садржи неаутентичну, нежељену авантуру и јунака који није типичан авануриста (*Одисеја* би била прототип

таквих сижеа), 2) онај који садржи праву, тражену авантуру и типичног јунака авантуристу (*Синбад Морепловац* би био прототип таквих сижеа). Према тој подјели, постојао би и трећи, мјешовити тип авантуристичког романа, који би садржавао оба поменута аспекта („Робинзон“ би био прототип таквих сижеа).“ (Vuković, 1996: 296). У новије време се развила и подврста полицијског (детективског) романа, који има специфичну тематику, радњу која интригира читаоца, пружа прави изазов за његово размишљање и логику. Уочљив је и тип авантуристичког дечјег романа – *роман о антиавантури*, у ком деца инспирисана догађајем и ликовима неког авантуристичког романа, крену у сличан подухват који се неславно заврши. Типичан представник овог романа у нашој књижевности, је роман *Хајдуци*, Бранислава Нушића.

Деца радо читају овај тип романа, јер не само да их привлаче пустоловине и непознати предели, авантуре и далеке, често и измишљене земље, већ им импонују јунаци приказани као натпросечни људи, са елементима бунтовничког одбацивања друштвених норми, и досадних облика живота, са којима се радо друже и често поистовећују. Зорица Турјачанин каже да се дете „понесено запјенушаним токовима пустоловине коју му пружа авантуристички роман у својој машти идентификује са јунаком узбудљиве приче са којим све може да се догоди и који може све да постане. Цитирајући Бахтина, даље наводи да је та могућност саживљавања потпунија јер се авантуристички сиже не ослања на „присутне и стабилне ситуације, што не инсистира на јунаку са утврђеним мјестом у животу, већ прије на ономе што није и на ономе, што с тачке гледишта већ присутне стварности, није предодређено и очекивано“ (Турјачанин, 1978: 26). Авантуристички романи подстичу дечју машту, која на прави начин може задовољити дечју потребу за авантуром, али по речима Милана Црнковића и усмерити их да развију интерес за проучавање природних наука (Црнковић, 1987).

Роман који се сматра зачетником авантуристичког романа је *Одисеја*. У основи авантуристичког романа је увек неки необичан и занимљив догађај. Писац приказује авантуре главног јунака, путовања у необичне и несвакидашње, често и измишене пределе. Јунаци ових романа су обично витезови, морепловци, ловци, постолови, ратници, трговци. Временом се авантуристички роман трансформисао и типолошки и структурално и прилагодио захтевима књижевних школа и покрета. На почетку XVIII јавља се реалистички роман *Ромбисон Крусо*, Данијела Дефоа у коме су приказана егзотична путовања у

непознате крајеве, бродолом, пуст оток и непозната природа, чари опасности и борба за опстанак, напетост која обузима читаоца док брине хоће ли се главни јунак изборити са недаћама и наћи брод. Лако је заволети Робинсона, саживети са његовим успесима и неуспесима, жалити га, дивити му се, бежати од свакодневице и обичног живота.

Дефов јунак је човек јасног циља, импозантне чврстине и духовне стабилности. У почетку романа, јунак је представљен као радознали младић, немирног духа, жељан путовања и авантуре. Није се задовољио скромним животом, каквим је живео његов отац, већ се жељан богатства и славе, отиснуо на море. Већ у овом делу, читалац сумња у његову животну одлуку и предосећа неславан завршетак, слуги трагичност његове судбине. Након што је доживео страшан бродолом, нашао се на пустом острву, сигуран да је му је предодређено да ту бедно оконча свој живот. Међутим, не предаје се, већ се на импресиван начин бори за опстанак и своју егзистенцију, одлучно се упустивши у борбу са природом, сопственом психом, опасностима које острво носи, али је вредело. Двдесетосам година је живео на пустом острву, успео да сачува лик цивилизованог бића и из борбе изађе као победник. Овај роман, иако није писан за децу, одмах је стекао популарност и био прихваћен у дејим и омладинским круговима читалаца. Мистика, пут у непознато, борба за опстанак у дивљини, најзаслужнији су елементи за успех Робинсона. Такође, Дефоово причање, његов једноставан, јасан и богат стил и језик одговарају детету. Овај роман „васпитава, али без морализаторске пресије“ (Vuković, 1996: 303), говори о фази одрастања и сазревања. И после три века од издавања, Дефоов Робинсон траје, као да је отпоран на пролазност и представља незаобилазни део лектире младог нараштаја.

Вековну актуелност има дело Дефоовог савременика, Џонатана Свифта, *Гуливерова путовања*. Роман је сачињен од четири епизоде, четири велика путовања главног јунака Гуливера, у фантастичне земље. Бродски лекар, Гуливер у првом путовању најпре се нашао у Лилупуту, свету малих, патуљастих људи, величине кажипрста. У следећем путовању доспева у свет циновских људи, у Бробдинганг, затим доспева на летеће острво Лапута, да би у последњој епизоди боравио у земљи интелигентних коња, званој Хуинхма.

Деца, *Гуливерова путовања* доживљавају као духовито, забавно штиво о свету који нигде не постоји. Тек касније, сагледавајући дубинске слојеве структуре, упознаћемо сатиричан начин књижевног приказивања живота, пишчев однос према друштвеним слојевима и временским приликама. Млади читаоци се задржавају на фабули дела,

узбуђују их пустоловине једне фантазије, не обазире се на пишчев сатиричан приказ друштвених проблема. „Патуљци и дивови у њиховом виђењу губе свој алегоријски смисао, а њихове земље постају увијек тражене земље чуда“ (Vuković, 1996: 305). Свифт вешто преплиће и спаја свет маште, своје узбудљиво приповедање, са озбиљном поруком, што уједно представља највећу вредност његовог дела.

Занимљиво је сазнање да су најпопуларнији ликови авантуристичких романа Индијанци и јунаци прерија. Намеће се питање зашто то нису неки други народи Кинези, Римљани, зашто се деца играју каубоја и Индијанаца, а као одговор наводи се популаризовање Индијанаца, чари новог света које егзотичним крајевима задовољавају читаоца, као и утицај ових филмова. Један од првих и свакако најпопуларнијих писаца који је утемељио подврсту авантуристичког роман који називамо вестерн, свакако је амерички писац Џејмс Фенимор Купер. Најславнији му је роман *Последњи Мохиканац*, драматичан и испуњен напетостима од почетка до краја. Писац читаоце одушевљава занимљивим и свежим сликањем индијанског менталитета, живота у дивљини, живим главним и споредним ликовима који срљају из опасности у опасност. Велику популарност у писању вестерна стекао је немачки писац Карл Мај. Његови романи имају занимљиву фабулу, приповедање је у првом лицу, па читалац стиче утисак да је писац све то доживео, што није оспорено, али у машти. Написао је око 65 романа, а најпознатији су му *Винету*, *Благо Сребрног језера*, *Син ловца на медведе* и други.

Авантуристички романи у којима доминирају ликови гусара, потраге за скривеним благом, гусарским авантурама, популаризовао је енглески писац Роберт Луј Стивенсон. *Острво с благом*, је роман узбудљиве фабуле, напете и тајанствене радње, написане јасним и течним језиком. Главни јунак, Џим Хокинс, због своје радозналости и жеље за авантуром упада у опасне пустоловине. Проналазак мапе острва на ком је сакривено благо, сакупљање посаде, Џимово прислушкивање у бурету, заробљавање брода, напете су епизоде које имају циљ да изазову стрепњу и страх за главног јунака са којим се пиостовећују читаоци. Стивенсон приказује изванредне ликове који се не заборављају и по речима Милана Црнковића, роман *Острво с благом* је ремек-дело децје књижевности које по лепоти и племенитости уметничке израде нема конкуренцију када је у питању авантуристички роман (Црнковић, 1987).

Тематика ових романа присутна је у већ помињаним романима *Дружина Сињи Галеба*, *Модро благо* и слично. Роман *Мали пират*, Анте Станишића сврстава се у популарније авантуристичке романе код нас. Као и у роману *Острво с благом*, тема је поморска авантура главног јунака, дечака Миљана који заједно са капетаном брода, Илком, и осталом посадом креће у потеру за гусарским бродом који је отео Илкову сестру Јелену.

Приче о детињству у којима је дете пренесено у непознати свет авантуре, пустоловине, далеко од родитељског дома где доживљава разне згоде и незгоде, мноштво фантастичних описа предела кроз које деца пролазе, чине овај тип романа близак деčјем интересовању и знатижељи. Читајући ове романе, дете задовољава своју потребу за мистичним, непознатим, тајанственим светом.

1.9.3. Романи научне фантастике

Порекло термина научна фантастика је из енглеског, *science fiction*, који се најчешће користи у непреведеном облику. Термин научно фантастични роман, изазвао је бројне полемике књижевних теоретичара, јер постоји неусаглашеност о припадности дела овом жанру. Једни су научну фантастику посматрали као један тип фантастике, потпуно равноправан и изједначен са осталом фантастиком, поетском, ониричком и слично, док су је други посматрали само у домену научности. У првом случају занемарен је научни, а у другом, уметнички план овог жанра.

Научно фантастични роман изграђен је на подацима које пружа наука, а око тих података исткана је радња у којој јунаци превазилазе научна достигнућа и уз помоћ пишчеве маште постижу оно до чега ће наука доста касније стићи. „За научну фантастику се може рећи да је увек испред науке, као антиципативна категорија духовне и материјалне надградње, са изгледном, футуристичком визијом живота и великим техничким достигнућима“ (Милинковић, 2006: 32). Овај жанр настао је као противтежа надреалним догађајима фолклорне бајке који немају упориште у науци, а пишчев визионарски карактер одваја га од различитих модела фолклорне бајке. Мада се наслућује да су зачеци овог жанра присутни у древним митолошким причама о чудесним путовањима, бројна су мишљења да на почетку научно фантастичног романа стоји импозантно дело Жил Верна. Он је спојем маште, научних достигнућа тог времена и визионарским предвиђањима,

створио посебан вид научне фантастике која је и данас предмет изучавања бројних књижевних критичара и теоретичара. Најпознатији романи, који су му донели светску славу су: *Путовање у средиште Земље*, *Путовање на Месец*, *Авантуре капетана Хатераса*, *20 000 миља под морем*, *Деца капетана Гранта*, *Пут око света за 80 дана*, *Тајанствено острво*, *Петнаестогодишњи капетан*.

Младе читаоце плени и посебно привлачи авантура, драматичност и фантастика садржаја приказана овим романима. Без обзира на савремена научна достигнућа, Вернова популарност не опада, већ се умножава и проширује. Томе доприносе велики подвизи занимљиви деци, егзотични предели који откривају тајанствени свет свемира, морских дубина, подземља, далеких острва. Своје ликове, Верн гради стваралачки, намеравајући да посредством њих расветли неко научно питање. „У сваком роману главни јунак је хладнокрван, амбициозан, помало тајанствен човек јаке воље ког прати, брбљив, доброћудно смушен или учен антипод, а сукобљавају се заједнички с различитим зликовцима, колебљивцима и тако даље“ (Црнковић, 1987: 202). Његово стваралачко умеће је да води ликове из епизоде у епизоду, додајући сваком лику битне ситнице које их одвајају од осталих. Критичари, али и сам писац сматрају роман *20.000 миља под морем*, најзначајнијим Верновим делом. Пишчева визионарска машта дочарала је једно научно остварење које ће након низа година постати стварност. У лику главног јунака, капетану подморнице Нему, који је потомак стварне историјске личности, писац је остварио идеал научника, борца и човека. Роман започиње причом о страшном чудовишту које пресреће и потапа велике бодове. Посада познатог америчког брода „Абрахам Линколн“ на челу са капетаном Фарагатом, креће у потеру за мистериозним чудовиштем и након сусрета са њим, брод се лако губи и тоне, а главни ликови се спашавају и постају заробљеници подморнице Наутилус и капетана Нема. Дошавши свести, заробљеници схватају да су на модерном бојном броду који је и лабораторија за научна истраживања. Читаоци као и заробљеници остају запањени пред техничким могућностима Наутилуса и одушевљени тајнама морског дна. Чињеница да су заточеници ове подморнице не дозвољава им опуштање и уживање у чарима подводних пустоловина. Заточеници Наутилуса нису ради да у њему доживотно остану, па су одлучни да се боре за слободу, у чему на крају успевају остављајући подморницу и Капетана Нема у вртлогу близу норвешке обале.

Мада није научник, Верн има идеју да повеже достигнућа и претпоставке великог броја дисциплина: географије, астрономије, физике, стварајући на тај начин сопствену визију будућег развоја света. Жил Верн је изванредан писац, који на почетку романа обично даје научни проблем дотад неразјашњен, потом следи бујна и напета радња, заснована на темељима науке, сукоби лица, заплети и машта, који читаоца држе у неизвесности све до самог краја који је обично срећан. Читајући његове романе дете може стећи и учврстити љубав према науци, научити да верује у њен напредак, јер она може решити бројне проблеме, да поштује све људе без обзира на боју коже, националност, да истраје у започетим акцијама, да буде храбро и предузимљиво.

Супротно верновском „научном оптимизму“, развила се друга врста научне фантастике чији представник је Херберт Велс. Он у својим романима изражава сумњу у идеју времена које ће се заснивати на продуктима науке. Романом *Рат светова*, уводи у литературу тему свемирске цивилизације, у ком показује наличје мита о људској супериорности и човека поставља у инфериоран положај.

Један од најбољих руских писаца научне фантастике је Александар Баљејев, који је описивао достигнућа биологије, летове у свемир, међупланетарна путовања, преношење мисли на даљине, рад телекамере под водом. Његово писање карактеришу стални описи научних проналазака и индивидуалних остварења доминантних ликова. Дела овог писца подстаћи ће децу да се кроз забаву заинтересују и заволе науку. Познати романи овог писца су *Глава професора Довела*, *Скок у ништа*, *Последњи човек Атлантиде* и др.

У српској књижевности постоје дела која су писана са елементима научне фантастике, настала у периоду када код нас овај жанр није самостално постојао. Сматра се да су дела настала у средњем веку, у Србији имала елементе научне фантастике, јер је платформа за насанак тих дела садржала митске приче о боговима, вилама, чаробњацима. У првој половини XIX века, у делима српске прозе уочава се фантастика натприродног. Први прави научно фантастични роман српског писца био је *Једна угашена звезда*, Лазара Комарчића. Овај роман писац је градио по угледу на научно-популарне романе француских писаца. У роману су препознатљиви елементи који су уједно и научно фантастични и образовни, јер нуде астрономска и друга теоријска сазнања проткана елементима фантастике. Роман обилује егзактним подацима о величинама и удаљеностима планета, трајању обданице, смени годишњих доба, описима периода еволуције,

праисторијских врста флоре и фауне и слично. Као доминантан елемент, у другом делу романа јавља се фантастика, али наука има примат у објашњавању бројних ситуација. „Из данашњег угла гледања ово дело би могло да претрпи бројне корекције, али без обзира на примедбе које му се могу ставити, роман *Једна угашена звезда* задивљује дубином и ширином слике коју гради, а у коју су уденута рађања и смрти звезда и планета, односно цивилизација, те чињеницом да је ово прво романескно остварење у овом жанру написано на овим просторима“ (Ђукић, 2010: 873)

За Чедо Вуковића, Тихомир Петровић каже да је наш Жил Верн, својим романима *Свемоћно око*, *Тим Лавље срце*, *Летелица професора Бистроума*, најпотпуније је исказао уметнички дар и стваралачку инвенцију (Петровић, 1999: 108). Његове романе не можемо свести искључиво под научно фантастичне, јер у својој структури садрже елементе фолклорне бајке. Поред необичних справа и научних изума, присутни су и јунаци из оностраног и нестварног света. Ликови у његовим делима су змајеви и чудовишта, али и реални ликови из живота, као и анимални ликови. У авантурама и доживљајима главних ликова, читаоци остварују недостижне илузије садржане у давношњим жељама. Почетак романа *Свемоћно око*, најављује жилверновски модел научне фантастике. Роман садржи причу о чудесној лампи која испуњава жеље свог власника. Жељко је био еготиичан и себичан дечак, који је домогавши се свемоћног ока доживео препород у понашању. Пожелео је да помогне дечаку из далеког света, кога након мајчине смрти нико није успео да насмеје. Жељкова борба представљена је на начин који оснажује пишчеву веру у победу добра над злим. *Тим Лавље срце*, само на први поглед говори о фудбалу. Дубља анализа тематске структуре указује на причу о непредвидљивим људским и животињским наравима. Необични играчи са необичним именима и надимцима чине необичан фудбалски тим играча, животиња и звери, чији је секретар Жељко, а тренер чика Муња. „Пратећи судбину ове дружине, Вуковић је саткао пародично стабло живота, на којем се препознају отисци људског менталитета и различитих нарави“ (Милинковић, 2014: 324). У поступцима животиња, мада добро маркирана, препознају се понашања људи. *Летелица професора Бистроума* изграђена је на метафорично – асоцијативним дешавањима, а читаоцима нуди причу о дечаку Жељку који са професором Бистроумом и змајем Нестижеме побеђује опаког господара Робота, који симболизује зло. Да би савладали опасног монструма, главни јунаци наилазе на бројне препреке и противнике које не

уништавају, већ их придобијају као савезнике у борби са мрачним силама зла. Наставак овог роман даје у роману *Хало небо*, чија је радња смештена у космос. Дечак и змај долазе на планету крушке и упознају чудне становнике – Крушкаре, који су узор морала, рада и одговорности.

Воја Царић је у роману *Апарат професора Коса*, проблематизовао поједина питања човековог напретка у подручју науке и технике. Главни јунак, професор Кос је конструисао машину за враћање у прошлост. Када сазна да погрешно руковање његовим изумом може да уништи неку планету, постао је свестан опасности у којој се налази планета Земља. Вођен тим сазнањем одлучује да уништи своје научно откриће. Овим делом Царић на метафоричан начин приказује суштину и контрадикторности савременог света. Напредак технике, доводи до животног благостања, али узрокује отуђеност међу људима и доводи до њиховог уништења. Својим делима, аутор настоји на време да предочи суштину и смисао живота у ком живе и упућује их да изнова сагледају и открију широку лепезу могућности у свету детињства.

У савременој српској књижевности готово да нема дела који припадају чистој научној фантастици, већ писци комбинују елементе научне фантастике са елементима епске фантастике и бајке. Оливера Јелкић (*Случај Бабарога и Случај Брррк*), Слободан Станишић (*Бомба у школи, Пластична кифла*), објављују дела која су мешавина научно фантастичних елемената и елемената детективских романа. У романима *Ветар је, Аја*, Весне Алексић и *Желим Градимира Стојковића*, који развијају тему првог сусрета деце са Земље и ванземаљске интелигенције. У оквиру нашег књижевног поднебља постоје изузетни познаваоци и љубитељи научне фантастике који су дали пуно квалитетног у том домену, тако да дела наших стваралаца парирају светским делима на пољу ове популарне културе.

1.9.4. Романи о животињама

Одувек је животињски свет био тајанствен и привлачан и за одрасле и за децу, што га чини неисцрпним извором тема у дечјој књижевности. Анимални јунаци привлаче децу својим авантурама, доживљајима и понашањем, праћени стваралачком маштом писца. Почев од сликовница и веселих песама, деца уживају у свету животиња и јако рано

показују интерес за њих. Најстарија књижевна врста у којој се појављују животињски ликови, јесте басна и животињски еп, из ког се у више праваца развио роман о животињама. Црнковић истиче да писци различито приступају приказивању животињског света. Неки полазе од приче у којој животиње нису приказане са реалним особинама и не живе у свом амбијенту, до оних који реално приказују животиње, где се научним методама испитује њихов начин живота. Ипак, истичу се четири приступа: 1. антропоморфно приказивање животиња, где сврха антропоморфности није да истакне стварне особине животиња; 2. приказивање животиња с додавањем неких људских особина (говор), али оне само брже и једноставније информишу о ономе што животиња мисли и осећа; 3. реалистичко описивање животиња на темељу запажања и посматрања; 4. комбинација уметничког и научног описивања животињског света, где су научни подаци уклопљени у доживљај природе (Crnković, 1980: 174).

Посебну врсту романа о животињама представљају дела која следе традицију басне, а у себи задржавају приказ људи и критички став према њиховом понашању, особинама, манама и проблемима. *Животињска фарма* Џорџа Орвела, дело је које припада овим романима. Ако изоставимо Луиса Керола, један од најоригиналнијих аутора у књижевности за децу, свакако је Радјард Киплинг, без чијег је романа *Књига о џунгли*, готово немогуће замислити децу лектуру. Ово дело и не представља класичан роман, већ збирку повезаних прича, обједињених заједничким ликовима, пре свих дечаком Моглијем кога су у дивљини одгајиле животиње из џунгле. Сликајући однос дечака са животињама, Киплинг брише границе између човека и природе и представља их у јединству. Писац нуди драматичну причу о дечаку Моглију, од периода кад су га као малог и беспомоћног, прихватили и одгајили вуци, преко његовог учења живота у џунгли, борбе и победе над тигром и овладавања ватром. Његов пут је пропраћен од потпуне беспомоћности до општег поштовања и љубави којима га засипају становници џунгле. Деца су у заносу маштовитих ситуација и заплета, уживају у хумору који се појављује у причама, диве се неустрашивости Моглија и храбрости његових другова из џунгле. Задовољни су моралном страном приче, јер као у народним приповеткама, доброта бива награђена, а злоба кажњена. Естетску вредност роману даје дескрипција природе, сврстана у сам врх светске књижевности када су описи у питању. Киплинг је гледајући и послушкујући свет око себе прикупљао многе ствари, на које већина одраслих не би обратила пажњу, већ би

равнодушно прошла поред њих. За њега те ситне ствари имају посебну драж, изгледају нарочито лепо, велике су и значајне. Своје успомене и садашњост повезао је бујном маштом, зато су његове животиње савршено размишљале и говориле, а ипак су остале у сфери животињског. Животиње приказује антропоморфно, али њима не приказује људе, већ их је обдарио људским особинама (Медвед Балу дечаку је учитељ, леопард Багира је племенит, Тигар зао). Однос животиња и њихови поступци приказују природну организацију у џунгли, што свакако не нарушава веродостојност приче. Киплинг овим делом велича законе џунгле и чопора којима појединац треба да се покори и служи, приказује надмоћ човека над природом и јачег над слабијим. Његове идеје оцењиване су као милитантне, да крију дозу фашизма, али у делима за децу нису наглашене, за разлику од дела намењених одраслим читаоцима. Језик је писан једноставним стилем, блиским детету. Ефекти се постижу критичким реченицама, тоном који има сузжане нежности. Музички утисак допуњен је пикторалним причањем, тако да призори искрсавају пред читаоцима као на слици. Говор животиња није колоквијалан, већ близак народном приповедању. Посредством народних изрека и мудрости многе сцене подижу се на ниво епске поезије (Ковачевић, 1984: 124). Благ хумор који избија из Моглијевог односа са учитељима, помешан са алегоричношћу стила, на тренутак подсећа на свифтовску сатиру, што ово дело приближава одраслим читаоцима који су деца у души. Овај роман можемо поделити на три слоја, први је свет дечје игре у коме животиње имају своје прототипе у дечјем свакодневном животу, други је свет басне, који садржи моралне поруке, док трећи слој доноси свет дивљег, далеког и чудног, царство митолошке имагинације – Могли је за животиње попут шумског бога са моћима јунака из бајке.

У романима Цека Лондона *Зов дивљине* и *Бели очњак*, (који су најпознатији и најчитанији романи о псима), приказан је суров животни пут животиње из питомине у дивљину у првом роману, а у другом, из дивљине у питомину. Питоми Бак, мешанац од оца бернардинца и мајке шкотског овчарског пса, подивља и улази у чопор дивљих вукова, а дивљи Бели Очњак, више вук него пас, доспева у питомину дворишта. Цек Лондон приказује обрнуте варијанте исте теме, али животиње не приказује антропоморфно. Ствари посматра из животињске перспективе и његови пси не говоре. Њихове намере и потребе описује из њиховог лајања, покрета, акција, чак и погледа. Бак и Бели Очњак описани су као јаки, силни, борбени, нагли, верни према онима који то заслужују, а окрутни и

крволочни према другима. Црнковић истиче да се Лондонови пси не разликују много од његових људи, и једни и други имају своје подлаце и своје јунаке, своје хероје и кукавице, своје смирености и незаустављиве природне нагоне (Црнковић, 1987: 180). За школску интерпретацију подесније је дело *Бели Очњак*, мада је у *Зову дивљине* присутно више описа природе. Кроз ово дело деца ће упознати сурову школу живота, схватиће колико је у дивљини тешко изборити се за храну, за своје место под сунцем, надвисити злобу и природне нагоне. По речима Милана Црнковића потребно је децу навикавати на дела чија перспектива гледања на живот није сувише црна, али ни сувише ружичаста, јер живот није увек стаза посута цвећем, али није ни увек испуњена страхом (Црнковић, 1987: 180). Иако су мишљења критичара о делима овог ствараоца различита, не може се оспорити чињеница да је његово приповедање напето, пуно описа смештених у сажетим, јасним реченицама богатог стила и оставља снажан утисак на читаоца.

Пажњу малих читалаца привлачи роман *Бела Грива*, француског писца Рене Гијоа, који приказује судбину дивљег ждрепца, Беле Гриве. Његов животни пут писац прати од тренутка када му коњокрадице одводе и продају мајку, а он остаје сам и беспомоћан, преко одрастања, до трагичног завршетка. У тренутку када ждребац остаје без мајке, појављује се дечак Фолко који му пружа љубав и пријатељство. Динамичан фабуларни ток, у ком се преплићу драмски, наративни и лирски елементи, са мноштвом занимљивих епизода, приказује однос између дечака и дивљег коња који прераста у искрено пријатељство, настало сасвим случајно, а доказало да је јаче од смрти, па су два бића не могавши да се растану, утонули у мутну Рону. Главни јунак нема моћ говора, али се на различите начине споразумева са животињама и људима, као пси у Лондоновим делима. Сцена смрти пријатеља, оставља поруку младим нараштајима да је пријатељство најважнија ствар у животу. Катарзичан крај буди незадовољство код читалаца који су вођени мишљу да главни ликови нису заслужили такав крај. Бела Грива је најузвишенији анимални лик у дечјој књижевности. Трагајући за унутрашњим миром, он се непрестано опире, бори, постаје неукротив и неповерљив према људима, често се губи, пати у самоћи, пркоси свима, жељан слободе изражава трајно опредељење да буде слободан и поносан. Слобода је у роману основни принцип егзистенције. Милинковић истиче да Бела Грива тежи и „бори се за апсолутну слободу“ која је по свему судећи недостижна и остаје недокучива (Милинковић, 2007: 305).

Романи о животињама, на нашем говорном подручју јављају се релативно касно, у међуратном периоду. Најзначајнији аутор дела у којима доминирају анималистички ликови био је Владимир Назор. У послератном периоду јавља се Бранко Ћопић делом *Доживљаји мачка Тоше*, које се баш и не може подвести под категорију романа. Маштовитом причом, Ћопић је шаљивим тоном приказао згоде и незгоде садржане у заједничком животу лењивог мачка и брижног млинара. Релације међу људима и животињама, имају дубље значење. Ћопић негативне људске особине приписује животињама, иако је сматрао да су оне племенитија бића од људи. Комплексност Ћопићевог анималног света, Ново Вуковић овако објашњава: „Скоро сав људски род са сложеношћу његових односа, Ћопић је преселио у наоко једноставни и безазлени свијет домаћих и шумских животиња“ (Vuković, 1996: 288). Ћопић је своје анималне ликове градио по угледу на светске писце¹⁷, док поједини представљају његове оригиналне продукте.

Значајан роман о животињама је *Тим Лавље срце*, Чеда Вуковића, који приказује љубав животиња и људи, њихов однос представљен поступком метаморфозе и приближен рецепцији младих читалаца. Роман *Судбина једног Чарлија*, Александра Поповића и *Учени мачак*, Бранка В. Радичевића, због богатства мотива и порука, не могу се сврстати само у романе о животињама. Они билују маштом, хумором и не сликају животиње само у њиховом природном амбијенту и миљеу, већ су „својеврсне бајке блиставог ткања духа у којима се живот, у фантазмагорији чула и мисли, открива као чаролија, шарени мост чији се носиви стубови ипак опирају о тле реалног“ (Турјачанин, 1978: 35).

Стеван Булајић је романом *Крилати караван*, представио јато дивљих гусака, које се селе у топлије крајеве, вођене инстинктом самоодржања. У птичјој као и у људској заједници постоје правила понашања којих се свака јединка мора придржавати. Да јаче јединке намећу своја правила говори епизода о сиротом гушчету Ги-Гаку који након мајчине погибје у обрачуну са јастребом мора сам да обезбеди место у суровом свету и избори се за опстанак. Низом сликовитих и узбудљивих догађаја, створено је дело које плени уметничком лепотом, дочарано уверљивим и на моменте дирљивим сценама из

¹⁷ Мој први узор у прози за дјецу био је бугарски писац Ангел Каралијчев. По узору на њега написао сам своје прве приче и збирке *У свету лептирова и медведа*. Долазе затим Рајдар Киплинг са својом *Књигом о џунгли*, Карел Чапек са својим причама, Марк Твен и други. (Савремени дечји писци Југославије, приредио Дане Шијан, Стилос, Загреб, 1975, стр. 13—14)

стварног живота. Описујући однос ловца према јату дивљих гусака, Булајић приказује колико људима живот недужних птица ништа не значи, колико су зли и непријатељски настројени према природи. Милан Црнковић наводи да се Булајић у овом делу послужио већ виђеном шемом представљеном у делу *Бамби*, Феликса Салтена, коју је пренео на друго поднебље и испунио добрим садржајем (Црнковић 1980: 181). Булајић истиче да је његов узор поред Твена, била природа¹⁸ у којој налази вечиту инспирацију и најважније животне лекције.

Због великог и непресушног извора тема и мотива које писци налазе у анималистичким ликовима и дечјим афинитетима према животињама, разлог су да ова дела нађу своје место у књижевности за децу. Писци су испробавали различите поступке и идеје у сликању животињског света, деца су их са одушевљењем прихватила, па се не може разграничити да ли их више привлаче дивље или домаће животиње, агресивне или плашљиве, мале или велике. Привлаче их дела романтичне и објективистичке орјентације, па чак и дела у којима животиње на алегоричан начин представљају људе.

1.9.5. Роман – бајка

Дела која су по обиму блиска роману, а у структури садрже елементе бајке, можемо сврстати у посебан жанр роман – бајку, или бајковити роман. Мада ове термине готово да не можемо срести у литератури која се бави романом, јер их теоретичари и историчари књижевности подводе под ауторску бајку, ми ћемо их за потребе овог рада, можда непрецизно, ословљавати назначеним терминима.

Да бисмо тумачили један бајковити роман, првенствено морамо анализирати бајку, као најприсутнију дечју књижевну врсту. У бајкама је изражено присуство фантастичних, чудесних и нестварних елемената, необичних ликова, радње и догађаја, устаљених почетака, бројева и крајева, неодређености места и времена радње, сукоба добра и зла, правде и неправде, победе слабијег над јачим, преплитање реалног и имагинарног и један специфичан начин изражавања. Дефинисати бајку је тешко, готово немогуће, јер су

¹⁸ „Од малих ногу заволио сам Марк Твена са његовим дивним, топлим хумором. Он ми се увјек причињавао као светац смијеха, чистог и невиног... Има још један писац, сликар, вајар и музичар од ког сам стално учио и још и данас учим. Име му је Природа“ (Савремени дјечји писци Југославије, приредио Дане Шијан, Стилос, Сарајево, 1975, стр. 172.).

мишљења о њеном постанку различита. Нека од њих су: „Бајка је прича изграђена правилним низањем функција у разним видовима, уз одсуство неких од њих за сваку причу и уз понављање других“ (Проп, 1982: 108). Јунг тумачи бајке као спонтане производе психе (Мелетински, 1983: 70). Солар истиче: „Бајка је посебна књижевна врста у којој се чудесно и наднаравно преплиће са збиљским на такав начин да између природног и натприродног, стварног и измишљеног, могућег и немогућег нема правих супротности“ (Солар, 1981: 169). Као покушај ближег одређења дефиниције бајке, може послужити одломак из књиге *Поетика бајке* Гроздана Олујић: „Од ткива маште, ткива сна бајка гради свој свет. Од људске невоље и од потребе да се та невоља превазиђе, гради бајка своје царство од запретених, изгубљених сећања колективне душе света, стварајући јединствену метафору о човековој жељи, да макар у причи скочи изнад самога себе, савлада простор и време, отпоре и судбину“ (Олујић, 1982: 8).

Ми се нећемо посебно бавити настанком и развојем народне бајке, с обзиром на чињеницу да је сваки бајковити роман најпре ауторска бајка, у којој се огледа индивидуална стваралачка способност аутора. У прошлости је ауторска бајка у многоме подсећала на народну, али је временом добила нов изглед са другачијим темама, оригиналним језиком, аутентичним мотивима.

Значајан допринос развоју ауторске бајке дао је Луис Керол, који је бајковитим романом *Алиса у земљи чуда*, развио нови модел бајке, лишене чудесних приказа и ликова који изазивају страх код деце. У овом роману нема вештица, змајева, вукодлака, аждаја и других стравичних ликова, који су такође нестварни и измишљени али другачијег облика. Прича је потпуно окренута ка детету, доброј и васпитаној девојчици Алиси, која у сну доживљава нестварне авантуре. Она јури за белим зецом, доспева до подземних вртова, сусреће чудесне ликове са још чуднијим понашањем, разговара са шпилом карата, доживљава бројне метаморфозе и слично. Алисин сан је производ њене подсвести, заснован на игри и машти, који нема ток, већ је потпуно хаотичан и апсурдан. Присутни су бројни ликови као што су: Бели Зећ, Гусеница са чибуком, Мачак Церекало, Пух, Мартовски Кунић, Лажна Корњача, Шеширција, Војвоткиња, Краљ и Краљица Срце, који јој приређују забаве, луде чајанке, али и откривају апсурд живота у тој земљи. Оно што је деци посебно примамљиво, дато је у површинском слоју романа, а то су игра, забава, хумор, авантура и фантастика. „Дубински слој романа *Алиса у земљи чуда* открива лепоту

дечјег света, његову наивну доброту и праведност, суровост света одраслих коме се писац руга посредством неухватљивог Мачка Церекала“ (Милинковић, 2006: 236). Алиса кроз свој нестварни свет одраста, сазрева и размишља о значајним проблемима и стварним људским и животни потребама. Керол на алегоричан начин указује на проблеме енглеског друштва и изврће руглу и подсмеху аристократске слојеве. Писац се мајсторски уживео у дечји свет и приближио га игри створивши тако оригиналну бајку, јединствене фабуле која одговара сензибилитету и потребама новог доба. Његово стваралаштво дало је значајан утицај на каснија књижевна остварења.

Италијански писац Карло Колоди, на сличан начин, свесно мешајући машту и стварност, гради лик Пинокија и истоименом роману – бајци. Тренутак када стари Ђепето, из дрвета зачује глас: *Стани, боли ме!*, прича из сфере реалног прелази у домен нестварног. Иако дрвен, Пинокио поприма облик правог несташног, немирног, брзоплетог и радозналост дечака, ког су млади читаоци лако заволели јер воле свет лутака и чари авантуре. У жељи да пронађе лагоднији и бољи живот, бежи од куће и ту писац наговештава заплет. Пинокијев доживљај света одговара наивном доживљају света и немирној дечјој природи. Управо због таквог размишљања, Пинокио упада у разне неприлике, показујући своје добре и лоше стране. Он је лутка која говори и сусреће разне личности које припадају надреалном и измишљеном свету. Прича са биљкама, животињама, људима и због своје наивности и лаковерности бива преварен. Његове догодовштине приказују мешавину маште, стварне игре и алегорије. Не слуша савете добре Виле, па се после каје; замало да изгори као дрвени лутак, лако плива да би спасио оца; доживљава преображај и постаје магарац јер све време проводи у игри не марећи за учење. Мали читаоци са уживањем читају о Пинокију, јер се поистовећују са њим, уочавају своје добре и лоше стране. На крају Пинокио доживљава и духовни и телесни преображај, добија чудски лик и постаје прави дечак. Луде жеље и непромишљене поступке, потиснуо је у страну, а у први план испливава његова невина и искрена душа и због тога бива награђен људском ликом. У мноштву тематских нивоа наслућује се поучна компонента, која по мишљењу изучаваоца Колодијевог романа, није истакнута као водећа. Судаћи по томе, овај роман није педагошка, већ нека врста антипедагошке литературе. Пол Азар, истиче да је Пинокију „увек привлачније оно што се забрањује, него оно што му се

заповиједа“ (Азар, 1973: 130). Колодијев роман биће добар предуслов за настанак низа бајки са сличном темом у каснијем периоду.

Значајан роман – бајка у књижевност за децу је Егзиперијев *Мали Принц*, проглашен за књигу века у Француској. Преведен је на више од сто језика, а актуелан је и занимљив деци данашњице. Бајковита прича мистификује детињство и живот у целини, из угла детета, његовог чистог и наивног погледа. У основи приче су филозофске идеје, које деца теже схватају, али уз добро тумачење и правлно усмеравање, разумеју поруке и смисао дела. Изненадна појављивања и мистериозни нестаци Малог Принца, мистичне планете и њихови становници, могућност разговора са биљкама и животињама указују на извесну повезаност са типичним елементима бајке. Једноставност у језичком изразу наводи нас да је дело писано за децу. Његова основна идеја је да се прикаже супотстављени свет деце и одраслих¹⁹. У површинском слоју романа, писац истиче моралне и филозовске поруке, којима кроз искуство Малог Принца указује колико је стварни свет изгубио своју вредност и истински смисао. Упознавањем различитих планета и њихових становника, писац заправо, прича о људским особинама и поступцима, њиховим врлинама и манама. Иако је надреалан лик, Мали Принц је приказан као обичан овоземаљски дечак, себичан и нарцисоидан, који „упорно понавља питање све док не добије одговор одраслих, којима, затим, не узвраћа на исти начин“ (Милинковић, 2006: 452); упоран је, осећајан, тврдоглав и самокритичан јер не понавља раније грешке и постиже духовни напредак. На посебан начин приказан је однос према ружи. Кроз разговор са лисицом, открива тајне припитомљавања, љубави и пријатељства. Она га учи да се само срцем добро види, и након спознаје своје љубави према ружи, он јој се враћа. Овоземаљско умирање Малог Принца, након уједа змије, оставља читаоце у дилеми, да ли је његова смрт реалност? Одговор на ово питање можемо тражити у његовим речима: „*Оно што је важно, то се не види. Вечност је у идеји, у мислима и у људском духу, а не у телу. Тело је као стара напуштена љуштура. А напуштене љуштуре не изазивају тугу*“ (Егзипери, 2001: 92).

¹⁹ Одрасли воле бројеве. Кад им причате о неком новом пријатељу, никад вас неће запитати о ономе што је битно. Никад вам неће рећи: Каква је боја његовог гласа? Које су му омиљене игре? Скупља ли лептире? Него вас питају: Колико му је година? Колико има браће? Колико је тежак? Колико зарађује његов отац? Тек тада сматрају да га познају. Ако кажете одраслим особама: Видео сам једну кућу од црвених опека са геранијумом у прозорима и голубовима на крову... оне нису у стању да замисле ту кућу. Треба им рећи: Видео сам кућу од сто хиљада франака. Тад ће узвикнути: Како је лепа! (Егзипери, 2001: 22).

У лику Малог принца, огледа се бајковитост Егзиперијевог дела. Он је имагинарну подсвест деце сместио у модел фантастичне приче, која нуди прелазе из реалног света у свет фантастике и обратно. Својим маштаријама деца остварују све што пожелеле, освајају непознате пределе, упознају разне ликове, испуњавају своје снове и идеје.

Бајковита форма савременог романа омогућила је Миомиру Милинковићу да у делу *С оне стране дуге* развије бројне занимљиве ликове које ће представити у њиховим најразличитијим авантурама у подземним и космичким световима. Радња романа је подељена у две паралелне равни. Једна представља животну реалност главне јунакиње, а друга раван је земља супер-мрава у коју она доспева захваљујући чуду. Девојчица доживљава буру осећања, најпре страх, затим радозналост, стрепњу, потом јој се чини да сања, јер су дешавања у којим се налази, карактеристична за снове. Супер-мрави непрестано раде и у свом напретку престигли су људе, располажу летелицама које могу да се трансформишу у свим условима. Свемогући Добронамерник је чудновати лик у тој земљи који има одговор на сва питања. Вишња ће му, као радознала девојчица, поставити питање: „Ко је он заправо? Човек, машина, робот или неко чудесно биће?“ на шта ће Свемогући одговорити: „...Све сам то и више од тога...“ Кроз разговор са њим упознаћемо неке Вишњине особине, карактеристичне за децу: радозналост, знатижељу, љутњу, непоковање ауторитету и слично. Вишњин боравак у свету мрава представља упознавање са њиховом културом и начином живота. Она доживљава разне фантастичне ситуације. Успева да лети на ћилиму, стиже до планете Метеор, оживљава окамењене становнике. Боравећи међу звездама схвата симболику пролазности и упознаје вечност. На крају романа који је оличење борбе добра и зла, Вишња доживљава најважнију авантуру. Њен задатак је да споји раздвојене делове чаробне фруле и тако заувек уништи царство зла и таме. Зло је дато у лику негативних вилењака, које аутор шаловитим називима (Тривој Зли) излаже подсмеху. Сукоб је у сфери девојчине подсвести, јер је она предодређена за судбоносни задатак у ком ће јој једино помоћи њено знање, вештине и способности. И као што у свим бајкама на крају бива добро тријумфује, Вишња захваљујући марами која је дар Сунца и Данице, испуњава свој задатак и побеђује злог владара. Поново спаја фрулу и када засвира, царство зла и таме заувек нестаје, девојчица се враћа у Горњи свет, а Мравоград остаје у свету фантастике. „Спој лепог и поучног, естетике и дидактике у структуралном ткиву бајке, несумњиво је један од квалитета овог

романа“ (Стакић, 2015: 200). Аутор је на врло занимљив начин испричао оригиналну причу, динамичног садржаја и ненаметљивих етичких порука.

У роману – бајци *Златна гора*, Тиодор Росић, јасно означава просторну и временску локализацију, и ликове именује, што његов роман разликује од особености народне бајке. Приповедање је у трећем лицу, а радња је смештена у простор око Рашке. Пише о кнезу Властимиру, његовом наследнику Мутимиру и његовој браћи. Прича има историјску подлогу, а дешава се два века пре појаве првих Немањића. У овом роману, Росић исписује биографије тројице браће–краљавића. Живот јунака поделио је на два периода, први обухвата период детињства и младости до женидбе, када почиње други део, период учвршћивања владавине Мутимира, некадашњег владара старе српске државе. Већи део романа обухвата приказивање и детаљно описивање живота тројице браће и савладавања животних препрека на путу до периода зрелости. „*Кнез Властимир имао је три сина: Мутимира, Стојимира, Гојника и ћерку јединицу Јагоду*“ (Росић, 2009: 10). Желећи да провери зрелост својих синова, отац им даје задатак да пронађу прстен пријатељства, појас снаге и књигу мудрости. Пошто по традицији патријархалног друштва, најстарији син наслеђује круну, у овом роману последњи на пут креће најстарији син, а не најмлађи као у народним бајкама. У савладавању бројних препрека неуспешни су најмлађи и средњи брат, док је најстарији и најуспешнији. Успева да се избори са дивојарцем, ослобађа браћу злих чини, потом се жене, оснивају породице и враћају се код оца. Млади ратник Мутимир среће се и у делима српске јуначке епике и у бајкама. Успешне борбе и бројне савладане препреке, омогући ће овом ратнику јуначки статус и у многome одредити живот јунака. Препреке које Мутимир прелази исте су као препреке на које наилазе његова браћа, само је градацијски ток појачан (оне су три пута снажније). У водени вир га зове Водени цар, јарац је трогодац и битка је описана са пуно детаља. У већем делу романа – бајке, овај јунак путује борећи се са старијим и искуснијим противницима. Начин на који ја извојевана победа, упућује на сазнање да краљ, као старији јунак предаје своје јуначке атрибуте, младом јунаку: прстен пријатељства, појас снаге, књигу мудрости, чиме му заправо предаје владарски престо. Женидба је иницијација у свет одраслих, а добијање сина уследиће као награда за савладане препреке. Роман се након женидбе не завршава, већ Мутимирова борба траје и наставља се, али он све препреке савладава, само не уз помоћ снаге, већ помоћу мудрости. Овим романом Росић представља „борбу за идеале правде,

борбу против демонског зарад божанског“ (Милинковић, 2012: 357), а јунаци побеђују зло и сигурним кораком иду ка будућности.

Гордана Малетић, савременим бајковитим романом *Витезови мачјег срца*, приказује авантуре анималне дружине, што је разликује од писаца који су у својим делима описивали доживљаје једног анималног јунака. У овом делу обрађује се све чешће присутна тему насиља у савременом друштву, премештена у свет животиња. Као вођу дружине, изабрала је младог, наочитог мачка Хонда Монда, који штити нејаке, кажњава насилнике, бори се за праведније односе у свету. Ристановић истиче да се ово дело може посматрати као „бајка у којој се путем алегорије исказују неке битне истине о људском друштву“ (Ристановић, 2010: 95). Углед међу припадницима свог рода Хондо Мондо стиче својом племенитошћу и спремношћу да заштити оне којима је то потребно, без обзира на припадност. Битан јунак је мачак Грубиша, чијим поступцима ауторка шаље поруке за читав живи свет. Дијалог Грубише и Тужног пања упућује на опште животне проблеме као што су самоћа, пролазност, тежња за недостижним и далеким. Најбољи пример како се речима доброте могу отворити сва врата јесте језик мачка Грубише. У њеној нарацији дијалог је важан чинилац, јер је разноврстан, уверљив, импресиван и њиме се остварује заплет, покреће радња, разрешавају конфликти и представљају ликови. Уз дијалог, ауторка користи бројне описе. Језик јој је јасан, једноставан, пријемчив свим узрасним категоријама из ког зраче племенитост, честитост и доброта. Дело има васпитни карактер и носи низ дидактичких порука које ничим не умањују уметничку вредност дела.

Бајковити садржаји одувек су привлачили пажњу деце јер у њима налазе простор да у сферама маште и фантастике раде шта пожеље, упознају чудесне јунаке, имагинарне светове и остваре своје идеје и жеље, као и књижевних критичара који указују на сложеност ове књижевне форме. У ширим епским формама, попут бајковитих романа, осећа тон и боја керовловске и колодијевске фантастике. Захваљујући машти, имагинативним сликама, игри речи и сновима, тријада чудесно, фантастично и реално у овим романима добија своју вишезначну димензију и могућност вишесмисленог приступа овим појмовима. Писци бајковитих романа успешно спајају стварно и нестварно, модерно и традиционално, мрак и светлост, градећи приче о животу из којих произилазе сазнања саткана на ивици стварности и бајке.

1.9.6. Историјски роман

Историјски роман захтева приповедну имагинацију и посебан начин обликовања, зато у XIX веку израста у посебан жанр. Златни период историјског романа био је романтизам, када ствара најзначајнији представник овог жанра, шкотски писац Валтер Скот, о чијим романима су одушевљено говорили Пушкин и Балзак. Деца су прихватала његове историјске романе у којима је идеализовао националну прошлост Енглеске и реалистички градио портрете историјских личности. Изузетан је стваралац фабуле и композиције романа у којима на веродостојан и импресиван начин представља слике времена о којем говори. У овом контексту могли бисмо поменути роман *Краљевић и просјак*, Марка Твена, који читају деца четвртог разреда основне школе, у ком се Твен не труди да верно прикаже одређене историјске догађаје. Он измишља причу смештену у доба владавине енглеског краља Хенрика VIII. Заплет настаје када се дечаци замене, краљевић Едвард и сиромашни дечак из пука Том Кент. Овом заменом Твен сагледава живот на двору очима пука, а краљавић на својој кожи осећа колико бедно живи обичан народ. Након шалјивих и поучних перипетија, крај је срећан, а дете задовољно напетом радњом, смешним сценама, борбом за правду. Авантуристичко историјске романе испуњене заплетима, звуковима мачева, страстима, сплеткама, писао је Александар Дима. Његови познати романи су *Три мускетара*, *Гроф Монте Кристо*, *Краљичин ђердан*. Један од јунака који одушевљава децу различитог узраста, свакако је енглески јунак Робин Худ и сви романи о њему.

Популарност историјског романа у европским књижевностима условила је интересовања и у српској књижевности, али та настојања да се литерарно стваралаштво обогати делима чија је тема национална средњовековна прошлост остала је без запажених резултата. У том погледу не разликује се ни стваралаштво за децу, јер романи са темама из прошлости остају без значајнијег успеха. Овоме је можда допринело схватање да историјски романи често сарађују са израженом поетском конвенцијом, доминантним односом наратора и детета, којима се условљава да исприповедано буде занимљиво, необично, начином и изразом блиско детету и његовим рецепцијским одликама.

Први романи инспирисани тематиком из националне историје у српској књижевности за децу, били су *Кнез Градоје* и *Рајко од Расине*, Чедомиља Мијатовића. У првом роману Мијатовић обрађује један од мотива косовске легенде, а у другом представља судбину

српског сељака из околине Крушевца, последњег потомка племићке породице, који избавља мађарску грофицу из турског ропства и доживљава бројне пустоловине. Књижевни историчари сматрају да Мијатовићеви романи, као и сви други српски историјски романи нису доживели значајан успех и нису подигнути на степен уметничке књижевности, јер је у њима уочљиво недовољно познавање прошлости и живота наших предака. (Деретић, 1981).

Период Првог светског рата није оставио значајан траг у књижевним делима овог типа, док Други светски рат доноси дела истакнутих писаца Арсена Диклића, Бранка Ћопића, Мирка Петровића, Душана Костића, у којима доминира ратна тематика.²⁰ Говорећи о историјском роману, морамо споменути и Славомира Настасијевића, који је стекао популарност својим историјским романима у којима фабула и машта откривају историјске чињенице. За млађу публику написао је романе *Александар Велики 1-2*, *Ханибал анте портас*, *Јулије Цезар*, *Устанак у Зети*. Дела овог писца одликује „савремени приступ историјским темама како у начину обраде, тако и по успелом удубљивању у историјске периоде“ (Мирковић, 2007: 148). Не занемарујемо ни остварења Тиодора Росића *Долина јоргована* и *Господар седам брегова* који дочаравају српску властелу из доба Немањића. У *Долини јоргована*, Росић је спојио легенду, бајку и историју и мелодичним спојем речи и мисли представио величину прошлости старовлашког краја, водећи читаоце кроз свет лепоте и витештва. Росићеве романе одликује, поред легендарно-историјског казивања, динамична фабула, развијен сиже и особен хронотоп.

Дела у којима се препознају елементи епске фантастике, написани као „историја у виду бајке“ јесу *Књига за Марка*, Светлана Велмар-Јанковић, трилогија Драгана Лакићевића (*Мач кнеза Стефана*, *Принцеца и лов*, *Витез Вилине горе*), *Душан, принц сунца*, Слободана Станишића. Српској прошлости, сагледаној из перспективе народног предања, мита и епске традиције, у време турске најезде окренут је и роман *Мач кнеза Стефана*, Драгана Лакићевића. У главни слој роман смештена је вековна борба српског народа. Кроз радњу се провлачи доста бајковитих садржаја испреплетаних са аутентичним сценама из реалног живота, у стварним и измишљеним догађајима. Писац је градећи роман успео да остане у домену историјских чињеница, а да, при том, не занемари сферу дејче перцепције. Лакићевић је историјску тему свео на ниво фантастике и епске традиције. То је видљиво у

²⁰ Рат као широк тематски и мотивски комплекс посебно је обрађен у поглављу Ратни романи.

деловима романа који говоре о чудотворној моћи мача кнеза Стефана. Мач симболизује снагу и мудрост, даје моћ народу који га поседује. Радња је заснована на приказивању низа догађаја и поступака главних јунака који представљају непомирљивост различитих светова и њихову међусобну нетрпељивост. „Аутор се срећно определио за стваралачки поступак у ком се слојевити токови радње концентришу и усмеравају према катарзичном језгру, где се остварује идејна, тематска, естетска и етичка компонента романа, на начин у коме садржина није подређена идеји, већ је идеја у вишеструкој функцији садржине” (Милинковић, 1999: 262). Пратећи етапе у композицији, напетост расте, због неизвесне судбине мача чија моћ одређује судбину читавог народа. Мистични елементи подстичу пажњу младих читалаца, заинтересованих за главне јунаке, који не решавају само своје, већ егзистенцијалне проблеме свог народа. У жељи да одбране свој народ од непријатеља и турске тираније, они се боре натприродним снагама. Након што Турци похарају манастир и из гробнице изнесу мач, започиње заплет. Игуман манастира не враћа се из Османагине куле, што најављује сукоб између људског и нељудског. Главни јунаци су у мачу препознали аманет својих предака, а дечак Миош је постао опседнут мачем, који је његов завет и животни сан. Непрестано је размишљао о мачу, замишљао кнеза Стефана како јаше коња са припасаним мачем. Маштао је да види себе како победоносно замахује мачем, али се враћањем у реалност подсећао чињенице да је мач код Турака и да је циљ вратити га народу ком припада. Сусрет са Белим и гусларом Јованом, подстиче га на одлуку да машту претвори у реалност и преотме мач од Турака. Након сазнања да до мача могу доћи само малада, здрава деца, Миоша се осећа предодређеним за то дело. Од гуслара сазнаје да мач даје моћ и ономе ко само гледа у њега, па схвата зашто девојчица Мерима може да види кроз зид или планину. Неисцрпна енергија којом мач снабдева све у његовом окужењу, подстицај су дечаку да не одустане од своје одлуке да поврати мач. У Османагиној кули помаже му девојчица Мерима.

Врхунац турске тираније је Вукашинова смрт на ломачи којом се народ још више заплашио. Миоша и Добрија уз помоћ Мериме успевају да се домогну мача, који враћа снагу народу да истраје у борби. Динамична радња и сталне промене духовне природе јунака, подсећају на метаморфозе јунака у бајкама: „*Добрија скочи, осети како су му ноге утрнеле. Кад обеси мач преко главе на раме, осети чудну снагу...*” (Лакићевић, 1993: 56). Роман се завршава тако што дечак Миоша, који је стасао у харамбашу, мачем кнеза

Стефана начини крст и од њега се разасја ноћ. Поред низа реалних догађаја, у овом роману срећемо елементе предања којима објашњавамо поступке главних јунака. Ликови су уверљиви и лако препознатљиви, а мистичност их чини привлачним за читаоце. Лакићевић своје јунаке гради по узору на свакодневне људе, са наглашеним особинама епских хероја, који су измештени у свет снова и маште. Деца кроз авантуризам и игру остварују важан циљ, радећи одвојени од одраслих, у виду дечјих дружина. Из понашања главних јунака, тематске структуре и значењских нивоа уочљив је васпитни сегмент романа. Фантастика, као метод уметничког обликовања, изражена је у виду немирења са ропством и жеље за слободом.

Роман *Витез вилине горе* (1999), представља повест о Милошу Обилићу и другим историјским личностима. Милош је од самог почетка радње, па до краја романа предодређен да чини велика дела. Најпре је цара одбранио од маскираних разбојника, потом му је из Вилине горе довео „зелено ждребе зауздано змијом”, и по многим местима у Србији показао се као храбар и однео бројне победе у витешким турнирима. Коња Ждралина и мач Немањића добија на поклон за своје витештво, од цара Душана. У вајању Обилићевог lika и карактера, писац се ослања на мит и предања епске традиције. Песма о Косовском боју и Милошево обећање да ће убити Мурата, сврставају га у легенду, која у роману није описана, али представља инспирацију многим нараштајима. Аутор романа, бројне догађаје гради у сфери маште и фантастике. Присутна су надреална бића, снага и храброст су приказани хиперболично (Милош за посестриму има вилу и слично). Обилић је приказан као јунак – заштитник верности, храбар и частан. Кнез Лазар је представљен у сталној мученичкој борби и пожртвовању за слободу свог народа. Лик Марка Краљевића остао је недоречен. Њега нема на витешким турнирима као Милоша, не велича се његова храброст као у народним песмама, чак га нема ни на Кнежевој вечери. Писац кроз прикривено неповерење говори о Мрњавчевићима, који су по пишчевој визији заслужни за распад српске државе и смрт цара Душана, па је и Матков лик недовршен и мутан. На неколико места, писац наглашава колико је неслога лоше утицала на српску државу и односе у њој. Управо оваквим етичким порукама истакнута је естетска вредност романа.

Младом читаоцу важно је предочити историјске чињенице, не занемарујући нашу народну традицију, легенде, предања, кроз игру и имагинацију створити представу о

прошлим временима. Ова дела сведоче да се савременом младом читаоцу могу предочити историјске чињенице на занимљив и њима приступачан начин.

1.9.7. Ратни роман

Рат представља оружани сукоб организованих колектива, држава и њихових војски, које се боре због националних или социјалних интреса или из потребе да освоје неко територијално добро или да се одбране. Зарађене стране су у свађи, боре се свим средствима, а победник потчињава побеђену страну. Сва та дивља и рушилачка снага рата највише оптерђује и погађа дечји свет саздан од оптимизма. Памћење историјских ратних тренутака брише детињство, остављајући незадовољство, психичке трауме, терајући децу да брзо одрасту, забораве игру и машту и понесу терет света на својим нејаким плећима.

Човек је кроз историју често ратовао, тако да се књижевност готово од свог постанка бави овом темом. Као тема и мотив, рат је веома засупљен у књижевности уопште, па и у дечјој књижевности. У дечјим књижевним остварењима са ратном тематиком преовладава митско уобличавање и изражавање рата. У руским ратним романима, писци стварају бројне ликове деце. Деца напуштају безбрижне игре и постају учесници у збивањима и као део колектива дају лични допринос у стремљењу групе којој припадају. Може се слободно рећи „да су најбољи романи са ратном тематиком настали у активистичком кључу који омогућује да се разради сиже и да се асимилију неки елементи пустоловног романа“ (Љуштановић, 1999: 25).

Први светски рат није оставио значајан траг у нашем књижевном стваралаштву, изузимајући *Српску трилогију* Стевана Јаковљевића и *Дан жести* Растка Петровића, који обрађују тему повлачења српске војске преко Албаније, али не припадају српској књижевности за децу. Други светски рат донео је бројне романе, великих писаца који су преживели рат, у њему учествовали или рођени после рата, а у њему нашли инспирацију за своје романе. Период између два светска рата створио је нову поетичку форму, а то је роман дечјег колектива који у себи сублимира склоност деце да се у игри и социјалном животу, окупљају у групе и бележе постигнућа. Неки од најбољих ратних романа за децу,

настају као прича о активизму децјег колектива, који пружа помоћ одраслима у ратним напорима. Један од оваквих романа, чија је радња смештена уочи почетка Другог светског рата јесте роман Бранка Ћопића *Орлови рано лете*. У великом броју романа, појављују се деца у улози бораца за ослобођење, такви су романи: *Салаш у Малом Риту*, *Не окрећи се, сине*, Арсена Диклића, *Песма на Коњуху*, Алексе Микића, *Пионирска трилогија*, Бранка Ћопића, *Глува пећина*, *Сутјеска*, Душана Костића и бројни други.

По својој природи, рат је динамична тема и као таква одговара децјим потребама и сензибилитету, јер нуди авантуру, узбудљивост, напетост и могућност доказивања одраслима. Међутим, постоји и друга страна ове теме, која носи страхоте ратних разарања, смрт, страшне сцене и призоре, уништене животе, тугу, немоћ, душевну и физичку бол. Све то оставља страшне последице на децју психу. Како је у децјој литератури тешко прихватљива смрт главног јунака, намеће се питање колико је веродостојно представљена улога деце у ратним дешавањима, јер се у рату њихове способности преувеличавају.

Роман *Салаш у Малом Риту*, Арсена Диклића, смештен у време Другог светског рата, у простор банатског села у ком живе Срби и Немци, испричан је у првом лицу, из позиције детета, што развија психолошки план романа и даје децју визуру ратних дешавања. У њему је приказан аутентичан догађај из рата, пожар жита праћен експлозијом бензинских буради. У средиште радње писац истиче три дечака: Милана Маљевића (којег је писац касније и лично упознао), Васа и Бранка, чије детињство је прекинуто избијањем рата који изазива страشان потрес у њиховој души. Диклић прати акције дечака, снагу њиховог колектива не занемарујући њихове индивидуалне карактере. Посебан нагласак је на променама које доноси рат, безазлено детињство и свакодневне свађе (расправе око децјих играчака) прекинуте су сталним страхом од ратних дешавања. Са посебном пажњом, писац гради лик дечака Милана који је вођа мале дружине стасале за диверзантске подвиге. Милан је дечак који зна шта хоће, разложних и озбиљних поступака, јасног и одмереног говора. Васа је сањар, кога ратна дешавања уче да цени и вреднује слободу, непредвидљив је, маштовит и снажљив. Борећи се за слободу, својим личним залагањем ископао је тунел до затвора и ослободио заточене становнике Малог Рита. Бранко је најмлађи међу њима и својом искреношћу лако осваја срца младих читалаца. Вођен жељом да одговори изазовима тешког времена, нерадо се одриче свог детињства и безазлених игара. Арсен Диклић своје јунаке приказује објективно, без хиперболисања. Подвизи дечака су

природни, једноставни и не превазилазе њихове могућности. Главни догађај такође није преувеличан.

Роман *Не окрећи се, сине*, као и претходни, насто је из филмског сценарија, који касније бива екранизован. У основи, роман је акциони, али са доста емотивне напетости, са више трагичних тонова и осуда рата него у претходном роману. Радња прати ратна дешавања у окупираном Загребу 1943. године, а у средишту збивања су отац и син, Невен и Зоран Новак, њихов драматични сусрет, бег од усташке тираније, потресан растанак на корак до слободе. Своје детињство, Зоран проводи у усташком дому, васпитаван по правилима усташке тортуре, трениран да буде злочинац, да мрзи и убија партизана. На самом почетку романа, Зоран жели да се отргне из усташких канџи и побегне из дома, али његови снови нестају са колотечином живота. Унутрашња борба јавља се у тренутку када због пребацивања другова измишља причу о оцу, инжењеру који ради у Немачкој и прави оружје за Хитлерову војску, чиме се брани од помисли да је само он „црвени бандит“. Отац Невен, бежи из усташког логора и успева да спасе сина из интерната. Односи оца и сина пролазе кроз препреке и искушења. Проживљавају дубоке интимне драме од среће и радости због сусрета, преко тешкоће прихватања идентитета, до катарзичног растанка. Не желећи да препусти дете непријатељу, Невен потеру наводи на себе, бива тешко рањен и слободу сина, плаћа животом. На самрти скупља још толико снаге да охрабри сина на путу ка слободи, изговоривши речи које су у наслову и којима се роман симболично завршава „*Не окрећи се, сине*“. Та порука значи „не изгуби живот због мртвог оца“, чиме би се обезвредила његова жртва али и „не обазир се за собом прошлим, јер ће морално несвесни део те прошлости да се искупи свесном акцијом будућности“ (Огњановић, 1997: 212). Уметнички поступак лишен је сувишних епизода и наративне дескрипције. Диклић подстиче динамику, емотивни набој, уверљивим и једноставним казивањем наглашава унутрашње немире портретисаних ликова. „Стилски исказ, језгровит до лапидарности, прочишћен од ратне реторике, представља чврсто кохезионо ткиво на коме се успешно конкретизује тематска, идеолошка и естетска вредност романа“ (Милинковић, 2014: 341). Диклићеви романи, уз Ћопићеву *Пионирску трилогију*, представљају најбоља уметничка остварења српске књижевности XX века, инспирисани ратном тематиком.

У Ћопићевим делима доминантне теме су рат и детињство. Један од најпознатијих романа са тематиком рата, је роман *Орлови рано лете*, у ком је описано весело и

безбрижно детињство групе дечака, у једном крајишком селу, непосредно пред рат, који су морали да се одрекну безбрижних детињих дана и суоче са ратним страхотама. Сам начин ступања у дружину, одметништво или хајдучија, за главне јунаке представља морални чин и поштовање етичких норми. Авантуре доживљене у Прокином Гају представљају припреме за предстојећа ратна искушења са којима се суочавају борећи се за слободу народа и домовине. Дете у Ћопићевом роману активно учествује у друштву и времену у којем живи. На наговор Николетине Бурсаћа, Јованчетова дружина се опет окупља у Прокином Гају, али не ради игре и забаве, већ да би помогли својим сељанима, а касније и сами учествовали у ратним дешавањима²¹.

- *Још сутра ћемо искупити читаву дружину.*
- *Ихај, опет ћемо у нашу чету! – повика Стриц.*
- *Опет у чету, опет – повесели се Јованче и скочи на ноге. – Устај идемо тражити Мачка.* (Ћопић, 2012).

У структури романа значајно место заузима идеолошка раван, али и живо испричана радња обogaћена хумором, детаљни описи ликова, упечатљиве слике природе. У овом и другим романима нашег поднебља, инспирисаних ратном тематиком, наглашене су идеолошке идеје помешане са акционим и психолошким мотивима, уз померање нагласка са појединца на дружину и обрнуто. Критичари истичу да ратни роман има сличности са бајком, јер ликови обично прелазе пут од дечаштва до света одраслих, превазилазећи бројне препреке, остварујући неочекиване подвиге, а на крају досежу циљ и заслужују награду. Доминантно осећање у овим романима је патриотизам, који се поистовећује са животом, јер за слободу свако мора дати допринос, па чак и деца. Предраг Јашовић истиче да је због доследности идеолошком принципу, роман *Орлови рано лете*, стекао популарност²² (Јашовић, 2012).

Крај Другог светског рата, донео је развој новог типа романа за децу, у којем је дете у првом плану, његова психолошка и антрополошка аутономија, која није имуна на зло које доноси рат. У овим, романима пренаглашена је психологија детета, а снажан продор

²¹ „Писац третира у делу дете као себи равног“, дораслог да испуњава важне задатке и улоге, чиме сваки члан дружине даје свој допринос у колективу, и озбиљно и одговорно учествује у борби за слободу (Марковић, 1998: 151).

²² Предраг Јашовић за *Пионирску трилогију* (*Орлови рано лете*, *Славно војевање* и *Битка у златној долини*) каже: „То је било време када када се готово није постављало питање о естетичкој вредности ове трилогије и кохерентности те вредности, већ се више обраћала пажња на њене идеолошко-индоктринисане нормативе којима су се главни јунаци водили“ (Јашовић, 2012: 81–82).

добиају фантастични елементи, прожети маштом и посебним облицима дечјег мишљења. Рат утиче на свест детета, мења његов свет, али без идеолошке функционализације. Карактеристичан роман новог типа јесте *Биоскоп у кутији шибица*, Владимира Стојшина, испричан у првом лицу. Иако је обилато користио имагинацију, он је унео иновације у романескни поступак. Аутор романа сачувао је нека традиционална обележја романескне форме: фабулу, реални простор у ком се радња догађа (Панчево), историјски одређено време (Други светски рат), ликове карактеристичне за маловарошку средину (фотограф Сава, обућар Бекседић, кројач Ђура и тд.). Описао је дете из Панчева, које живи своје ратно искуство без могућности да оствари неки херојски подвиг у борби за слободу свог народа. Дечје, ратно искуство испуњено игром, маштањем, плановима и сновима да побегне у свет измишљене Африке, прожето је немаштином, болешћу, губитком најближих сродника. Није случајно што роман почиње реченицом „Шуму иза Тамииа звали смо Африком“ (Стојшин, 2002: 5). Значење појма Африка је у средишту збивања и представља предео недосањаних снова, метафору жеље дечака да побегну из реалног света и доживе нека нова, боља и лепша искуства. Из тога произилази један особен доживљај света који је без обзира на дечје наивно искуство и маштарије, снажно уздрман ратном збиљом. Ликови у Стојшиновом роману, стварају свој независни свет, „оскудну ратну стварност преображавају у битно другачији амбијент Биоскоп Трубач и Африка, који симболизују другачији свијет, постају дечја уточишта“ (Ристановић, 2006: 81). Све то зачињено је дозом шаљивог приповедања које потискује немиле слике рата. Стојшинова проза је доказ да се овако озбиљне теме, као што је рат, могу приказати као пародија.

Увиђамо да ратна стварност и различити доживљаји овог феномена, нису чврста норма, већ постоји извесна естетска слобода, али се виђење света усмерава ка одређеном правцу, а то ограничава уметничке поступке. Увођење детета у свет ратних дешавања, нуди комплекснији начин сагледавања ове теме. Колико је рат опште зло, најбољи показатељ је приказ дечје патње. У најбољим делима ове тематике, приметна је намера да се приказ деце сведе на оквире реалног и вероватног.

1.9.8. Криминалистички (детективски) роман

Тематика крими романа своди се на откривање починилаца неког злочина. У почетку је тај проблем нерешив, обично има више осумњичених особа, али је ипак само један од њих кривац. Он никако није непозната персона или случајни пролазник, јер читалац онда не би могао да учествује у потрази. Зато је број особа ограничен. По правилу кривца открива детектив који је чудна, несвакидашња особа, оштроумна и свестрана. „Разум детектива није апстрактан; поткожен је енциклопедијским знањем, које сеже од познавања индијанских језика или средњовековне хералдике до вјештине у одгонетању шифри и класифицирању егзотичних птица“ (Žmegač, 1970: 278). Истицање детектива индивидуалаца, који су у стању да својом проницљивошћу одбране закон тамо где институције закажу, скривају сумњу аутора у успех надлежних државних институција. На крају кривац, свакако бива откривен и добро побеђује. У поступцима којима се аутор користи да би дошао до кривца, нема натприродних помагача, већ се све заснива на чињеницама из свакодневног живота или науке. Милутиновић истиче да „детективски роман није у себи објединио интерес према науци, већ је из тог интереса рођен“ (Milutinović, 2012: 89). И сама истрага злочина постала је научна и попримила је статус засебне дисциплине – криминалистике. Након што успешно одгонетнемо низ загонетки, доћи ћемо до коначног решења. Сваки злочин добро је испланиран и да би се све разрешило на крају, нема непредвиђених, случајних ситуација. За откривање злочина, детективи користе посматрање, али сигнал или чињеница за доношење закључака нису лако уочљиви и дати у првом плану, већ је то једва приметна ситница, за читаоца наизглед безначајна, а за детектива основа за тумачење загонетки. Аутори у радњу уводе детективске супарнике, представљене ликовима полицијских инспектора, који су самоуверени али не и мудри, чиме у први план истиче и појачава генијалност детектива, централног лика у причи. Полиција обично решава проблем на основу неког правила, а детектив не трага за правилом, већ за изузетком.

Битна одлика крими-романа је одсуство сентименталности, уочљива у приказу жртве злочина. Жртва у почетку служи како би се покренула радња, али касније постаје етерична фигура. То је обично особа сумњивог морала, јер се тиме читалац не везује за жртву, зато се избегавају деца и моралне, непорочне особе као жртве. Одсуство елемената

сентименталности крими–роман уздиже међу литературу истакнуте естетске вредности. Употреба посебних стилских средстава у описивању детектива и хиперболисање њихових способности, удаљавају овај тип романа од уметничких дела и сврставају га у тривијалну литературу. Независно од тога, овај жанр романа садржи забавни карактер, али и едукативни садржај којим привлачи пажњу читалаца.

Иако „мотив злочина, књижевност прати од најстаријих времена“, родоначелником крими–романа сматра се Едгар Ален По са причом *Убиства у улици Морг* (1841) (Žmegač, 1970: 285). Проучавање овог жанра везује се за почетак двадесетог века и ауторе такозване класичне школе²³ који су истовремено били и теоретичари овог жанра, који ће временом постати омиљени међу теоретичарима и критичарима чијим текстовима ће образлагати ставове о књижевности и уметности са акцентом на његову прагматичну димензију.

У књижевности за децу романи криминалистичке и детективске фикције нису искључиво писани за њих, већ садрже мешавину прича које су као оригинална дела намењена одраслој читалачкој публици. Средином XIX века, када се дидактичност и поучавање постепено одвајају од дечје литературе, када се почињу вредновати естетске вредности, авантура и забава, детективска прича стиче популарност међу читаоцима европских и светских градова. Тада до посебног изражаја долазе романи у чијој основи је нека авантуристичка или фантастична прича, која не садржи религиозне теме и моралисање. Свој допринос томе даје удаљавање од црквених догми, али и другачији однос према детету, поштовање његове личности, потребе за игром, емоцијом, насупрот репресији и казни. Деца са уживањем прате причу засновану на мистерији, злочину, трагању за начинима и поступцима решавања ситуација.

²³ У оквиру крими–романа, можемо говорити о три школе: *класичној школи*, *hard-boiled*, *метадетективистичкој*. *Класична школа* обухвата рездобље од 1890–1940. године, али и каснија дела која су настала по угледу на ову школу. Подразумева текстове засноване на загонетно почињеном злочину и откривању поступака за његово разрешење. Пажња се не усмерава на злочин већ на околности које га окружују. Већи део наратива заснован је на логичком повезивању серије трагова који воде до разрешења. Најпознатији представници су: Артур Конан Дојл (Arthur Ignatius Canon Doyle), Гилберт Кит Черстетон (Gilbert Keith Chesterton), Агата Кристи (Agatha Christie).

Hard-boiled или жестока школа обухвата период између тридесетих и шездесетих година XX века, али и дела настала касније, на основу њих. Прича почиња на детективу који је ослоњен на своју физичку снагу и пиштољ, више него на интелигенцију. У овим романима злочин је измештен на улицу у сферу организованог криминала и корупције. Представници су Дешијел Хемет (Dashijell Hammett) и Рејмонд Чендлер (Rejmond Chandler). (Žmegač, 1970: 287; Милутиновић, 2012: 88 – 89; 93 – 94)

Метадетективика представља антидетективску причу или роман, обухвата период од шездесетих година XX века до данас. Карактерише је гомилање трагова па се радња одвија у фрагментима. Злочинац и детектив губе своју функцију и ови романи захтевају укључивање читалаца. Представници су Хорхр Луис Борхес (Jorge Luis Borges), Пол Остер (Paul Auster), Умберто Еко (Umberto Eco), Борис Акуњин (Boris Akunin)...

Ако пре било које друге литературе, погледамо бајке, схватићемо да у њима има завера и злочина, а деца су приказивана као жртве криминалаца, социјалног режима, или неодговорних родитеља. Поједини аутори сматрају да су корени детективске фикције за децу у викторијанским романима. То је уочљиво у описима ликова деце у Дикенсовим романима, који су у сталној борби између невиности и зла. Из таквог поимања детињства, почетком XX века развија се криминалистичка и детективска књижевност за децу која пред њих ставља приче у којима сами учествују и на свој начин се ангажују у свету одраслих. У периоду између два рата, романи који у основи садрже детективску причу доживљавају свој процват. У Америци је 1927. године штампана прва књига из серијала *Hardi Boys* Френклина В. Диксона. Главни ликови у серијалу су двојица браће који на различите начине решавају бројне мистерије. У Немачкој је 1929. године изашла књига *Емил и детективи* Ериха Кестнера, а у Великој Британији је 1942. године изашла прва књига у серијалу *Фантастична петорка*, Инид Блајтон.

Кестнер важи за једног од највећих критичара и сатиричара немачког друштва у периоду између два светска рата. Романом *Емил и детективи*, сликама дечје реалности из стварног живота, унео је новине у начину уметничког обликовања, па је ово дело, с правом узор дечје криминалистичке прозе. Радња је смештена у Берлин, тридесетих година XX века. Набрајајући главне јунаке романа, Кестнер даје и основне податке о њима, што није уобичајено. Пре заплета, читалац упознаје Емилову мајку, госпођу Тишбајн, човека са шеширом који ће опљачкати Емила, рођаку Поли Хитхен, дечака Густава и Емилову баку. Радња романа је реалистична, јунаци су реални и не залазе у сферу иреалног, у фабули се често смењују статични и динамични мотиви, са низом дескриптивних, наративних и дијалošких елемената. Од тренутка када Емил заспи у возу пошавши у Берлин код баке и након буђења схвати да му је загонетни путник украо новац, почиње заплет у роману. У потрази за лоповом, упознаје дечака Густава који му са друговима помаже у потрази. Уз бројне препреке ухватиће лопова и натераће га да врати новац, што је и расплет романа. Емил добија свој новац и публицитет у новинама као награду што је ухватио деликвента и предао немачким властима, а лопов бива кажњен.

Главни јунак приказан је реалистично: као несташан, радознао, живахан, каквих је много у реалном животу. Он је храбар и одлучан, предузимљив, вешт, сигуран у оно што жели, понекад брзоплет, јер се упушта у проблеме без размишљања и доводи себе у

невољу. Црнковић истиче да он „ни у једном тренутку не постаје стармали, ни премудар, ни предобар, ни преозбиљан; он је обичан дјечак каквих има много и толико у животу“ (Crnković, 1973: 130). Емилов карактер прија младим читаоцима, како због његовог реалног приказивања, тако и због његове изузетности и несвакидашњег понашања и учињеног подвига. У Кестнеровом роману радња није напета као у крими-романима за одрасле, можда из разлога што је детектив дечак, јунак који припада свету детињства.

У свим дечјим детективским романима, деца потенцирају слободу и одсуство родитеља. Често су то деца самохраних родитеља, или деца коју родитељи остављају саме за време одмора или их одгаја неки сродник породице. Крајем XX века, детективски романи и злочини пуни мистерије поново постају популарни и тражени од стране читалаца. Пример је серијал о Харију Потеру који је доживео светски успех.

Марио Пасквалото у серијалу о Агати Мистери, читаоцима пласира занимљиву авантуру проткану криминалним дешавањима у свету одраслих. У серијалу од четири књиге (*Фараонова загонетка*, *Бенгалски бисер*, *Мач шкотског краља*, *Крађа на Нијагриним водопадима*), деца детективи трагају за решењем задатка и настоје да се забаве, док проналазак материјалног, то јест украдених предмета (мач, бисер, накит), остављају по страни. У овом серијалу Пасквалото користи устаљене шаблоне заступљене у крими романима. На почетку је дат задатак који треба решити, ограничен је број осумњичених, користи се мотив лажног трага, а до решења се долази постављањем замке у коју кривац сам упада. Присутно је и неповерење према институцијама, неизоставна идеја дечје слободе и одсуство родитеља. Занимљиво у овом серијалу је што је главни детектив дванаестогодишња девојчица, активно учествује у свим авантурама и показује већу спремност и способност у појединим ситуацијама од шеснаестогодишњег брата. Агата је више заинтересована за писану реч, студиознија је и детаљнија у тумачењу чињеница у свему супериорнија од брата, док је он више склон ка електроници и компјутерској техници, што указује на стереотип у њиховом односу. Иако је писан шаблонски, серијал пружа поред забаве и бројне историјске и културолошке податке о свакој земљи у коју их решавање задатка одведе. Зато су крими романи и едукативног карактера.

2. МЕТОДОЛОШКИ ПОСТУПЦИ У ТУМАЧЕЊУ РОМАНА

Термин метода води порекло од грчке речи *methodos* што значи истраживање, испитивање, начин истраживања и латинске речи *methodus*, у значењу смишљеног и планског поступања при раду да би се постигао неки успех, истина, сазнање; одређеног пута и начина испитивања, мишљења и рада, а у ужем смислу: мисаони или практични поступак који омогућава да се дође до знања о предмету истраживања.²⁴ Бројне науке дефинисале су појам метода. У књижевној науци најприхватљивија дефиниција појма метода је моделативно деловање у начину рада појединих духовних и материјалних чинилаца, посебних законитости, принципа и провереног искуства (Николић, 1988: 25).

У настави је улога метода нарочито значајна. Оне представљају водеће чиниоце у настави и чине „систем наизменичних поступака учитеља којима се организира спознајна и практична активност ученика при усвајању садржаја образовања“ (Rosandić, 1986: 257). На основу њих остварују се планирани наставни садржаји, а ученици постижу жељене резултате који се тичу знања, умења и способности. Милија Николић сматра да настава као сложена и планирана друштвена делатност у раду примењује толико разноврсних начина, да је готово немогуће једну наставну јединицу обрадити на исти начин. Приступи које наставник користи су неограничени, а опет је сваки непоновљив и оригиналан (Николић, 1988: 25). Избор метода у наставном раду увек је актуелан, јер „од избора пута зависи и где ћемо заједно са ученицима стићи, то јест од избора вође, критичара и оријентације судбински ће зависити и једно и друго, и пут и досегнути крајњи циљ“ (Игњатовић, 1981: 15). Од методичких и методолошких поступака зависи квалитет наставе који ће утицати не само на образовање ученика, већ и на њихово васпитавање и социјализовање.

У настави књижевности, питање метода врло је сложено, како због садржаја који се тумаче, тако и због сложености књижевноуметничких дела, која као уметничку творевину никада до краја не можемо прецизно дефинисати. Сваки ученик, дело доживљава на себи својствен начин, а посредством наставних метода тај доживљај можемо усмеравати. Методе помажу наставнику да на адекватан начин тумачи наставну грађу, како би је ученици лакше савладали и формирали трајна знања. На тај начин ученици продиру у

²⁴ Милан Вујаклија, Лексикон страних речи и израза, Просвета, Београд, 1980: 559.

дубље слојеве књижевног текста, откривају појединости и законитости у његовом настанку, оспособљавају се да мисле, доносе самосталне закључке и судове.

Бројне су поделе наставних метода присутне у настави књижевности, а ми ћемо се за потребе овог рада задржати на подели коју је дао Милија Николић. Он сматра да се методе у настави српског језика и књижевности успостављају према начину комуникације, стручном приступању садржајима и врстама мисаоних делатности, те методе дели на:

- обавештајне (комуникационе),
- опште (логичке) и
- стручне (специјалне).

Свака од ових метода садржи мноштво посебних метода које у настави граде моћан и разгранат методолошки систем. (Николић, 1988).

2.1. Обавештајне методе

Обавештајне методе дефинишемо као вид комуницирања у настави којима се преносе битне информације везане за васпитно-образовни рад. Методе које су засноване на језичком систему су дијалoшка, монолошка и текстовна метода. Прве две методе темеље се на говору, па се још и називају методе живе речи или говорне, док трећа метода полази од читања текста, па преко мисаоне активности и изражавања долази до практичних радова ученика.

Дијалoшка метода је једна од најстаријих у настави, јер се састоји од разговора између наставника и ученика или ученика међусобно. Дијалогом се могу обухватити сви аспекти књижевноуметничког текста и продубити његово тумачење. Посредством разговора можемо проверити рецепцију одређеног текста, осећања, мисли и асоцијације које изазивају одређени књижевни текстови. Овом методом ученицима је омогућено да искажу своја запажања о делу и његовим чиниоцима. Адекватним питањима можемо пробудити спознајну радозналост код ученика и покренути њихову мисаону и стваралачку активност, развијати моћ запажања и закључивања.

Метода писаних радова може се користити у различитим облицима, како за прављење плана по ком се текст анализира, препричава, врши његова интерпретација, представља композиција, фабула, објашњава епизода, решавају различити видови задатака и слично.

Монолошка метода може бити присутна у наставној пракси када наставник настоји да објасни ученицима поједине садржаје, али у таквом виду објашњавања успешни могу бити и ученици. Они у виду монолога могу препричати дело, излагати фабулу књижевног дела, утиске и доживљаје, информације до којих су дошли читањем речника, енциклопедија, могу говорити о својим импресијама, размишљањима, властитим судовима и закључцима.

Поред ових језичких, знаковних система, обавештавање у настави се обавља вањјезичким знаковима, а то су посматрање и запажање. На основу тих знакова ми стварамо непосредне чулне информације о себи и свету који нас окружује. И настава користи знаковне могућности чулних кодова и на њима заснива методу демонстрирања или показивања.

Свака од ових метода у настави се примењује појединачно, у различитим функционалним комбинацијама. Ако их користимо само као форму за преношење знања без учешћа стваралачких поступака, ризикујемо да пређемо у дидактички формализам. Креативном применом обавештајних метода, покрећемо стваралачки рад ученика и мотивишемо их да самостално трагају за знањем, развијају мисаону активност, радозналост и сталну потребу за учењем, што у настави књижевности подразумева перманентну потребу за читањем. Улога наставника у избору методолошких поступака веома је значајна јер условљава успешност наставног процеса што за последицу има развијање љубави према књизи, стварање и неговање читалачких навика које оплемењују личност.

2.2. Опште (логичке) методе

Логичке методе су сложене мисаоне радње које се налазе у основи сваке сазнајне делатности. На темељима ових метода заснивају се начини мисаоног ангажовања ученика у сазнавању наставних садржаја. Оне укључују: анализу и синтезу, индукцију, дедукцију, конкретизацију, апстракцију, генерализацију, специјализацију, поредбену методу и методу решавања проблема. Када се правилно примене у настави и друге мисаоне радње подижу се на ниво логичких метода, а то су: метода запажања, закључивања, доказивања, вредновања, одабирања, сређивања, допуњавања, класификовања и слично. Ове методе су веома битне у наставном процесу, јер ако нема мисаоних радњи и истраживачких хтења, нема ни вредних саопштења која изражавамо обавештајним методама.

2.3. Стручне (специјалне) методе

Стручне методе су посебне за сваки наставни предмет. У настави српског језика и књижевности овим методама се обезбеђује стручност, научност и практичност која се огледа у различитим приступима литерарним и језичким појавама. Књижевни теоретичари, историчари и критичари користе следеће књижевноуметничке методе: психолошку, социолошку, биографску, позитивистичку, импресионистичку, филозофску, језичкостилску, компаративну, структуралистичку, феноменолошку и друге (Николић, 1988: 27). У приступу књижевноуметничком тексту посеже се за методолошким плурализмом, што заправо значи да се у тумачењу једног дела примењује више књижевнонаучних гледишта у синхроној поставци. Ако било коју од ових метода употребимо самостално у тумачењу неког књижевног дела, наша анализа неће бити целовита, јер свака од ових метода има ограничену функцију. Поједина гледишта примењују се на адекватним местима, онда када их сам текст позове. У таквим околностима свака битнија уметничка појединост добија у ученичкој свести природну гравитациону силу да око себе окупи вредносне чиниоце из свих делова текста. На тај начин омогућава се сагледавање текстовне целине која обезбеђује увид у естетичке сугестије, сузбија линеарност и шематизам појединих приступа који расипају мисао о делу. Применом мноштва метода у настави сузбијају се површна, произвољна гледишта и репродуктивни садржаји који ученика стављају у пасивну позицију примаоца претходно датих, једносмерних и теоријских оцена о делу. Ваљана методичка поставка и њена стваралачка изведба, загарантовано дају добре резултате и ученике подстиче на самостално уочавање и вредновање естетских домета дела, трајност знања и развијање уметничког укуса. Поред велике методолошке разноврсности, овај корпус остаје недовршен и отворен, јер се настава стално усавршава, а методе гранају у функционалне варијанте и склопове.

2.3.1. Улога биографске методе у тумачењу романа

Средина XIX века узима се као временски период у ком се наука о књижевности развила као посебна дисциплина. Веома брзо она бива обогаћена бројним методолошким

варијететима: филолошким, биографским, психолошким, социолошким, историјским. Зачетник модерног научног изучавања књижевности био је Иполит Тен. Под његовим утицајем пишчева личност пласира се у средиште интересовања. Позитивизам је књижевно дело тумачио преко пишчеве биографије, бележећи објективне чињенице из пишчевог живота.

Рене Велек и Острин Ворен сматрају да је „најочигледнији узрок једног књижевноуметничког дела његов творац, аутор, стога је објашњење књижевних дела на основу личности и живота писца био један од најстаријих и највише примењиваних метода проучавања књижевности“ (Велек, Ворен, 1965: 92). Биографска метода у тумачењу књижевног дела била је значајна и у античко доба када су песнике сматрали божански надареним бићима, која стварају оригинална књижевна дела. Сматрало се да ће само познавање живота тако генијалног ствараоца пружити објашњења за разумевање његових књижевних дела. Као критичка метода, биографски материјал почиње да се употребљава средином XIX века. Родоначелник биографске методе био је француски критичар Сент Бев, који је сматрао да биографију писца морамо проучавати ако желимо да схватимо дело које је створио. Његов рад је често критикован, јер меша живот и уметност, јер се више базира на писца него на његов текст.

Јован Скерлић је инсистирао на узрочно–последичним везама између писца и дела. Поједини критичари одступају од овако повезаног схватања и сматрају да је биографска метода оправдана као средство испитивања односа (а не нужно узрочне везе) између живота једног писца и његовог дела. Крајњи циљ науке о књижевности није да у тумачењу дела истражи генезу његовог настанка, што нам омогућава позитивистички приступ, зато „позитивизам остаје на нивоу предрадни без којих је немогуће приступити анализи дела као уметничкој стварности“ (Rosandić, 1968: 69). Упознавање узрока и извора настанка дела не значи и спознавање уметничке вредности и проблематике дела, пред којом је немоћ позитивистичких метода очигледан. Свакако да стваралачке методе не искључују позитивизам, штавише испомажу се његовим резултатима. Треба нагласити да овај метод претходи осталим приступима који се баве унутрашњом структуром дела и процењују његову уметничку вредност.

Радмило Димитријевић сматра да је поједина дела у настави немогуће ваљано анализирати без детаљног познавања пишчевог живота и препоручује да се пре анализе

његовог дела проучи стваралаштво тог писца (Димитријевић, 1972). У новије време те информације су лако доступне, јер постоје романсиране биографије појединих писаца. Ако тих биографија нема наставник сам проналази појединости из пишчевог живота и саопштава их ученицима, или кроз различите истраживачке задатке до тих података долазе сами ученици. Биографске податке ученици могу прочитати у писаним биографијама, у сусрету са живим писцима, савременицима који причају о значајним сегментима из живота значајних за књижевно стварање. Такође, може послужити и филмски адаптирана биографија, дата у уводном делу часа, као мотивација издвајајући делове из филма који кореспондирају са делом.

Да би се поједини делови романа схватили и да би им се аналитички приступило, понекад је неопходна биографска метода. Заправо питање је колико би Достојевски, слику епилептичних напада Смердјакова тако маестрално описао да и сам није боловао од епилепсије, нити би Змајеви *Булићи* или *Булићи увеоци*, били јасни читаоцу да не познаје Змајеву биографију. Биографску методу у настави можемо користити и у интерпретацији књижевног лика, ако су неке његове карактерне црте и околности повезане са пишчевим животом. У роману Достојевског, *Злочин и казна*, главни лик – Раскољников се често повезује са ауторовим искуством. У тешком материјалном положају, вођен атеистичким идејама, Раскољников убија бабу зеленашицу и на крају признаје кривицу, под утицајем побожне проститутке креће путем искупљења. Душевно стање овог јунака, Достојевски пореди са душевним стањем неког ко је осуђен на смрт. Сличну судбину доживео је сам Достојевски, који је у младости припадао револуционарној групи Петрашевског, чији чланови су осуђени на смрт и у последњем тренутку помиловани. Он је своју казну, попут његовог главног лика издржавао у Сибиру. Извесне сличности приметне су између самог писца и његовог јунака и у материјалном и друштвеном положају.

На млађем школском узрасту, што учитељи знају, подаци о биографији писца се могу дати узгредно, јер их деца не памте, зато што појам времена доживљавају на специфичан начин условљен когнитивним развојем. Притом, нема потребе да се анализира пишчев живот ако он нема директне везе са његовим делом. Најбоље је податке о писцу дати уопштено. Саопштити им, рецимо, да је Луис Керол, енглески писац, који је живео и стварао пре више од сто година, да је написао роман *Алиса у земљи чуда* и објаснити ко му је била инспирација за настанак овог дела. Ученици ће кроз причу овог типа, лакше

усвојити информације, него кроз сувопарне биографске податке. У саопштавању података из пишевог живота морамо водити рачуна о узрасту деце, како те информације не би створиле погрешне представе. За анализу романа који се обрађују у четвртом разреду, биографски подаци нису од битног значаја за дело. У вишим разредима основне школе, при обради романа са ратном тематиком Бранка Ћопића, битно је нагласити податке из пишевог живота јер је и сам био учесник рата, па ће та сазнања свакако користити у анализи његових текстова. Слично је и са романима Арсена Диклића (*Не окрећи се, сине*), Душана Костића (*Сутјеска*).

У интерпретацији се увек полази од самог романа, а биографски подаци се саопштавају тамо где су неопходни. У садашњим плановима романи који су вези са биографијом писца су романи *Орлови рано лете*, *Доживљаји Том Сојера* где сам писац истиче да је уградио део свог детињства. Он наводи: „Ја сам у Том Сојеру писао о сопственим несташлукима. Био сам враголасти малишан који је својој мајци задавао много брига. Но ја мислим да се то њој чак и допадало. Она није имала никаквих проблема са мојим братом Хенријем, две године млађим од мене. Мени се чини да би је послушност, праведност и честитост, уморили досадом, да јој ја нисам разбијао монотонију својим несташлукима“ (преузето из: Милинковић, 2006: 262).

2.3.2. Улога социолошке методе у тумачењу романа

Социолошка метода приступа књижевном делу као друштвено историјској појави. Тежиште није постављено на дело и аутора, већ на друштвено историјску условљеност. Наука о књижевности мора узимати у обзир ове чињенице, у противном негира димензију научности. Аналитичаре књижевности занима како се друштвена проблематика одражава на уметничко дело, какве су промене доживљаја и какав је пишев однос према друштвеним питањима.

Неоспорно је да књижевност учествује у друштвеном животу и као таква представља „друштвену установу, јер је њен медијум језик, друштвена творевина“ (Велек, Ворен, 1965: 113). Питања која су у вези са друштвеном функцијом уметности, стара су колико и сама уметност. Велики број питања на која треба да одговоримо у тумачењу дела везана су за друштвена питања. Нарочито се одређује веза између књижевности и друштвене

средине, одређује се утицај друштва на књижевност као и положај књижевности у друштвеној стварности. Социолошка критика сматра да је „целокупни уметнички простор друштвено условљен и да је уметничко дело друштвене природе“ (Стакић, 2002: 134). Друштвено одређење књижевног дела, не значи и одређење његове уметничке вредности.

Лисјен Голдман своју социолошку методу назива структуралистичко–генетичка, јер жели да усагласи савремену социологију и структурализам. У тумачењу дела поред индивидуалне стваралачке снаге неопходно и познавање духовне климе времена у ком је дело настало. Такође, сматра да естетски критеријуми проистичу као мерило једне друштвене средине. У делу *За социологију романа* наглашава да су структуре света у једном књижевном делу „хомологне менталним структурама извесних друштвених група или стоје са њима у односу који се да разумети“ (Goldman, 1967: 189). Индивидуална свест је продукт средине, а ментална структура сваког појединца произилази из колективне свести, што назива интрасубјективним односом у којем је књижевник досегао највиши степен свести друштвене групе. Аутор је изузетан појединац, али у делу не износи своје ставове ни погледе, већ је везан за ставове групе којој припада.

У интерпретацији књижевних дела у настави, социолошка метода је једна од најзаступљенијих. Социолошки приступ није адекватан за свако књижевно дело, али ако се правилно примени историјско–социолошко објашњење дела, онда има услова за његову квалитетну естетску процену. Писац јесте део колектива и он може свесно или несвесно да промовише одређене идеје групе којој припада. Ово је посебна одлика народних стваралаца, који представљају колективни дух свог времена.

Да бисмо разумели *Илијаду* или *Одисеју*, неће нам много значити пишчева биографија, али ако не познајемо грчку религију и друштвене односе Хомеровог доба, онда ни наш приступ делу неће бити целовит и комплетан. Говорећи о овом делу, не мислимо само на економске токове, већ и на положај уметника који је део друштвене заједнице. Понекад су сама књижевна дела (као што је случај са делима Балзака, Толстоја), тумачи друштвене стварности.

У роману *Оливер Твист*, Чарлса Дикенса који је стварао у другој половини XIX века, приметна је хуманистичко–демократска ангажованост књижевне уметности, са циљем да се досегне социјална правда обесправљених. У свом делу, Дикенс истиче актуелне друштвене неправде и тежак положај сиромашних у Енглеској, присутних у периоду када

је живео и стварао. Тема животних тегоба одраслих и деце, о којој Дикенс пише није нова, често је присутна у књижевним делима. Роман је готово сатиричан приказ лицемерја које је владало у том времену, указујући на проблеме друштва као што су изабљивање деце за рад, регрутовање најмлађих за криминалистички миље, одрастање лондонске деце без родитеља. Опште је мишљење да се највећа вредност његовог дела огледа у дирљивим, уметнички изграђеним сликама из стварног живота. Својим делом дао је подстицај бројним српским писцима (Симо Матавуљ, Стеван Сремац) да бране и заступају интересе, слабих и понижених. Своје радничко и самотничко искуство, као и тешка искуства незаштићене деце, Дикенс је у роману описао веома реално. „Добар опсерватор и зналац политичких прилика, Дикенс је у бурним класним и политичким сучељавањима и дискусијама, упознао типичне људске карактере из разних класних и социјалних група – хвалисавце, лењивце, богаташе, трговце, просјакe, крадљивце и друге (Милинковић, 2006: 179). Ликове је градио по узору на стварне ликове из живота, чије су судбине тужне и тегобне. Главном јунаку романа, који је синоним за скромно, сиромашно, али добро дете, судбина је одредила рађање и живот у сиротишту, одрастање међу људима са дна друштвене лествице. У таквом окружењу, Оливер се бори крхком, дечјом снагом у нади да ће победити животне тешкоће и суровост људи. Упечатљива је сцена у којој Оливер тражи додатак овсене каше.

„Устао је од стола и пошавши према управнику с чанком и кашиком у руци рече, унеколико заплашен својом сопственом смелошћу: – Молим вас, господине, хтео бих још мало. Управник је био дебео, здрав човек, али је одједном сав пребледео; у чуду и запрепашћен бленуо је неколико тренутака у малог бунтовника, а онда се придржао за казан да не падне. Помоћници су се били укочили од чуда, а деца од страха.

– Шта? – изусту најзад управник клонулим гласом.

– Молим, вас, господине, – одговори Оливер – хтео бих још мало.

– Управник тресну Оливера кутлачом по глави, зграби га и стеже у наручје и цикну дозивајући сиротињског ствараоца“ (Дикенс, 1984: 78).

У роману *Глас дивљине*, Цека Лондона контрастним приказивањем стања и догађаја у друштву, који су у основи предмета приказивања, писац на симболичан начин прати развој пса Бека, који исказује своја „размишљања“ покретом тела и погледом, о животу без

повоца и ограда. На тај начин, он препознаје све невоље које изазивају људске цивилизације с циљем да обезбеде што бољи друштвени положај.

„Ни ока није подигао док га није пробудила бука логора који се будио. Испрва није знао где се налази. Преко ноћи је падао снег, и био је потпуно затрпан. Снег га ја притискао са свих страна, и заплуснуо га је грдан талас страха – страх дивљег створења од клопке. То је био глас живота његових предака који је ослушкивао кроз сопствени живот, јер он је био цивилизован пас и у свом искуству није упознао никакве клопке, и сам по себи није се могао плашити ње“ (Лондон, 1968).

Књижевни критичар и преводилац Душан Пухало, за роман *Гуливерова путовања*, Џонатана Свифта каже: „По спољашњем садржају романа Гуливерова путовања и јесу путописно–фантастична историја, или роман, али данас свако зна да се иза необичних доживљаја капетана Гуливера крије далекосежна социјална и општељудска сатира“ (Пухало, 1965: 32). Проблеми друштва са којима се Свифт сатирично наругао, остају изван сфере децјег разумевања и интересовања.

Молнаров роман, *Дечаџи Павлове улице* садржи наглашене социјалне и политичке околности децјег живота. Борба двају дружина за игралиште има шире, симболично значење – „то је борба за слободно, неспутано детињство, борба за идентитет и самоодржање, израз мужевности; сукоб генерација у коме се испољава однос деце и одраслих, однос појединца и колектива, формирање карактера и сазревање личности, проба верности и спремност жртвовања идеји која их зближава и води“ (Милинковић, 2006: 354).

Селишкарров роман *Дружина Сињи гaleb* има изразито социјални карактер, у ком је основна замисао писца била да афирмише идеју колективизма као најбољи начин за остварење великих замисли појединца. Овај роман успешно је објединио дух авантуризма и социјалне тематике. „Пишући роман с тезом, више је био заокупљен његовом идеолошком него психолошком димензијом тематске и естетске структуре“ (Милинковић, 2006: 478). Доживљаји главних јунака нису лишени тамних и трагичних сцена. Писац се није трудио да дубље продере у психологију ликова, па су њихови поступци и судбине, више плод неких спољашњих фактора, него унутрашњег незадовољства.

2.3.3. Улога психоаналитичке методе у тумачењу романа

Психоаналитички приступ у проучавању књижевности, јавља се крајем XIX века и ослања се на психологију, која се бави проучавањем психичких појава и психичке стварности. Прве трагове психолошке методе налазимо још у антици код Платона, Аристотела и других који су своја тумачења књижевности заснивали на проучавању људске психе. Платон у делу *Илион* или *О Илијади*, износи своје виђење песника, сматрајући да песник пева тако што га Бог преко муза надахне божанском снагом, коју рапсод преноси до слушалаца, при том је песнику одузет разум, зарад надахнућа²⁵.

Без обзира на трагове психолошке методе у доба антике, овај метод је настао из позитивистичке орјентације у проучавању књижевности. Управо тај позитивистички интерес за личност писца, створио је добар основ за развој психолошке методе. Као и у позитивизму и у психолошком приступу, у средишту интересовања је сам песник. Оно што разликује психолошки приступ јесте да је песников живот важан само онолико колико је у делу изражен. Као и у биографској методи, користе се чињенице из пишчевог живота, али са циљем да се разумеју његова осећања, погледи на живот и карактер, јер писац те елементе уноси у дело као део своје исповести, чиме испољава део психе.

Један од првих значајнијих аутора који тумачењу књижевног дела прилазе са психолошког аспекта био је Елстер. Он се ослањао на теорију о емпатији која дело посматра као исповест песникове душе. Теорија емпатије досеже и до читалаца који се уживљавају у дело и опажају његове узвишене лепоте.

Нову фазу развоја психологије књижевности, обележио је Вилхем Далтај, који сматра да је лични доживљај у средишњем делу овог приступа. Далтај сматра да је књижевно дело израз „духа времена“, и да као такво захтева синтетички приступ. Проучавајући свеукупну духовну активност епохе, занемаривали су историјске процесе који одређују човека и његов духовни живот, тако ова духовно–историјска метода остаје једностранна.

Учење Сигмунда Фројда о психоанализи утицало је на изградњу посебних приступа уметности, па и књижевности. Фројдово учење о теорији катарзе, наводи на закључак да

²⁵ Овај Платонов став видљив је у одломку: „Јер је песник нарочито биће: он је лак, крилат и свештен, и не може певати пре него што буде понесен заносом, пре него што буде изван себе и свог мирног разума; али докле год он има то добро, не може, као ни сваки човек певати, ни прорицати. Како они, дакле, не стварају своја дела и многе лепоте не кажу о стварима занатски, као ти о Хомеру, него у Божјем надахнућу, то сваки од њих може заиста лепо певати само оно на шта га је муза подстакла“. (Платон, 1979: 11).

књижевно стварање служи замишљеном разрешењу унутрашњих конфликта између подсвести и свести. У његово учење укључен је и прималац, који себе пројектује у књижевно дело, поистовећује се са њим и у њему проналази своје проблеме и комплексе. Фројдова проучавања о учесталости теме, мотива, песничких слика и модела понашања у књижевном делу, наставио је Карл Густав Јунг чија се теорија о архетиповима или облицима подсвесне енергије, огледа у уметничким симболима или симболима сна.

Психолошке методе у тумачењу књижевних дела, морамо обазриво примењивати, како због једностраности овог гледишта, тако и због важности информација које посредством њих добијамо. Није редак случај да се знања која имамо о менталној структури аутора, могућим психичким поремећајима и оболењима, можемо применити приликом тумачења њихових дела, појединих идеја и слично. Ова метода може пружити битна сазнања везана за расветљавање стваралачког процеса који подразумева низ несвесних догађаја који условљавају настанак дела. Тај несвесни чинилац се по традицији назива надахнуће. Психологија је истраживала и како се надахнуће може изазвати, а резултати истраживања указују да га изазивају неке стваралачке навике, спољашњи подстицаји и обреди.

Психолошка метода у проучавању књижевности примењује се приликом анализе књижевних ликова. Креирањем књижевних ликова мешају се наслеђени књижевни типови, запажене особе из пишчевог живота, машта и пишчева личност. Обично се књижевном лику придају особености личности, а у анализи историјских романа ликови се упоређују са личностима које су послужиле као тематска грађа. Тако се на основу усклађености са историјском личношћу, проверава веродостојност лика.

Ову методу користимо и када изучавамо дејство књижевног дела на читаоце. То се односи на сазнања у оквиру психологије публике, то јест, естетског доживљаја који је субјективног порекла, сакривен у својој суштини. „Ми некад не знамо и не схватамо зашто нам се допало ово или оно дело. Све што смишљамо да бисмо објаснили његово деловање је касније доживљавање, сасвим очевидна рационализација несвесних порива. Сама, пак, суштина остаје за нас загонетка“ (Виготски, 1975: 28). Закључујемо, да исто дело оставља различит утисак на читаоце што се доводи у везу са унутрашњим својствима њихове личности. Питањима пријема дела бавили су се многи теоретичари. Најприхватљивија су сазнања феноменолога Романа Ингардена, који је сматрао да сва књижевна дела сдрже

„места неодређености“. Ова питања расветљава теорија рецепције којим ћемо се бавити у једном од наредних поглавља.

У романима за децу приметне су психичке карактеристике пишчеве личности, попут Нушићевих *Хајдука*, у којем је присутан карактеристичан пишчев хумор, као одраз његове личности. Пошто је аутор по природи био духовит човек, његова дела одишу хумором и ведрином. Слична расположења можемо наћи и у делима Бранка Ћопића, који своју веселу природу претаче у игриве и хумористичне текстове намењене деци.

У настави, посебно у млађим разредима, ова метода се примењује у анализи ликова. У бајковитом роману *Алиса у земљи чуда*, Луиса Керола запажамо да Алисина богата унутрашња осећања јачају њено самопоуздање с једне стране, али појачавају и њену несигурност с друге стране. Дефиницију ове психичке и емоционалне појаве даје Егзипери у реченици: „Значење ствари не налази се у самим стварима, већ у нашем ставу према њима“. Бајковити текст и подтекст слика њен вербални али и невербални говор и омогућава јој врсту и начин комуникације са људима и осталим учесницима радње. Став писца да уметност учи, а машта побеђује немогуће силе, приказан је кроз игру мисли. Карактеризацијом Алисе, писац успева да уђе у свест и подсвест, у сан у коме се на специфичан начин мешају слике из реалног света. До посебног изражаја долази слика дечјег оптимизма, маште игре и радозналости.

Марк Твен је у лику Тома Сојера, приказао његово духовно и унутрашње одрастање, поступком стваралачке игре. Својом игром шаље поруке дружини. Поред игре и ведрине, у Томово детињство уселила се и туга, драматика и борба за опстанак. Сцену настанка човека кога је прогутала ноћ, дечја психологија тумачи на свој начин. Разговори деце, њихове жеље, смицалице, несташлуци, откривају њихову душу и потребу да буду другачији од осталих. Развијајући лик Тома, писац успева да прикаже нежну и осећајну страну несташног дечака. У једној од сцена у којој писац приказује емоционалну ситуацију заљубљеног Тома Сојера, приметна је доза хумора којом се писац вешто послужио.

„Тако ми и треба! Ето ми кад све забушавам школу и радим што ми сви кажу да се не сме. А могао сам бити добар као Сид... Вала ако бог да те овај пут извучем живу кожу, е има просто да се помамим јурећи у недељну школу“ (Твен, 1981: 17).

Психоаналитичка метода се може успешно користити у тумачењу доживљаја романа, у подстицању ученика да уоче његове естетске и уметничке вредности. Свакако је значајно

деловање дела на психу читалаца. У теорији естетике битне су две психолошке компоненте, једна се бави проблемом стваралаштва, а друга доживљавањем уметничког дела. Естетички доживљај је индивидуалан и променљив, али је његов утицај на читаоца неоспоран. Још је Фројд истицао, а касније прихватили бројни психолози, колико је велики значај храбре борбе против недаћа, која је честа тема дечјих романа, а нарочито бајковитих романа за децу. Кроз ту борбу, деца се уче самопоштовању и откривају смисао постојања. Најпре бајка, а потом и роман-бајка, откривају деци колико свет није једноставан и да се до одређених циљева у животу, долази борбом. Порука која је садржана у тим делима утиче на дечју психу и њихов духовни развој. Идентификовањем са ликовима, они лакше упознају себе.

Свака метода има своје предности, али од самог дела зависи који методолошки поступак ћемо користити у његовом тумачењу. Многа дела од *Хамлета* до *Процеса*, откривају скривене сензибилитете и вредности, које можда не би биле на прави начин откривене, да није знања из ове области. Можемо слободно рећи да психоаналитичком методом откривамо „душу књижевног дела“ (Тодоров, 2006: 45).

2.3.4. Структуралистички, семиотички и лингвистички приступ у тумачењу романа

Значајан допринос у проучавању књижевног дела дали су француски структуралисти. Жан Пијаже је структуре сматрао затвореним системима у којима постоје властити закони, а задатак критичара је да продре у те системе и разоткрије њихове законитости и дешифрује их. Ролан Барт инсистира на вишезначности појединачног исказа. Он полази од иманенције, и сматра да се књижевни изрази тумаче из самог дела као целовите структуре. Дело треба да тумачимо потпуно аутономно, ослобођено свих историјских, социолошких и психолошких ограничења. Барт књижевно дело схвата као вербалну творевину у којој је текст најзначајнији. За њега дело не представља везу између живота и његове слике, већ оно има своју енергију и мноштво значења. Зато не верује да о једном делу постоји коначна истина, већ новим генерацијама поставља нова питања, а критичар би требао да буде субјективан (Ђорђевић, 2004: 25). Сви који се баве проучавањем књижевног дела

имају неограничену слободу и за овог структуралисту она је посебна и специфична зато и каже „Књижевник говори, то је књижевност“. Писац у књижевном делу обликује своју реч и овим ставом, указује да писац има свој јединствен прилаз свету и језику који није затворен систем знакова. Посредством језика писац остварује везу са светом и представља његово средство за откривање стварности. Велику предност даје структуралној лингвистици и семиологији, мада ни друге дисциплине не занемарује.

Један од критичара Бартове концепције био је Серж Дубровски, који прихвата теорију поливалентности знакова, али сматра да Барт није отклонио дилему да ли је искључив у ставу да дело треба тумачити изван утицаја. Његово схватање књижевности заснива се на добром познавању лингвистике. Дубровски одбацује Бартово схватање језика као затвореног система и истиче да однос између језика и стварности указује на посебност песничког језика којим се дочарава свет (Дубровски, 1971: 250).

Лотман успоставља нови однос према књижевној чињеници. Он сматра да се естетска књижевна чињеница не може посматрати изоловано, већ само у односу на друге, сличне чињенице. Свака појединачна чињеница налази се у мрежи односа, „сплету односа“ који су организовани у уметничке структуре. Естетска чињеница улази у систем и добија различите функције, раствара се у „сплет функција“ (Лотман, 1976: 384). Семиотички приступ уметности, Лотман заснива на појму књижевног знака, а то је текст који представља целокупну уметничку структуру. У уметничком тексту, реч има своја предметна и релацијска значења. Систем знакова у семиотичком приступу има свој материјални део (ознаку) и упућивачки део (означено). Лотман за књижевни текст каже да је то систем информација, а прималац тих информација је читалац. Да би читалац могао да препозна и разуме информације које прима, мора познавати одговарајуће шифре, без којих нема успешне комуникације (Лотман, 1976: 386). Важна релација коју он успоставља је текстовна и вантекстовна структура. У вантекстовну структуру убраја друштвене, културне и друге чиниоце који утичу на књижевну комуникацију. У структури текста он разматра сужејне и несужејне структуре, које ако се јаве у истом тексту захтевају увођење појма слоја.

Анализа књижевног текста неком од ових метода захтева виши ступањ литерарног мишљења ученика. Овим приступом сагледавамо језичко, животно и литерарно искуство читаоца које га ставља у однос према информацијама и значењима знакова присутних у

књижевном тексту. Милија Николић сматра да се семиотички приступ укључује у постојеће системе проблемске, истраживачке и стваралачке наставе књижевности, чиме се омогућава јединство аналитичког и синтетичког поступка као и дубље понирање у подтекст књижевног дела (Николић, 1980).

Неоспорно је да је свако дело аутономна творевина од које у тумачењу треба поћи, али се мора поштовати слојевита структура дела. То значи да се сви слојеви морају равноправно тумачити и имати једнак значај, јер су део кохерентне структуре. Језик је тај који указује на посебност неког дела и зато Бартову теорију не треба одбацивати. Дело је и вишезначно, што упућује да морамо бити обазриви када дајемо вредносне судове. Вантекстуалне равни се могу искључити, али не увек, јер могу допринети сагледавању правих вредности. Интерпретација романа у настави се не може замислити без савремених лингвистичких теорија.

Синтагматско и реченично језгро у роману Џонатана Свифта, *Гуливерова пуговања*, може се разлагати на везу између појединих реченица, делова реченице, синтагми и потом синтезом поново спојити у јединствену целину. Када посматрамо његово дело, уочавамо да је једна од основних карактеристика стила, једноставност, како у описивању ликова, тако догађаја и појава. Свифт поштује правилан редослед речи у реченици. Не задржава се на описивању предела, пејзажа, већ своје приповедање износи низом једноставних, свакодневних речи. Употребом глагола, писац подстиче динамику радње, која час тече лагано, а час се муњевитом брзином смењују необични догађаји. Реченице су дуже, али јасне и имају прецизно значење у оквиру целине. Ретко се срећу дијалози, у роману доминира монолошки говор јунака. У делу наилазимо на детаље који јасно представљају звукове у природи, гласове јунака, уочавамо далеке космичке пределе, видљиве у следећем одломку:

„Када сам устао, погледах око себе; морам признати да никад нисам видео забавнију слику. Околна земља изгледала је као непрекидан врт, а на отвореним пољима, која су опћенито била четрдесет стопа у квадрат, било је много птица и цвијећа. Ова поља била су раздељена живицом, а највише дрвећем. Како сам могао просудити, оно је било високо седам стопа. Гледао сам град са моје лијеве стране и изгледало ми је као насликана кулиса у позоришту“ (Свифт, 2000).

Начин казивања у овом одломку, подстиче рецепијента на читање, а присуство детаља који исијавају утичу да развој радње буде драматичан и динамичан. Својим упечатљивим сликама, овај роман испричан у првом лицу, упућује на вредности које чине човеков живот.

Слој језика који се огледа у мисаоном и емотивном ангажовању, логичком акценту, ритму и мелодији, полазна је тачка препознавања семантичких карактеристика књижевног дела. Да би се на прави начин уочила тематска разноврсност и сложеност, књижевно дело је неопходно сагледати као метафорично–симболичну текстуалну раван (Николић, 1980). Уметничко дело као што је бајковити роман *Алиса у земљи чуда*, Луиса Керола, који је преведен на све културне језике света, у преводу на српски језик не губи књижевно–теоријски и друштвено–историјски сегмент живота. Хумор енглеског говорног подручја, преводом није лако прилагодити хумору српског књижевно–језичког система, али је стваралачки однос према делу успостављен. У овом делу динамичност радње произилази из говора који је игровит, пун нонсенса, нелогизама, искиданих мисли и реченица. Алисине речи теку, нестају са догађајима, али се њихово значење уочава у контексту. Њени унутартекстуални дијалози, налазе свој излаз у низу семантичких, синтаксичких и композиционих одлика. Бајковит текст и подтекст, изражен вербалним и невербалним говором омогућава јој да комуницира са другим учесницима радње. Кроз игру мисли и духа, приказаних у овом делу, уочава се пишчев став, да уметност учи и да се кроз машту и снове могу победити све недаће.

Луис Керол се игра речима, примећујемо доста кованица и сложеница. Језик главне јунакиње, нарочито је сложен, саткан од догађаја који чине један хаотичан мозаик. Њен самоговор препун је чудних речи и израза којима се изражава њена самосвесност, самоувереност, одлучност.

„– Да се човек чудом чуди. – рече Алиса – што ме најобичнији Зеџ шаље да га послушам! Још ће ми се десити да ме идући пут Дина пошаље да је нешто послушам! – Поче да измишља како би то било: – Госпођице Алиса! Сместа дођите овамо и спремите се за шетњу! – Долазим одмах, дадиљо! Али морам прво да припазим на ову мишију рупу, док се не врати Дина, јер би миш могао побећи!... Само, све ми се чини да Дину не би дуго држали у кући кад би она овако сваком почела да заповеда!“ (Керол, 1964).

Оваквих ситуација у тексту има много. „Код ње се најпре зачиње мисао о разговору, затим разговор тече, не задуго; она га прекида кад види да је нелогичан или досадан, измишља речи да поправи или потврди ситуацију, или говори тек говора ради да би схватила колико и у разговору има наивних изјава“ (Смиљковић, 2006: 80). Керол се поиграва речима и смислом збуњује Алису, али се она не повлачи из разговора. На први поглед, говор ликова је нелогичан и неповезан, у њему има доста калабура, игре, нонсенса, алегоричних порука.

Писци и остали корисници текста имају свој језик, такав је и роман *Књига о џунгли*, Радјарда Киплинга, који представља реално–имагинарну слику опстанка у животу приказану кроз спољашњу и унутрашњу борбу јунака. Текст читаоцима нуди бројне информације и поруке дате кроз низ семантичких, синтаксичких и композиционих одлика. Главни јунаци свој вербални и невербални говор креирају кроз гестове, ономотопејске звукове, покрете, акцију. Визуелна и звучна перцепција се препознају у приказу џунгле, где се посредством метафоре дочарава све оно што се види и чује. Звук и језик се преплићу, а гест и слика елиминишу говор, тиме дочаравају пишчев опис и подстичу на размишљање. Нараторским тоном писац и невербално, посредством језичких знакова и симбола, претвара у вербално. Из његовог приповедања зрачи лиричност која делу даје посебну вредност. Посебно је мелодична песма коју је Могли отпевао Саборној стени, којом изражава своју психолошку страну личности.

„Воде Вјангаге, прогнан сам из чопора људског. Ништа

Им скривио нисам, они ме се боје. Зашто?

Као кад ишмиши Монг лебди између животиња

И птица, тако и ја лебдим између села и џунгле. Зашто?

Уста су ми рањена каменицама из села, а срце лако,

Јер се враћам у џунглу. Зашто?

То двоје се боре у мени као што се у пролеће змије боре...“

(Киплинг, 2012).

Овај лирски монолог изражава унутрашњу исповест и нуди питања без одговора. Кроз контраст и поређења, уочавају се Моглијева осећања, смењује се песимизам и оптимизам како драматика радње диктира. Естетска функција дела исказана је порукама које рецепијент нестрпљиво очекује. Просторним и временским измештањем радње, писац

ствара имагинарне светове који рецепијенту пружају сазнање о далеким световима створеним из низа метафоричних слика.

2.4. Теорија рецепције

Појам рецепција или доживљавање књижевности, постао је чврст методолошки основ за проучавање уметничког дела. Ранији приступи књижевном делу у средиште свог интересовања постављали си или творца дела, или само дело као одређену језичку структуру. Теорија рецепције помера тежиште проучавања ка читаоцу коме је дело намењено. Читалац на тај начин постаје „конзумент“ уметничке производње. Зато естетику дела занемарује естетика примања и деловања, а читалац постаје не само друштвена, већ и историјска категорија којом се отварају могућности да се дело прати кроз историју и да се историја књижевног дела сагледа као живи дијалектички процес у различитим историјским ситуацијама.

Термин рецепција (гесертio – прихватање), потиче из историје права и у доба ренесансе означавао је прихватање римског грађанског и кривичног права. Потом је пренет у хуманистичке науке и своју примену нашао у науци о књижевности. Гунтер Грим у свом уводу и истраживању рецепције указује на три основна пута који су водили ка данашњој теорији рецепције, први пут води преко социологије књижевности, други преко херменеутике, а трећи преко књижевне критике и историје књижевности (Jaus, 1978). Сартр је у есеју *Шта је то књижевност* истицао да писац у свом делу настоји да удовољи потребама публике, тј. примаоцима дела. Од тих класних, социјалних и историјских потреба, зависи који вид литературе ће писац стварати. Прималац је виђен као медијатор тих потреба. На медијаторску улогу примаоца указивао је и Ханс Роберт Јаус. У својој књизи *Естетика рецепције* у уводном делу пише: „Историја књижевности и уметности уопште и сувише дуго је била историја аутора и дела. Она је потискивала или прећуткивала своју 'трећу станицу': читаоца, слушаоца или посматрача.(...) Књижевност и уметност постају конкретан историјски процес тек захваљујући посредујућем искуству оних који њихова дела прихватају, у њима уживају, или о њима суде, те их на тај начин признају или одбацују, одабирају или заборављају, и тако творе традиције оних који, на

последњем месту, могу да преузму и активну улогу да, и сами стварајући дела, одговоре једној традицији“ (Jaus, 1978: 29). Јаус је дошао до појма *хоризонт очекивања публике*, којим је желео показати обим могућег доживљавања дела. У сусрету са делом читалац очекује одређени степен изненађења који не сме бити у граници неразумевања, јер се веза између писца и читаоца губи. У оквиру тих хоризоната писац кореспондира са својом публиком и „треба да буде активан сабеседник примаоцу“ (Милосављевић, 2006: 319). Јаус сматра да се догађање у делу не остварује само комуникацијом писца и читаоца, већ је реч и о низу предуслова који се морају остварити. То збивање се може представити на следећи начин: прималац – писац – текст – прималац.

У модерној науци о књижевности, теоретичари, историчари и естетичари настоје да у тумачењу књижевног дела посебно истраже однос на релацији писац – дело – читалац. Тридесетих година XX века значајан допринос у промени односа према читаоцу као битном чиниоцу тог троугла, дао је феноменолог Роман Ингарден који сматра да је читалац једним делом стваралац књижевног дела, јер „на основу сопствене иницијативе и уобразиље он 'испуњава' различита места неодређености и моменте“ (Ингарден, 1971: 49).

Примарни циљ проучавања књижевног дела јесте да се читалац упуту у његова значења, поруке, симболичне и асоцијативне слике, које ће му омогућити непоновљив естетски доживљај. Читалац ће успети, на себи својствен начин, да проникне у свет дела, открије његов дубински слој тематске и естетске структуре, али му за откривање скривених значења дела, као посредник може послужити историчар, теоретичар или књижевни критичар, који је претходно добро проучио и доживео дело.

Читалац је, како сматрају рецепционисти и стваралац књижевног дела, јер својим односом према делу продубљује његова значења и поруке. Пишчеве поруке не морају бити схваћене истоветно како их је писац поставио, већ читалац сваким читањем може стварати нове визије, хоризонте и информације које ће стварати нови доживљај пишчевог света. Суштина рецепције књижевног дела је да „продубљује и богати духовни живот свог читаоца“ (Смиљковић, Милинковић, 2008: 78). Од квалитета рецепције коју читалац оствари читајући неко дело, зависиће и степен његових емоција и духовног задовољства. Зато не чуди што се доживљавање уметничког текста мења у складу са еволуцијом друштва и критеријумом естетског вредновања.

У рецепцији књижевности треба узети у обзир да свако књижевно дело припада одређеном времену и представља уметнички израз тог времена. Друштвене прилике у којима писац живи и ради, утичу на стварање дела, а преко њега и на читаоце. Спољашњи фактори утичу на дело, али је његова уметничка вредност константна и непроменљива, само се мењају критеријуми вредновања. Ингарден сматра да не постоји вантекстуална предметност уметничког дела, већ да се она рефлектује кроз свест читаоца као естетска стварност (Ингарден, 1971).

Као комплексна творевина, књижевно дело нуди различите могућности рецепције. Читалац улази у свет дела и доживљава га из перспективе свести и подсвести. На тај начин остварује комуникацију са делом, долази до разних открића и сазнања, образује се и васпитава, подстиче машту и стваралачки дух, негује љубав према уметности.

Рецепција књижевног текста може се остварити још у предшколском узрасту када деца психички сазревају да могу да читају. У том узрасту деца могу да разумеју једноставније прозне и поетске садржаје. У школском узрасту дете усваја и анализира књижевне текстове и износи ставове о његовој естетској, стилској и језичкој вредности. Период адолесценције, представља период у којем деца могу логички да закључују и апстрактно мисле, па самим тим, имају своје ставове и судове о појединим књижевним делима. На тај начин они развијају афинитет према одређеној врсти дела и усмеравају се према онима која ће испунити њихова очекивања и задовољити њихове естетске потребе. Узраст детета је веома битан, када бирамо дело које ће послужити за богаћење његовог психичког живота. Како ће и колико бити успешна рецепција књижевног дела, такође зависи од примерености текста узрасту детета. С обзиром на узраст и рецепција је различита, али постоје општа правила којих се ваља придржавати при одабиру дела за децу. За узраст од три до пет година, децу највише привлаче сликовнице које су израз ликовне и литерарне комуникације. Од пет до седам година дете слуша и препричава бајке и често мења њихов садржај. Од седам до десет година, интересовање се проширује на реалистичку приповетку, али интерес за бајку не слаби.

Кроз читање књижевних текстова деца би требало да упознају себе, да науче правила и норме понашања у различитим ситуацијама, да своје понашање усклађује са тим нормама. Важно за рецепцију дела намењених деци је да текст садржи и ликовне елементе који ће дете позивати на стваралачку игру. Важно је да се свет представи на хумористичан начин

који ће маскирати преозбиљни свет одраслих, да у делу има доста фантастичних елемената, нестварних бића и предела. Да би испунио све те захтеве, писац мора познавати језик, семантичке и стилске могућности језика како би створио слике које ће заголицати децу машту и подстаћи њихову креативност.

Дете има могућности да успостави непосредан контакт са делом и естетски га разуме. Оно што га карактерише као естетски оријентисаног конзумента, свакако је психолошка зрелост, мотивација, отвореност према лепоти, машта, дух, сензибилитет, афинитети и слично. Због своје наивности и чистоте у посматрању света, неразликовању могућег и немогућег, жељом за игром и сталним оптимизмом, децја рецепција превазилази рецепцију одраслих. Као што свако дело поседује своју јединственост, тако и читалац има свој начин мишљења и субјективно одређен укус. Данашња деца не задовољавају се причама писаца о древном животу, фолклорној уметности, причама из митологије са паганским веровањима и слично, њих интересују приче које су усклађене са временом у коме живе. Млади конзумент тежи сензационалним али зрелим књигама у погледу тематско-мотивског слоја. Узрасне баријере за снажно доживљавање дела, данас су пробијене. Границе реципијентског примања се померају, а томе доприноси зрелост деце у савременим условима живљења. Допринос томе је дала и техничко-историјска револуција која је захватила све сегменте друштвеног живота. Зрелост децје рецепције добар је показатељ да је у данашње време све другачије, да све треба прихватити зарад будућности која ће превазићи и *Харија Потера* и *Господара прстенова*, што указује на сталне промене и кретања уметности.

Романи за децу се разликују од романа за одрасле по структурним и уметничким карактеристикама. Композиција романа за децу по правилу је једноставнија, без комплексних фабулативних, идејних и мотивских сфера. Свет предметности романа за децу мора бити богат и разноврстан као роман за одрасле. У естетски вредним романима за децу, радњу покрећу мотиви, подстакнути неком невидљивом унутрашњом силом. Такви су авантуристички, фантастични романи, бајковити романи и још неке врсте и подврсте романа.

Романи у којима композициони и структурални елементи нису довољно сложени, аутор развија неке друге димензије романа. Тако Бранко Ћопић у роману *Орлови рано лете* као доминантан мотив развија родољубље. Жил Верн уноси машту којом ствара замишљене

изуме који ће неколико деценија након његове смрти постати реално могући. Такође, неки писци уводе фантастичне елементе у своја дела, попут Чеда Вуковића (*Хало небо*).

Реченични склоп у романима мора бити једноставан и без сложене терминологије да би деци био прихватљив и разумљив. Многи писци који нису могли да остваре услов једноставности свог језичког израза, нису ни писали за децу, јер у њима нису имали поуздане и бројне читаоце. Децу интересују видљиве ствари прожете акцијом, зато их привлаче романи који имају богату фабулу. „Зачаравање стварности врши се лиризацијом, поетизацијом, емоционалним ресурсима приповиједања, који на одређен начин остварењу ове врсте увјек дарују нешто од наивности бајке. Таква умјетничка профилизација не противурјечи животу, него истине сагледава из другог угла (Турјачанин, 1978: 81).

У романима за децу, најчешћи протагонисти су деца, мада се укључују и одрасли, однос деце према родитељима, деца и друштво то јест, колектив, њихов однос према различитим друштвеним и социјалним категоријама. С обзиром да главне позиције у структури романа припадају деци, роман је прожет ведрим и активним, игривим духом дечје природе. Поред ликова деце и одраслих често се срећу персонифицирани јунаци из света флоре и фауне, као и чудесни и фантастични ликови. Јунаци у романима за децу често поступају супротно ономе што од њих очекујемо, јер им писац омогућава да остварују више него што су њихове реалне способности. Тако у роману Мате Ловрака, *Дружина Пере Квржице*, деца остварују оно што одрасли нису могли. Слично је у Селишкарском роману *Дружина Сињи Галеб*, у ком дечак Иво остварује дугогодишњи сан свог оца и мештана малог острва. Ликови одраслих су грађени тако да су деца у сталном сукобу са њима, као што је лик учитеља Паприке у сталном конфликту са својим ђацима. Тај мотив неслоге између ученика и учитеља, није чест у романима за децу, јер учитељ обично остварује добру комуникацију са ученицима. Деца воле одрасле који су у улози пустолова и авантуриста, јер на тај начин стичу сазнања о непознатим пределима као у романима *Робинсон Крусо*, Данијела Дефоа, или *Гуливерова путовања*, Џонатана Свифта, или *20 000 миља под морем*, Жил Верна. Ликови из света маште и фантастике, буде интерес младих читалаца, јер у надљудским особинама препознају своје скривене жеље и фантазије. Без обзира о каквим ликовима да је реч они су носиоци радње и из њих читалац сазнаје идејне, стилске и естетске вредности дела. Проучавањем књижевних ликова деца коригују своје понашање и формирају своју личност.

Романи за децу могу имати педагошку, образовну, сазнајну, забавну улогу. Ако је било која од ових или других функција романа посебно видљива, јасно истакнута, онда је то дело са тезом, а такви романи не садрже вредносне елементе који би их окарактерисали као квалитетна уметничка дела. Зато је делотворније да се нека од тенденција најављује, провејава, да је добро сакривена, да се тешко открива у анализи појединачних детаља. Овакви романи покрећу неку невидљиву унутрашњу енергију која није својствена делима друге врсте. Када „књижевно дело открива чари рада и игре, отвара питања и обогаћује одговоре, оспособљава за одгонетање загонетки са којима ће се дете у животу сусретати, али и учи оним занимањима која ће му помоћи да боље види, да што потпуније осети и разуме појаве око себе и њихове вредности“, оно, заправо представља исконски помак у стваралаштву (Марковић Ж., 1998: 42).

Многи романи нису настали са тенденцијом да буду искључиво романи за децу. Марсел Пруст истиче да је бесмислено писати дела намењена искључиво одређеној публици, јер предмет наших дела треба да буде нематеријалан, саздан од наших најбољих тренутака. (Пруст, 1975). Он заправо сматра да за настанак романа није битан предмет о ком се говори, већ је важан језик и стил којим се исказује свет предмета. Зорица Турјачанин сматра да у сутрукурној анализи текста посебну пажњу треба посветити следећим елементима, а то су позиција приповедача, фабула, композиција, грађење ликова и језик (Турјачанин, 1978). Због занимљиве уметничке наратије бројне романи за децу, попут романа *Орлови рано лете*, подједнако читају и одрасли. Са друге стране, имамо дела која нису првенствено намењена деци, али су деца постала њихова публика, као што су романи *Гуливерова путовања*, *Робинсон Крусо*, *Зов дивљине*.

Настава у школи доводи књижевно дело у средиште стваралачке праксе. Она најпре разматра питање рецепције и деловање књижевног дела на ученика, зависно од његовог узраста, а потом и способности ученичког запажања, маштања, креативности, стваралачког и критичког мишљења, закључивања и расуђивања, на основу којих дело постаје предмет естетског уживања. Ученик се према књижевном делу опходи креативно, стваралачки, јер га тера да се са њим саживљава и у машти дограђује. Уживљавање, емпатија и

поистовећивање²⁶ је емоционални став ученика којим „оваплоћује свој дух духом и уметношћу дела“ (Мамузић, 1939).

На који начин ће ученик разумети књижевно дело зависи од његовог целокупног искуства, образовања, знања, његовог естетског сензибилитета, књижевне и читалачке културе. Посредством комуникације са књижевним делом, ученик изграђује способности литерарног закључивања, доживљавања, замишљања, проблематизовања, вредновања, оригиналности и слично. Велики допринос виђењу и дограђивању уметничког дела даје стваралачка настава. Методичари говоре о стваралачкој машти, рационалној усмерености и критичкој радозналости према уметничком тексту. Интеракција између ученика и књижевног дела може се појачати откривалачким и стваралачким активностима ученика. У таквој настави важну улогу има наставник који је одређен да делује инструктивно и буде у партнерским односима са ученицима, односно, наставник побуђује радозналост ученика за читање и тумачење књижевног дела. Савремена настава књижевности тражи од наставника да поседује одговарајуће „стручне, стваралачке, истраживачке и организаторске способности, флексибилност и иницијативу у раду“ (Rosandić, 1986: 207). Наставник је све више организатор наставног процеса који покреће и усмерава радну активност ученика, а не предавач који ученика ставља у позицију пасивног слушаоца који треба да репродукује унапред припремљене и једностране оцене о неком делу.

2.5. Мотивисање ученика за читање књижевних дела

На путу одрастања, васпитавања и образовања сваког детета, велики утицај има љубав према књизи и читању. Добра књига има моћ да код деце развија унутрашњу лепоту и негује његов дух, подстиче радозналост, машту, креативност, учи да се воли свет и ужива у његовим лепотама. Зато је важно да у родитељском дому књига заузима право место где се пажљиво бирају књиге које ће читати деци и да постоји временски период који је намењен

²⁶ Уживљавање (емпатија) је термин који су првобитно употребљавали филозофи и естетичари да би означили способност да се уочи субјективно искуство друге особе. Естетичко учење односи се како на песника (књижевно дело је најтананија исповест песникове душе), тако и на примаоца (читалац се у дело уживљава путем емоције и контемплације). Неки психолози у новије време говоре о емпатији као о важном својству емоционалне интелигенције у ком се налазе корени алтруизма и моралности. (Д. Големан, Емоционална интелигенција, 1998, Београд).

читању са дететом. Још од најранијих дана, када деци читамо прве песме, приче, или показујемо сликовнице, ми несвесно, својим приступом, односом према књизи, начином њеног узимања и одлагања, вештином казивања, утичемо на децу пажњу, стварање представа, мишљења, емоција, као и на способност доживљавања лепоте и значења речи. Важан сегмент је боравак у вртићу и разредно окружење, у којим треба да постоји кутак за читање и писање, полице са књигама, бирање књиге месеца, осмишљавање разних игара на основу текста појединих књига. Подстицаји за читање треба да долазе са свих страна и треба их свакодневно демонстрирати, јер се на тај начин ствара позитиван став према читању и оно спонтано постаје пожељна активност. Ако у том, најранијем периоду живота, дете осети лепоту света који му се причањем презентује, оно ће сигурно заволети читање и свет књига. Када се једном развије интерес за читање, он најчешће остаје целог живота.

Обично се у основној школи по први пут осети љубав према књизи. Многа деца наводе књиге школске и домаће лектире (*Бела Грива*, *Мали принц*, *Дружина Пере Квржице*, дела Карла Маја, Салгарија, Андрића, Селимовића, такође Андерсенове бајке, потом *Хајди*, *Пиноккио* и сл.), као дела која су их подстакла на читање и отворила врата у свет књига. Наставник треба да зна која дела могу бити путокази до љубави према књизи и то искористи у свом раду. Важан предуслов да се заволи књига и читање, јесте и примереност узрасту и сазнајним могућностима детета, како не би дошло до нежељених ефеката.

Модерна настава се темељи на кретању кроз свет књига, које треба да су заступљене свуда у децијем окружењу: на часовима у учионици, на полицама, на столу, у торбама, клупама, користити их у раду, листати и налазити у њима поједине делове, издвајати их и примењивати, доживљавати их и памтити, а тај доживљај снажити кроз дубљу анализу и на тој основи стварати нова, друга, књижевно–теоријска уопштавања. Да бисмо заволели књигу, морамо упознати технику рада са њом. Ту важну улогу има наставник, који упућује децу да погледају насловну страну књиге, садржај, име аутора, илустрацију, да их упуте у врсту књига, структуру текста; да их оспособи да самостално бирају књигу коју читају, да се служе доступним изворима информација које налазе у енциклопедијама, речницима, лексиконима и слично. Садржаје за читање и писање треба повезивати са животним ситуацијама ученика, јер на тај начин ученици могу сарађивати у учењу и настави. Треба их упућивати да воде дневник читања у који ће моћи да прибележе најзанимљивији део, да издвоје и пронађу делове који им се свиђају, да запишу своја запажања о прочитаном, уоче

и укажу на неки проблем у делу, илуструју делове који су оставили најснажнији утисак на њих, што омогућава да се приближе делу, уоче његову лепоту, граде лични доживљај и дубље размишљају о истом.

Школа, породица и друштвена средина преко библиотека, утичу на однос младих генерација према књизи. Поједина деца са посебном емоцијом говоре о књигама које су добили као награду за успех у школи, које су у битној мери утицале и биле подстицај за читање и неговање љубави према књизи. Оснажити и подстаћи децу у почетном читању, могу и родитељи који воле да читају, тако што набављају нове књиге, говоре о прочитаним књигама, интересују се да им деца читају, уче их да цене књигу. Такође, наставници, својим личним примером могу бити покретачи деце у читању. На часовима, кроз свакодневни разговор питати децу: „Јесте ли прочитали?...“, „Шта бисте волели да читате?“, подстаћи их да праве списак прочитаних књига и да једном месечно читају извештај, да проверавају и извештавају о новим књигама у библиотеци, о књигама о којима је било речи у протеклом периоду, на телевизији и слично.

Да би се ширила хуманост међу људима и млади људи припремили за живот, неопходно је остварити један од највећих задатака школе, а то је развити љубав према књизи и читању. Данас се књиге све ређе позајмљују у библиотеци и скоро не читају. Техничко–технолошки напредак, развој масовних медија и интернета, значајно су допринели да се књига замени новим средствима које носи модерно, савремено доба. Павле Илић и сарадници у студији *Криза читања*, наводе бројне разлоге који су условили кризу, али и сагледава њене последице. Они истичу да је последњих година уочен пораст књижевне продукције, чији квалитет потврђују бројне књижевне награде, промоције, позитивне књижевне критике, превођење књига на друге језике, али је приметно да су читалачке навике у опадању, што угрожава књижевни живот. Круг људи који читају књиге, сузио се на оне који их пишу или им је књига саставни део професионалног дела живота и на мали број истинских љубитеља књига. Такође се смањило број људи који позајмљују књиге из библиотека, а за куповину књига тешко се издваја новац. Штете од нечитања нема само школска настава, јер ученик последице нечитања носи са собом и након школовања, пласира их кроз свакодневну културу изражавања, кроз гласно читање и општу писменост. С тога, ово постаје не само брига школе, већ и целог система образовања и друштва у целини (Илић, 2008).

Књижевни текстови често представљају основу за стварање телевизијских и радио-драма. Бројни су романи Достојевског, Толстоја, Андрића, Црњанског, Боре Станковића, Меше Селимовића и других, који имају своју филмску верзију, али они не представљају замену за читање књига. Ивић и сарадници наводе: „Тако се брзо и лако 'сазна' о чему је у књизи реч, али се при томе губи из вида чињеница да транспозиција уметности из једног медија у други, ма колико била успешна, губи своје аутентичне, изворне, специфичне вредности“ (Ивић и сарадници, 2001: 51). Филм брише литерарност дела, која пружа дубљи естетски доживљај. Језик филма и језик књижевног дела, представљају две потпуно различите поетике, јер језик филма изражава рецепцију која је у визији режисера филма и литерарност изостаје.

Када уводимо децу у свет књижевности, морамо се трудити да не подстичемо децу да само уживају у уметничким лепотама текста, већ да развијају свест о моћима које пружа књига. Најснажнији подстицај код деце можемо пробудити тако што ћемо тражити од њих да прочитане текстове драматизују, глуме, беседе или рецитују, певају, сликају или презентују сходно интересовањима и узрасним могућностима.

Као инспирација за бројна научна открића, послужила је књижевна уметност, која науку подстиче да види и сазна невиђено и непознато. Неко је мудро рекао „поезија наслућује, а наука открива“, па подстакнути слутњама књижевних стваралаца, научну стварност креирали су највећи умови. У том погледу Тесла је истицао Гетеа, Његоша, Змаја... Инспирацију за своје научно стваралаштво, Ајнштајн је налазио у делима Достојевског. Између науке и књижевности уочљива је интеракција, па је тако и створен нов вид књижевног стваралаштва познат као научна фантастика.

Методичари сматрају да је највећи проблем како ученике подстаћи да се заинтересују за читање неког књижевног дела и уђу у уметнички свет. Аутори Смиљковић и Милинковић у својој *Методици* директно повезују увођење ученика у књижевно дело са развијањем љубави према читању: „Почетак увођења ученика у књижевно дело је највећи корак којим се љубав према читању и прочитаном буди и негује. Задатак је учитеља да љубав и своја многа интересовања преноси поступно читајући песме и приче сугестивно и мелодично. Тако ученик схвата од почетка да се говор обичног човека разликује од говора песме или приче, да речи имају друкчију везу и симболичко значење“ (Смиљковић, Милинковић, 2008: 181). Сугестивност методичких подстицаја и најава занимљивости

света књижевног дела и читалачког доживљаја могу деловати само тако што ће се, као нешто спољашње – у односу на сугестивност самог дела, као оно унутрашње, „уградити“ у читалачки доживљај и макар делимично га усмеравати и утицати на њега (Првуловић, 2000: 564). Методички поступци, само на почетку читања књижевног дела, имају предност, коју касније преузима мотивациона снага текста.

Битан сегмент мотивације за читање књижевних дела јесте одабир текстова који ће подстицати ученике и утицати на њихову духовну способност. Опште је позната чињеница да је наставни програм у основној школи исувише обиман, а време за релизају ограничено. Такође, избор књижевних текстова који улазе у основношколски наставни програм није сачињен на основу интересовања и сензибилитета ученика одређеног узраста, већ према етичкој и естетичкој вредности дела, васпитним чиниоцима, књижевно–историјским периодизацијама. С тога се у наставним програмима књижевности више срећемо са делима из књижевне традиције, него са делима савремене књижевне литературе. Не умањује се интерес за културну прошлост и дела која су попримила универзални карактер, превазилазећи оквири и границе времена и простора у којима су настала. Ипак, закључак је да сензибилитет савременог, младог човека жуди за делима у којима ће откривати одговоре на егзистенцијална питања која су израз савременог духа и времена, а литература минулих времена то не пружа, или не у мери у којој млади читалац то очекује. Указане чињенице наводе на констатацију, да настава књижевности захтева извесне реформе, како у изради наставних планова, избору писаца и дела, тако у задацима наставе књижевности и њеним методичким усмерењима.

Истраживања показују да обим књижевног образовања не омогућава директан развој литерарних способности. Начини усвајања знања из књижевности и методички поступци који се примењују у тумачењу књижевних дела, утичу на развијање способности ученика да самостално закључују и критички расуђују, да граде лични доживљај и оцењују књижевно дело. Традиционалне методе и поступци наставе утичу на књижевно образовање ученика, али је неопходно уводити логичке и истраживачке методе које омогућавају већу самосталност ученика у тумачењу књижевног текста. Истраживачки рад ученика неопходан је развијање читалачких навика и вештина.

Наставна пракса и методичка литература пружају бројне могућности за мотивисање ученика да читају и анализирају текстове који се обрађују у школи, који су углавном у

школским читанкама. Та мотивација је у већини успешна, јер привлачи пажњу деце и усмерава их да активно учествују у истраживању текста и његовом тумачењу. Проблем је дугорочна мотивација која треба да створи жељу ученика да код куће читају, да та жеља буде трајна и стална. Снага уметничког текста и његово квалитетно читање највећа су мотивација за стварање духовне потребе за читањем књижевних дела. Да би смо остварили ту привлачну снагу уметничког текста, можемо се користити различитим видовима презентације попут глумачког презентовања, професионалног интерпретирања уметничких текстова у позоришту, на сајму књига, промоцијама и слично, што изазива снажан естетски доживљај и буди љубав према књижевном делу. Наравно, овакав вид мотивације треба да заголица машту слушаца и буде само један од сегмената у доживљају дела, не треба представљати дело у целини, јер то не може заменити лични доживљај. Рецепција књижевног текста је индивидуална и свако својим свешћу и емоцијом прима текст. Да бисмо осетили лепоту текста, који смо чули од другог, морамо га ваљано прочитати и реализовати у својој свести, само на тај начин даћемо допринос нашем духовном развоју.

На часовима књижевности морамо много више читати, јер квалитет личног читања пружа најснажнију мотивацију. То значи да се читању мора посветити посебна пажња, од оног почетног читања, којим се ученик оспособљава за увођење у више типове читања, па све до оног уметничког, доживљајног, естетског који се сматра највишим типом читања. Највише пажње читању поклања се у млађим разредима основне школе, јер је важно да се правилно започне ова вештина. Већ у другом разреду основне школе ствара се простор за свестранију обраду књижевних текстова, развијају се читалачке навике ученика и утиче се на развој субјективног доживљаја појединих врста текстова. Од ученика се захтева да квалитетно читају све делове текста, па и оне које кратко наводе при анализи, јер „својим читањем ученик и тумачи текст, изражава свој доживљај текста“, а то свакако представља битну чињеницу у мотивацији за читање књижевног дела (Ивић и сарадници, 2008: 97). Површним читањем нећемо заволети књигу коју читамо. Битно је да увек читамо дубиозно, студијски, да читајући расуђујемо, бележимо битно, што истиче и Иво Андрић који је сматрао да „читати без белешки је исто што и читати на једно око“.

Да би код ученика развили свестраније и потпуније доживљавање књижевног текста, и подстакли његов емоционални и мисаони потенцијал, у свом раду морамо користити нове неочекиване приступе којима ћемо остварити корелацију и интеграцију наставних

садржаја. Поступак повезивања различитих наставних подручја у један наставни предмет, неопходан је, јер омогућава сагледавање књижевних садржаја из различитих научних аспеката. Корелацијски поступци омогућавају наставнику интердисциплинарни приступ у реализацији наставних садржаја, и упућује их на поступке планирања, организовања и контроле учења. Наставни рад заснован на корелацији и интеграцији уважава индивидуалне способности ученика, и остварљив је у свим сегментима наставног часа (у уводном делу, главном и завршном) као и на свим типовима часа (обради нових садржаја, обнављању наученог, утврђивању или провери усвојеног).

Улога наставника је да вешто одабере одговарајуће функционалне задатке којима ће упутити ученике како да читају дело, да истраживачким и подстицајним задацима припреми ученике за истраживање, тумачење и стваралачки приступ делу. Оваквим задацима нарушава се традиционални и рутински приступ анализи текста, а ученик има извесну слободу у интерпретацији текста и могућност да искаже свој доживљај са аспекта који му одговара, било то кроз ликовни израз, музички, драмски или неки други вид изражавања који зависи од његових афинитета и креативних способности.

У данашње време, појавом наставних медија (мултимедија, Интернета, телевизија, филм), сведоци смо да књига више није доминирајући медиј у окружењу у ком се развијају младе генерације. Књижевни текст се мултимедијално²⁷ допуњава фотографијом, цртежом, музиком и слично. Употреба мултимедијалних средстава омогућава шири и универзалнији приступ изворима знања. Примена мултимедија у настави српског језика и књижевности омогућава употребу метода које подстичу ученика да се активира у самосталном раду и учењу. Овај вид наставе треба пажљиво користити, јер усвајање књижевног текста преко медија ускраћује уживљавање у магију читања, а лепоте уметничког текста не доживљавају се на прави начин.

Радионичарски вид наставе књижевности је битан за подстицање сазнајног процеса код деце, али и развијање уочавања, расуђивања, решавања проблема, а доприноси и остваривању васпитних циљева наставе и омогућава квалитетнију социјализацију деце. Овај вид наставе посебно је успешан у млађим разредима основне школе, јер се деца кроз креативне игре, организују у групе да читају и упознају књижевне текстове који богате и проширују њихова сазнања. Када ученик схвати да није само читалац дела, већ једним

²⁷ Појам мултимедија означава узајамно деловање више медија који се међусобно допуњују.

делом и његов стваралац, јер је у стању да другима пренесе како он види свет дела, колико му та креација значи, сасвим је сигурно да ће трајно заволети књигу и читање.

2.5.1. Мотивисање ученика за читање и доживљавање романа

Стручњаци најразличитијих профила (методичари, теоретичари књижевности, педагози и психолози), бавећи се интересовањима ученика за књижевно дело, указали су на повезаност са узрастом и полом, средином у којој живе, наставним процесом, социјалним чиниоцима, афинитетима, усагласивши се да је децу и младе неопходно подстицати на активан однос према књизи. Тај однос се развија од најмлађег школског узраста и подразумева трансформације, варијације и драматизације текста. Деца млађег школског узраста гаје склоност ка поезији, краћој шаљивој песми, а од четвртог разреда приметан је интерес за различите типове прозе од народне, преко анималистичке, до авантуристичке и научно-фантастичне. Потом се ученици боље упознају са романом и он постаје омиљени прозни жанр. За поједине ученике, роман је због своје обимности и комплексне форме обавезујући, јер захтева више пажње и одрицања, конценрацију за тумачење и доживљавање садржаја, али и посвећеност читалаца, њиховог духа, слободног времена и сталну мисаону преокупацију. Није редак случај да деца која воле да читају, нису подједнако љубитељи свих врста романа. Такође се може десити да дођу у додир са романима који нису примерени њиховом узрасту и поимању, па не могу на прави начин да разумеју дело и његов смисао. Било би излишно и крајње неодговорно, недораслом ученику скренути пажњу да „велики“ роман одложи за читање у неком каснијем периоду и да учи оно што се од њега тражи. Ученику не треба бранити читање класичне литературе, па чак и ако није у стању да разуме њене поруке. Треба га усмеравати да организује своје време читања, а када поново буде читао дело, на узрасту који је за то предвиђен, његова рецепција биће потпуно другачија као и сам доживљај. На сличан начин се треба односити и када ученици покажу интересовање за дела која немају уметничку вредност, ваљане идеје и поруке, тзв. шунд литературу, која служи као вид забаве и начин да се испуни слободно време. Не треба им бранити да читају таква дела, јер забрана појачава инерес. Треба им скренути пажњу на недостатке и слабости таквих дела, која ће послужити ученику да изгради сопствени укус и развије осећај за естетски и уметнички

вредо дело. Трајно развити љубав према књизи значи створити стил живота на основу кога ће ученици сами правити селекцију дела и вршити одабир истих.

Роман као особена уметничка форма, у школској интерпретацији представља изазов и за ученика и за наставника. Тај изазов треба прихватити и проћи све оне сегменте које је прешао и стваралац, односно, оригиналност уметничког казивања читалац треба да доживи, да осети и сазна. Кроз стваралачку наставу ученик треба да открије пишчеву неопходност употребе баш таквог језика, таквих описа, да дубље зарони у подтекст, у емоционалане па чак и подсвесне корене пасничког језика. На тај начин ученик постепено постаје мали критичар који јасно, систематично и аргументовано говори о прочитаном. „Ако ученик искрено говори о прочитаном делу, макар то било у опреци са књижевном критиком и наставниковим мишљењем, он не може да греши, јер као читалац има право да казује своју истину о делу. Уметнички текст као свет фикције и вишезначности, доживљава се асоцијативно, фантазијским и личним пројектовањем а то су подручја на којима се не може претендовати на коначну истину“ (Николић, 1992: 164).

Настава књижевности изискује темељно припремање наставника које подразумева детаљно упознавање са делом, пажљиво бирање методских поступака за његову интерпретацију, али и припрему ученика за квалитетну рецепцију. Задатак наставника је да мотивише ученике да књижевном делу приступе стваралачки, да се дубље унесу у свет дела и његову структуру и да активно учествују у процесу интерпретације. Готово сви методичари се слажу да је пре читања књиге, ваљано ученицима дати упутства за читање. Наравно да та упутства не могу бити замена за читање дела, али требало би да садрже објашњења која се односе на повод читања неког дела. Битно је да упутство буде „ефектно, спонтано и кратко како би побудило ученикову пажњу и знатижељу“ (Ђорђевић, 2004: 17). То може да буде анегдота, питање, дилема, сентенца из књиге, детаљ везан за правац или пишчеву поетику, али и кључна питања везана за интерпретацију.

Школска интерпретација романа у средиште наставног процеса ставља сам текст. Занимљивост романескне фабуле, оригиналан уметнички стил, универзалност идеја, разумевање описног света, представљају основна средства за буђење интересовања код читалаца и подстичу га на ново стварање. Да бисмо могли интерпретирати роман и тумачити га, предуслов је његово читање. Како би избегао присећање садржаја и смисла романа, наставнику је неопходно да непосредно пред обраду поново прочита и замисли се

над датим проблемима, понуди себи одговоре на дата питања, забележи властита запажања о круцијалним моментима дела, да се задиви пред његовим естетским, етичким и другим лепотама. Користећи различите поступке, наставник ће као подстицај за читање романа, указати на најинтересантније, најузбудљивије делове или оне у којима је исказана срж теме, како би заинтригирао ученике и подстакао их да се унесу у дочарани пишчев свет. Може прочитати и део из књижевне критике, затим рад неког старијег ученика на задату тему, може разговарати о позоришној представи, филму са истом или сличном тематиком, приказати краћи инсерт из представе или филма користећи се мултимедијалним средствима, или чак позвати глумце или професионалне интерпретаторе текста како би заголицали децу машту и подстакли их да упознају целовиту радњу дела. Понекад, као покретачки мотив за читање романа, може послужити разговор са вршњацима који су прочитали роман, или доживели нешто слично. Учитељ може упутити децу на опште карактеристике романа, показати им корице, илустрације, ако сматра да то може привући њихову пажњу и подстаћи их на читање.

У пракси се као добар подстицај за читање романа и активно учешће у анализи показало давање истраживачких задатака и задужења непосредно пред обраду дела. Реализовањем ових задатака и задужења, ученици долазе на час припремљени да размењују мишљења, тумаче дело и изражавају субјективни доживљај. Резултати до којих ученици дођу самосталним радом на истраживачким задацима, послужиће као основ за даљу анализу романа и откривање његових дубљих слојева и скривених порука. Истраживачки задаци се морају пажљиво осмислити и припремити, јер је битно да се њиховим решавањем разговор грана и повезује са ширим проблемским контекстом. Успех интерпретације романа и решавање истраживачких задатака условљено је квалитетом читања, колико се читалац унео у свет романа и шта је тим читањем доживео. Ученици могу записивати шта су у роману запазили: детаље пејзажа, портрета, функционалне дијалоге, монологе, ставове, зашто им се неки лик посебно допао, сопствене асоцијације, идеје и осећања. „Уметнички текст садржи унутрашњу снагу за привлачење читаоца и одржавање његове пажње. У њему делују естетски чиниоци као спонтани подстицај читаочевој радозналости“ (Николић, 1992: 203). Природну гравитациону моћ романа да „награђује читаоце доживљајима“ и тиме их заинтересује за самог себе, користимо у настави као основни и непресушни извор мотивација за читање (Николић, 1992: 203).

Морамо се водити чињеницом да мотивисање треба пажљиво и педагошки спроводити, што доводи до јединства имагинативних, сазнајних и емотивних момената. Мотивација ће бити успешна ако тече кроз три удружена смера изазивајући фантазијску, рационалну и сазнајну радозналост. Ако наставник уважи све мотивационе поступке и успешно их спроведе, ученици ће са лакоћом читати предвиђене романе и не само то, већ ће њихова рецепција оставити утисак јединственог уметничког доживљаја.

Предуслов за успешну наставну реализацију анализе романа јесте, прочитан роман. Ако ученици читање доживљавају као тиранију, они прибегавају различитим поступцима како би оставили утисак да су књигу прочитали. У таквим случајевима наставник постаје истражитељ који настоји да пронађе таквог ученика и санкционише га. Уколико успе да пробуди интересовање код ученика за читање романа, успешан је и наставник и ученик. Када неком ученику препоручи добру књигу, коју ученик прочита у једном даху, наставник је успео. Књиге које су изван програма, а могу заинтересовати ученике, наставници могу користити као читалачке „мамце“, како би децу приволели да читају и открију задовољство читања.

3. МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП РОМАНУ ЗА ДЕЦУ

3.1. Методички поступци приликом интерпретације романа за децу

Школска интерпретација романа пред наставника ставља веома сложен задатак, да пронађе методичке поступке који ће у анализи објединити проучавање слојевите уметничке предметности дела, стваралачке поступке писца, не запостављајући емоционалне везе ученика са текстом романа. За наставника је веома важно да пронађе начине којим ће мотивисати ученике најпре да прочитају роман, а потом да ваљано организују своју истраживачку, критичку мисао и да сазнања до којих дођу јасно, прецизно и систематично саопштавају. Да би интерпретација била успешна, ваљана, сврсисходна и прилагођена особеностима сваког појединачног романа, од наставника се захтева да пронађе адекватна методичка решења погодна за истицање његових вредносних квалитета. То значи, да наставник поред сопствене припреме за интерпретацију романа, која подразумева да је свестрано изучио роман и издвојио његове водеће уметничке вредности, мора пронаћи методичке поступке којима ће подстицати и организовати ученичка истраживања, мисли и саопштења. Све то захтева доста инвентивности у раду и слуха за методичке проблеме.

Да бисмо избегли бесциљно лутање у свету романа, понављање и мисаони аутоматизам, у први план интерпретације истичемо оне уметничке чиниоце који имају највећу интеграциону снагу, односно способност да умноже гледишта и успоставе хијерархијски однос међу уметничким знаковима, а да истраживачку пажњу усмере ка стваралачким поступцима и естетским побудама (Андрић, 2000: 107). На тај начин ученици ће логично и континуирано истражити уметнички свет романа, на емоционалан, рационалан и оригиналан начин, којим економично користимо време за реализацију часа и мотивишемо их да истражују и креативно мисле.

За наставно проучавање романа предвиђена су обично три школска часа. Којим поступцима ће се користити наставник и да ли ће вршити целовиту интерпретацију која подразумева издвојена тумачења структурних чинилаца романа (тематске граше, фабуле, сижеа, композиције, ликова, порука, облика приповедања, језика и стила), зависи од бројних чинилаца, али и од времена за реализацију. Савремена методичка гледишта

сматрају да је парцелисање дела превазиђено и предлажу интеграционе путеве кроз свет дела који укључује гледишта на више уметничких чинилаца. Јасно је да квалитетна интерпретација подразумева како истицање битних вредносних чинилаца, тако и помињање оних мање битних, који дело чине повезаним у целину. Било који од вредносних чинилаца да се постави у први план интерпретације, посредством њега, тумачиће се укупан свет романа.

Оно што је најважније у наставној интерпретацији романа, јесте уметнички доживљај, односно читалачко задовољство, осећај, расположење, утисци, ставови, поистовећивање са ликовима. Подстицањем тог примарног ученичког доживљаја, ми развијамо интересовање за конкретно дело, али такође, развијамо читалачке навике, унутрашњу потребу да се упозна уметнички свет и ужива у свему што он пружа. Мисли и маштања о делу, ставови ученика, могу бити подстицаји и водеће вредности у тумачењу романа. Да би се роман доживео и разумео у довољној мери, ученици се истраживачким задацима усмеравају на истицање његових вредносних чинилаца.

Да читање буде квалитетно, а рецепција оптимална, неопходно је отклонити сметње у примању романа, као што су најчешће друштвено-историјски аспекти романа. То подразумева расветљавање просторних и временских услова за настанак романа, односно потребно је извршити локализацију текста. Понекад је неопходно упознати се са пишчевом биографијом, нарочито када је она у тесној вези са мотивима настанка дела и тематском грађом. Све вантекстовне податке потребно је давати само ако доприносе бољем разумевању света дела. Рецепцију могу отежати и непознате речи, које увек треба објашњавати у контексту у ком се појављују, никако одвојено од текста.

Савремена настава књижевности захтева да ученик буде активан учесник у наставном процесу и да посредством школске интерпретације лакше разуме, схвати и доживи смисао дела, открије његове тајне, подстакнут и усмерава адекватним питањима и захтевима од стране наставника. На то указује и Звонимир Диклић истичући да настава књижевности подразумева „такве методичке приступе интерпретацији књижевног дјела којима се ученик саморадњом и наставниковим организованим усмјеравањем уводи у свијет књижевне умјетнине“ (Диклић, 1974: 5).

Потпуна интерпретација романа захтева уочавање и сагледавање структурних елемената романа (сижеа, фабуле, композиције, језичко-стилских особености, ликова,

идеја, жанровске припадности). Сви творбени елементи романа су постављени тако да се анализом једних могу сагледати и многи други структурни чиниоци, што наводи на закључак да било који од њих може бити водећи интеграциони чинилац на ком ће се заснивати интерпретација. Школска интерпретација романа може се заснивати на следећим елементима: – на одређивању теме и идеје романа; – на проучавању ликова; – на проучавању композиције; – на проучавању начина како је дело писано; – на проучавању језика дела; – на проучавању стилских обележја романа; – на проучавању дела у односу према осталим делима истог аутора; – на проучавању дела и његовим поређењем са делима која имају сродну тему или структуру (Rosandić 1979: 15–17). Да би се лакше схватила сложена романескна структура, у интерпретацији је пожељно мељати гледишта, односно проучавање заснивати на различитим вредносним чиниоцима. Тако се на пример анализом ликова у роману може сагледати читав уметнички свет романа, кроз анализу ситуација, сцена, догађаја, дијалога, монолога, осећања, идеја, стваралачког поступка и слично. Композицију књижевних дела у млађим разредима основне школе, обично истичемо препричавањем, што баш и није захвално када говоримо о роману. Због обимности, роман није погодно препричавати, чешће се користи план текста који подразумева уочавање и истицање појединих делова међусобно повезаних и обједињених. Од ученика се очекује да уоче основне композиционе јединице, виде где су њихове границе, сагледају узрочно–последичне односе који међу њима владају. Такође је пожељно да уоче мотиве који покрећу радњу и делове који су у функцији експозиције, заплета, кулминације, перипетије и расплета. Незаобилазна фаза је анализа ликова. Тумачити ликове у роману за децу, на нивоу четвртог разреда основне школе, значи сагледати њихове физичке и карактерне особине, понашање и деловање. Ученике треба упућивати да своје тврдње поткрепе аргументованим деловима текста, који упућују на физички изглед, понашање, размишљање јунака, њихов однос према другим јунацима. Идејном анализом тумачимо делове текста који се односе на пишчева размишљања и поруке које шаље читаоцима. Ученике подстичемо да уочавају такве делове, износе своје ставове, маштања и размишљања о датим темама које се обично односе на љубав, пријатељство, слободу, срећу. Богатство језичких и стилских средстава исијава из романа намењених деци. Сам начин уметничког казивања треба да подстакне децу да богате свој речник и оспособљавају се са сличну терминологију употребљавају у свом језичком изражавању.

Наведени елементи немају увек исти значај у интерпретацији романа. Од природе романа и узраста ученика, зависи којој фази ће се посветити више пажње приликом наставне анализе. Ове фазе треба посматрати у међусобном јединству, а не као засебне категорије, вештачки одвојене. Узевши у обзир природу романа као књижевне врсте, узраст ученика, њихове рецепцијске и сазнајне могућности, циљеве наставе књижевности у првом циклусу основношколског образовања, тумачење романа свели смо на неколико важнијих етапа:

- Историја и мотиви настанка романа
- Локализовање текста
- Тумачење непознатих речи и израза
- Композициона анализа
- Анализа ликова и идеја
- Анализа језичко-стилских карактеристика текста (Смиљковић, Милинковић, 2008).

Редослед етапа није унапред одређен, већ се у току саме интерпретације могу мењати и прилагођавати, при чему не мора свака етапа, нужно бити реализована уколико роман не пружа могућности за то. Важно је роман увек посматрати као целину и тако приступати његовој интерпретацији.

3.1.1. Историја и мотиви настанка романа

Обрада књижевних дела, нарочито оних који су аутобиографског карактера, или су одраз времена у ком су настала, захтевају посебан приступ у интерпретацији заснован на проучавању вантекстовних елемената, тесно повезаних са настанком дела, до којих се непосредном анализом не може доћи. Обрада оваквих текстова захтева информисаност ученика како је и када дело настало, у ком периоду пишевог живота и стварања, у каквим је друштвеним и културним приликама стварано, какав је његов значај био у време појављивања, а какав данас. Познавање друштвених и културних прилика, као и пишевог живота у времену кад је живео и стварао, значајно доприноси разумевању оног што је кроз дело саопштено. Писац у књижевном делу не изражава само лично виђење света већ и менталитет тог времена.

Историјски приступ има значајну улогу у разумевању и тумачењу дела са конкретним историјским догађајима и личностима, као што су историјски и ратних романи. Да би разумели дела Арсена Диклића, Мирка Петровића, Душана Костића, Бранка Ћопића и слично, ученици морају бити упућени у време настанка њихових романа. Поједине композиционе етапе могуће је разумети само ако се познају друштвене прилике тог времена. Романе Драгана Лакићевића не можемо тумачити без познавања српске прошлости и традиције, у време турске најезде. Кроз радњу романа провлачи се вековна борба српског народа.

Романи ратне тематике, (*Не окрећи се, сине*, или *Орлови рано лете*), поступке јунака у ратним условима и детињство прекинуто ратом и страхом, заснивају на доживљеним чињеницама, јер су њихови аутори били учесници рата. Бројне ситуације описане у романима аутори су лично осетили и доживели, с тога је њихов опис детаљан и аутентичан. Идеолошке идеје, психолошки мотиви и патриотизам су доминантни у романима са ратном тематиком. Увођење детета у свет ратних дешавања нуди дубљи естетски доживљај. Роман *Не окрећи се, сине*, настао је из сценарија за филм, који је касније и екранизован.

Инспирацију за настанак бајковитог романа *Алиса у земљи чуда*, Луис Керол нашао је у бајци коју је испричао причљивој девојчици Алиси Лидл, кћерки његовог управника, на једном излету, давне 1861. године. Овом маштовитом причом, у којој је Алиса главна јунакиња, писац уведе децу у свет одрастања, указујући на све лепе и ружне стране света одраслих, исказаних поступцима животиња и чудних бића у свету снова.

Роман *Острво с благом*, Роберт Луис Стивенсон, посветио је свом пасторку кога је посебно волео, уживајући да га забавља авантуристичким причама о гусарским пустоловинама. Идеју да напише причу о гусарима нашао је у соби свог пасторка. На његовом столу је видео неку мапу, коју је пожелео да проучи. Позабавио се топонимима на њој и написао причу коју је сваког дана читао дечаку. Епизоде које су се дечаку посебно допале, унео је у роман и на њима градио радњу препуну неочекиваних обрта, необичних догађаја и живих дијалога. Мистиком догађаја и поступцима главних јунака, овај авантуристички роман придобија пажњу читалаца и највише оцене књижевних критичара.

Мађарски писац Ференц Молнар, је свој једини роман за децу *Дечаци Павлове улице*, написао у двадесет осмој години живота, у ком је описао догађаје и јунаке из детињства.

Аутобиографски карактер романа потврдио је и сам писац истичући: „Поред тога што је роман плод моје маште, његови ликови су живи. Они су били моји најбољи другови, међу њима сам са двојицом и дан данас у најбољем пријатељству“ (Молнар према: Kalman, 1973: 97). Аутор је свакодневне проблеме детињства и одрастања у великом граду преточио у роман о дечјим дружинама.

Уколико природа текста и узраст ученика дозвољавају, при интерпретацији романа, треба посветити пажњу историји и мотивима настанка дела, јер ће повезивање елемената књижевног текста са животом писца и друштвено–културним приликама времена, дело учинити занимљивијим, повећати интересовање ученика.

3.1.2. Локализовање текста

Методичка литература наводи ужу и ширу локализацију. Према речима Драгутина Росандића карактер локализације зависи од припадности текста зависним или независним делима, при чему наводи да су независна дела целовите уметничке форме, а репрезентативни одломци уметничке целине, зависне творевине (Rosandić, 1986: 506). Роман за децу, као независна уметничка форма, захтева шире локализовање текста, што не подразумева само утврђивање простора (држава, град, село...) о ком се у делу говори и временског периода у ком се радња одвија (*просторно* и *временско одређење*), „већ обухвата свестрано сагледавање са становишта књижевне историје, друштвено–политичких, економских и културних прилика у којима је писац живео и којима је дело настало“ (Смиљковић, Милинковић, 2008: 94). Текстови чија основна обележја имају општи карактер, универзалне и свевременске облике комуникације не могу се просторно и временски локализовати (фолклорна бајка и кратке народне умотворине).

Разумевање појединих дела заснива на познавању историјских, социјалних и психолошких аспеката њиховог настанка. Димитријевић сматра да локализовати један текст значи, довести га у везу са целином из које је узет (Димитријевић, 1972: 42). Тиме је покренут читав низ дилема: може ли се извршити локализација сваког текста; када се врши локализовање; у којој фази обраде и да ли је увек неопходно? Локализовање текста романа подразумева његово сагледавање кроз историјски, социјални, културни, географски, биографски контекст. Који ћемо од аспеката одабрати, зависи од природе романа, односно

његове тематске структуре, жанровске припадности и времена у ком је настао. При обради романа *Робинсон Крусо*, неопходно је указати да време дешавања радње не познаје средстава модерне технике и технологије, што Робинсону отежава начин доласка до цивилизације. Романи у којима је представљено време другачије од времена у коме живи савремени читалац, захтевају изванредан степен локализације. Анте Станичић у роману *Мали пират*, представља историјске догађаје из средине XVIII века. Историјски тон и дозу уверљивости, писац појачава увођењем датума, чиме наводи конкретну временску епоху и остварује временску локализацију текста. Простор је такође омеђен, па је јасно истакнута и просторна локализација. Кроз фазу локализовања текста, на самом почетку романа, ученици ће упознати појединости везане за свадбарске обичаје бокелског краја, затим географске податке о Млетачкој републици, стварне историјске чињенице и слично. Овој фази интерпретације не треба посвећивати превише времена, већ само онолико колико је неопходно за разумевање самог дела.

Роман ратне тематике и историјски роман, захтевају познавање друштвених и историјских околности у којима су стварани. Понекад је за разумевање романа и друштвених прилика у којима је настао, довољно познавање биографије писца. То указује да ни једну од ових фаза не треба примењивати одвојено, већ у јединству, а целовиту анализу као неспутан и неканонизован процес. Многи романи садрже своју унутрашњу локализацију, коју је писац уградио у естетски слој дела намеравајући читаоцима да дочара време, простор и одређене личности. Тако се временски, географски и друштвено-историјски подаци, као естетичке чињенице, поклапају са историјском фактографијом и тумаче се у оквиру читалачког доживљаја. Непотребно је два пута вршити локализацију, говорити о временским и друштвеним приликама, а потом читати дело и сазнати исто. Треба се чувати „дуплираног локализовања“ (Николић, 1992: 196).

Наставни програм за ученике млађих разреда основне школе не предвиђа обимнија епска дела за обраду, више су заступљени одломци који су им естетски и тематски приступачнији. Одломци романа појављују се пред ученицима у читанци, дефинисани и формирано најчешће у облику и обиму који омогућава запажање репрезентативних посебности дела. То су романи који су потпуно јасни и разумљиви, а својом природом и тематиком не улазе у сферу друштвених, историјских и географских оквира. Њиховим

локализовањем отишло би се у неразумевање и губљење суштине. Такви су бајковити и фантастични романи често присутни у књижевности за децу.

Локализација зависних текстова најчешће се не може схватити ако се не покаже његова везе са целином. Задатак наставника је, да при обради одломка, ученике упозна са догађајима који су му претходили и оним који су га следили, како би ученици имали увид у целину и схватили о чему се говори (Димитријевић, 1969: 34). Добрим избором података из одломка који се анализира, наставник ће подстаћи интересовање ученика које ће касније желети да прочитају у целини. Уже локализовање подразумева сагледавање романа у целокупном стваралаштву једног писца. То је оствариво у романима писаца са којима се ученици сусрећу више пута, као на пример са делима Бранка Ћопића, јер се поред романа овај аутор бавио и другим књижевним врстама, па је могуће упоређивати их. Такође, ужа локализација може подстаћи ученике да прочитају нека друга дела истог писца. Локализовање текста могуће је вршити према одређеној књижевној епохи или циклусу, па ученици подстакнути једним делом, могу прочитати још нека исте тематике. На пример, ученици који су читали *Хајдуке*, заинтересоваће се за читање још неког романа о деčјим дружинама.

Да би успешно реализовао ову фазу интерпретације, наставнику није довољно да само познаје роман, већ мора познавати епоху којој припада, његов жанр, стваралачки опус аутора, појединости из његове биографије, висок ниво знања из историје и теорије књижевности. Незаобилазна су и методичка знања и поступци помоћу којих ће ученицима пренети потребна знања и омогућити им да разумеју дело и правилно га тумаче.

3.1.3. Тумачење непознатих речи и израза

Књижевна дела за децу често садрже непознате речи и изразе (архаизме, провинцијализме, жаргонизме или туђице) чије значење је деци нејасно и у извесној мери отежава њихово разумевање. По количини таквих речи и обимности садржаја, роман свакако предњачи, па је потребно одвојити време за овај сегмент наставне интерпретације и посветити му посебну пажњу. Да би олакшао процес рецепције романа, неопходно је да наставник на време уочи непознате речи и објасни их у току наставне интерпретације. Честе грешке наставника при интерпретацији, односе се на запостављање непознатих речи

сматрајући да их не треба посебно објашњавати, или мислећи да су оне ученицима познате. Од наставника се захтева добро познавање текста, али и ученика, како би у току своје припреме за реализацију часа предвидео речи за које је неопходно посебно објашњавање. Савременом ученику, млађих разреда, потпуно су непознати архаизми, дијалектизми, локализми, провинцијализми, варваризми, нелогизми, стране речи и изрази, што од наставника захтева пажљиво тумачење и то у контексту у ком се јављају.

Уз објашњење непознатих речи и израза пожељно је дати и додатна објашњења која задиру у област митологије, историје, религије, народне традиције и слично. Поједине стране речи које се односе на употребне предмете могуће је донети на час и показати ученицима, или пак показати фотографију или илустрацију конкретног предмета. Понекад усмено објашњење није довољно, па се овакав начин сматра идеалним. На пример у роману *Мали Пират*, ученицима можемо показати фотографију кубуре којом бисмо објаснили значење речи кубура или седеф. (*Дошавши до трговца, Миљан узе једну кубуру чија је дршка била окована лепим седефом...*) Након текста или на крају уџбеника обично се налази објашњење непознатих речи (*кубура* – старија врста пиштоља; *седеф* – љуска бисерне шкољке која служи за украс), али би додатно тумачење наставника, показивање фотографије или илустрације употпунило ученички доживљај и олакшало разумевање. У роману *Бела Грива* обично се објашњавају следеће речи: *мајур* – салаш, имање; *сапи* – задњи део тела код четвороножних животиња; *манада* – пољско имање; *инстинкт* – способност за предвиђањем (неког догађаја); *врљика* – део стабла који се користи за прављење огледала; *ђем* – метални део на узди; *узенгије* – прибор за јахање; *ергела* – место где се чувају и гаје коњи; *кокарда* – значка; *гардијани* – гоничи дивљих коња; *арена* – место у коме се изводе циркуске представе.

Употребом непознатих речи „оснажује се стилски израз, истиче сликовитост и појачава поетски склад“ (Смиљковић, Милинковић, 2008: 99). Методичари, као и наставници постављају питање када је најбоље вршити анализу непознатих речи – пре, у току или након читања текста. Милија Николић сматра да непознате речи и изразе можемо тумачити „пре, за време и после изражајног читања текста, а понајвише током интерпретирања одговарајућих исказа у тексту“ (Николић, 1992: 217). Мирољуб Вучковић истиче да објашњавање непознатих речи не треба да буде посебна етапа у анализирању текста, већ да је треба вршити у оквиру анализе стила и језика, тако организовану да

ученици сами користе текст, и откривају значење непознатих речи (Вучковић, 1993). Објашњење непознатих речи и израза увек трба вршити у контексту реченице, или мисаоне целине у оквиру текста који се обрађује. Тумачење непознатих речи не омогућава ученицима само разумевање текста који читају, већ тиме богате вокабулар, уочавају и усвајају лексичка и стилска значења речи, оспособљавају се да функционално употребљавају научене речи и изразе у свакодневном говору. Зато је ова етапа важна, не само у анализи уметничког текста, већ и у свакодневној комуникацији.

У млађим разредима основне школе објашњавају се само основна значења речи јер узраст и предзнање не дозвољавају више. У старијим разредима основне школе и средњој школи могућа је свеобухватна анализа са становишта лингвистике и поетике. На овом нивоу обазовања могуће је ученицима задати објашњавање и проналажење непознатих речи као истраживачки задатак, у оквиру припреме за обраду неког текста. У том случају наставник им даје упутства и препоручује литературу коју могу користити.

При обради одломака из романа, деца у току усмереног истраживачког читања обично подвлаче непознате речи које заједно са наставником тумаче. Када је реч о читању романа као целовитих дела, обично се тумачење непознатих речи задаје као истраживачки задатак који ученици самостално решавају, а на часовима предвиђеним за обраду романа, дају се додатна објашњења. Овај сегмент интерпретације, није строго временски одређен, нити оштро одвојен од осталих етапа анализе, већ природа романа, афинитети ученика и наставника, диктирају време и начин тумачења непознатих речи.

3.1.4. Композициона анализа

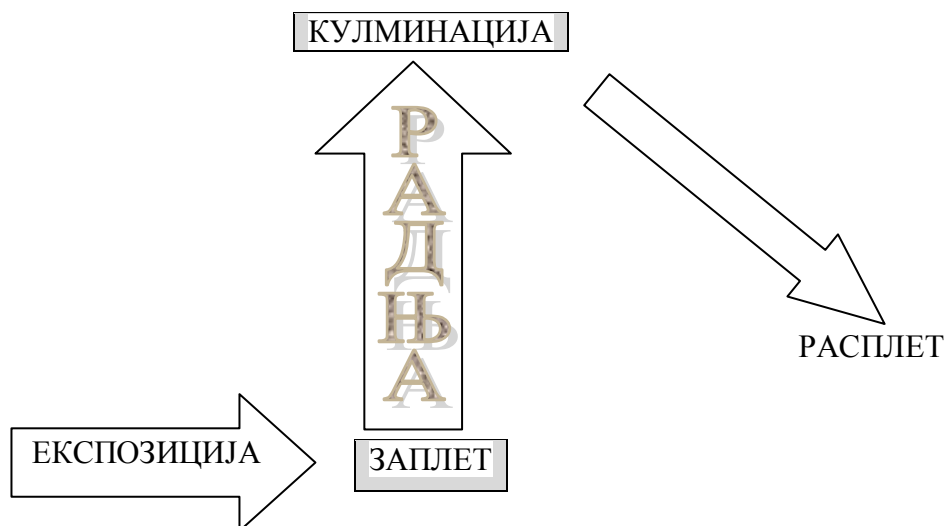
Композиција романа за децу (*compositio* - уређивање, сређивање) подразумева начин на који су уређени и повезани сви делови његове структуре, тако да чине организовану и добро осмишљену уметничку целину. Надовезивањем, допуњавањем и прожимањем структурних елемената, остварује се динамика радње и јединство тематских, значењских и естетских нивоа. Књижевно дело “није пуки низ лабаво спојених и узајамно туђих творевина, него се састоји од делимичних фаза, које на различите начине утичу једна на другу, ближе се одређују и поново воде ка целини која је у себи затворена, односно могу се разликовати само у односу на ту целину” (Ингарден, 1971: 68). У основи романа за

децу обично је неки занимљив догађај, па анализирајући композицију, ученици увиђају просторне и временске границе, узрочно–последичне односе међу догађајима и њихов хронолошки ток. Сагледавањем догађаја, ученици тумаче ликове карактеристичног изгледа, особина, понашања, пониру у њихову психологију, филозофију пишчевих схватања, уочавају поруке, чиме богате своје сазнање, читалачко искуство и увиђају да је књижевно дело „комплексна уметничка структура, организована у више тематских или напоредних нивоа“ (Смиљковић, Милинковић, 2008: 137).

Сложену структуру романа, чини добро организован живот свих његових делова, у којем се мноштво хетерогених елемената добрим компоновањем може слити у чврст и хармоничан композициони низ. Корелативношћу различитих операција остварује се продор у свет дела, који се доживљава као органско јединство слојевитих значења и порука. Као што организам остварује своју функцију живота на повезаној функционалности свих органа, тако се и књижевно дело, зависно од жанровске припадности, конкретизује на међусобној вези свих структурних елемената.

Школска интерпретација књижевног текста захтева сложен и свеобухватан методолошки приступ који омогућава ученицима да правилно схвате и сагледају начин уметничког обликовања књижевне грађе и естетику међусобно повезаних слика и тематских целина. Да би остварио очекиване ефекте изучавања, наставник мора познавати различите књижевноисторијске и теоријске приступе овом питању. Хорације је композицију посматрао као могућност лакшег понирања у свет дела, како би се на најбољи начин открила суштина и смисао његових значења и порука. Проблем композиције се у епохи ренесансе углавном везивао за структуру драме (јединство места, радње и времена).

У настави се обично оперише са пет етапа приликом анализе композиције епских и драмских форми: експозиција, заплет, кулминација, перипетија, расплет. Упознавање са композиционом анализом ученици започињу још од првог разреда, али се она системски спроводи од трећег разреда основне школе. Најлакши начин за разумевање композиције јесте такозвано „графичко представљање композиције“ (Росандић, 1973: 32).



Ако применимо на конкретан роман, *Алиса у земљи чуда*, наша композиција би изгледала овако: *експозиција*: Алиса дрема на обали; *заплет*: Низ зечју рупу; *радња*: Путовање кроз земљу снова; *кулминација*: „Одрубите јој главу!“; *расплет*: Буђење из сна. Слично се примењује илустрације текста, тако што наставник за сваку целину на коју је поделио текст, направи одговарајућу илустрацију сходно редоследу појављивања у тексту или их обележи редним бројевима које ће ученици користити као симболе за обележавање композиционих јединица. Од ученика се може тражити да повежу издвојену целину текста са одговарајућом илустрацијом, да сами одреде редни број илустрације, да уметну изостављену целину и слично, уочавајући тако делове из којих се целина састоји у увиђајући узрочно–последичне односе међу њима. Композициона анализа посредством слике представља најједноставнији начин за увођење ученика у структуру текста.

Поред поменутих начина, композициона анализа романа у млађим разредима може се остварити писменим и усменим изражавањем, односно препричавањем и изградом плана текста. План се може дефинисати као синтетичан приказ тематске, естетске и идејне структуре књижевног дела. „Истицањем тематских целина и кругова, истовремено се мармирају и одређују структурални елементи композиције“ (Смиљковић и Милинковић, 2008: 138). Вучковић истиче да није довољно само уочити низ композиционих слика, већ тумачити узроке настанка појединости датих у њима и последица које из њих проистичу (Вучковић, 1993: 90). Овај приступ изучавања композиције романа, нарочито је

делотворан у раду са ученицима млађих разреда основне школе, јер они немају неопходна теоријска и књижевноисторијска знања која се сматрају претпоставком за дубље сагледавање вредносних чинилаца. Овај став се може узети као објективан разлог да се план текста „укључује у интерпретацију књижевног дела повремено и у складу са принципом условности“ (Николић, 1988: 208). Сачињавање плана веома је ефикасно, јер се на прегледан и јасан начин увиђају сви значајнији догађаји, сцене и епизоде, поступци јунака и спроводи поступно увођење ученика у анализу слојевите структуре књижевних текстова које ће обрађивати у неком од наредних циклуса школовања.

Композицију романа *Бела Грива*, помоћу плана текста ученици могу да представе на следећи начин:

- Сустрет у мочвари
- Крађа беле кобиле
- Одлазак Беле Гриве код Фолка
- Бели и црни витез
- Бела Грива у циркусу
- Ватрена опасност
- Трагичан завршетак у Рони

Израда плана текста може бити добар избор за композициону анализу, али као што рекосмо он подлеже принципу условности, што значи да не треба и не мора увек да се приступа његовој изради. Свакако то зависи од наставника и ученика, али с обзиром на обим романа, израда плана је пожељна због прецизније и детаљније композиционе анализе.

Начињен план текста може послужити за успешно усмено препричавање текста. Препричавање текста подразумева репродуковање садржаја романа, чиме се изражава степен интелектуалне зрелости ученика. Када је у питању роман за децу, најбоље је применити сажето препричавање садржаја. Сажето препричавање је сложенији облик говорног изражавања, јер се од ученика тражи да укратко изнесе „композицију дјела, развој радње, садржај епизода“ (Росандић, 1973: 349). Интерпретација романа предвиђа се тек у четвртом разреду основне школе, па од ученика можемо очекивати да сажето препричају уметнички текст и издвоје тематске, стилске и композиционе елементе.

3.1.5. Анализа ликова и идеја

Анализа пишчевих порука и ликова је незаобилазна фаза у изучавању или обради било ког књижевног дела. Ови појмови би се са гледишта методичке теорије могли посматрати и одвојено, јер су идеје само потенцијална конкретност која бар у почетку егзистира у сфери илузија и апстракције, у човековом духу и свести, у емоцијама, ставовима и размишљањима. Ликови су конкретни учесници радње носиоци пишчевих порука и свега што се збива у књижевном делу. Само оне идеје које имају своје покретаче, носиоце и борце за оживотворење, имају шансу да се из апстрактног и иреалног трансформишу у животну стварност.

У методичкој пракси и књижевној теорији оперише се терминима као што су: ликови, карактери, јунаци, хероји и хероине. Лик је шири појам од термина карактер. Вршити књижевну анализу ликова, значи, свестрано сагледавати њихове физичке, духовне, психичке и друге индивидуалне особине и склоности. Анализа карактера подразумева понирање у психологију неке личности, у њен унутрашњи живот, навике и духовне афинитете. У реалности појединци се препознају по духовним и физичким својствима и склоностима, које их по нечему чине сличним или другачијим од осталих људи из непосредног окружења. То што их издваја од других људи су њихова индивидуална својства која се препознају као позитивне или негативне особине њиховог карактера. Сличности се уочавају по репрезентативним особинама, карактеристичним за понашање јунака у различитим околностима, различитим временима и животним срединама. Поједини ликови у своме понашању испољавају особине које су типичне за одређени слој људи, за класну, професионалну, верску или неку другу групацију. То су најчешће лако препознатљиве особине: охолост, тврдичлук, склоност ка пороцима, авантури и слично. Носиоци таквих особина су типични за групацију којој припадају и у теорији књижевности су познати под именом типови или типични јунаци.

Ликови у роману су најдоминантнији чиниоци његове структуре и у свести читалаца се најдуже задржавају. Читаоци се са њима идентификују, воле их, стрепе, надају се и пате са њима. У наставној интерпретацији романа, деца највише уживају у анализи ликова. Јунаци у романима за децу су динамични, стално у покрету, акцији, у дијалошком односу или сукобу. Ликови у романима за децу су веома разноврсни, почевши од ликова деце и

одраслих, преко ликова флоре и фауне, до оних из света чудесног и надреалног. У романима, фактор изненађења увек носе ликови деце. Раде оно што одрасли нису могли као у роману *Дружина Пере Квржице*, или као Иво и његова дружина у роману *Дружина Сињи Галеб*. Посебно су интересантни ликови из света маште и фантастике, због несвакидашњих моћи и неочекиваних поступака (*Гуливерова путовања, 20 000 миља под морем, Свемоћно око, Пинокио, Алиса у земљи чуда, и бројни други*). Посебне импресије код читалаца буде анимални ликови (*Бела Грива, Леси се враћа кући, Зов дивљине, Књига и џунгли и слично*).

Анализа ликова према Вучковићу обухвата следеће фазе:

- истицање физичких црта
- уочавање доминантних духовних особина
- тумачење понашања у конкретним животним околностима,
- откривање и процењивање пишчевих порука (Вучковић, 1993: 84).

Потврду о правилној рецепцији романа сазнајемо већ у првој фази тумачења ликова у којој ученици издвајају ликове које ће тумачити. На основу личног утиска ученици издвајају ликове који име се свиђају или не свиђају, образлажу своје ставове, наводе делове текста којим поткрепљују свој утисак. Упућивањем на текст романа, ученици остварују још једну фазу у анализи лика, а то је издвајање дела текста у ком се конкретан лик појављује. Ова фаза упућивања на текст није неопходна, али је веома корисна нарочито када се описују физичке црте личности. У роману *Орлови рано лете*, Бранко Ћопић физичким карактеристикама појединих ликова, ученицима дочарава повод за добијање надимака, као на пример учитељ Паприка је карактеристичан због издуженог носа и израженој црвеној боји коже. Уочавање физичких карактеристика никада није било само себи циљ, већ је у функцији даљег истраживања, продирања у психологију лика и откривање његових карактерних особина. У роману *Робинсон Крусо*, Данијел Дефо детаљним описивањем Петковог физичког изгледа упућује на његову телесну снагу, физичку супериорност која је потчињена интелектуално моћнијем господару.²⁸

²⁸ „Беше леп, згодан човек, савршено развијен, правих и снажних удова, не одвећ крупан, висок и лепих облика и, по моме рачуну, имао је око двадесет и шест година. Израз лица беше му добар, не дивљачан и натмурен; мужански па ипак и мек као у Европљанина, нарочито кад се смеши. Коса му дуга и црна, коврцава као вуна; чело веома високо и широко, а много живости и светлוצаве оштрине у очима. Боја коже не сасвим црна, али веома мрка; и то не онако гадно, жуто, одвратно мрка, као у Бразилаца и Виргијана и других америчких урођеника, него светлосмеђа, као маслина, веома пријатна за око, иако се тешко може

Анализом унутрашњих особина остварује се потпунији увид у духовни и физички портрет јунака „који ће се остваривати кроз поступке и однос према другим учесницима догађаја у датим условима“ (Вучковић, 1993: 86). У етапи тумачења понашања ликова у конкретним животним ситуацијама, задатак ученика је да уоче јединство свих особености уграђених у дати лик. Тумачење ликова у млађим разредима основне школе захтева од ученика познавање временских прилика у којима је дело настало, јер ће тако боље разумети поступке јунака и њихово деловање.

Књижевни ликови су увек носиоци радње и пишчевих порука. У њиховим поступцима сагледавају се и друге вредности дела, идејне, моралне и стилске. Деца од њих уче како да се понашају, брине вољне навике, уочавају сопствене мане, способност критичког просуђивања и комуницирања са непосредним животним окружењем. Проучавање књижевног дела у настави, према томе, захтева систематично и свеобухватно проучавање књижевних јунака, јер они утичу на понашање и свест ученика.

Полазећи од оног што је најважније у књижевном делу, од пишчеве идеје, наставник и ученици се труде да правилно уоче главну пишчеву идеју или осећање у тексту који се аналитички обрађује. Из школске праксе се види да наставници у анализи идеје књижевног дела, често имају погрешан приступ, јер од ученика траже да експлицитно одреде шта је идеја, а шта тема књижевног текста (*Одредите шта је тема, а шта идеја дела*). Ученици се обично муче, а каткад дају погрешне одговоре на устаљена питања, поготово ако претходно нису имали радне или истраживачке задатке. Осим тога, погрешно је књижевно дело сводити на само једну идеју, јер је оно комплексна уметничка форма која се одликује слојевитошћу значења и порука. Приликом обраде дела некој поруци се може дати примаран значај, у складу са постављеним циљевима и очекиваним ефектима анализе, али се не сме запоставити чињеница да то дело носи читав низ пишчевих скривених размишљања, порука и одговора на питања која му живот и друштвена стварност у изобиљу нуде.

Укупна вредност књижевног дела дефинисана је актуелношћу проблема којим се писац бави и вредношћу порука које из дела зраче. Неки теоретичари сматрају да аутор у своме делу превасходно исказује сопствено виђење света, што је сасвим тачно, али за своје

описати. Лице округло и пуно, нос мали, не спљоштен као код црнаца; уста лепа, усне танке, лепи зуби и право постављени, и бели као слоновача” (Дефо 1990: 196).

читаоце, увек има и неку поруку. Миливој Солар сматра да је идеја основна мисао која се провлачи кроз дело, или порука целокупног дела, као одговор на проблеме које писац у делу разрешава. Писац настоји да читаоце придобије за своје погледе, своје судове и своје идеје. Ако у томе има успеха, он утиче на њихову свест и осећања, васпитава их и моделује њихове политичке, идеолошке и хуманистичке ставове и погледе (Солар, 1979). Радмило Димитријевић говори о пишевој *субјективној* идеји, и читаочевој *објективној* идеји; због тога се читалац понекад не сложи у потпуности са писцем. Као пример наводи да Бора Станковић у роману *Нечиста крв*, упорно инсистира на "нечистој крви" која је узрок пропасти једне хаџијске породице (Димитријевић, 1969: 45). Просечни читалац пропаст хаџија и чорбација види у економском јачању грађанске класе, која ће ускоро стати на позицију власти, понеком принципу историјске нужности, класне борбе и општих кретања у еволуцији људског друштва.

Анализа мисли и идеја у роману захтева одговоран и свеобухватан приступ. Своје поруке писци не исказују декларативно, већ метафорично, у понашању и ставовима главних јунака, или у својим алегорично–алузивним размишљањима. Постоје дела чије су поруке актуелне само за тренутак и друштвену стварност описану у уметничком делу. Такве поруке остају заточене у оквиру времена у коме су настале, или времена у којем је писац живео.

Идеје се не могу посматрати изван дела; оне су супститутивно ткиво свих компоненти његове структуре. Наставник који при обради роман, без претходне припреме ученика и анализе свих делова његове структуре, инсистира на питању: *Шта је писац хтео да каже?* – показује да је неодговоран и удаљава ученике од писца и дела упућујући их на површне и нетачне одговоре. Препознавање идејних порука дела захтева претходну анализу његове структуре, познавање културних и политичких прилика у којима је дело настало, а нарочито питања којима се писац бави, естетичких критеријума и надзора књижевне епохе којој дело припада.

Идеје које су у роману често дате метафорично и алегорично (*Мали Принц*), срећемо реченице које у својој вишеслојности скривају пишеве поруке. На пример, а позив Малог принца да се играју, лисица одговара: „*Не могу да се играм са тобом. Нисам припитомљена. Шта то значи припитомити?... Ја тражим пријатеље.*“ Или: „...*Човек само срцем добро види. Суштина се очима не може сагледати*“ (Егзипери, 2001: 80).

У роману *Бела Грива*, водећа идеја писца наслућује се из трагичног краја: „Прислонивши главу уз врат коња, Фолко је осећао како тоне у неку благу, пријатну обамрлост, како пада у сан... Ишао је лагано са својим пријатељем, Белом Гривом, који га више никада неће напустити“ (Гијо, 2003: 78). Оваквим речима приповедач изазива снажну емотивну реакцију ученика, који схватају суштинску поруку дела и уче важне ствари о пријатељству.

У настави не треба инсистирати на формулацији идеја у једној реченици. Учитељи тада бирају најбоље формулације и записују их на таблу, а ученици у свеске. Када ученици запишу туђу формулацију, она у памћењу остаје краткорочно јер се до ње није дошло личним интелектуалним ангажовањем. Важније је да ученици схвате суштинске идеје романа, него да напамет науче готове формулације. Идеје књижевних дела оплеменењују свест и шире видике ученицима, с тога им се у наставној анализи не сме приступати површно и формалистички.

3.1.6. Анализа језичко–стилских карактеристика текста

Анализа језичко–стилских карактеристика представља један од најсложенијих методичких поступака у интерпретацији романа за децу. Језичка анализа обухвата пишчев однос према језику у „лексичком, фразеолошком и синтаксичком смислу“, док при проучавању стила пажњу усмеравамо на квалитет, особеност и појединости пишчевог казивања „чиме идеја добија своју уметничку снагу и вредност“ (Димитријевић, 1968: 68, 55). У оквиру овог сегмента ученици се не баве теоријским одређивањем језичких и стилских особености, већ им прилазе са доживљајног становишта. На стилогена места, деца емотивно реагују, исказују своју маштовитост, креативност и уживљавају се у уметничку предметност романа. Тако постају свесни језичких и стилских појава које ће користити у будућим разредима када ће их тумачити и са становишта књижевне теорије. Анализа језичко–стилских средстава књижевно дело повезује са садржајима из правописа, граматике, културе изражавања и обједињује их у целину.

Примена ове етапе у интерпретацији романа захтева добру припрему наставника, одлично познавање текста и изузетну изражајну способност. Такође, се мора водити рачуна о рецепцијским и мисаоним могућностима ученика и ову етапу прилагодити

њиховом узрасту и емоционалној зрелости. Битно питање које се намеће јесте, у ком делу часа је погодно вршити језичко—стилску анализу текста. Поједини методичари сматрају да за ову етапу треба издвојити посебан час праћен вишеструком и функционалном локализацијом. Други сматрају да ову етапу треба спроводити у завршној фази анализе, док наилазимо и на мишљења да ученици млађих разреда нису довољно овладали језичким законитостима и да ова фаза анализе може да изостане. Могућност да се овој фази приступи у завршном делу анализе, наставници су свели на декларативно навођење експресивних елемената текста, чиме се не објашњава њихова уметничка функција. Радмило Димитријевић указује да једини прави пут у анализи онај који „дајемо одговор на питање шта је у делу дато, и како је оно дато, и зашто је дато на такав начин, у таквој форми, а не на који други“ (Димитријевић, 1972: 112). Сви остали покушаји наставника ће водити у формализам и неће остваривати позитивне ефекте.

Вучковић сматра да у млађим разредима у оквиру ове фазе, анализу треба усмерити на елементарне стилске компоненте: композицију, форме казивања, значајне језичке појединости (Вучковић, 1993: 90). Пошто је о композицији већ било речи, само ћемо нагласити да у овој фази треба инсистирати да ученици схвате да низ догађаја у роману није случајан и да је аутор баш на тај начин и тим редоследом желео да их саопшти. Ученици млађих разреда не поседују теоријска знања, али лако могу да препознају форме казивања, односно говор ликова, њихово описивање од стране приповедача или приповедање о њима.

Највише простора у романима за децу заузимају наратија и дескрипција и о њима се са ученицима разговара још од првог разреда. На тај начин они увиђају разлику између описивања неког предмета или појаве и приповедања о неком догађају или доживљају. Ученицима настојимо указати да се о наратији говори када слике брзо смењују једна другу и када је динамика дешавања изражена, док дескрипцију користимо у описивању амбијента у ком нема живог догађаја. Импресивне и веома функционалне дескриптивне сегменте уочавамо у роману *Бела Грива*. Живописни описи дају велики допринос рецепцији и помажу да се слике јасно замисле. Посебно је сугестиван опис сусрета Фолка и Беле Гриве:

„Погледи им се среташе. Фолков занесени осмех као да је опчинио младу животињу. Ждребе је широм отварало своје благе и помало тужне очи.

Коњи тако гледају човека кад га добро познају, кад су му пријатељи. Онда покушавају да с њим разговарају, ширећи ноздрве, док им губица благо подрхтава“ (Гијо, 2003).

Често присутна форма казивања у романима за децу, свакако је дијалог, којим се ликови на непосредан начин споразумевају, комуницирају, сукобљавају и разрешавају конфликтне ситуације. У старијим разредима основне школе ученици користе говорну интерпретацију ликова, којом могу открити њихове битне карактеристике. Тако из говора Пољара лијана, сазнајемо битне појединости о његовој личности. На питање партизанског команданта да ли је нешто кувао, Лијан одговара: *„Хе – хе, многим сам ја дјечаку скувао врућу попару кад пусти говеда у туђе кукурузе! – потврди Лијан. – А знао сам и кашу замијесити, запржити чорбу, забиберити ручак, частити га лјесковом тараном, начинити од неког питу.“* Пренесено значење речи указује на Лијанову досетљивост, домишљатост и духовитост које читаоцу не остављају ни трунку сумње у чистоту и топлину његове душе.

Вучковић о оспособљавању ученика за уочавање функционалне употребе језика сликовито каже: *„Ученик треба да схвати да је језик нека врста материјала од кога писац гради своје дело – песму, причу, роман, драму – и да лепота те грађевине зависи од тога шта је изабрао за уграђивање и како је изабрано уградио“* (Вучковић, 1993: 93). Он сматра да се не може свим језичким појединостима посветити пажња, већ да пажњу ученика треба усмерити према, како каже истуреним тачкама, односно местима која *„зраче поетском сугестијом“*, њима треба прилазити са доживљајног становишта (Вучковић, 1993: 93). Колико ће се учитељ бавити језичко–стилском анализом, зависи од природе романа, али и од узраста ученика.

3.2. Роман за децу у Наставном плану и програму за Српски језика и књижевност

Временски доста дуго, роман налази присуство у Наставном плану и програму за Српски језик и књижевност. Степен заступљености, стално се мењао и постепено смањивао. Неки романи потпуно су избачени из наставних планова, неки су замењени другим, савременијим, примеренијим, неки су пребачени у наредни циклус образовања, поједини су сведени на одломак, док поједини никада нису ни нашли место у школским програмима. Тренд смањивања броја романа који се читају у целости, довели су до појаве

да у данашњем школском систему не постоји некадашња подела на школску и домаћу лектуру. Ученици долазе у пети разред са веома мало читалачког искуства, наилазећи на бројне проблеме када је у питању интерпретација дела обимнијег садржаја као што је роман. Ако се свему дода актуелна криза читања и све ређа потреба ученика да прочитају нешто што није обавезно прописано планом и програмом, увиђамо да је одлуку о смањивању броја обавезних дела неопходно преиспитати.

За потребе рада, без дубљег уплива у срж проблема, пружићемо увид у романе који су се некада анализирали и оне који се анализирају у актуелном Наставном плану и програму. У првом и разреду нису предвиђени романи за интерпретацију, што је и разумљиво ако се узме у обзир недовољна оспособљеност за читање. У другом разреду, ранији наставни програми нису предвиђали обраду романа, док у актуелном плану и програму, као препорука за допунски избор лектуре наводе се одломци из дела: *Доживљаји мачка Тоше*, Бранко Ћопић и *Бамби*, Феликс Салтен. Актуелни Наставни план и програм за трећи разред не предвиђа обраду романа, док је некада обрађивало један до два романа. Актуелни Наставни план предвиђа обраду романа само у четвртном разреду и то један роман у целисти (*Бела Грива*) и два одломка (*Алиса у земљи чуда* и *Мали Принц*), некада је ситуација била другачија.

Табела 1: Преглед романа за децу у наставном плану и програму до четвртог разреда:

Наставни план и програм	I разред	II разред	III разред	IV разред
1973. год.	/	/	• <i>Доживљаји мачка Тоше</i> Бранко Ћопић • <i>Пиноккио</i>, Карло Колоди	• <i>Морски јастреб</i>, Мирко Вујачић • <i>Кекец</i>, Јосип Вандот • <i>Мали пират</i>, Анто Станичић • <i>Тата, ти си луд</i>, Вилијам Сајрон • <i>Тимур и његова чета</i>, Аркадиј Гардијан
1991. год.	/	/	• <i>Алиса у земљи чуда</i>, Луис Керол	• <i>Бела Грива</i>, Рене Гијо • <i>Мали пират</i>, Анто Станичић • <i>Том Сојер</i>, Марк Твен (одломак)
1998. год.	/	/	• <i>Доживљаји мачка Тоше</i>, Бранко Ћопић	• <i>Бамби</i>, Феликс Салтен (одломак) • <i>Морски јастреб</i>, Мирко Вујачић • <i>Алиса у земљи чуда</i>, Луис Керол • <i>Тим лавље срце</i>, Чедо Вуковић
2004/5. год.	/	• <i>Доживљаји мачка Тоше</i>, Бранко Ћопић (одломак) • <i>Бамби</i>, Феликс Салтен (одломак)	/	• <i>Алиса у земљи чуда</i>, Луис Керол (одломак) • <i>Мали принц</i>, Антоан де Сент Егзипери (одломак) • <i>Бела Грива</i>, Рене Гијо

4. ПРОБЛЕМСКИ ПРИСТУП РОМАНУ

4.1. Проблемска настава

Проблемска настава²⁹ је настала из потребе да се превазиђу слабости традиционалне наставе, да се повећа ефикасност образовног рада и унапреди сам чин организовања наставе. У литератури се суштина проблемске наставе своди на два основна аспекта:

- логика научног истраживања
- законитости психологије мишљења. (Гајић, 2004: 42)

Оба аспекта утичу на самостално стицања сазнања и развијање стваралачких способности ученика. Један од највиших облика учења, управо је учење путем решавања проблема, јер току усвајања знања, ученици активирају све мисаоне активности и самосталним истраживањем долазе до сазнања. То је сложен процес који ангажује све мисаоне чиниоце комбиноване на различите начине. Тако ученици испољавају своју креативност у стицању знања и сваку усвојену чињеницу критички процењују.

Педагошко-дидактички аспекти проблемске наставе недовољно су истражени, иако подстичу мисаоне активности ученика, повећавају ефикасност наставног процеса, повећавају стваралачку активност ученика, односно процес решавања проблема везују за учење, мишљење и стваралаштво. Решавање проблема у настави „представља највиши облик учења, тако што оно прелази у мишљење и стваралаштво“ (Стевановић, 1967: 63). Основна одредница проблема је препрека или тешкоћа, а решавање проблема је у ствари решавање тешкоће.

Решавање проблема је „виши облик учења којим се објашњава стваралаштво човека“ (Квашчев, 1968: 29). Теодосић сматра да је суштина проблемске наставе у томе што наставник не износи закључке и ученицима не даје готова објашњења, већ их уводи у то како је дошао до одређених сазнања, нуди им путеве за откривање истина (Теодосић, 1970: 261). Ничковић као дефиницију решавања проблема истиче: „Решавање проблема у настави је облик ефикасног учења који се карактерише: а) постојањем тешкоће, б) свесном, усмереном и стваралачком и што самосталнијом активношћу помоћу које ученик тежи да,

²⁹ Термин „проблем“ је грчког порекла и означава задатак, загонетку, спорно питање, нерешено питање или питање које се тешко решава. У литератури се користи велики број термина као што су: *учење путем решавања проблема, проблемска настава, стваралачко решавање проблема* и слично.

пре свега, увиђањем односа између датог и задатог и изналагањем нових путева решења, усвоји нова знања и створи нове генерализације, применљиве у новим ситуацијама учења (Ничковић, 1970: 91). Јован Ђорђевић сматра да проблем настаје када се наиђе на одређену препреку, и за његово решавање треба наћи пут којим ће се превазићи дотадашњи начини за решавање проблема. Предзнања и искуства се примењују на другачији начин, што доводи до многих интелектуалних процеса насталих мисаоним напорима (Ђорђевић, 1981: 183). Поред бројних разлика у дефинисању проблемске наставе, различити аутори наводе исте суштинске елементе као што су: постојање тешкоће, противуречности између познатог и непознатог, свесна и усмерена активност, самосталност у раду, налажење нових праваца за решавање проблема, усвајање знања, стваралачка активност и остваривање циља.

Проблемска настава прожета је задацима у којима доминирају тешкоће, препреке, проблеми, али то је чини занимљивом, креативном, омогућава ученицима да критички размишљају, самостално раде и развијају стваралачке способности. Од ученика се тражи да у наставном процесу самостално користе различите изворе знања и да у решавању проблема примењују већ стечена знања. Овај вид наставе омогућава разој мишљења и стваралаштва, у односу на механичко памћење чињеница, копирање и опонашање, које имамо у класичној настави.

Џон Дјуи је још почетком XX века истакао да је веома важно да ученици буду субјективно заинтересовани за постављени проблем и да њихова решења буду практично применљива. Он је касније своју пројект–методу преобликовао у проблем–методу. Проблемска настава подиже мисаону активност на виши ниво, а улога наставника у оваквој настави је организаторска. Наставник не даје готова знања, већ ученике упућује на који начин сами да дођу до решења и тако развију апстрактно мишљење и увећају своје менталне капацитете. Гање у својој хијерархијској лествици типова учења, решавање проблема поставља на сам врх, као најсложенији вид учења.

4.1.1. Шта је проблем?

Да бисмо успешно решавали проблем неопходно је појмовно одредити проблем и проблемску ситуацију. Многи аутори (М. Вилотијевић, Р. Ничковић, С. Јукић) сматрају да

се мора направити разлика између термина „проблем“, „задатак“ и „питање“. Њихова сазнања нас упућују на чињеницу да је задатак много шири и обухватнији појам од проблема. Ученику се може задати да преприча текст, репродукује садржај песме, да на основу очигледних примера извуче закључак или одради нешто на основу датог обрасца. За решавање тих задатака ученик користи рутинске операције. Заправо, у оквиру задатка, смешта се појам проблема, који јесте задатак али са много посебности.

Задатак и питање се могу односити на менталне активности које нису везане за неку тешкоћу или новину ситуације. Проблем се односи на неко споро, тешко решиво питање, до чијег разрешења треба прећи одређен број препрека. Зато с правом можемо рећи да су сви проблеми које наставник поставља на часу, уједно задаци, али нису сви задаци постављени ученику, проблеми. Нешто непознато, задатак претвара у проблем. Тиме се указује да између циља и услова да се он оствари, постоји несклад. Задатак проблемског карактера ће од ученика захтевати значајан интелектуални напор за решавање, уз употребу различитих извора знања. То битно утиче на самостални истраживачки рад ученика. Пошто је реч о мисаоној активности посредством проблемских ситуација, код ученика се формирају сазнајна интересовања и моделују стваралачки умни процеси. Решавање проблема продубљује знање, омогућава усвајање нових структура знања и развој менталних способности.

Када се нађе пред проблемом, ученик прво мора одредити који услови недостају, а до тих података не може доћи устаљеним начином решавања проблема. Мораће да се поузда у продуктивно, стваралачко мишљење. Сваки ученик може одабрати начин на који ће доћи до решења задатог проблема. Представници гешталт теорије сматрају да је одлика продуктивног мишљења сагледавање проблемске ситуације као саставног дела шире целине, што значи да треба увидети однос између средства и циља, односно појединачног и општег.

4.1.2. Проблемска ситуација

Проучавајући релевантну литературу запажамо да поједини аутори не раздвајају појмове „проблем“ и „проблемска ситуација“, док поједини сматрају да је проблемска ситуација почетна фаза у решавању проблема, психичко стање изненађења, велике

заинтересованости, високе умне и емоционалне напрегнутости појединца који настоји да реши проблем. Појам „проблемска ситуација“ је најважнија карика проблемске наставе и представља „неку врсту доживљаја, неизвесности, радозналост очекивања, психичке напетости, решености да се уђе у решавање схваћеног проблема“ (Гајић, 2004: 50). Ученици се у овој фази активности налазе пред тешкоћом, али је њихова заинтересованост за решење проблема на високом нивоу и захтева висок степен умног ангажовања. Проблемска ситуација не садржи само предметно–садржинску, већ и мотивациону компоненту. Ничковић сматра да проблемска ситуација захтева од ученика стваралачки приступ и самосталан рад приликом одвајања битног од небитног и налажење нових решења и генерализација (Ничковић, 1970). За успешно решење проблемске ситуације од изузетног је значаја правилно виђење или уочавање проблема. Немогућност увиђања проблема води ка формализму у усвајању наставних садржаја. Ученик усваја садржај проблема до којег је наука дошла, али се не удубљује да сазна шта чини тај проблем. Самосталан начин доласка до решења проблема, ученицима нуди квалитетнија и трајнија знања.

Оно што је карактеристично за проблемску ситуацију, јесте да она истовремено укључује и познато и непознато, а пажњу ученика усмерава ка непознатом, покреће познато и синтезом доводи до формулације проблема (Гајић, 2004: 52). У наводима појединих аутора уочава се мишљење да проблемска ситуација не престаје дефинисањем проблема, већ се преображава у познату ситуацију и доприноси решавању проблема. Проблемска ситуација претходи дефинисању проблема активира ученикове интелектуалне способности, покреће имагинацију, буди интересе и мотивише за стваралачки рад (Гајић, 1981: 13). Успешно решавање проблемског задатка представља излаз из проблемске ситуације. Постоји више типова проблемских ситуација, а Махмутов истиче да оне настају при:

- сусрету ученика са животним појавама и чињеницама које траже теоријско објашњење;
- организацији практичног рада ученика;
- покушају ученика да анализирају животне појаве које одударају од њихових пређашњих представа;
- формулисању хипотеза;

- настојању ученика да упоређују и супротстављају;
- настојању да се уопштавају нова акта;
- истраживачким задацима.

Пошто проблемска ситуација потпуно мобилише интересовање, машту, пажњу и мисао ученика, неопходно је да и наставник на часу добро изабраним методама и правилно формулисаним питањима потпуно окупира ученика. На тај начин ученици ће бити принуђени да активно мисле. Уз повољну психолошку климу коју обезбеђује наставник, ученици ће моћи да изграђују и нове операције које треба да усвоје.

4.1.3. Етапе у решавању проблема

Решавање проблема (учење, мишљење, стваралаштво) је веома комплексан процес и у литератури срећемо само његове основне фазе. Пијаже наводи да се решавањем проблема стичу сазнања активирањем мисаоних процеса које поседује сваки појединац. Д. Креч и Р. Крачфилд (*Елементи психологије*) разликују четири основне фазе у решавању проблема: а) фаза упознавања са различитим својствима проблема, б) фаза инкубације, в) илуминација, г) верификација (Гајић, 2004: 52). Сличне фазе наводе представници гештALT а) препарација (упознавање елемената проблема), б) инкубација (привидан мир у коме је мисао активна), в) илуминација (изненадно решење), г) верификација (проверавање).

Јован Ђорђевић сматра да се у стваралачкој наставној активности, решавање проблема може остварити кроз четири основне фазе:

- Уочавање проблема – Ученик у овој фази постаје свестан проблема и тешкоће коју треба да реши. Користећи аналитички вид мисаоне делатности, он разматра претходна знања и методе рада. На тај начин проблемску ситуацију рашчлањује на основне елементе познато – непознато – тражено. Улога наставника је да мотивише и усмерава ученике.
- Декомпозиција (рашчлањавање) проблема – У овој фази ученици се базирају на циљ који треба да остваре и јасније сагледавају проблеме које треба решити. Присећају се других чињеница које су релевантне за решавање проблема, прихватају или одбацују непотребно. Проблем се тада детаљно разлаже, а уколико је потребно траже се додатна средства и информације за његово решавање.

- Постављање хипотеза – Уз подстицај и упутства наставника, ученици износе могуће претпоставке за решење проблема. На основу личног искуства постављају и одбацују хипотезе, трагају, лутају, враћају се и нарочито испољавају своје креативне способности.
- Верификација хипотеза – У овој фази проверавања поједине хипотезе се одбацују као неадекватне, друге прихватају и образлажу, процењује се адекватност решења (Ђорђевић, 1997).

Решавање проблема је јединствен процес и за успешну проблемско–стваралачку наставу неопходно је да у њој активно учествују сви субјекти наставе, јер ће реализација часа споведена поменутиим етапама, водити ка остварењу циља.

4.2. Артикулација часа проблемске наставе

На који начин ћемо организовати час проблемске наставе зависи од природе садржаја које треба обрадити, од претходног искуства ученика, расположивог времена, припремљености наставника и слично. Јединствен рецепт не постоји, па је остављено наставнику да на основу свог искуства, креативности и способности изабере пут којим ће водити наставни процес у датим условима. Час проблемске наставе треба да садржи следеће етапе:

1. *Стварање проблемске ситуације* – У оквиру ове етапе наставник на почетку часа даје проблемски задатак који ће бити водиља за наредне етапе часа. Тим задатком наставник треба да заголица њихову радозналост, подстакне интересовање ученика, мобилише пажњу, подстакне мисаону напетост и мотивише ученике. Проблемска ситуација се може створити на различите начине, тако што се ученицима да теза која је оспоравана и може покренути дебату, изношењем супротних ставова о неком проблему, анкетом, навођењем пословице, изреке, читањем неког одломка, приказом представе и слично.
2. *Решавање проблема* – У главном делу часа ученици ће самостално, користећи претходна знања и искуства, решавати проблемске задатке које је наставник поставио. Могу се применити индивидуални, групни облик рада, рад у пару, могућ је и фронтални, али би се радило методом разговора. У овој фази ученици целовито

сагледавају проблем и анализирају његове делове, утврђују који од елемената недостаје и траже начине за његово решење. Проблем се разлаже и сагледава његова структура, односно ученици, увиђају место и улогу елемената у проблему како би закључили који од елемената недостаје а неопходан је за решење. Важно је да ученици до потребних информација дођу самостално, без помоћи наставника. Проблем се може решавати поступно, део по део док се не дође до целине. Наставник дискретно руководи наставном процесом из другог плана, допуштајући ученицима да буду мисаоно активни и стваралачки размишљају. Сваку претпоставку могућег решења, треба образложити и поткрепити чињеницама. Решавањем проблема ученици могу стицати ново знање и понављати раније научено.

3. *Вежбање и утврђивање* – У завршном делу часа ученицима треба дати проблемски задатак са новом непознаницом и тражити да га реше, то ће их подстаћи да се оспособе за решавање проблема. Када се поново нађу пред сличним проблемом, ученици ће далеко брже и лакше да га реше, али ће моћи и да примене стечено знање у новим ситуацијама (трансфер). Стечена знања утврдиће вежбањем и понављањем.
4. *Домаћи задатак* – Домаћи задатак у виду проблема не сме бити рутинска ствар. И ти задаци се морају добро припремити и осмислити и ученицима указати на које делове да обрате посебну пажњу. Добро осмишљени домаћи задаци даће велики допринос у активирању мисаоне активности ученика.

4.3. Проблемски приступ књижевном делу

Било да проблеме посматрамо са практичног или психолошког становишта, они су стални пратиоци човекове умне и стваралачке делатности. Јављају се са различитих страна, искрсавају, изненађују, зачуђују, али и подстичу стваралачко ангажовање, доводе до успеха и личне афирмације. Бројне тешкоће, које су саставни део сваког проблема, морају се савладати уз улагање умних напора да би се дошло до решења. Са успешно решеним проблемом долази и усхићење, радост, задовољство због сопствене способности. Приликом решавања проблема до изражаја долазе и претходна знања, умења, искуства,

интелигенција ученика, а посебно стваралачко мишљење. Ученик активира све мисаоне операције: закључивање, запажање, упоређивање, памћење, систематизовање, анализу, синтезу, индукцију, дедукцију. Свака ваљана настава заснива се на стваралачком мишљењу, подстиче га и негује код ученика.

Проблемска настава пружа могућност да „ученике научимо да другачије посматрају уметнички текст“ (Ђорђевић, 2004: 63). Чињеница да књижевно дело увек „садржи неку неодређеност“, која је је основ за реецепцију текста, наводи нас на закључак да ниједно дело није једносмислено, с тога, у тумачењу захтева различите приступе (Стевановић, 1988: 42). Свако књижевно дело у поступку школског проучавања може да понуди низ проблема значајних за његово разумевање и процењивање. Шта ће се поставити као проблем у уметничком тексту, зависи од животног, језичког, литерарног искуства ученика, али и његовог знања и културе и од околности у којима се дело чита. Нису сви проблеми исти за све ученике, неко ће литерарне проблеме увиђати, а неко не.

Да би уочили извор проблема неопходна је комуникација са уметничким текстом. „Књижевно дело не нуди отворене и формулисане проблеме, већ само пружа поводе за њихово постављање“ (Николић, 1988: 279). Уметничка предметност, коју чине мотиви, догађаји, ликови, поруке и слично већ је добила своје коначно решење. Писац је рекао све што је желео и требао рећи, а ми можемо на основу његових решења стварати нове проблеме који ће нам помоћи у споразумевању са уметничким делом. Сва проучавања и анализе књижевног дела, део су наше спољашње мисли и не могу ништа да промене и помере у конкретном делу. На основу те мисли могу се стварати и решавати литерарни проблеми, а настава књижевности може усмеравати своје образовне, васпитне и функционалне циљеве. Проблемско приступање књижевном тексту увек је у функцији васпитавања ученика, оспособљавања да дубље доживе текст и формирају литерарни укус, као и да критички посматрају књижевно дело.

Методичким поступцима наставник мора вешто поступати како би сваки неспоразум са уметничким текстом иступио на видело и постао центар учениковог интересовања и стваралачког мишљења. Ако наставник омогући да се изнесу погрешна мишљења, створиће се неслагања, а то ће значити да је проблемска ситуација зачета и да је подигнут ниво интересовања ученика. Стварањем проблемске ситуације, неприхватљивој тврдној треба омогућити да буде аргументована, чиме се остварује привид убедљивости. Тако се

стварају опречна мишљења и долази до критичког реаговања на варљиве утиске. Проблемска ситуација се ствара „постављањем проблемских питања и задатака“, давањем једне тезе и упућивањем ученика да се на њу критички осврну, а тиме се сумња у њену истинитост, „цитурањем изворног белетристичког текста у којем се јавља одређени проблем“ (Гајић, 2004: 141). Наставник сугерише ученицима да створе нову тезу која је приближнија истини и поткрепе је чињеницама (Николић, 1988).

Наставник ће и даље усмеравати ученике у наставном процесу и водити путем решавања проблема, али им решење неће директно понудити, већ ће их наводити да: самостално постављају проблемска питања и дају одговоре истражујући изворни текст, постављају хипотезе, полемишу, предлажу методе које ће их довести до решења и слично. Да би био успешан у таквом вођењу наставе, наставник мора поседовати методолошку инвентивност и умешност, чиме може навести ученике да дођу до истине.

Методичке стратегије Драгутина Росандића у проблемској настави књижевности

Овај аутор, проблемску наставу књижевности види као прилику за афирмацију ученика као активног учесника у наставном процесу, истраживача који развија стваралачко мишљење и критички став. На основу овог става обликује се процес решавања проблема у настави и његове етапе. Целовита структура проблемског часа књижевности обухвата следеће етапе:

- стварање проблемске ситуације;
- дефинисање проблема и метода истраживања;
- самосталан истраживачки рад ученика;
- анализа резултата и корекција;
- задавање нових задатака. (Росандић, 1973: 32).

Већ у првој фази наставног процеса покреће се учениково стваралачко мишљење, развија иницијатива и интуиција, буди се интересовање ученика, изазива интелектуални немир, ствара емоционална напетост и жеља за сазнањем. У организацији проблемске наставе важно је створити проблемску ситуацију која ће одредити даљи то наставног процеса. Да би се створила проблемска ситуација наставник износи проблем у облику тезе, захтевајући од ученика да се изјасне да ли је прихватају или одбацују. Ако ученик

прихвати или одбаци тезу, захтева се аргументација. Теза дата у облику проблемске ситуације обично се односи на идејни свет дела, друштвену, моралну, филозофску, психолошку проблематику, мада се може односити и на форму дела, његова стилска и језичка обележја. Проблемска ситуација се може створити и анкетом са питањима ојентационог карактера на која ученици писмено одговарају. Питањима се испитује учеников однос према делу, моћ запажања проблема дела, критички став. Један од начина за стварање проблемске ситуације је интерпретативно читање текста. Ако одаберемо текст емоционално обојен који садржи одређен проблем, можемо га искористити као полазиште за стварање проблемске ситуације. Ученици самостално могу створити проблемску ситуацију ако им се да задатак да у облику теза изнесу проблематику дела, ауторове идејне ставове и поглед на свет. Тезе се записују у свеску и потом гласно читају. За стварање проблемске ситуације може послужити књижевнокритички текст. Ученик или наставник чита критички суд о одређеном књижевном делу, а ученици потом износе своје мишљење о том суду. Уџбеник је такође једно од полазишта проблемске ситуације (Rosandić, 1973: 31–32).

Друга фаза је битан дидактичко–методички сегмент наставног часа, јер омогућава развој способности за одређивање проблема, издвајања и замењивања његових посебности и проналажење поступака за његово решавање. Наставник ученицима даје методолошка упутстава како би самостално и успешно решили проблем. Као критеријум за бирање наставних метода узима се сазнајна делатност ученика, односно дидактичке инструкције и системи питања који га подстичу да самостално долази до сазнања. Росандић та питања разврстава на следећи начин:

- питања која покрећу учениково запажање;
- питања која покрећу интелектуалну делатност;
- питања која покрећу ученикову имагинацију;
- питања која покрећу критички рефлексију;
- питања која покрећу асоцијативне процесе;
- питања која тражње аналогije и разграничења;
- проблемска питања. (Rosandić, 1988: 22).

У проблемској настави ова питања се често примењују, јер воде ученика до проблема и постављају га пред њега. Обично почињу са „је ли“, „да ли“, што даје сугестивни карактер

и провоцира ученике да дођу до коначног одговора („Да ли је ефенди Мита крив за судбину своје кћери Софке?“). Следеће питање наставника је „Зашто?“, чиме их упућује на истраживање текста и аргументовано поткрепљење одговора. Уопштеним питањима подстичемо ученике да дају објашњења и детаљније разраде поједине делове. Ако ученике желимо да ставимо у дилему и од њих тражимо опредељење, то постижемо алтернативним питањима, чија је улога да подстакну двоумљење и интензивирају интелектуалну тензију („Је ли Дон Кихот трагичан или комичан лик?“).

Након дефинисања проблема и одабира истраживачких метода, наступа самостални рад ученика, који представља трећу, средишњу фазу наставног часа. Рад ученика може бити индивидуалан, групни или у пару. У оквиру задатог проблема ученици се могу служити различитим поступцима и усмеравати ка различитим аспектима. Фаза анализе и корекције резултата реализује се усменим изражавањем. Тада ученици кроз полемичке ситуације износе објашњења и аргументују одређене тезе и судове. Тиме доприносе развоју самосталног критичког мишљења. У завршној фази након сређивања резултата, ученици добијају нове сличне задатке којим проширују тему истраживања и налазе нове поступке у интерпретацији.

Према речима Драгутина Росандића, проблемска настава развија највиши степен самосталности у раду на књижевним текстовима. Задатак наставника је да добро припреми питања и задатке за ученике и организује наставни процес, да даје упутства током решавања проблема, али не даје готове информације. Посебан акценат Росандић ставља на истраживачку методу (подстиче ученике да самостално препознају проблем, дефинишу га и приступе његовом решавању) и стваралачко читање (ученици су у позицији критичара и процењивача уметничког текста који износе властите судове о делу). То су само неке од метода које Росандић нуди као подстицај за развој самосталног истраживачког и стваралачког рада ученика.

Методичка решења Милије Николића у проблемском приступу књижевном делу

Милија Николић своје схватање проблемског приступа књижевном делу, образлаже констатацијом да се при методичкој интерпретацији уметничког текста, не сме чекати да нас проблеми изненаде, и прођу покрај нас као успутна проблемска импровизација.

Проблеме треба правовремено предвидети, припремити их и за себе и за ученике и уклопити их у структуру наставног часа (Николић, 1992: 294). У одређивању радних етапа за решавање проблема у настави, овај аутор заступа начела гештALT теорије и придржава се мисаоних фаза: препарација, инкубација, илуминација, верификација.

Сваки стручни проблем у настави само је део неке шире проблемске ситуације. У настави књижевности применићемо само оне етапе које су „функционалне у конкретној проблемској ситуацији“ (Гајић, 2004: 121). Поједини наставни проблеми одвијају се кроз више радних етапа које се бирају и комбинују у зависности од врсте проблема и усклађују се са обликом рада (фронталним, индивидуалним, групним). Стваралачки избор може се обавити од ових радњи (етапа):

- стварање (изазивање) проблемске ситуације;
- постављање и образлагање проблема;
- упућивање у метод рада;
- рашчлањавање проблема;
- решавање проблема;
- проверавање решења;
- функције и примене решења;
- прелажење на нову тематику из проблемског контекста (Николић, 1988: 283).

Битна радња у проблемском поступку, остала је изостављена из ове серије, а односи се на опредељивање за проблеме које треба поменути и расветлити у настави. У наставу треба уводити само оне појаве и чиниоце из уметничког текста који имају значајну естетску и образовно–васпитну функцију. Лако је постављати проблеме, али се мора знати и чему служе њихова решења, како посао не би био узалудан, а настава формализована.

Психолози (Креч и Крачфилд) истичу три типа стваралачког решавања проблемима коју Николић прихвата: објашњење, предвиђање и инвенција (проналажење) (Николић, 1988: 287). Књижевни текст нуди мноштво питања и проблема, а најчешћи су они који захтевају објашњење неке литерарне појаве. Такви проблеми од ученика траже увиђање и сагледавање узрока, услова и околности помоћу којих се може успешно тумачити књижевно дело. Они активирају мисаоне и практичне радње као што су прикупљање података, одабирање, упоређивање, доказивање и систематизовање. Проблемски задаци засновани на објашњавању обично захтевају испуњавање оваквих захтева:

- образлагање утисака изазваних књижевним делом,
- одређивање особина неког књижевног лика,
- документовање особина личности одговарајућим поступцима,
- проналажење чинилаца уметничке сугестије,
- уочавање стилско-језичких поступака,
- увиђање идеја у књижевном делу,
- откривање осећања и њихове динамике,
- упоређивање ликова, текстова, ситуација (Николић, 1988: 287).

У настави књижевности предвиђање као самосталан проблемски тип се ретко сусреће, обично је повезано са објашњењем и инвенцијом. Чешће се предвиђају и проверавају „значења и функције појединих стилогених места и стваралачких поступака“ (Гајић, 2004: 122).

Највише досетљивости, креативности и оригиналности, захтева инвентивно решавање проблема. Од наставника се тражи да на оригиналан и занимљив начин припреми реализацију наставног часа, како би научио ученике да објашњавају, селекционишу чињенице, задржавају важно, одбацују небитно, сређују резултате истраживања, изводе закључке на што креативнији и оригиналнији начин. Наставникове инструкције су неопходне, ако ученик „лута“ на путу трагања за решењем. Умешност реализације наставног часа и методичка инвентивност, обезбедиће наставнику да ваљано подстиче истраживачки и стваралачки рад ученика.

Вођење ученика у проблемској настави започиње са припремним задацима, а на часу, стварањем проблемских ситуација. Методичке поступке, наставник подешава тако што сваки важнији неспоразум са књижевним делом износи на видело и поставља као проблем који постаје центар ученичког интересовања и стваралачког мишљења. Када се појаве неслагања и супротна мишљења, задатак се подиже на ниво проблемског интересовања. Ако неслагања изостану, задатак наставника је да их изазове, а то се постиже стварањем опречних мишљења код ученика.

Проблемски поступци су елементи које је веома лако уградити у све методичке приступе и представљају погодан облик примене принципа свесне активности, а сходно томе можемо говорити о поступној, очигледној, систематичној, функционалној, истраживачкој, васпитној, па и проблематизованој настави (Николић, 1992: 296). Ток

интерпретације књижевног дела лако се може ускладити са фабулом, сижеом, мотивима, ликовима, уметничким сликама и свим другим чиниоцима уметничког текста. Тако се ствара проблемска ситуација и поставља проблем који истовремено указује на метод рада. Наставник ће кад год је потребно, понудити ученицима неко решење, чиме ће „навратићи њихово самостално стваралачко мишљење на пут који ће их до решења довести“ (Николић, 1988: 280). Пратиће колико ученика може самостално доћи до решења, али их неће пожуривати, већ ће након саопштавања решења, помоћи ученицима који нису самостално решили проблем, да своје оригиналне идеје боље формулишу.

За обављање одговарајуће истраживачке и сазнајне радње која окрива нове чињенице и податке, ученици добијају упутства и подстицаје у виду радних налога, који почињу сарадничким императивима (*погледајте, прочитајте, обратите пажњу, замислите, сетите се, утврдите, објасните, поткрепите, дефинишите, допуните илуструјте, наведите примере, процените*). Сваки радни налог је задатак који захтева време за обављање, а постављање питања утиче на мисаону и говорну активност ученика. Да би питања била продуктивна морају изазвати радозналост ученика, истраживачку пажњу, спремност за решавање проблема. Наставна јединица ће бити успешно реализована ако се оствари целовит развојни круг: питањима претходе радни налози, а за одговорима следе докази. Квалитетни подстицаји обезбеђују настави књижевности истраживачки карактер и стваралачке домете.

Методичка решења Павла Илића у проблемском приступу књижевном делу

Павле Илић сматра да је у проблемском приступу књижевном делу најважнија самосталност ученика у решавању проблема, који представљају тешкоће на које наилазимо у тумачењу књижевног текста. Тешкоће, препреке и проблеме, могуће је створити различитим поступцима. Тип решавања проблема Илић схвата као „вид наставе у којој се решавају литерарни проблеми. То су они проблеми који произилазе из структуре уметничког текста и у тој се функцији може јавити сваки њен елемент који у току наставног изучавања скреће на себе пажњу ученика и провоцира њихови машту и интелект“ (Илић, 1998: 218).

Извор проблемских ситуација у настави књижевности је сам текст који је предмет изучавања. У почетку ученици текст доживљавају као нешто што привлачи или одбија њихову пажњу, што их забавља или пружа сазнања, свиђа им се или не свиђа. Тек у каснијим фазама часа, они изграђују своје мишљење, увиђају детаље, откривају ликове, запажају целине, језичко–стилске карактеристике и слично. Слојевита структура књижевног дела и симболика елемената који га сачињавају условљавају ниво ученичке рецепције и начина на који ће се тумачити у настави. Као изворишта проблемских ситуација у књижевном тексту, овај аутор наводи: књижевни текст, књижевнонаучну и стручну литературу, уметничко тумачење књижевног текста и резултат ученичког самосталног рада на тексту. (Илић, 1998: 222).

Изворишта проблемских ситуација омогућавају ученицима да успоставе проблемски и стваралачки однос са књижевним делом које изучавају и прошире простор за његово тумачење. Први корак у организовању наставе посредством проблемског приступа јесте стварање проблемске ситуације. Остале фазе су: уочавање и дефинисање проблема, утврђивање начина његовог решења, рад на решавању и корекцији резултата, до усвајања коначног решења. Након тога следе нови задаци усмерени на решавање нових, сличних проблема (Илић, 1988: 98). Најсложенија фаза је проналажење решења. Када формулишемо проблем, ученике треба навићи да га пажљиво прочитају, схвате где је тежиште проблема и какав је њихов допринос у свему томе. Пут доласка до решења је ступњевит и поступан. Догађа се да ученици раде, али не решавају задатак, да умеју да пронађу оно што се од њих тражи, али не умеју да објасне. Дужност наставника је да их учи објашњавању и селекцији чињеница.

Када књижевни текст изучавамо проблемским приступом, Илић наводи да је најбитније да ученици самостално увиђају проблем, дефинишу га и приступе његовом решавању. На тај начин „настава је креативнија и ефективнија“, путеви сазнавања краћи, а знање квалитетније (Илић, 1998: 99). Од наставниковог вођења и процене ученичке способности зависи степен ефикасности и креативности наставног процеса. Наставник за себе одваја онолико простора на часу колико је потребно да би ученике правилно усмерио на активан и стваралачки рад на тексту. То захтева добро организовану и вођену наставу која ученике подстиче на трагање, размишљање, објашњење, расуђивање, аргументацију и слично.

Овим приступом у настави књижевности ученицима је омогућено да испоље креативност и стваралаштво, дефинишу проблем и приступе проналажењу његових потенцијалних решења и на крају верификацијом дођу до најприхватљивијег решења. Ученици ће тако развијати критичко мишљење, самостално мислити о делу и процењивати га. То ће им омогућити да о делу не суде на основу туђих мишљења, већ ће његовом тумачењу дати свој допринос, да процењују уметничке вредности дела, верификују прнађене идеје и користе их у свакодневним животним ситуацијама.

Погодне наставне методе су дијалогска и текст-метода. Дијалог је ефикасан када ученици своје мишљење образлажу и доказују. Усмерено истраживачко (активно) читање се примењује у случају када се желе студиозно, аналитички и помно сагледати поједини делови текста у којима се налазе одговори на постављена питања или задатке. Радним задацима који аналитички сагледавају дело, може се тумачити било који елемент у структури дела. Задаци који захватају ужи или шири аспект градива захтевају синтетичко сагледавање грађе. Зависно од њихове сложености, проблемски задаци се могу решавати и код куће као домаћи задаци. Павле Илић их дели на краткорочне, дугорочне и текуће. Без обзира који тип задатака да је у питању, он ученике подстиче да пронађу најлакши пут до решења проблема, што изазива задовољство код појединца или колектива и час се завршава у добром расположењу. Оваквом наставом ученик је носилац иницијативе, учесник наставног процеса, а не пасивни посматрач; његова креативност и самосталност се исказују на сваком часу, што ствара утисак сигурности и важности.

4.3.1. Проблемски приступ роману „Робинсон Крусо“ Данијела Дефоа

Изласком из штампе 1719. године, авантуристички роман Робинсон Крусо, енглеског писца Данијела Дефоа (Daniel Defoe, 1660–1731), привукао је пажњу читалачке публике, постао популаран и радо читан роман, који је до данас, успео да сачува место у књижевности за децу, иако је првобитно био намењен одраслима. Најпре су га читали, морнари, морепловци, трговци, капетани бродова, људи жељни брзог успеха, али је авантуристички дух главног јунака, заинтригирао читалачку публику Европе.

Стваралаштво Дефоа не припада реализму, али његов уметнички поступак доприноси убедљивости испричаног и ствара привид реалистичности. С тим у вези се срећу бројни наводи да је Дефо инспирацију за стварање романа нашао у Вудсовом *Путовању око света* у којем је представљена истинита прича о боравку шкотског морнара Александра Селкирка на пустом острву. Аутор је порицао ову везу, тврдећи да је *Робинсон Крусо* настао као алегорија његовог живота (Vuković 1996: 299–300, Пухало 1998: 496, Милинковић 2006: 71, Kalezić Đuričković 2008: 250, Spasić 2013: 32).

У Србији се први преводи романа појављују 1799. године, а захваљујући Владети Поповићу и издавачкој кући *Просвета* први модеран превод урађен је 1947. године (Пухало 1998: 499, Милинковић 2006: 73, Spasić 2013: 29). Дело је преведено на готово све светске језике, али је много имитирано и прерађивано, тако да су настале бројне робинзонаде, као посебан модел књижевности за децу (Spasić 2013: 28), односно поджанр авантуристичког романа (Vuković 1996: 295).

Популарности дела допринео је швајцарско–француски филозоф просветитељства Жан Жак Русо (Jean-Jacques Rousseau) који је Робинсона сматрао за узор у васпитавању младих нараштаја и будућих генерација. У делу *Емил или о васпитању* (1762), он наводи изузетност овог романа и истиче да је то прва књига коју ће његов Емил прочитати и у његовој библиотеци заувек ће заузимати почасно место (Русо Ж. Ж., 1925–1927). У поговору овог романа, Милован Данојлић каже, да је повест о Робинсоновом боравку на острву једна је од најлепших прича које је човек човеку испричао (Дефо, 1990: 297).

Вуковић истиче да се читалачкој публици допао Дефоов јасан и комуникативан стил писања (1996: 299). Као уметничке вредности Дефоовог романа Душан Пухало истиче: непосредност и живост утиска, машту спојену са великим животним искуством, унутрашњу логику у мотивисању лика, док су негативна критичка мишљења следећа: „композиција је елементарна, психологија површна, Дефо није научио вештину дијалога, а уз то је донекле оптеретио књигу моралисањем, које су његови читаоци радо примали, а које је данашњима можда досадно“ (Пухало 1998: 499). Ипак све то не нарушава вредност романа који постаје незаобилазна школска и слободна лектира, интересантна за читање и у данашње време.

Структура наставног часа

Роман *Робинсон Крузо* погодан је за постављање бројних литерарних проблема, те с разлогом у наставном процесу предлажемо проблемску наставу. Велики број методичара настоји да пронађе иновативне моделе рада како би трансформисао класични процес учења. Савремена методика у први план истиче врсту наставе која се не заснива на пасивном посматрању појава и опонашању операција које изводи наставник, него успоставља активан (мисаони) однос према појавама и уводи ученике у самостално истраживање проблема (Росандић, 1975: 159–174). При решавању проблема, ученици изражавају своја знања, умења, искуство и интелигенцију, а посебно стваралачко мишљење.

По предметном програму за Српски језик и књижевност, роман се обрађује у петом разреду осмогодишње основне школе и за његову реализацију предвиђена су три школска часа. Роман *Робинсон Крузо* се може посматрати и као роман лика па ћемо се на другом часу бавити анализом главног јунака. За проучавање ћемо користити проблемски приступ који омогућава ученицима да размишљају о постављеном проблему, истражују дело, износе своје закључке и расправљају о њима, уз дискретна упутства наставника. Да би додатно мотивисали ученике да активно учествују у процесу интерпретације романа, час ћемо организовати у виду дебате. Циљ дебате, није само да се ученици баве анализом романа, већ и да усавршавају своје изражавање, да раде на стилу, обогаћују вокабулар, не понављају већ речено, не одуговлаче са одговором, него да јасно и стилски прецизно саопште суштину.

Структура часа организованог према захтевима проблемске наставе, обухвата следеће фазе: стварање проблемске ситуације, дефинисање проблема и метода рада, самостални истраживачки рад ученика, анализу и корекцију резултата рада, нове задатке за самостални рад ученика. Павле Илић упозорава да би те фазе и њихов редослед кроз који пролази наставни час, организован по овом систему, требало узети само начелно, јер би „стриктно придржавање назначене организације таквог часа и инсистирање на свакој фази и њиховом редоследу, увек и по сваку цену, водило ка њеном шематизовању и формализацији“ (Илић 2006: 99).

Циљеви обраде романа односе се на оспособљавање ученика за дубље доживљавање и проучавање дела, одређивање психолошке, социолошке и етичке карактеристике главног

лика и њихово подстицање за истраживачко читање, проналажење аргумената за одређене тврдње у тексту и извођење закључака на основу датог текста. Оспособљавање ученика за учешће у дебати. Развијање културе комуникације и толеранције за другачија уверења. Неговање сарадничких односа у групи.

Уводни део часа:

Стварање проблемске ситуације

Стварање проблемске ситуације, која претходи дефинисању проблема (фрагментарно најављује проблем), иницира ученикову интелектуалну активност, покреће стваралачку имагинацију, ствара напетост и мотивише га за стваралачки рад (Кајић 1981: 122). На самом почетку посредством дијалогске методе, ученици се подсећају главних фабулативно–сижејних елемената романа обрађених на протеклом часу. Ученици фронтално одговарају на следећа питања:

О чему смо говорили на претходном часу? Ко је главни јунак романа? Хајде да се подсетимо главних етапа у Робинсоновом животу.

На претходном часу говорили смо о роману *Робинсон Крусо*, енглеског писца Данијела Дефоа, насловљеног по главном јунаку. Централно место у роману заузима судбина Робинсона Крусоа, испричана у хронолошкој ретроспективи. Роман има троделну композицију, у првом делу описан је Робинсонов живот пре доспећа на пусто острво, други део посвећен је боравку на пустом острву и у трећем делу описан је његов живот након одласка са острва.

Док ученици дају одговоре на питања, наставник записују битне етапе његовог живота (Табела 2):

Табела 2: Етапе Робинсоновог живота

Фазе Робинсоновог живота	Обележја појединих фаза Робинсоновог живота
Робинсонов живот пре доласка на пусто острво	Авантуристички дух младића, жеља за брзим стицањем богатства, страст према мору и путовањима
Живот на острву пре појаве Петка	Стална борба за опстанак, стварање

	основних услова за живот, прилагођавање природе својим потребама, експлоатација острва, припитомљавање животиња, окретање ка вери и богу
Живот на острву након спасавања Петка	Остваривање дуго прижељкиваног људског друштва на острву, учење Петка језику, европској култури, одевању, исхрани, вери...
Робинсонов живот након одласка са острва	Женидба, троје деце, смрт жене, планови за нова путовања

Карактеристично за проблемску ситуацију је то што истовремено укључује и познато и непознато, „а пажња ученика је усмерена према непознатом, које актуелизује познато и чија синтеза доводи до формулације проблема“ (Гајић 2004: 52).

Средишњи део часа:

Дефинисање проблема

Проблемско питање којим се ученици баве на другом часу обраде романа гласи: *Да ли је Робинсон Крузо позитиван или негативан лик?*

Да би дошли до решења постављеног проблема, врши се његова декомпозиција и проналазе се методе за његово решавање. Ученици дају своје предлоге; да би се постављени проблем решио, треба указати на Робинсонов однос према родитељима, Ксурију, острву и Петку.

Задатак ученика је да пронађу аргументе и за једну и за другу тврдњу. „Основни захтеви у надметању 'за и против' јесу да се расправа води на основу познавања предмета расправе (дакле, не на основу лаким импровизација) да се надметање усмери на снагу аргумената, да се поштује излагање друге стране“ (Ивић, Пешикан и Антић 2001: 102). Овакав вид подстицаја покренуће критичко мишљење ученика и сами ће пронаћи гледишта са којих ће побијати исхитрене и површне оцене. Проблемска ситуација је зато и створена да би се ученици критички освртали на постављену тезу, стварали сумњу у њену истинитост, затим постављали антитезу приближнију истини.

Самосталан истраживачки рад ученика

Ученици се деле у четири групе, према месту седења. По две групе добијају исти радни задатак са истраживачким задацима³⁰, помоћу којих „изоштравају пажњу и критичку радозналост“ (Бајић, 1994: 33). Дати истраживачки задаци треба да их усмере да формулишу аргументе у оквиру својих група и продискутују их.

Задатак за прву и другу групу:

Пронађите аргументе да је Робинсон позитиван лик. Припремите се да остатак одељења убедите у то.

Од помоћи могу бити следећи истраживачки задаци:

У чему се огледа Робинсонов авантуризам? Да ли су га невоље које доживљава на мору обесхрабриле у намери да оствари своје циљеве? Како се ослобађа турског ропства на гусарком броду? Опиши у чему се огледа његова амбициозност. Опиши на који начин Робинсон успева да преживи на пустом острву. Како је храбрио себе у тешким тренуцима? Шта му је на острву највише недостајало? Какав је његов однос према острву? Које његове особине долазе до изражаја на острву? Шта за Робинсона представља појава Петка? Чему га је све научио?

Када заједнички дођете до одговора на постављена питања, издвојте и запишите своје аргументе. Размислите о томе који би аргументи могли бити са супротне стране и припремите се да их побијете.

У сваком тренутку наставник је спреман да одреагује, подстиче и по потреби редукује одговоре, али никако не даје готова решења. Овако вођени ученици ће доћи до следећих закључака:

Робинсонов авантуризам огледа се у његовој сталној жељи за путовањем, чежњи за одласком у далеке и непознате крајеве, спремности да се ухвати у коштац са разним опасностима. Његова амбициозност повезана је са предузетништвом. Жеља за брзим богаћењем основни је динамички мотив који га води у пропаст, мада се бродолом и доспевање на пусто острво могу посматрати као искупљење за морални и духовни развој.

³⁰ Истраживачки задаци имају за циљ да деци приближе уметнички текст, мотивишу их и инспиративним садржајем заинтересују за дубљу анализу. Истраживачки задаци прате кључне елементе текста и њиховим решавањем ученици долазе до важних одговора који происичу из њихове заинтересованости самим делом. Наставник у оквиру своје припреме за реализацију часа настоји да добро осмисли истраживачке задатке, како би ученици давали конкретне одговоре и не би лутали у анализи.

Морална вредност главног јунака огледа се у побожности – вери у Бога која крепи духовни и физички интегритет његове личности. Све што му се дешава, било добро или лоше, представља божју вољу. Тако и самоћу прихвата као праведну казну за своју непромишљеност и непослушност према оцу.

Живот на острву посматра рационалистички, раздвајајући позитивне и негативне стране које му је доспеће на острво донело. Таквим ставом брани се од очајања и утучености, али показује да мушкарац не сме да поклекне када наступе тешки животни тренуци. Његова рационалност повезана је са штедљивошћу, одмереношћу и умереношћу. Када у поједине подухвате уложи напор и они ипак буду неуспешни, Робинсон се не обесхрабри, већ се потруди да следећи пут уради вештије и успешније. Схвата да је живот непрестана борба у којој не сме поклекнути. Упорним радом обезбеђује услове неопходне за живот, борећи се са природом, сопственим слабостима и самоћом. Страх од острва, као првобитни осећај, Робинсон је заменио жељом и потребом да детаљније испита његову унутрашњост, да би у сваки нови дан ушао са новим искуством и новом идејом. Зналачки култивише запуштenu природу, обрађује земљу, сеје и узгаја европске културе, слави плодност земље и величину људског рада.

Највећим успехом сматра, очување цивилизованог бића у себи, које је тражило друштво људске индивидуе. У борби са урођеницима излази као победник, спасава Петка и започиње његово култивисање. Научио га је да говори енглески језик, не једе људско месо, начину одевања и понашања. Врхунац Петковог култивисања је увођење у хришћанство.

Аргументи да је Робинсон позитиван лик:

- Авантуристичка снага његовог бића надјачала је све препреке
- Потпуно се прилагодио животу на пустом острву
- До изражаја долазе његова упорност, истрајност, рационалност, умеће, духовна снага и физичка снага
- Природу прилагођава себи и својим потребама
- Спасавањем Петка, пружа му нови живот, а себи дуго чекано људско друштво
- Петка учи енглески језик, начину живота и култури, хришћанству

Групе које су добиле супротан задатак оспораваће његову позитивност односом према родитељима, Ксурију и Петку. Позитиван став ученици ће бранити објашњавајући да је он морао тако да се понаша, јер га је авантуристички дух надјачао, није могао да запостави своје жеље и супротстави се својој природи зарад других. Ценио је и поштовао себе и увек истицао своје личне ставове испред других. Да није тако било, ко зна да ли би успео да преживи све што му се догодило.

Задатак за трћу и четврту групу:

Пронађите аргументе да је Робинсон негативан лик и припремите се да у то убедите остатак одељења. На основу текста покажите које негативне особине доминирају у односу Робинсона према родитељима, Ксурију, острву и Петку.

Које негативне особине изражава Робинсонов однос према родитељима? Какве су последице његовог понашања? Како се Робинсон понашао према Ксурију? Какав је био њихов однос? Испуњава ли Робинсон обећање које му је дао и због чега? Шта Робинсонова одлука да тргује робљем говори о њему? Одобравате ли такав поступак? Како се Робинсон опходио према природи на пустом острву и како себе доживљава у односу према острву? Објасните Робинсонов однос према Петку? Због чега не жели да учи ни једну реч из његовог језика? Зашто га није ни питао за име? Какав је Робинсонов однос према раси црних људи? Поштује ли Петков језик, веру, расу...?

Робинсонов однос према родитељима указује на његову неосетљивост и непослушност. Није марио за осећања родитеља, већ упркос њиховом противљењу, одлази на море жељан авантуре и бољег живота. Због своје непромишљености и неискуства бива заробљен на турском гусарком броду. Ипак успева да побегне, у чему му помаже дечак Ксури. Упркос обећању („Ксури ако ми будеш веран, учинићу те великим човеком...“), Робинсон продаје Ксурија као роба, португалском капетану, за шездесет долара (Дефо, 1990: 25). То указује колико је саможив и неосетљив према другима. Жеља да се обогати и у свему оствари материјалну корист је толико велика, да се одлучује на трговину људима. Такође, људе друге вере и боје не сматра себи равнима, чиме оправдава своју потребу да их посматра као робу и тргује њима. Пошто лако и брзо загосподари људским животима, веома лако је и острво на ком се нашао претворио у свој посед и власништво. Присваја ти земљу и на њој прави своју колонију, себе сматра њеним господаром.

Односом према Петку показује колико је супериоран, себе види као Оца и Бога, као Петковог ствараоца. Спасавањем Петка, Робинсон добија слугу. Није га учио разним стварима зато што је искрено желео да га култивише, већ да би био бољи слуга и да би боље извршавао његове наредбе. Колико је Петко потчињен и неважан, у свему подређен Робинсону, указује чињеница да Робинсон не жели и не покушава да научи ни једну реч његовог језика. Уверава Петка да је многобоштво лажна религија и да је само хришћанство права вера за човека који жели да спасе своју душу након смрти. Уверен је да је бела раса далеко испред црне и да су црнци створени да буду робови. Став обесправљивања и омаловажавања, указује колико је Робинсон неправедан, користољубив и себичан, јер Петко није само дивљак, већ људско биће које има осећања, размишљања и ставове.

Аргументи који указују да је Робинсон негативан лик:

- Непослушност родитеља и неосетљивост за њихов бол када бежи од куће
- Распадање његове моралне природе, тргује људима
- Односом према Ксурију указује колико је саможив и у свему види материјалну корист
- Острво подређује сопственим потребама и експлоатише га
- Господари Петком и његовим животом

Групе које су добиле супротан задатак могу се бранити ставом да је Робинсон морао подређивати друге себи да он не би био подређен. Неко је морао бити вођа, пошто је био паметнији то је свакако био он, што га не чини негативним ликом, јер је користио сва расположива средства, да би остварио планиране циљеве.

Када групе припреме аргументе, свака бира свог представника за учешће у дебати. Прво говори страна која заступа тезу да је Робинсон позитиван лик, а потом страна која заступа тезу да је Робинсон негативан лик у роману. Затим, свака страна оспорава неки од аргумената супротне стране. Закључак може бити да је у неким сегментима романа Робинсон позитиван лик, док је у неким сегментима негативан, зависно од угла посматрања. Пошто је роман написан из Робинсоновог угла, за очекивати је да ће он бити приказан надмоћније у односу на друге ликове, јер је циљ аутора да покаже Робинсонову менталну и физичку снагу, моћ и супериорност. Ако променимо угао гледања и сагледамо из перспективе других ликова, можемо уочити Робинсонову, неосетљивост,

незаинтересованост, небригу за друге и њихова осећања и потребе. У томе је привлачност и комплексност овог лика.

Завршни део часа:

Нови задаци за самостални рад ученика

Наставник даје упутство за израду домаћег задатка, тј. ствара нове проблеме за самостални истраживачки рад код куће. Ученици треба да напишу састав на тему *Однос Петка и Робинсона*, али уз промену перспективе посматрања. Задатак је да опишу њихов однос али из Петковог угла. Овакав вид задатка активираће машту код ученика, и створиће један нов, другачији угао посматрања ликова у роману.

Запис на табли (Табела 3)

Данијел Дефо: „Робинсон Крусо“ (дебата)	
Проблем: <i>Да ли је Робинсон позитиван или негативан лик?</i>	
Фазе Робинсоновог живота	Обележја појединих фаза Робинсоновог живота
Робинсонов живот пре доласка на пусто острво	Авантуристички дух младића, жеља за брзим стицањем богатства, страст према мору и путовањима
Живот на острву пре појаве Петка	Стална борба за опстанак, стварање основних услова за живот, прилагођавање природе својим потребама, експлоатација острва, припитомљавање животиња, окретање ка вери и богу
Живот на острву након спашавања Петка	Остваривање дуго прижељкиваног људског друштва на острву, учење Петка језику, европској култури...
Робинсонов живот након одласка са острва	Женидба, троје деце, смрт жене, планови за нова путовања

Аргументи да је Робинсон позитиван лик: -Авантуристичка снага његовог бића надјачала је све препреке -Потпуно се прилагодио животу на пустом острву -До изражаја долазе његова упорност, истрајност, рационалност, умеће, духовна снага и физичка снага -Природу прилагођава себи и својим потребама -Спасавањем Петка, пружа му нови живот, а себи дуго чекано људско друштво -Петка учи енглески језик, начину живота и култури, хришћанству	Аргументи да је Робинсон негативан лик: -Непослушност родитеља и неосетљивост за њихов бол када бежи од куће -Распадање његове моралне природе, тргује људима -Односом према Ксурију указује колико саможив и у свему види материјалну корист -Острво подређује сопственим потребама и експлоатише га - Господари Петком и његовим животом
---	--

4.3.2. Антоан де Сент Егзипери: „Мали Принц“ (проблемски приступ)

Мали Принц (1943), француског писца Антоана де Сент Егзиперија, једно је од најчитанијих и најпопуларнијих дела за децу и одрасле. У жанровској мешавини овог дела, у којој препознајемо елементе ауторске бајке, библијског мита, филозофске расправе о човековом отуђењу у савременом свету, писац алегоричним тоном дочарава реални свет и поручује колико је важно да схватимо истину о себи. Критикујући одрасле, ова алегоријска прича говори о компликованом путу пријатељства и љубави, прожета дозом хумора и оптимизма, сагледана из перспективе детета.

Роман започиње посветом Егзиперијевом пријатељу Леону Верту када је био дете. Радња је временски и просторно јасно дефинисана и једноставна. Започиње у реалном пустињском амбијенту у који је Мали Принц дошао са друге планете, а затим се премешта у свет маште и фантастике. У петом поглављу писац прелази на ретроспективно приповедање и открива његову прошлост. Мали Принц је напустио своју планету јер се није слагао са ружом. Пре доласка на Земљу посетио је друге планете и на њима упознао ликове чији начин живота не разуме. Скривајући се иза радозналост дечака златне косе, писац помало иронично сагледава и представља суштину човековог постојања, вечито питање самоће, слободе, надајући се да ће међу чудним становницима различитих планета наћи неког ко ће схватити жртву Малог Принца и пратити његов пут љубави и одговорности.

Главног јунака, који је у реални свет дошао из имагинарног, оностраног, писац не описује сагледавањем физичких карактеристика, већ акценат ставља на његов унутрашњи опис и психолошке карактеристике. Описан је као нежан, растом мален дечак, али снага његовог унутрашњег бића јача је него код већине одраслих људи. Искреност, радозналост, неисквареност, жеља за сталним учењем, особине су које одликују свако дете. Трагајући за пријатељем упознаје живот на различитим планетама не разумевајући смисао њиховог постојања. Чуди га бесциљност, бесмисленост и бескорисност њиховог рада, саможивост, одсуство љубави и разумевања према послу који раде. Из свега што је видео и доживео, извукао је по неку поуку, па се често критички односи према својим ранијим поступцима, наговештавајући духовно сазревање и одрастање. О томе сведочи и његов однос према

ружи која је често у његовим размишљањима. Ружа симболизује љубав и правог пријатеља који се тешко налази, којег морамо чувати.

Однос према ружи можемо посматрати као посебан естетски слој дела. Након растанка, ружа све више простора заузима у његовим мислима и осећањима. Разговарајући са лисицом која му открива тајну припитомљавања, схвата колико је везан за усамљену ружу. „Постоји једна ружа... мислим да ме је она припитомила“. Лисица учи принца да се „суштина очима не види, да човек само срцем добро види“. Тако је људска одговорност пребачена у филозофску раван и добила статус свевременског принципа, а принц схвата да нису све руже исте, јер он само за једну може умрети. Она је посебна за њега, јер је у њу уложио велики труд и рад и с љубављу ју узгајао. Помисао на ружу у њему буди осећање одговорности и потребу да се врати на планету са које је дошао.

Појава змије и њен смртоносни ујед, омогућавају његов повратак ружи. Стичемо утисак да је ујед планиран, јер он тако тело оставља на земљи и уздиже се у космичке висине, ведар и насмејан. Читаоци се из сфере свесног селе у подсвесно, из реалног у фантастично, из ванземаљског у земаљско, размишљајући да ли је Мали Принц трајно напустио земљу. Одговор се можда крије у речима: „Оно што је важно то се и не види“.

Егзиперијев бајковити роман нуди мноштво питања, одговора и сазнања о људској усамљености, потреби за разумевањем, трагањем за лепотом и минорним стварима које красе живот; о односу деце и одраслих, о слободи и авантуристичком духу који нас води у непознате, далеке светове, да трагамо за истином, у свет детињства, доброте, чедности и наивности. Једноставним језиком, сликовитим реченицама, писац лако допире до свести својих читалаца, нудећи безазлену дечју наивност и практичну стварност одраслих. У делу ништа није експлицитно дефинисано, чак је крај недоречен, а читалац остављен у дилеми да размишља шта се догодило. То пружа различите могућности и токове у интерпретацији и тумачењу.

Структура часа:

По предметном програму за Српски језик и књижевност, овај роман у целости се обрађује у седмом разреду, а одломак из романа у четвртом разреду осмогодишње основне школе. За његову реализацију предвиђена су три односно два школска часа. Који приступ ће ученици користити за проучавање романа у многоме зависи од наставника, али и од

афинитета ученика. Један од могућих приступа је проблемски, који ћемо ми користити.

Час организован према захтевима проблемске наставе треба да садржи следеће фазе: стварање проблемске ситуације, дефинисање проблема, декомпозицију проблема, самостални рад ученика, анализу и корекцију резултата, постављање нових истраживачких задатака. Ове фазе дате су само начелно, што значи да не морамо реализовати сваку од фаза.

Циљеви обраде романа односе се на оспособљавање ученика за дубље тумачење књижевног дела на уочавање и тумачење тока радње, главних ликова и основних порука, утврђивање појмова дијалог, монолог, лик; запажање чинилаца који у разним ситуацијама делују на поступке главних јунака (околности, унутрашњи подстицаји, осећања, намере, жеље). Јачање сарадничких односа и кооперативности међу ученицима. Развијање љубави према књижевности као уметности. Развијање интелектуалних активности и естетског осећања, креативног мишљења. Оспособљавање ученика за уочавање и процену туђих поступака. Повезивање са стварним животним искуством. Оспособљавање ученика за самостално изражавање. Развијање логичког памћења и усмерености пажње. Богаћење језичког израза и фонда речи. Усвајање функционалних појмова: збиља/машта; испољавање ситуација; тврдњи, доказа, процењивање, одушевљење, привлачност.

Артикулација наставног часа

Уводни део:

У овом делу часа подсетићемо се биографских података писца и најважнијих аспеката дела (жанровско одређење, тема, локализација, фабула, наратор, ликови), о којима смо разговарали на претходном часу. То остварујемо посредством дијалошке методе обраћајући се ученицима следећим питањима: *Ко је био Антоан де Сент Егзипери? Ком жанру припада дело Мали Принц? О чему се говори у роману? Ко је приповедач? Ко је главни јунак?*

Антоан де Сент Егзипери је француски писац. Његово најпознатије и најчитаније дело је Мали Принц. Био је пилот који је за време Другог светског рата погинуо на једном задатку. Мали Принц је алегоријски роман у ком писац кроз необично путовање представља своје виђење света. Наратор је пилот који се након кvara авиона нашао у пределу пустиње Сахаре, далеко од цивилизације, где среће Малог Принца, који је дошао

са друге планете. Мали Принц је главни јунак који је доласком са оностраног, имагинарног света схватио колико су људи на свету усамљени, заокупљени сопственим проблемима, оптерећени небитним стварима, колико је њихов начин живота погрешан, а они то не схватају. Зато одлучује да се врати на своју планету, схвативши да је тамо оставио ружу, која представља највећу вредност и смисао његовог живота. Схвата да љубав треба изграђивати постепено, јер је она процес узимања од другог али и давања другом. Прихвата смрт, јер га враћа његовој највећој љубави. У роману је приказана генерацијска супротстављеност деце и одраслих. Свет деце представљен је супериорније од света одраслих, који ништа не схватају, чак ни нацртано не разумеју.

Изазивање проблемске ситуације:

Шта за вас значи грижа савести и да ли сте је некада осетили?

Ученици указују да је то осећање које нам се јавља када смо свесни чињенице да смо у односу према неком погрешили, да смо га неким својим поступком увредили и сада се кајемо због тога и та мисао нас прогања. Говориће када су се нашли у таквој ситуацији и описаће свој лични осећај гриже савести. И Мали Принц доживљава тај осећај након разговора са лисицом када схвата да је био неправедан према својој ружи која је смисао његовог живота, јер ју је напустио. Та мисао га стално мучи и не да му мира.

Кроз разговор са ученицима износимо закључак и дефинишемо проблем истраживања.

Средишњи део часа:

Истицање наставне јединице: Антоан де Сент Егзипери: „Мали Принц“

Следи интерпретативно читање одломка.

Након првих утисака о тексту, следи усмерено читање ученика, са задатком да наведу шта су сазнали у односу Малог Принца и лисице, али и о односу Малог Принца и руже који се може посматрати као посебан естетски слој романа.

Дефинисање проблема: Човек само срцем добро види

Да бисмо решили проблем ученике делимо у пет група. Свака група добија наставни листић са различитим истраживачким задацима. Након истека предвиђеног времена за

израду задатака, представници група, потом читају одговоре, остали допуњавају и коригују.

Група – Бела ружа: *Та особа је најбољи пријатељ кога имам на свету*

- Прочитај пишчеву поруку Леону Верту.
- Ко је Леон Верт и какав је пишчев однос према њему?
- Шта је за тебе пријатељство?
- Зашто је важно имати пријатеље?
- Како изражаваш љубав према својим пријатељима?

Група – Жута ружа : *Али био сам сувише млад да бих могао да је волим*

- Одакле долази Мали Принц?
- Кога је тамо оставио?
- Зашто је напустио своју ружу и дошао на Земљу?
- Каква је његова ружа била?
- Пронађи део текста у роману који говори о томе каква је ружа и прочитај.
- Које мисли и осећања у Малом Принцу буди сусрет са вртом ружа? Објасни зашто.
- Зашто је ружа за њега посебна?
- Шта је чини тако посебном?

Група – Црвена ружа: *Човек само срцем добро види*

- Како разумеш лисичино објашњење да „припитомити“ значи „створити везе“.
- Зашто лисица жели да је Мали Принц припитоми?
- Шта је Мали Принц научио од лисице о љубави и пријатељству?
- Како разумеш мисао да човек „само срцем добро види“. Објасни.

Група – Розе ружа: *Ти си заувек одговоран за оно што си припитомио*

- Како разумеш појам „одговорност“?
- Размисли о лисичијој поруци и завету Малом Принцу да је он и сваки човек заувек одговоран за оно што је припитомио.

- Чиме Мали Принц потврђује да је прихватио лисичин наук о трајној одговорности према онима које волимо и који нас воле?
- Зашто смо тужни када се растајемо од особе коју волимо?
- Зашто нам та особа недостаје?

Грпа – Наранцаста ружа:

- Издвој реченице које сматраш порукама.
- Искажи својим речима поруку
- Илуструј најзанимљивији део у роману.

Завршни део:

Наставник даје упутства ученицима да направе лажни фејсбук профил за Малог Принца (Слика 1, 2, 3), на ком ће ставити цртеже из романа и постове који су карактеристични за роман, краће одломке, пишчеве поруке. Група може бити направљена на нивоу одељења, а може бити јавна, где ће ученици размењивати своје идеје везане за дело и тумачити га.

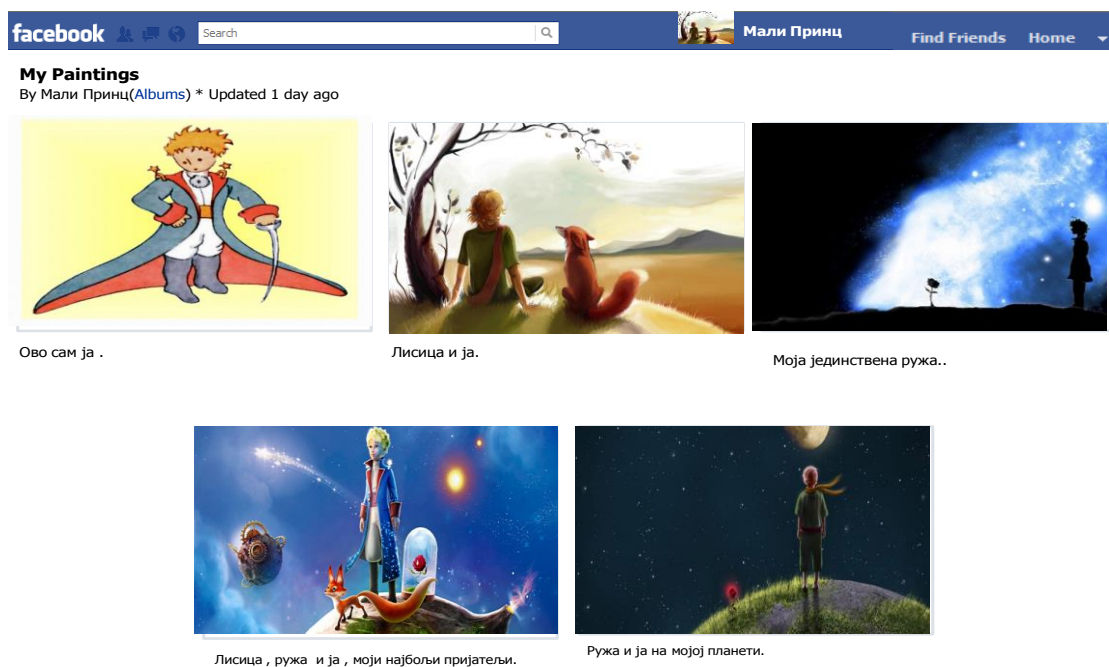
Слика 1: Facebook профил Малог Принца



Слика 2: Facebook профил Малог Принца



Слика 3: Facebook профил Малог Принца



Запис на табли (Табела 4):

Антоан де Сент Егзипери: „Мали Принц“ (одломак)
Проблем: Човек само срцем добро види
Декомпозиција проблема: - <i>Та особа је најбољи пријатељ кога имам на свету</i> - <i>Али био сам сувише млад да бих могао да је волим</i> - <i>Човек само срцем добро види</i> - <i>Ти си заувек одговоран за оно што си припитомио</i>

4.3.3. Мато Ловрак: „Дружина Пере Квржице“ (проблемски приступ)

Роман Дружина Пере Квржице, написао је хрватски писац Мато Ловрак, који се у књижевности појавио тридесетих година XX века. Свој књижевни рад започео је пишући новеле и приповетке за одрасле, а потом се посветио стваралаштву за децу. Иво Залар каже да је „Мато Ловрак најдоследнији педагог међу писцима и најизразитији уметник међу педагозима“ (Zalar, 1983: 30). Писац је децјег реалистичког романа *Влак у снијегу* (1933), *Дружина Пере Квржице* (1933), *Пријатељи* (1946), *Дивљи дјечак* (1952) и други.

Године 1933. појављују се два најчитанија Ловракова романа *Влак у снијегу* и *Дружина Пере Квржице*, преведени на многе светске језике. Снимљени су и као децји филмови који могу послужити као добар мотивациони поступак за читање романа. У децју књижевност Ловрак је унео реалистичке смернице и прилагодио их деци. Дотадашње фантастично

приповедање заменио је реалистичним³¹. Причање је засновао на стварним догађајима и стварним проблемима са којима се деца суочавају, а који доприносе да радња буде динамична и привлачна младим читаоцима.

Ловрак је тридесет година радио као учитељ, па је у његовим делима наглашен педагошки аспект. Он сматра да „дело мора имати одгојну тенденцију“ (Lovrak, 1951: 92). Целокупно његово стваралаштво прожето је педагошким радом, а кроз дела афирмише школски живот дајући допринос у васпитавању и подизању младих нараштаја. Будући да је свој радни век провео у сеоским школама, доминантни мотиви у његовим романима су преузети из сеоске средине, а главне улоге додељене су ликовима сеоске деце. Ловрак верно описује дечји свет користећи се једноставним, јасном и занимљивим стилем, прихватљивим и разумљивим дечјој рецепцији. Љубав према деци изражава најлепшим сликама детињства. Инспирацију је налазио у свакодневним догађајима. Приказује децу у игри, школи, породици, на излету, у људским односима и социјалној структури. У његовим романима уочљив је снажан утицај међуратне социјалне литературе исказане у свакодневним догађајима. „Присутност социјалне идеје у његовим романима не само да произилази из општег утиска, већ она има и своју функцију у току збивања“ (Марковић 1973: 143). Ловрак је добро познавао дечју природу, отуда је у његовим делима присутно наглашено поучавање, што нарушава естетске вредности дела, али је жеља за поучавањем постала „његова стваралачка преокупација и литерарни кредо“ (Милинковић, 2006: 435). Понекад су задаци које поставља пред децу претешки, али то само говори колико он верује у њих и зна да ће деца оправдати поверење које им је указано.

У роману *Дружина Пере Квржице*, Перо окупља дружину са циљем да поправе стари запуштени млин у близини села, који је због небриге одраслих зарастао у шибље и коров. Радња романа је веома динамична, а ликови су стално у акцији. У средишту реалистички обликоване радње су деца и њихово деловање у колективу. Грађу за роман, Ловрак је пронашао инспирисан стварним млином³². Кроз роман се провлачи опис посла око млина, а напетост и неизвесност у радњи изражени кроз ишчекивање да ли ће деца успети у тако тешким пословима и хоће ли сачувати тајну о уређењу. Пролазећи кроз озбиљне и опасне ситуације успевају да остваре свој циљ, негујући пријатељство и наглашавајући његову

³¹ Зауоставља се или слаби развој фантастичне приче и реализам са јаком социјалном обојеношћу узима примат и баца у сенку трендове који развијају и настављају традицију.

³² Био је то млин који се налази у Сировиј Каталени (Колар–Димитријевић, 2012).

вредност. Аутор се не бави само односом међу децом, већ истиче потребу да се негује однос према родитељима и целокупној друштвеној заједници.

Композиција је грађена класичним реалистичким поступком, у ком су догађаји повезани хронолошким редом. Дело започиње тачним временским одређењем, наглашавајући да је био први дан јуна. Целокупна радња романа смештена је од почетка до краја јуна. Такође је дато и просторно одређење. „У једној малој сеоској кући, сламом прекривеној, мрачно је. И спарно. Дише много људи. Спавају. На постељи уз оца, лежи Перо. Одједном скочи сав знојан. Сједи на постељи као мјесечар. Понад блиједа му лица густа коса. Висок и танак дјечак.“ (Ловрак, 1971: 9). Сусрет са делом *Дружина Пере Квржице* омогућава деци да посредством дијалога упознају ликове и њихове особине, да се поистовете са њима и дубље продру у његову унутрашњу структуру. Почетак романа најављује главног јунака, актера у свим будућим догађајима и његов однос према свету одраслих. „Знао сам, бако, да ћете проговорити. Не може бити пропуха. Та само је један прозор отворен!... У школи учимо да је соба пуна угљичне киселине. И то знам да има људи на свијету који спавају само по један у соби“ (Ловрак, 1971: 10). Одрасли су углавном у свађи и писац то користи поздрављајући нове генерације и нараштаје. У почетку то је уобичајна дружина деце која иде заједно у школу, али у даљем току романа они се организују и претварају у хомогену заједницу која остварује озбиљан подвиг. Дружину чине дечаци смешних надимака чиме писац уводи хумор у дело. Надимке су добили по речима које су користили у решавању неког проблема. Кроз дело се, због несугласица међу члановима састав дружине мењао, тако да она укључује и две девојчице. Вођа дружине је Перо, дечак разиграног духа, жељан авантуре и пустоловине који окупља, води и храбри дружину. Дружина заједничким снагама доноси корист читавој заједници.

Ликови у роману нису идеализовани, то су обични сеоски дечаци са свим маштаријама, сновима, играма, плановима, свађама и слично. Лик вође је снажна морална личност посредством које писац изражава своја животна правила. Своје ликове Ловрак гради посредством следећих типова карактеризације: етичке карактеризација, социолошке, говорне и психолошке (Diklić, 2000). Поступци, понашања, деловање у друштву приказују етички профил лика, на чије формирање утичу разум, осећај и воља. У овом роману присутна је колективна свет појединца. Понашање појединца условљено је колективом, његове жеље нису индивидуалне, већ су условљене групом и зависе од колективне свести.

Социолошка карактеризација се огледа у односу ликова према друштвеној заједници, окружењу, социјалном пореклу, економској припадности; приметна је и у социолошким чиниоцима (школа, учитељ, одрасли) који утичу на формирање личности. Психолошка карактеризација Ловракових јунака није толико изражена, њихов емоционални живот је сиромашан, јер писац не открива њихова психичка стања, већ их ми кроз игру, рад и њихове акције наслућујемо и распознајемо. Емоционалне реакције су исказане веселем, чуђењем, смехом, забринутостју. Говор ликова открива говорна карактеризација и она је својствена сваком појединачном лику. Њу откривају имена ликова (Будала, Медо, Шило, Мило дијете) и ближа одређења физичких и духовних особина. Доминантно је приказан лик учитеља. Он је пун разумевања према деци, заштитнички се односи према њима, пријатељ им је и саветник; стручан је у послу, промишљен и продуктиван. У одређеном тренутку у роману, лик учитеља нестаје. Управо се у том нестанку лика крије његова неизвесност и занимљивост. Деца су препуштена сама себи и од њих зависи колико ће успети у остваривању својих циљева, али и од тога колико ће применити оно што их је учитељ научио. Његова физичка одсутност није надјачала присуство његовог духа којим успева да надгледа ситуацију.

Социјални елементи присутни су у овом Ловраковом роману. Оптимизам који краси јунаке овог роман јесте животна радост и ведрина. То није обична дечја радост животу, већ озбиљна намера и постојаност деце да допринесу друштвеној заједници. Деца су покретачи хуманијег света, жртвују се за опште добро без имало себичности и личног интереса. Сиромаштво и немаштина који су захватили друштво нису довољно велика препрека, јер се слогом, заједничким радом и упорношћу може постићи бољитак.

Писац у делу презентује јасно уочљиве и препознатљиве елементе који су непожељни и неприхватљиви у друштву, нарочито поступци који доводе до уништавања материјалне својине. Као поруку, дружина намеће идеју важности очувања друштвене баштине и њеног значаја за средину у којој живе. Деца која се супротстављају дружини представљају пример недоличног и неприхватљивог понашања појединаца према пријатељима и заједници у којој живе. У појединим ситуацијама ликови изражавају своје типичне дечје особине, безазленост и безбрижност, несташлуке и страх од непознатог и одраслих.

Свако поглавље романа, као и роман у целини, имају драмску структуру са заплетом, кулминацијом и расплетом. Свако поглавље садржи смислену целину, што значи да је

композиционо развијено. Једноставним изражајним средствима, постигнута је функционалност израза, а кратким реченицама ефектност и лакоћа читања³³. Своје дело писац употпуњује употребом хумора, чинећи га бољим и занимљивијим. Комичне ситуације приказане су у описима дечјих реакција у различитим ситуацијама.

„Док су други разгледавали смочницу и љестве за таван, Шило знатижељан отвори врата од собе, а онда њима запрепаштен нагло залупи. – Што је? – скочили су сви ка њему. – Не улазите! Страшно! – саветује им он озбиљно. Питају они њега ужурбано, пригушено: - Је ли змија? Можда мртавац?!... Костур?!... - Шило климну главом. Дружина појури сва на онај један прозор. Сваки је хтио искочити. Газе један по другоме. Шило је остао унутра и смије им се: - Честитам дружини на јунаштву! Перо! Вођо! Зар и ти?!“ (Ловрак, 1971: 37). Користећи различите досетке, писац указује колико су деца интелигентна, паметна, спонтана и склона шали и игри у сваком тренутку. Ведрина и машта дечјег духа препознатљиви су у Даничином осликавању зидова³⁴, вожњи у кориту Милог дјетета³⁵, његово спонтано покретање млина³⁶ и слично.

Свету одраслих, супротставља се дечји свет. Свесни ситуације у којој су, деца желе одраслима да покажу и објасне како нису у праву. Вођени заједничком тежњом према племенитом циљу, траже повољна решења за остварење својих циљева. Чисте савести и искрене душе уносе нове идеје у село и теже његовом напретку. Одраслима доказују да се свако социјално зло упорношћу и слогом може превазићи и победити. Морално доказивање дружине присутно је у сваком њиховом подухвату, акцији и замисли. У себи носе пожртвован однос према друштву и заслужују сваку похвалу одраслих

Приповедачки поступци којима се писац користио су наратија, дијалог и описи. Наратију је непосредна, јасна и сликовита претходи дијалогским и описним секвенцама. Дијалози су јасни, прецизни, једноставни без превише мудровања. Залар истиче да је

³³ „Јесмо! – потврде сви. – Да одемо у млин што прије?! – Јесмо и за то! – Да дадемо поштену ријеч? – Закунимо се! – Сунца ми! – Тако ми душе! – Мајке ми! (Ловрак, 1971: 20).

³⁴ „Даница је тога дана обојадисала двије собе. У првој је нарисала вијенац околно наоколо од самих трешања, а у другој украс од руже“ (Ловрак, 1971: 86).

³⁵ „Ту сједе у корито и стаде се учити веслати. О, како се он гордо осјећа у свом чамцу. Веслао је, махао је, пухао је! Скидао је са себе прслук, Бацно је и кошуљу! Веслао је опет и веслао. Људи гледајте! И Мило дијете весла. Вози чамац. (Ловрак, 1971: 87).

³⁶ „На све стране узбуна. Точкови се стрјеловито окрећу. Ремење се склиже и скиће. Камење тутњи празно без жита. Празни млин јечи и сав се тресе. Мило дијете је часом трчало до точка и ван, часом опет у млин и коначно увидило да је то важна ствар. Он је био свијестан да је то његово дјело. Он није тек нека шуша“ (Ловрак, 1971: 88).

Ловрак представник естетске једноставности (Zalar, 1983). Његове реченице су граматички коректне, без претеране кићености сведене на најбитније. Живе слике испуњене су спонтаним акцијама и динамичним покретима.

За обраду овог романа користићемо проблемско–стваралачки приступ, подстичући ученике да самостално тумаче прочитано дело износе своја размишљања и ставове. За реализацију ће бити потребна два наставна часа, а доминантан облик рада је групни.

Наставни циљеви:

Образовни: Упознавање ученика са књижевним радом и стваралаштвом Мата Ловрака. Откривање и образлагање најбитнијих уметничких чинилаца: тематике, композиције, ликова, језичко–стилских одлика. Откривање пищевог уметничког поступка.

Васпитни: Неговање хуманих и позитивних особина личности (поштовање, праведност, честитост). Развијање литерарног сензибилитета и читалачких навика ученика. Навикавање ученика да прихватају туђе аргументоване ставове и коригују сопствено мишљење.

Функционални: Развијање литерарног укуса и могућности за препознавање правих уметничких вредности у тексту. Развијање стваралачке маште, неговање способности за аналитичко и синтетичко сагледавање дела и запажање битних детаља. Оспособљавање ученика да износе аргументоване ставове.

Претходна припрема и мотивација ученика:

Ученицима су благовремено подељени следећи припремни задаци:

- Прочитајте роман *Дружина Пере Квржице* Мата Ловрака. Он ће вас заинтересовати, забавити и подстаћи на размишљања. Обратите пажњу на ликове, њихове особине и поступке у појединим ситуацијама. Обратите пажњу на пишево уметнички поступак стварања дела.
- Пошто је реч о децама вашег узраста верујем да ће вам бити занимљиво да се упознате са начином на који су се дружили и остваривали идеје. Као мотивацију прочитају један одломак из романа:

Перо се разљутило и заклопио часопис. Мотрио је учитељицу. Она је читала новине за столом. Читала их је напетом. Мишљаше Перо у себи: Ех новине! Њих бих

и ја читао! У њима читаш о двима малим пастирицама, како су убиле вука. У новинама су само новости! Има у њима и то, како је бомба дигла у зрак брзи влак. Воз је имао вагоне у којима људи спавају. Новине пишу да је био потрес у Америци. Новине јављају како су људи копали и нашли јаму са змијама. Убили су двјеста седам комада. Имаде у новинама новост, да је један апотекар нашао стари римски град на Фрушкој гори.

А каквих ли само слика имаде у новинама! Тамо видиш насликане ћелаве државнике. Они путују по Европи. С њима иду њихове госпође у свиленим хаљинама и са цвијећем у руци усред зиме. Насликани су најбољи хрвачи и тркачи. Осим тога свега, има слика најљепше жене на свијету и папе како сједи на великом столцу. Насликани су нови аероплани и Азијске принцезе.

Чезнуо је Перо за новинама. Овако му је досадно. Чекао је, чекао је још неко вријеме, а онда нагло устаде и пође учитељици. Рече јој: – Молим вас лијепо, пустите ме у среско мијесто. Морао бих мојима нешто ондје обавити... – Твојима велиш? – пита учитељица. – Да – Мојима. Осим тога могао бих и вама штогод донијети, ако требате. Учитељица га пусти. Он је замолио допуст и за Шило да му буде љепше на путу. Учитељица на то не пристаде. Перо пође сам. Док је ухватио за кваку сјети се учитељица и рече: – Даћу ти осам динара, па ми донеси крупице из млина! Перо још једном покуша: – Шило, молим! – Што! – зачуди се учитељица. – Ми тако зовемо Ивана – вели Перо. И пусти она да и Шило иде. (Ловрак, 1971: 83-84).

Артикулација наставног часа:

Уводни део

Прочитали сте роман *Дружина Пере Квржице*; свако од вас доживео га је на свој начин. Када чујете наслов романа, које асоцијације се јављају? (одговори су свакако различити – другарство, слога, детињство, дружина и сл.).

Наставник са ученицима игра игру „Грозд“. Свако од ученика добија један папир у облику зна грозда, са задатком да напише прву асоцијацију на задату реч – ДРУГАРСТВО. Свако од ученика на таблу лепи своје зрно и формирамо један грозд.

Истицање циља часа:

На овом часу говорићемо о једној сложеној дружини описаној у роману *Дружина Пере Квржице*.

Главни део часа:Ставарање проблемске ситуације:

Пошто је ово роман о ђачкој дружини којим је Ловрак остварио највеће уметничке домете, хајде да покушамо да одговоримо који су то уметнички чиниоци који ово дело чине вредним.

Формулисање проблема:

Сагледавање уметнички вредних чинилаца дела.

Декомпозиција проблема:

Како бисмо постављени проблем решили, рашчланићемо га на уже целине, тј. проблеме. Обухватићемо различите аспекте проблема и записати их у свеске. Закључујемо да у циљу анализе уметничке вредности романа треба истражити:

- тему, поруку
- композицију
- ликове
- нарацију, дијалог, опис
- језик и стил писца.

Следи самосталан истраживачки рад ученика и трагање за решењима. Ученици раде у групама са различитим задацима. Проучава се једно по једно питање или задатак и до одговора се долази издвајањем карактеристичних детаља, одломака, упоређивањем, закључивањем, размишљањем. Како би ученици били креативнији наставник ће рад организовати кроз игру. На таблу лепи плакат на ком се налази игра „Потрага за благом“ (Слика 4). У сваком ковчежићу крију се питања. Одговоре на питања ученици записују у свеске. Потом наставник дели ученика на два тима црвени и жути, насумичном поделом папирића жуте и црвене боје. Након што смо објаснили правила игра почиње.

Црвени тим започиње и извлачи питања из првог ковчежића: Када и где се дешава радња романа? Потражи део текста и прочитај. (*Радња се дешава у лето, пред крај школске године, између два светска рата, у једном малом селу.*)

Затим жути тим извлачи питање: Шта у роману представља реч „квржица“ која се често помиње? (*Ова реч означава слогу.*) Где се дружина упутила на почетку романа пред одлазак у школу? (*Дечаци су се пре одласка у школу попели на трешњу једног комисије одакле се види стари млин.*) Како су правдали кашњење у школу? (*Видевши да је у школу дошао надзорник, кашњење су правдали тешким начином живота и раним устајањем због обавеза око чувања стоке.*)

Црвени тим: Због чега је стари млин запуштен? (*Млин је запуштен зато што се мештани нису могли договорити око поправке старог моста који је водио до млина, већ су одлучили млетити жито у доста скупљем парном млину.*) Шта су дечаци планирали да ураде? (*Дечаци су одлучили да поправе и оспособе стари млин и у томе су на крају, поред бројних тешкоћа и успели.*) Шта су дечаци својим поступком показали? (*Показали су сељанима шта значе слога, рад и дисциплина. Да искреним и несебичним другарством могу остварити све што замисле.*)

Жути тим: Задатак овог тима је да наброји ликове у роману. (*Пера, Мило дијете, Будала, Медо, Марија, Даница, Шило, Дивљак*) Замоли своје другове да погледају испод клупе и пронађу свој лик из романа.

Након што су сви пронашли свој лик, на листићу пише: „Честитам ти си сада постао део романа, тако што ћеш представљати лик који си пронашао. Напиши карактеристике свог лика и представи се другарима.“ Тимови наизменично бирају по једног ученика док се сви ликови не измењају.

Пера Квржица: *Ја сам главни лик у роману, добар организатор и вођа дружине. Једини нисам имао надимак, све док нисам као одговор на учитељево питање одговорио „квржица“ (а учинило ми се да на челу надзорника, који је посетио школу, видех квржицу и... на глас сам размишљао). Од тога дана сви ме тако зову и не љутим се. Мада писац није превише говорио о мог изгледу, наслутићете да сам физички јак и спретан дечак. Висок сам, танак и имам црну, густу косу. Волим да маштам и често сањарим о сновима које намеравам да остварим. Амбициозан сам и упоран, јер верујем да се трудом може постићи доста тога. Поуздан сам и на мене се може рачунати у свим ситуацијама. Верујем својој дружини и поносан сам на њу, због успеха који смо постигли. Писац ме је представио као обичног дечака, а то заиста и јесам. Нисам идеалан, јер знам и да се посвађам и изборим за позицију, наметнем своје идеје и мишљења. Нисам ни најхрабрији,*

јер се уплашим од појединих ситуација, од непознатог, од одраслих... Умем бити и пргав и замерљив.

Шило: Ја сам Перин ослонац, подршка и помагач. Најбољи смо другови. Веома сам искрен, поштен, паметан и волим да се шалим. Уживам док зафркавам другове, наравно они ми не замерају, јер знају да нисам злонамеран, да се шалим и на свој рачун. Не занима ме да будем вођа, та улога много боље Пери пристаје.

Будала: Надимак који носим не служи на част и понос. То много говори о мени. Слаб сам и блед дечак, подводљивог карактера, кога је лако убедити да чини ствари које други желе. Заједно са Дивљаком окренуо сам се против својих другова и не размишљајући да ли ћу их повредити својим поступком и дружини нанети штету.

Дивљак: Ја сам у роману приказан као бунтовник. Несташан сам, неваљао и завидан јер сам пожелео да будем вођа дружине, уверен да ми та улога боље пристаје, него Пери. У почетку сам поштовао и слушао његове идеје, али када није прихватио да ја будем вођа дружине, напустио сам их. Окренуо сам се против Перине дружине и настојао да уништим његове замисли.

Мило дијете: Ја сам дечак нежне душе и доброг срца. Физички сам најслабији од целе дружине и због тога сам се осећао неправно, често и постиђено. Дилеме решавам емотивно и допуштам да срце превлада разум. Због тога сам вољен у друштву. Имам јасан осећај када је добро нешто урадити и зато сам урадио „велика дела“.

Медо: Мој лик као да је остао недоречен. Верујем да већина вас не зна баш ништа о мени. Надимак одаје да сам тром и неспретан, али добар и послушан дечак. Нема посла који не бих урадио, када се то од мене очекује. Без поговора извршавам све што се од мене тржи.

Марија, Даница: Последње се придружују дружини. Поуздане су девојчице, не одају тајне. Украсиле су и улепшале унутрашњост и околину млина.

Колектив: Доминантан лик, који чини група појединаца окупљених око вође са циљем да направе добро дело и остваре идеју реконструкције старог запуштеног млина. Због добре организације, много труда и воље успевају у томе. У почетку је дружину чинила група дечака, а касније им се придружују и две девојчице. Њихова слога и заједништво на крају побеђују. Било је и несугласица, и свађа, али заједнички циљ их је одржао уједињене.

Црвени тим: Са каквим проблемима се дружина сусрела? *(Иако су били сложни и успели у својој намери, издаја им је правила проблеме. Дивљак и Будала су због зависти отишли, Дивљак је хтео да буде вођа, тако да је дружина била непотпуна све док им се нису придружили Ђорђе и Милош и учинили „славно дело“).*

Жути тим: Шта су радиле девојчице у дружини? *(Даница и Марија су бринуле о уређењу млина, и осликале су га.) Упоредите изглед млина пре и после уређења. (Када су први пут дошли у млин, дечаки су разгледали затечено стање: млин је био праињав, прљав, поломљен и запуштен, влажан и мрачан, пун змија и паукова. У близини је било језеро, испуњено муљем, воде је било веома мало, језеро је обрасло у шаш и коров. После месец дана напорног рада дечаки су успели да среде бунар да млин ставе у рад и покрену његов точак за млевење жита, украсили су га цвећем и обојили.)*

Црвени тим: Извлаче слику видре, а на листићу пише: „Мирно сам пловила док ме неко није уловио. Ко сам ја и шта се са мном догодило?“ *(Дечаки су близини млина открили видру која је ујела Перу за прст, али је успео да ју савлада, убије и сачува крзно. То се данас не сме радити јер је забрањено, пошто су видре ретка животињска врста. Дечаки су видрино крзно продали трговцу и зарадили новац којим су платили боје и украсе за млин).*

Жути тим: Ко је једина одрасла особа којој су дечаки веровали? Опишите ју. *(Једина одрасла особа којој је дружина веровала и открила своју тајну о млину, био је учитељ. Он је био паметан, занимљив, духовит, праведан, помало строг, али је волео децу и свој посао). Зашто је Пера осам дана био одвојен од дружине? (Пера је био одвојен од дружине јер је његов отац провео осам дана у затвору због свађе око млина).*

Црвени тим: Како се завршава прича о дружини? *(Прича има срећан крај – дружина је поправила млин, а сељани постиђени јер су деца одрадила оно што они нису, али и пресрећни и одлучни су да опет мељу жито у млину).*

Редним бројевима одреди ток догађаја:

- _____ учитељ сазнаје тајне
- _____ свађа у дружини
- _____ уређење старог млина
- _____ завршна свечаност
- _____ запуштени млин

_____ Перо окупља дружину

Шта сте научили читајући овај роман? (*Заједничким радом, упорношћу и трудом све се може постићи; Слога кућу гради, а немар и лењос разграђују; Важно је веровати, желети успех и стрпљиво радити и он неће изостати...*).

Којим облицима писања се користио писац? (*У овом роману доминантан облик писања је дијалог, јасан, прецизан, садржајан, без пуно мудровања. Нарација је непосредна, јасна и сликовита. Претходи дијалошким секвенцама и опису акција ликова*).

Какав је језик и стил писања? (*Језик којим ствара Мато Ловрак врло је једноставан, јасан и разумљив младим читаоцима. Једноставним, кратким реченицама, постигнута је функционалност израза, употпуњена дозом хумора*).

Завршни део:

Наставник открива последњи листић на коме пише: „Честитам дошли сте до самог краја.“

Следи изношење закључака. Указује се на уметничке вредности романа садржаних у стварним реалистичним мотивима, поступцима обликовања, сажетости, једноставности, језгровитом казивању, ведаром хумору, јасно издиференцираним ликовима. Композицију романа чини десет поглавља посебно насловљених и написаних у виду одвојених смислених целина, међусобно повезаних. Набројани елементи доказ су да дело обилује уметничким вредностима, тако да је наша теза дата на почетку часа апсолутно прихватљива.

Домаћи задатак: Задатак ученика је да осмисле назив за своју дружину и опишу „славно дело“ из њиховог окружења које би остварили.

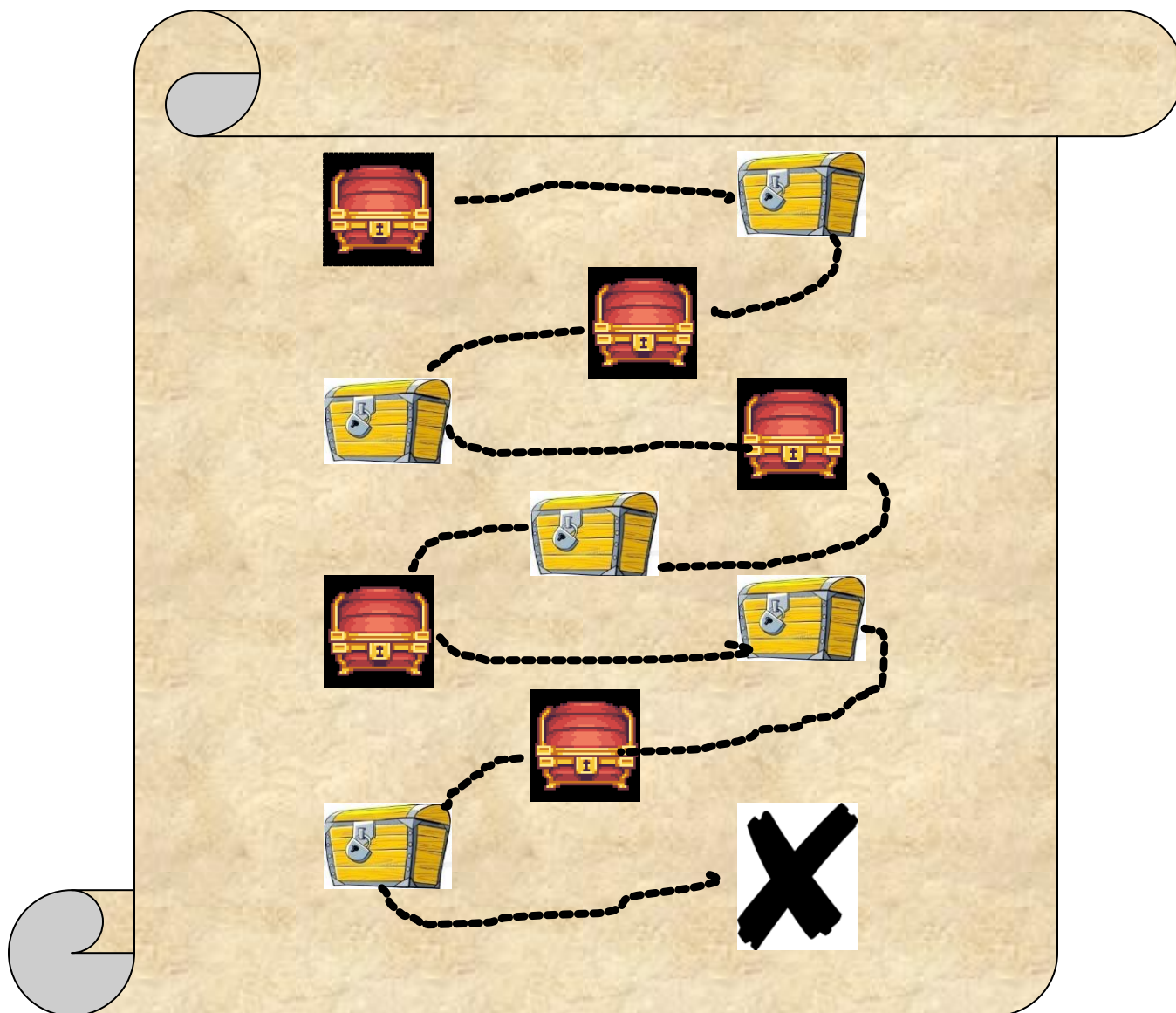
Изглед табле на крају часа (*Табела 5*):

Мато Ловрак - Дружина Пере Квржице
Проблем: Сагледавање уметнички вредних чинилаца романа
ФОРМУЛАЦИЈЕ ХИПОТЕЗА
Роман Дружина Пере Квржице је уметнички највредније дело Мата Ловрака по читавом сплету уметничких чинилаца у њему
ДЕКОМПОЗИЦИЈА ПРОБЛЕМА

П Л А К А Т

1. Тема, идеје
2. Композиција
3. Уметнички поступци обликовања приче (нарација, опис, дијалог)
4. Језик и стил

Слика 4: Плакат за реализацију игре „Потера за благом“



4.3.4. Савремени роман о дечјој дружини (проблемски приступ)

Роман Воденица код Три јарца, Миомира Милинковића³⁷ је савремени роман за децу о дечјим дружинама. Аутор је овај жанр иновирао, учинио занимљивијим и приближнијим деци савременог доба. Наизглед сасвим обична дечја дружина сусреће се са потпуно необичним, фантастичним, ванземаљским ликовима попут оних у бајкама, али блиских савременом детету и појавама модерног доба. Догађаји су изложени прегледно и занимљиво, са функционалним заплетом који интригира и ефектним расплетом. Вођена вештим и занимљивим језиком писца, деца овај роман читају у једном даху. Пролазећи кроз двадесет и три приче проживљавају све невоље са којима су суочени главни јунаци, боре се са њима и на крају деле радост срећне завршнице.

Радња романа је смештена у амбијент живописног планинског села³⁸ у Србији. Стари млинар прижељкује да му се из иностранства врати син са породицом и настави његов занат и живот у селу. У међувремену, Земљу посећују чудна бића која киднапују двоје деце у намери да их претворе у чипове. Желе да завладају нашом планетом и становништво претворе у роботе. Тај план разоткрива сложна дечја дружина у чему им велику помоћ пружају пси Шарко и Гаров. Након бројних заврзлама, успевају да ослободе другове, и отерају ванземаљце одакле су и дошли. Деца се на крају придружује и унук старог млинара, који се са родитељима враћа у село, решен да заврши школу у завичају и настави дедин занат.

Почетком романа и сликом села, напуштених предела, необрађених њива и запуштених ливада, небриге мештана за село које је у непосредној близини града, писац изражава жал за временима када је село живело, одисало лепотом, плодношћу, веселим жагором деце у

³⁷ Историчар књижевности Миомир Милинковић је рођен у Буковику код Прибоја, 1948. године. Као универзитетски професор радио је на Учитељском факултету у Ужицу. Објавио је многобројне књижевнокритичке студије и научне радове. Од белетристичких дела издвајају се збирке песама *Краљевство за детињство*, за коју је добио награду „Сима Цуцић“, *Травка вечности*, остварује награду „Паун Петронијевић“, потом *Лет у свет*, *Писмо галебу*; збирке приповедака *Шара на длану*, *Катанац*. Овај роман (*Воденица код Три јарца*) је његов првенац.

³⁸ „Некада је у селу живело неколико стотина људи, а данас ту има више кућа него становника. Иако је десетак километара од града, на пролазнике оставља утисак напуштеног насеља у коме је мало живота, а исувише корова, запуштених ливади необрађених ораница. Уназад деценију—две у школи је учило више од двеста ђака, а сада их је свега тринаесторо“ (Милинковић, 2013: 5).

школском дворишту, чега више нема. Одумирање српских села, старих заната, нестаје са последњом генерацијом људи који живе у њему. Жеља писца је да се то промени и овим романом покушава да приближи деци данашњице, чари и лепоте живљења на селу. Патњом старог млинара, настоји да пробуди свест младих читалаца да се запитају куда води овај свет ако нам младе генерације одлазе из земље, трагајући за бољим животом, напуштајући корене, заборављајући порекло и традицију. Да би прича о одумирању села била блиска данашњем читаоцу, писац уводи дијалог млинара Боже и новинара који посећује самоуслугну воденицу и прави репортажу о њој. Мотив воденице није случајно приказан у роману. Он представља дуговечност, трајање, очување, нашу традицију, дух пријатељства и заједништва и није чудо што се баш ту деца окупљају и што у једном делу романа воденица представља замену за школску клупу и место где деца проводе највише времена. По неком старом веровању и причању о воденицама, дознајемо да их посећују виле, вештице и чудна онострана бића, зато писац баш у воденици скрива ванземаљца који потом постаје прави дечак.

Окупљену дружину одржава заједнички циљ у којем доминира снага колектива и другарства. Да је писац везан и поносан за српску традицију и корене, говори нам и назив дружине коју Чекетало назива *Коло*. Инспирацију за назив дружине, дечак је нашао у игри. Док су се играли „*Иде маца око тебе*“ дошли су на идеју да дружину назову Коло, јер оно симболизује воденички точак који се окреће, коло је круг и земља је округла и круг се креће и све је у круговима. Али оно што је део нашег традиционалног фолкора управо је *коло*. Овај назив може представљати и пишчеву намеру да укаже на нераскидивост веза међу друговима, о пријатељству које руши све препреке и спасава Дару и Жарка од ванземаљаца. Колико је њихова појединачна али и колективна свест јака, говори Костино обраћање дружини, који као вођа истиче, да је најважније испунити задатке који се од њих очекују, пружајући тако помоћ у невољи и другарима и родитељима.

Ликови у роману су разноврсни, како по узрасту, тако и по нивоу образовања, навикама и карактеру. Уз ученике једне сеоске школе у којој срећемо децу различитог узраста, ту су учитељица Бојана, учитељ Јоле, директорка Јока Кркобабић, затим мештани села воденичар Божа Божанић, његов син Милован, снаха Милица, унук Ђорђе, сеоски свештеник, деда Тривун, деда Драгутин, Милија Тротуз, новинари и други. Од ученика се посебно издваја вођа дружине Коста, затим троје деце који самоиницијативно и храбро

посећују Златни град, Чекетало, Часлав и Зора; потом Гаврило звани Милушино дете, јер је испричао дружини како је његова бака Милуша у врту видела ванземаљце и отуда је добио надимак. Ту су још Веселин, Тијана, Ангелина, Ранка и Милош. Писац паралелно приказује однос позитивних ликова (учитељица Бојана) и негативних (учитељ Јоле). У дружини су деца приказана као веома одговорна, зрела, без међусобних несугласица. Као посебна вредност овог романа истиче се подједнако добар и изражен опис и дечака и девојчица. Милинковић је цео радни век провео са децом и омладином, па је управо то разлог што је у понашању ликова приметио и забележио толико појединости и специфичности које настоји да приближи читаоцима. Ту се не мисли само на однос дружине према учитељима, родитељима, или одраслима уопште, реч је о међусобним односима деце пубертетског узраста, који на један суптилан начин изражавају емоције. Аутор на посебан начин уз присуство хумора истиче дечју радозналост, маштовитост, склоност шалама, указује на њихову озбиљност и очекивану одговорност када су у питању озбиљне колективне акције. Дружина Коло је веома одлучна у намери да оствари свој циљ и ослободи другове заточене код ванземаљаца и на том путу наилази на низ препрека које успешно савладавају.

Иновативност романа огледа се у појави ликова из света маште и фантастике. Ванземаљци који киднапују Дару и Жарка, појава њихове летелице, савремене технологије импресионирају машту младих читалаца. Ванземаљци који планирају инвазију на земљане, како би их клонирали и претворили у роботе којима ће уништити живи свет на земљи, искористити рудна налазишта и минерале за просперитет свог народа, привлачи пажњу младих рецепијената. Они будним оком прате радњу, нестрпљиви у ишчекивању будућих догађаја. Посебно је импресиван лик дечака Ника, киднапованог дечака, претвореног у чип, који ради у ванземаљској летелици и претвара другу децу у чипове, оспособљавајући их да извршавају наређења ванземаљаца. Он је највише помогао дружини у расветљавању проблематике везане за чипове и дао је допринос у ослобађању друге деце. Необично су приказани сеоски пси Гаров и Шарко, који говоре више језика, разумеју говор животиња, биљака, људи чак и ванземаљаца. Ова необична особина дата псу, указује на повезаност деце са животињама. Познавајући дечју природу и повезаност са животињским светом, наводи писца да изгради лик пса који доприноси разоткривању ванземаљаца, њиховог склоништа, идеја и планова. Доста мистичних бића срећемо у поглављима *Златни град* и

Чудесни бунар, „искачу из главног тока радње и представљају самосталне епизоде, са доста елемената класичне бајке“ (Ристановић, 2013: 103). Чак је и место у којем је радња приказана, Манитанов до, само по себи мистично, застрашујуће, улива страх и језу онима који се у њему нађу. За тај предео везане су бројне приче и легенде још из доба турске владавине.

Поред необичних ликова посебну пажњу привлачи лик учитеља Јола, који је замењивао учитељицу Бојану док је на породилском боловању. Његовим појављивањем у роману, писац настоји па прикаже друштвене прилике времена у ком је роман настао. Сам назив странке у коју је учлањен, Странка дугих прстију, симболично представља његов положај у друштву. То је један искорумпиран, зловољан и недобронамеран човек, жељан положаја, позиције, човек који је одлучан да оствари своје интересе не питајући за цену. Своје недолично понашање изражава и односом према деци. Најпре се извикао на ученицу Дару, а потом своју свирепост испољио батинама, малтретирањем и понижавањем ученика, а то код њих изазива анимозитет и непослушност, па чак и револт. Учитељ Јоле, својим понашањем у многоступе подсећа на учитеља Паприку из Ћопићевог романа *Орлови рано лете*. Пошто родитељске молбе и приговори на понашање учитеља, нису имали одјека код директорке Јоке Кркобабић (која није вратила учитељицу Бојану у школу након истека породилског боловања), родитељи су решени да сами нешто предузму. Они одлучују да децу не шаљу у школу, већ уз договор са учитељицом Бојаном, код старе воденице организују наставу независно од школе, а директорка покреће тужбу. Писац наводи: „У историји децјих несташлука дешавало се да ђаци избегавају школу, па чак да се одмећу у хајдуке или пирате, али да им родитељи сами забране да долазе на наставу – е то до сада нико у свету није забележио“ (Милинковић, 2013: 22).

Кроз несвакидашњу и динамичну радњу, зачињену дозом хумора, а посредством вешто описаних ликова, писац нуди ненаметљиве педагошке поруке. Прича о млинару Божи који је у старости остао сам на селу, провлачи се кроз цео роман и указује на поразне последице одласка младих и замирање српског села који је стожер нашег друштва. Вест да се Божин син враћа из Канаде и његова намера да обнови воденицу и отвори млекарну у којој би запослио раднике, даје наду и наговештава извесну обнову живота у селу. Ипак тај појединачни случај не даје много оптимизма, али подстиче на размишљање. Колективна и

удружена снага јача је од појединачне и писац указује колико је слога и заједништво важно у сваком послу ког се прихватимо.

Поред необичних ликова и догађаја, роман је прожет дозом хумора и шале. Хумор је благонаклон, безазлен и има забављачку функцију, у појединим деловима и васпитну. Хумористички делови служе да би се унела разиграност и ведрина у роман и појачала динамика. Реакције смеха произилазе из различитих ситуација и односа. На почетку романа, на шаљив начин приказан је разговор млинара Боже са новинарима. Божа збија шале на свој рачун и препричава догађаје из младости које памти. Говори о мишу Грицку који му је изгрицкао бркове док је пијан лежао у кревету. Позитивним дечјим хумором, који није нападан, већ питањем, благ и допадљив, искрен и близак деци, зраче стихове које Чекетало на излету смишља:

*„Гледао сам одраније
Како Јоле ђаке бије.
Кад је на њих много љут,
Танак му је врбов прут.
Тад их редом шала није,
Млати притком бураније!
До срца нас то уболо,
Па створисмо своје Коло.
Јер ми више шала нисмо,
Од када се удружисмо.“* (Милинковић, 2013: 27).

Доза хумора приметна у односу Зоре и Чекетала, где вргају симпатије међу школским друговима. Њихово свакодневно задиркивање и негирање заљубљености не пролази неопажено од стране другара што Часлава наводи да осмисли стихове:

*„Чекетало, Чекетало
То сви знамо, нема збора –
Највише се њему свиђа
Другарица наша Зора!“* (Милинковић, 2013: 104)

Као и у већини савремених романа за децу и овај роман карактерише кратка реченица, без сложених граматичких и синтаксичких структура. Начин приповедања показује колико писац познаје психологију детета, колико му је близак, да лако може да се поистовети са

главним ликовима и ситуацијама кроз које пролазе. Смењују се дијалози и монолози прожети дозом хумора, што радњу чини динамичнијом и пријемчивом деци. Писац на непосредан, сликовит начин преноси своје мисли и осећања. Углавном су употребљене речи које деца свакодневно користе, али има и оних за чије значење морају тражити објашњење: „жрвањ“, „чибук“, „злостављати“, „самопоуздање“, „декламује“, „турски караван“, „полиглота“, „неприкосновени ауторитет“, „просперитет“, „експонати“, „апсорбују“, „модулятор“ и друге.

У роману су присутне брзалице, загонетке као што су: „*Ја прођох покрај злокотлокрпове куће, где злокотлокрп котле крпи, а злокотлокрповица ручак кува; око њих триста и троје злокотлокрпчади*“; „*На једна врата уђеш на двоја изађеш. Кад мислиш да си ушао, ти си, уствари изашао*“; фразеологизми: „*Моја судбина је у мојим рукама*“, „*Лако се научи оно што се воли*“, „*Не бери бриге*“ „*Само да су живи и здрави*“ „*У ђавољској се кочији провозала, дабогда!*“, „*Слеп код очоју*“ и слично. Као што доликује дечјој литератури, језик романа обилује персонификацијом („*пој камена испуњавао и подизао Борђа*“, „*школско двориште бивало веселије*“, „*сунце се нагињало брду*“, „*воденица је душу дала*“ и слично), метафорама („*као киша око Крагујевца*“, „*рукопис ти је као да су ти чавке скакале по свесци*“) и другим стилским фигурама.

Наставна интерпретација романа *Воденица код Три јарца*, Миомира Милинковића

(проблемски приступ)

Циљеви часа:

Образовни: Оспособљавање ученика за доживљавање, самостално тумачење и разумевање романа; развијање способности ученика за разумевање садржаја романа, уочавање његових структурних елемената (фабуле, композиције, ликова, порука, места и времена догађаја), уочавање реалног и иреалног у роману.

Васпитни: откривање естетских вредности дела, стварање навика за самосталан приступ роману и активно читање и рад на истраживачким задацима.

Функционални: развијање критичког и креативног, стваралачког мишљења.

Ученици добијају задатак да прочитају роман *Воденица код Три јарца* Миомира Милинковића и припреме одговоре на истраживачке задатке. Оспособљени су за самосталну анализу књижевноуметничких дела и процену естетских, језичких и стилских вредности дела. Упознати са су са радом аутора и имају критички однос у проблемском приступу роману. На часу који претходи обради романа, ученици су подељени у групе, добили су истраживачке задатке и радне налоге да прочитају роман и припреме се да о њему говоре. Неопходно је да у дневник читања забележе утиске о прочитаном роману, издвоје његове основне одлике, забележе неки најзанимљивији део, а затим приступе изради истраживачких задатака.

1. Образложите проблеме о којима се у роману писац уметнички бави
2. Забележите податке о ликовима, њиховим поступцима и особинама.
3. Забележите пишчеву поруку
4. Идвојите и запишите напознате речи.

Пошто су ученици благовремено добили глобалне и конкретне задатке, основни део рада на проучавању дела обавиће код куће. На час ће доћи припремљени тако да ће моћи активно и стваралачки да тумаче књижевно дело и излажу о појединим питањима.

Артикулација часа:

Уводни део:

Прочитали сте роман Миомира Милинковића *Воденица код Три јарца*; Свако од вас доживео га је на свој начин. Шта вас је у роману посебно узбудило и подстакло на размишљање? Када прочитате наслов романа, на шта помислите? О каквој воденици је реч?

Истицање циља часа: На овом и наредном часу изучаваћемо роман „Воденица код Три јарца“:

Главни део часа:

Издајање проблемске ситуације:

Ово је роман првенац савременог дејег писца, Миомира Милинковића. Хајде да покушамо на основу досадашњих информација и дискусија да формулишемо самостално бар један проблем (а може и више). Ученици дају предлоге: Који су то уметнички чиниоци дела? Шта чини уметничку вредност дела? Како се она може протумачити?

Формулисање проблема:

САГЛЕДАВАЊЕ УМЕТНИЧКИХ ЧИНИЛАЦА РОМАНА „Воденица код Три јарца“

Да бисмо решили постављени проблем разложићемо га на уже проблеме и приступити његовом решавању. Ученици настоје да обухвате различите аспекте проблема и записују их у свеске.

Закључујемо: У циљу анализе уметничке вредности Милинковићевог приповедања, треба истражити:

- Тему, поруку, мотиве
- Структурне елементе дела, композицију
- Уметничке поступке
- Језик и стил писца

Следи самостални истраживачки рад ученика. Радиће у групама, свака група добиће радни листић са различитим истраживачким задацима.

1. Група

Испитајте шта је инспирисало писца да напише овај роман?

Протумачите наслов романа. О каквој воденици је реч?

Размислите и одговорите какво значење роману даје воденица?

Одредите место и време вршења радње у роману.

Пронађите у роману и прочитајте како је писац описао село Раван.

Опишите што сликовитије главни догађај у роману.

Шта се на крају дешава са Жарком и Даром?

2. Група

Ко је главни лик романа?

Ко је вођа дружине?

Наведи још неке чланове дружине.

Који су позитивни, а који негативни ликови у роману?

Утврдите како су обликовани ликови у роману?

У чему се састоји сукоб мештана (родитеља) са учитељем Јолом, директорком, властима? Како бисте тај сукоб посматрали из угла детета, а како из угла одраслог човека?

Опишите како бисте ви дали допринос у спасавању деце, да сте члан дружине Коло.

3. Група

Како је дружина открила где се налазе киднапована деца?

Зашто су пси помогли децажи када нису хтели да их приме у дружину?

Опишите лик Шарка.

Испитајте да ли је писац у приповедању знао да се приклони језику својих ликова (да се у говору са њима мање – више идентификује)? Пронађите примере.

Пронађите хумористичка места и утврдите изворе хумора.

4. Група

У овом роману има и бајковитих елемената. У којим поглављима срећемо елементе класичне бајке? Образложи.

Кроз какве авантуре деца пролазе у овим поглављима?

Које су пишчеве поруке? Наведи и образложи их.

Замислите да сте новинари и да треба да направите репортажу о овом роману. Који од ликова бисте изабрали за саговорника? Направите кратак интервју са њим.

Завршни део:

Након завршеног рада представници група извештавају, остали допуњавају и коригују одговоре.

Домаћи задатак: Написати састав из перспективе Жарка и Даре. Шта се њима догађало од тренутка када су киднаповани, како су се осећали, о чему су размишљали, шта су схватили и научили, да ли су се променили и како.

Изглед табле (Табела 6):

Миомир Милинковић: „Воденица код Три јарца“
Проблем: Сагледавање уметничких чинилаца романа

Декомпозиција проблема:

- Тема, порука, мотиви
- Структурни елементи дела, композиција
- Уметнички поступци
- Језик и стил писца

5. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

5.1. Проблем истраживања

Савремене друштвене промене условиле су и потресле традиционалне вредности у домену наставе књижевности, које су дуги низ година биле једине поуздане и незаменљиве. Моћ масовних медија узела је превласт над културним вредностима и довела до кризе читања и занемаривања књижевноуметничких текстова. С тога је веома важно да настава књижевности у школи „стави акценат“ на развијање потребе за уметничким доживљајем код ученика, љубави према књизи, писаној речи, развоју креативног и критичког мишљења; да их оспособи да самостално доживљавају, истражују, оцењују и тумаче књижевна дела. Остваривањем поменутих циљева ми ученике подстичемо и васпитавамо да негују књижевни укус и књижевну културу, а то ће се касније одразити на све сегменте живота.

Посматрано са методичког становишта, настава књижевности и књижевна интерпретација романа не подлежу калупима и не трпе шаблоне. Водећи се динамичношћу и флексибилношћу, настава књижевности настоји од романа да начини стваралачку и слободну својину сваког ученика, не осврћући се на његове способности и искуство. Традиционални приступи и класична настава нису добар репер за остварење тих циљева, јер ако ученицима намећемо туђе ставове и мишљења, не дајемо им слободу у тумачењу и доживљавању, не подстичемо их на сучељавање мишљења и одбрану личних ставова, не можемо ни очекивати да ће развити креативност и критичност, да ће разумети и доживети дело.

Досадашња теоријска и емпиријска истраживања показала су да постоји извесна веза између учења, односно наставне интерпретације романа, у којем ангажујемо бројне мисаоне функције и развоја критичких, сазнајних, естетских способности ученика. Савременим обликом учења путем решавања проблема, ученицима се обезбеђује да лакше разумеју роман, да се ефектније и рационалније организују за његову анализу и интерпретацију.

Проблем нашег истраживања је одређен као *експериментална провера могућих ефеката примене различитих проблемско–стваралачких и дидактичко–методичких*

стратегија и система у настави књижевности, на степен унапређивања квалитета интерпретације, тумачења и рецепције романа за децу.

Проблем истраживања је актуелан јер је роман најпопуларнија и најчитанија књижевна врста и једина, која се може супротставити интернету и другим средствима визуелне културе. Роман за децу је стално присутан у наставном програму основне школе и очекује се да ће исходи интерпретације романа остварити неке од циљева наставе српског језика попут оспособљавања ученика за тумачење и критичку процену књижевног дела, квалитетну рецепцију и створити трајну потребу за књигом и читањем.

Један од разлога за експерименталну проверу баш ове наставне области јесте и чињеница да је до сада вршено веома мало оваквих и сличних истраживања у настави књижевности, што нас наводи на закључак да овај проблем није сасвим теоријски и практично одређен. Такође, савремена методика рада на интерпретацији романа нуди инспиративне теоријске принципе у конципирању учења.

5.2. Предмет истраживања

Као главни **предмет** овог истраживања испитаћемо *да ли је могуће код ученика млађег школског узраста реализацијом експерименталног програма, утицати на развој и унапређивање способности тумачења и рецепције романа, као и мишљења учитеља и наставника српског језика и књижевности о заступљености романа за децу у млађим разредима основне школе, тј. колико су наставници упознати са могућностима и значајем коришћења проблемских и стваралачких метода приликом интерпретације романа за децу.*

5.3. Циљ и задаци истраживања

Истраживањем формулисаног проблема желели смо експерименталном провером да *утврдимо ефекте интерпретације романа за децу који се темеље на проблемско–стваралачком приступу, тј. да ли се применом овог иновативног приступа у настави може унапредити квалитет тумачења и рецепције романа за децу.*

Овако постављен циљ истраживања рашчланили смо и операционизовали кроз задатке:

1. Испитати утицај проблемско–стваралачког дидактичко–методичког система у настави књижевности на квалитет тумачења и разумевања романа за децу.
 - Утврдити значајност разлике између испитаника експерименталне и контролне групе у резултатима постигнутим на финалном тесту.
 - Испитати постоји ли повезаност између успеха из српског језика (оцене) и унапређења квалитета интерпретације романа код ученика који су укључени у експеримент.
 - Испитати да ли је наставну интерпретацију романа могуће учинити интересантном за ученике, па је тако унапредити применом експерименталног проблемског приступа.
2. Испитати ставове и мишљења наставника о засупљености романа за децу у Наставном плану и програму и утицају иновативних поступака при наставној интерпретацији романа.

5.4. Хипотезе истраживања

На основу теоријског приступа проблему, циља и задатака истраживања, формулисане су следеће претпоставке од којих се пошло у истраживању.

Основне хипотезе истраживања:

Х: Предпоставља се да ће примена проблемског приступа у наставној интерпретацији романа, позитивно утицати на постигнућа ученика у односу на устаљен начин извођења наставе књижевности, односно да постоји статистички значајна разлика у постигнућима ученика експерименталне групе, у односу на резултате контролне групе.

Х: Претпоставља се да су наставници сагласни са чињеницом да је примена иновативних поступака приликом обраде романа вишеструка и да постоје различита мишљења наставника по питању степена засупљености романа за децу у Наставном плану и програму.

Посебне хипотезе:

1. *Постоји статистички значајна разлика између испитаника експерименталне и контролне групе с обзиром на резултате постигнуте на финалном тесту;*

2. *Проблемском наставом се може утицати на унапређење квалитета знања ученика независно од успеха (оцене) из српског језика.*
3. *Предпостављамо да је наставу књижевности могуће учинити интересантном за ученике, те је тако унапредити применом експерименталног модела проблемског приступа у тумачењу и анализи романа за децу.*

Проверавању постављених хипотеза приступићемо применом различитих техника и инструмената истраживања.

5.5. Дефинисање варијабли

Сходно постављеном проблему, сачинили смо листу варијабли које смо и на теоријској и на операционалној равни јасно и прецизно дефинисали. На основу анализе проблема и функције у истраживању, одредили смо независне и зависне варијабле.

Независне варијабле:

- проблемски приступ интерпретацији романа за децу
- претходно познавање уметничког текста романа од стране ученика
- оцена из српског језика
- пол наставника
- школска спрема наставника
- радни стаж наставника

Зависне варијабле су:

- Ставови наставника о роману за децу и њихова мишљења о примени проблемског приступа у наставној интерпретацији романа.
- Успешност интерпретације и квалитет рецепције романа у настави књижевности изражене кроз ефекте учења, односно резултате постигнуте на финалном тесту.
- Заинтересованост ученика за даљу примену таквог начина рада на часовима анализе и тумачења романа.

Дате варијабле даље ћемо операционализовати посредством експерименталног програма, али и преко других задатака у инструментима истраживања, као и упитника за наставнике.

5.6. Методе истраживања

У даљем току истраживања, ради провере теоријских хипотеза, биће примењене:

- метода педагошког експеримента у паралелним групама;
- дескриптивна метода (статистичка анализа квантитативних података, анализа садржаја квалитативних података, извођење закључака на основу сређених дескрипција).

Експерименталну методу применили смо на паралелним групама: експерименталној и контролној. У експерименталну групу увели смо независну варијаблу (проблемски приступ у наставној интерпретацији романа за децу), чиме смо желели да испитамо каузалну повезаност међу варијаблама. Експериментална метода пружа могућност манипулисања независном варијаблом, успешну контролу варијансе и њено свођење на најмању могућу грешку, што је чини водећом међу истраживачким методама.

Осим експерименталне методе, користили смо и дескриптивну методу ради теоријске анализе. Применили смо је у анализи педагошке документације – Наставни план и програм српског језика и књижевности за четврти разред основне школе, годишњи и месечни планови рада, писане припреме за час наставника, методичка и уџбеничка литература и слично. У истраживању смо настојали да јединствено и упоредо примењујемо и теоријски и емпиријски приступ. То се показало оправдано, јер су теоријске анализе пружале посебан допринос истраживању у виду научних основа за примену проблемског приступа, а истовремено су неодвојиви део емпиријске провере постављених хипотеза.

Експерименталних истраживања у настави књижевности има веома мало. Разлози за то налазе се у чињеници да је научни приступ уметности уопште, а самим тим и књижевности, вредновању и тумачењу уметничког текста, приман с неверицом. Наиме сматра се да је уметничка вредност субјективна категорија, која не подлеже мерењима, да су лични доживљај и естетика укуса сваког појединца толико разноврсни да се не могу довести ни под један општи начин, принцип или закон. Научници су ипак експериментално приступали уметничким делима, вршили истраживања и изнели закључак да се у редован ток наставног рада могу уносити новине да би се утврдила њихова ефикасност у поређењу са неким другим педагошким поступком. Постигнућа

ученика у погледу рецепције и тумачења романа, могу се мерити бројним тестовима и скалама, што је у овом истраживању и наметнуло примену експерименталне методе.

5.7. Технике и инструменти истраживања

У истраживању су примењене технике *анкетирања, тестирања и скалирања* (техника истраживања која се користи за испитивање ставова и мишљења). Такође смо користили планско посматрање и вођење наставних часова експерименталне и контролне групе, у циљу њихове квантитативне анализе.

У жељи да се прикупе поуздани подаци о променама које настају под утицајем експерименталног фактора и да се установе ефекти примене проблемског приступа у наставној интерпретацији романа за децу на унапређивање рецепције и тумачења уметничког текста, у истраживању је кориштен већи број инструмената:

Анкетни упитник за ученике³⁹ који смо сами конструисали, са циљем да се провери колико је ученика прочитало роман у целости. Анкетни упитник се састоји од два питања и кратког упутства.

Анкетни упитник за наставнике⁴⁰ је спроведен техником скалирања. Овом техником испитали смо мишљења и ставове наставника о заступљености романа за децу у Наставном плану и програму за српски језик и књижевност, као и о примени проблемског приступа у интерпретацији романа. Категорије обухваћене истраживањем путем технике скалирања се степенују. У овом истраживачком раду коришћена је и тзв. скала Ликертовог типа. То је скала са низом тврдњи на које испитаници одговарају позитивно или негативно у складу са датим упутствима, на уобичајеној (петочланој) скали „потпуно се слажем,“ „углавном се слажем,“ „неодлучан сам,“ „углавном се не слажем,“ „уопште се не слажем.“

Финални тест⁴¹ који смо конструисали као критеријумски тест постигнућа који обједињује знања ученика, самостално закључивање, рецепција тематских, идејних, језичких елемената, али и уметнички доживљај текста, тумачење ликова, литерарну креативност и питање које се односи на процену заинтересованости ученика за проблемски приступ у интерпретацији романа.

³⁹ Прилог бр. 1.

⁴⁰ Прилог бр. 2.

⁴¹ Прилог бр. 3.

5.8. Популација и узорак истраживања

Популацију овог истраживања дефинисаћемо тројако:

- Садржајем: ученици четвртог разреда основне школе; учитељи и наставници српског језика у основној школи;
- Обимом: ученици су са територије града Ужица, а наставници из различитих градова у Србији.
- Временом: У току школске 2016/17. године.

Експеримент је спроведен на узорку који је намеран, учествују четири одељења четвртог разреда, два у експерименталној и два у контролној групи. Укупно 82 ученика.

Експерименталну групу⁴² чинили су ученици ОШ „Алекса Дејовић“ Сеојно (Ужице) (IV2 и IV3), а контролну групу⁴³ чинили су ученици исте школе, одељења IV1 и IV5.

Избор узорка је намеран јер су ученици из исте школе изабрани да учествују у истраживању, са приближним бројем ученика како би се сачувала природност услова истраживања. Узорак је случајан јер је случајним избором одлучено која одељења ће припадати контролној, а која експерименталној групи.

У истраживању је испитано 90 наставника из различитих школа са подручја Републике Србије. Као новину увели смо анкетирање наставника помоћу друштвене мреже *facebook*, која нам је омогућила да се испитају ставови наставника из различитих подручних школа, како би увид у проблем комплексније и јасније био сагледан. Узорак је намеран, јер су директно бирани учитељи и наставници који су у контакту са аутором рада.

5.9. Организација и ток истраживања

Прикупљање података наставника обављено је у периоду од 1. 10. 2016. године до 1. 12. 2016. године. Овим испитивањем наставника завршено је истраживање које се односило на мишљења и ставове наставника о заступљености романа у настави и могућностима примене проблемског приступа у наставној интерпретацији романа.

⁴² Наставу у експерименталној групи изводиле су учитељице Љиљана Ракић и Ивана Божовић.

⁴³ Наставу у контролној групи изводиле су учитељице Борка Веизовић и Маријана Чанчаревић.

С обзиром на план и програм наставе српског језика и књижевности у четвртном разреду основне школе, за наставну интерпретацију изабран је роман *Алиса у земљи чуда*, Луиса Керола. Избор овог романа није случајан, он је условљен узрастом ученика, обимом и естетским и уметничким вредностима текста.

Пошто се роман интерпретира у четвртном разреду основне школе, то нам узраст ученика допушта да се делу приступа на један обухватнији, аналитичко–синтетички начин продирања у структуру књижевног дела а самим тим и примену сложенијих наставних метода.

Пошто се интерпретира роман, јасно је да је реч о обимнијем делу, које захтева претходну припрему, односно ученици су посредством истраживачких задатака добили задужења да роман код куће прочитају у целости. За реализацију интерпретације романа биће неопходна два часа, што је у складу са планираним бројем часова за обраду ове наставне јединице.

Бројне уметничке, естетске, сазнајне вредности одликују овај роман, тако да је висок домет књижевне интерпретације и ученичких сазнања загарантован.

У Основној школи „Алекса Дејовић“, у којој се експеримент обавља, са задатком, током и циљем истраживања упознали смо директора, педагога, психолога школе, наставнике у чијим одељењима се обавља експеримент. Од свих смо добили потребну сагласност и очекивану сарадњу.

Експеримент је спроведен у четвртном разреду на часовима српског језика.

Реализација романа *Алиса у земљи чуда*, планиран је за месец децембар, па смо треће недеље у месецу децембру спровели иницијално тестирање ученика, са циљем да проверимо ко је прочитао роман у целости. Провера је извршена помоћу анкетног листића који се састоји од два питања и кратког упутства за рад. Попуњавање листића не изискује више од три минута за рад, јер су одговори који се траже једноставни.

У наредна два дана, на часовима српског језика спровођено је истраживање, истовремено и у контролној и у експерименталној групи, како би се спречила могућа размена искустава међу ученицима. Пошто су за интерпретацију овог романа предвиђена два часа и наш експериментални програм је толико трајао. Наставници који су реализовали часове, благовремено су добили наставне припреме на којима је детаљно изложена структура и ток часа. У експерименталној групи учитељице су интерпретацију романа

Алиса у земљи чуда, обрађивале проблемским приступом⁴⁴, док је у контролној групи интерпретација реализована на традиционални начин⁴⁵.

Након завршене интерпретације романа, у завршном делу другог часа извршено је финално тестирање ученика и у контролној и у експерименталној групи. Финални тест знања⁴⁶ је идентичан у обема групама, и њиме се настоји проверити која група је постигла боље резултате. У оквиру финалног теста (на последњем месту), ученицима смо поставили питање којим смо желели да проценимо степен заинтересованости за проблемски приступ у интерпретацији романа.

Након финалног тестирања сви подаци су унети у евиденциону листу⁴⁷, која обухвата све податке, исписане за сваког ученика и свако питање појединачно.

5.10. Обрада података

Приликом статистичке обраде података коришћени су следећи статистички поступци: Експериментални програм и његови ефекти анализирани су *анализом коваријансе*, а упитник за наставнике (обрађиван је) непараметријским поступцима X^2 и корелацијом контингенције.

Подаци добијени помоћу инструмената истраживања обрађени су на следећи начин:

- добијени подаци, претходно сигнирани, припремљени су за анализу, формирањем базе података у рачунару;
- евидентирање ставова изражених у анкетном упитнику и скали ставова извршена је према кодној листи која је урађена (*Табела 7*);
- добијени подаци, (претходни подаци) су применом дескриптивне статистике, изражени мерама пребројавања (апсолутним и релативним фреквенцијама), а сви квантитативни показатељи су пропраћени квалитативном анализом;
- независне и зависне варијабле, као и друга значајна обележја, приказана су укрштени у контингенцијским табелама;

⁴⁴ Прилог бр. 4.

⁴⁵ Прилог бр. 5.

⁴⁶ Прилог бр. 3.

⁴⁷ Прилог бр. 6.

- статистичком анализом су упоређени резултати експерименталне и контролне групе у почетку и на крају експеримента.

Формирање базе података и статистичка обрада података: дескриптивна статистика, χ^2 и корелација контингенције, вршена је помоћу програмског пакета *SPSS 20.0*.

За проверу ефеката експерименталног фактора кориштен је *t*-тест и анализа коваријансе⁴⁸ коју ћемо овде детаљније приказати.

t-тест је статистички поступак којим смо испитали статистичку значајност аритметичких средина броја бодова на финалном тесту, експерименталне и контролне групе.

Израчунава се:

$$t = \frac{D}{SE_D}$$

$$D = M_{Y1} - M_{Y2}$$

$$SE_D = SE_{MYX} \sqrt{\frac{1}{N_1} + \frac{1}{N_2}}$$

$$SE_{MYX} = \frac{SD_{YX}}{\sqrt{N}}$$

$$SD_{YX} = \sqrt{MS_{YXw}}$$

t- *t* однос

D_M – разлика између две аритметичке средине ($M_1 - M_2$)

SE_{DM} – стандардна грешка разлике између две аритметичке средине

Анализом коваријансе желели смо да испитамо деловање независних варијабли на зависне варијабле како бисмо показали да ли је разлика између група случајно или стварно већа од разлике унутар група.

Анализа коваријансе је статистички поступак који се користи за:

⁴⁸Коришћен је статистички програм професора Алексе Брковић који је урађен у складу са поступцима (од девет фаза) које даје Гарет (Garrett, H.E.: Statistics in Psychology and Education, New York: Longmans, 1959.)

- статистичко уједначавање група и
- лонгитудинално праћење ефеката експерименталног фактора.

У анализи коваријансе имамо две опсервације за сваког субјекта. Једну од њих означавамо као почетну меру X , другу меру означавамо као Y – она је од значаја пошто је добијена на завршном испитивању после деловања експерименталног фактора. За истраживача је битно да ли постоји значајност разлика између Y средина код различитих третмана зависних варијабли.

Главни циљ анализе коваријансе је да се добије редукован прорачун експерименталне грешке узимајући у обзир регресију Y мере на X мере.

Анализа коваријансе пролази кроз девет фаза.

Прва фаза је корекција односа - за X , за Y и за узајамне продукте XY :

$$SS_{XT} = \sum X^2 - C_x; C_y = \frac{(\sum Y)^2}{N}; C_{xy} = \frac{\sum X \sum Y}{N}$$

Друга фаза - израчунавање SS_T :

$$SS_{XT} = \sum X^2 - C_x; SS_{YT} = \sum Y^2 - C_y; SS_{XYT} = \sum XY - C_{xy}$$

Трећа фаза - налажење SS_b (између средина група):

$$SS_{Xb} = \frac{\sum X^2}{N} - C_x; SS_{Yb} = \frac{\sum Y^2}{N} - C_y; SS_{XYb} = \frac{\sum X^2 \sum Y^2}{N} - C_{xy}$$

Четврта фаза - налажење SS_w (у групама):

$$SS_{Xw} = SS_{XT} - SS_{Xb}; SS_{Yw} = SS_{YT} - SS_{Yb}; SS_{XYw} = SS_{XYT} - SS_{XYb};$$

Пета фаза - анализа варијансе X и Y скорова узетих заједно:

$$F_x = \frac{MS_{Xb}}{MS_{Xw}}; F_y = \frac{MS_{Yb}}{MS_{Yw}}$$

Шеста фаза - налажење просечне прилагођености SS за ух:

$$SS_{YXT} = SS_{YT} - \frac{(\sum SS_{XYT})^2}{SS_{XT}}; SS_{YXw} =$$

$$SS_{Yw} - \frac{(\sum SS_{XYw})^2}{SS_{Xw}}; SS_{YXb} = SS_{YXT} - SS_{YXw}$$

Анализа коваријансе израчунава се формулом:

$$F_{YX} = \frac{MS_{YXb}}{MS_{YXw}}$$

Седма фаза - израчунавање корелација и регресија.

Формуле за израчунавање коефицијената корелација (r) и регресије (b) су:

$$r_T = \frac{SS_{YXT}}{\sqrt{SS_{XT} - SS_{YT}}}; r_b = \frac{SS_{XYb}}{\sqrt{SS_{Xb} - SS_{Yb}}}; r_w = \frac{SS_{XYw}}{\sqrt{SS_{Xw} - SS_{Yw}}};$$

$$b_T = \frac{SS_{YXT}}{SS_{XT}}; b_b = \frac{SS_{XYb}}{SS_{Xb}}; b_w = \frac{SS_{XYw}}{SS_{Xw}};$$

У **осмој фази** за добијање M_{yp} користи се b_w

$$M_{YP} = M_Y - b_w \cdot (M_X - M_{XT})$$

Девета фаза је налажење **значајности разлика** између прилагођених Y средина помоћу t теста.

6. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ЊИХОВА АНАЛИЗА

Посредством постављених задатака, анализирали смо резултате добијене упитником за наставнике.

6.1. Ставови наставника о појединим тврдњама из упитника, о заступљености романа за децу у настави, као и о употреби проблемског приступа у интерпретацији романа

Табела 7. База података о Упитнику за наставнике

	пол	ссп	грс	П1	П2	П3	П4	П5	П5	П7	П8	П9	П10	П11	П12	П13	П14	П15	П16
1.	1	2	1	5	1	1	3	2	1	1	1	1	5	4	1	1	3	2	5
2.	2	3	2	1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	1	2	4	2
3.	2	2	1	2	1	1	2	2	1	1	2	1	2	1	1	1	2	3	1
4.	2	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	2	1	3	4	5	4
5.	2	2	2	4	2	2	2	2	2	1	2	1	1	1	2	2	5	2	5
6.	2	2	3	1	2	2	1	2	2	1	2	2	2	3	2	2	2	2	3
7.	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	4	1	1	2	2	4
8.	2	2	2	2	2	2	2	2	5	1	1	1	1	2	2	2	1	4	4
9.	2	2	3	2	1	1	1	2	2	1	1	1	2	1	1	2	2	2	4
10.	1	1	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
11.	2	2	2	1	2	2	2	2	3	1	1	2	1	2	2	1	1	1	2
12.	2	2	2	2	2	2	3	3	3	1	2	2	2	2	2	2	1	2	3
13.	2	2	3	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	2	4
14.	1	1	2	2	1	2	1	2	1	2	1	3	1	2	1	1	1	3	1
15.	1	1	2	2	1	1	2	4	2	1	4	2	2	4	2	2	4	3	2
16.	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	1	1	2	2	2	2	1	1	3
17.	2	2	2	3	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2
18.	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
19.	2	2	2	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2
20.	2	2	3	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2
21.	2	2	2	1	2	3	1	4	2	1	1	1	2	1	1	3	1	1	2
22.	2	2	1	4	4	2	1	1	2	1	2	2	1	3	3	2	2	2	2
23.	2	2	2	1	2	2	1	1	2	1	2	2	1	3	2	2	2	2	2
24.	2	2	2	4	2	1	1	1	2	1	1	2	1	3	2	2	2	2	2
25.	2	2	3	4	1	1	1	1	2	1	1	1	2	2	1	2	1	1	2
26.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	4	1	1	2	2	2	1	2	3
27.	2	2	2	2	2	1	1	1	2	1	1	1	2	2	1	2	1	1	2
28.	2	2	2	4	1	1	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1	1	1	1
29.	1	1	2	3	2	1	1	1	2	2	2	1	1	2	1	1	1	1	2
30.	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	3	3	3	3	2	3	1	3	2
31.	2	2	3	4	1	1	1	1	2	2	1	1	2	2	2	2	2	3	2
32.	2	2	3	4	4	2	2	1	2	1	4	1	1	3	2	1	1	2	3
33.	2	2	2	4	2	2	1	3	3	1	2	2	2	3	2	2	2	3	3
34.	2	2	2	4	2	1	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	1	3	2
35.	1	1	2	2	4	1	1	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1	4	4
36.	2	2	1	2	1	2	2	1	1	1	2	2	2	1	2	1	2	3	4
37.	1	2	4	2	1	2	1	2	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	2
38.	2	2	4	2	1	2	1	2	1	2	1	1	2	1	2	1	2	2	2
39.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	3	2

40.	2	2	3	1	2	2	2	1	1	1	2	2	1	1	1	3	4	4	4
41.	2	1	3	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	4	3	3
42.	2	2	4	4	2	2	2	2	1	1	2	2	1	1	1	3	3	3	2
43.	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	2	1	2	2	2
44.	2	2	3	2	1	1	1	1	1	2	1	2	2	2	1	1	1	1	2
45.	2	2	3	2	2	1	1	2	2	1	1	1	1	1	2	2	3	3	2
46.	2	3	2	3	2	2	2	4	1	2	2	2	2	2	1	4	3	3	3
47.	2	3	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	2	2	2	1	1	2	1
48.	2	2	2	1	1	2	2	1	1	2	2	1	1	2	1	1	1	2	2
49.	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2
50.	2	3	1	1	2	2	2	1	1	1	2	2	1	1	1	2	3	4	4
51.	1	3	1	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2
52.	2	2	3	1	1	1	1	2	1	1	2	2	2	1	2	4	4	3	4
53.	2	2	3	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	2	3	3	3	3
54.	1	1	4	2	2	2	1	3	2	3	1	2	2	1	2	4	4	3	4
55.	2	2	1	2	2	1	2	3	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2
56.	1	2	1	4	1	1	3	2	1	1	1	1	5	4	2	2	3	2	5
57.	2	3	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	2	2	1	1	2	3	2
58.	2	2	1	1	2	1	1	2	2	1	1	2	1	2	2	2	1	1	1
59.	2	2	2	2	1	1	2	2	1	1	2	3	3	2	1	1	2	3	3
60.	2	3	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	3	2	2	3	4	5	4
61.	2	2	4	2	2	2	2	2	1	1	2	1	2	2	2	5	2	5	3
62.	2	3	1	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	3	3	4
63.	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	1	1	4	2	2	3	2	4	3
64.	2	2	2	2	2	2	2	5	1	1	1	2	1	2	1	2	2	2	2
65.	2	3	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	1	2	2	2	2	4	5
66.	1	3	2	1	2	1	1	1	2	2	2	1	1	1	2	1	2	2	1
67.	2	2	1	1	2	2	1	3	1	1	2	2	2	2	1	1	1	2	2
68.	2	3	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	3	2	1	2	2	2	2
69.	2	2	2	2	2	1	1	3	1	2	2	1	1	1	2	1	2	3	1
70.	1	3	3	1	1	2	2	1	2	1	3	1	2	1	1	3	1	3	4
71.	1	2	2	1	1	2	4	4	2	4	2	2	4	2	2	4	3	2	5
72.	2	3	1	3	2	2	2	3	2	1	1	2	2	2	2	1	1	2	2
73.	2	2	2	2	2	2	1	3	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2
74.	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2
75.	2	2	2	1	1	1	1	1	2	2	2	2	3	2	1	1	1	2	1
76.	2	3	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
77.	2	2	2	2	3	2	4	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2
78.	2	1	4	4	2	1	1	2	1	1	1	2	4	3	2	2	2	1	2
79.	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	3	3	1	1	1	1	1
80.	2	2	4	2	2	2	2	4	1	1	1	2	3	3	1	2	1	2	1
81.	2	3	4	1	1	2	2	2	1	1	2	1	1	2	1	2	2	1	1
82.	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	3	3
83.	2	2	2	1	1	1	1	3	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1
84.	2	2	4	1	1	4	1	4	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2
85.	1	2	3	1	2	2	2	5	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2
86.	2	2	2	2	1	2	1	2	1	1	1	2	2	2	1	3	2	3	4
87.	2	3	4	1	1	1	2	4	1	2	2	2	2	2	2	4	2	4	3
88.	2	3	4	4	2	1	1	2	1	4	1	2	2	2	2	2	1	1	1
89.	2	3	2	2	2	1	1	2	1	1	2	2	2	2	1	1	1	3	2
90.	2	3	1	2	1	1	1	4	1	1	1	3	2	1	1	2	1	2	1

Ако анализитамо одговоре у целине, не делећи на подузорке, одговоре можемо рангирати на следећи начин: 7., 4., 3., 12., 8., 6., 2., 9., 13., 10., 14., 5., 1., 11., 15., 16. (Табела 8).

Табела 8. Фреквенције и проценти одговора наставника у целини

Питање	Потпуно се слажем		Углавном се слажем		Неодлучан сам		Углавном се не слажем		Уопште се не слажем		Ранг
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
1.	29	32,2	43	47,8	4	4,4	13	14,4	1	1,1	13
2.	39	43,3	46	51,1	2	2,2	3	3,3	-	-	7
3.	46	51,1	42	46,7	1	1,1	1	1,1	-	-	3
4.	50	55,6	35	38,9	3	3,3	2	2,2	-	-	2
5.	30	33,3	41	45,6	9	10,0	8	8,9	2	2,2	12
6.	40	44,4	45	50,0	4	4,4	-	-	1	1,1	6
7.	54	60,0	33	36,7	1	1,1	2	2,2	-	-	1
8.	43	47,8	42	46,7	2	2,2	3	3,3	-	-	5
9.	38	42,2	48	53,3	4	4,4	-	-	-	-	8
10.	35	38,9	42	46,7	8	8,9	3	3,3	2	2,2	10
11.	28	31,1	48	53,3	10	11,1	4	4,4	-	-	14
12.	43	47,8	46	51,1	1	1,1	-	-	-	-	4
13.	37	41,1	37	41,1	10	11,1	5	5,6	1	1,1	9
14.	34	37,8	39	43,3	9	10,0	7	7,8	1	1,1	11
15.	17	18,9	38	42,2	24	26,7	8	8,9	3	3,3	15
16.	15	16,7	41	45,6	14	15,6	15	16,7	5	5,6	16

Садржај питања дат је у Упитнику за наставнике (Прилог бр. 2).

Фреквенцију одговора на поједина питања представимо и графички.

Упоредним прегледом анализираћемо одговоре испитаника различитих група (пол, радно искуство, стручна спрема), о заступљености романа за децу у настави и проблемском приступу у његовој интерпретацији (Табела 9).

Табела 9: Упоредни преглед резултата упитника за наставнике различитих група

Питање	Пол наставника		Стручна спрема наставника		Радно искуство наставника	
	X ²	p	X ²	p	X ²	P
1.	6,398	0,171	11,070	0,198	13,661	0,323
2.	2,589	0,459	4,046	0,670	11,499	0,243
3.	0,412	0,938	3,359	0,763	13,482	0,142
4.	8,318	0,040	6,236	0,397	9,038	0,434
5.	2,866	0,581	3,986	0,858	19,560	0,076
6.	1,882	0,597	5,027	0,542	11,330	0,254
7.	8,220	0,040	12,600	0,050	12,554	0,184
8.	2,971	0,396	3,905	0,690	3,980	0,919
9	2,111	0,348	1,773	0,777	8,140	0,228

10.	13,546	0,009	8,972	0,345	15,489	0,216
11.	14, 303	0,003	6,938	0,327	15,135	0,087
12.	0,386	0,824	0,450	0,978	6,432	0,377
13.	5,292	0,259	4,507	0,809	16,161	0,184
14.	5,201	0,267	14,301	0,074	16,923	0,153
15.	1,056	0,901	13,205	0,105	12,775	0,386
16.	10,901	0,028	4,395	0,820	14,606	0,264

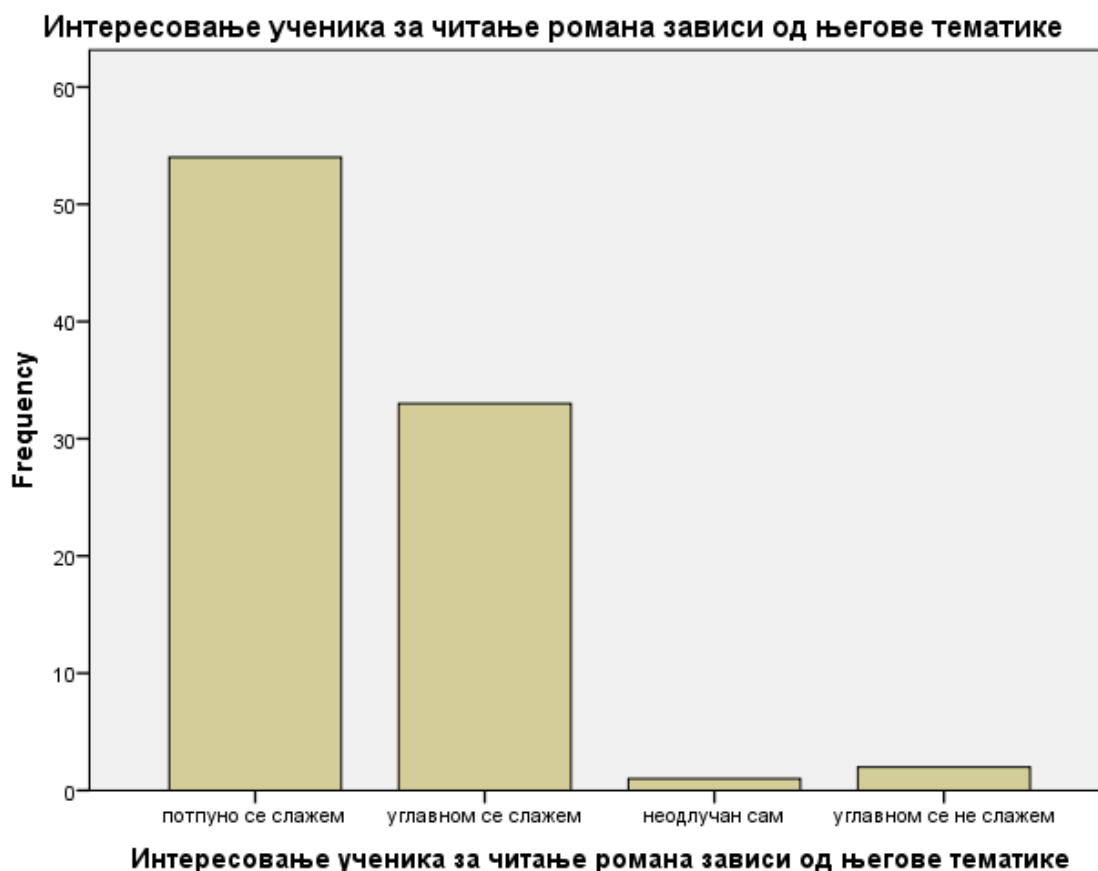
Анализирајући приказане резултате у табели, можемо закључити да се ставови наставника, с обзиром на пол не разликују много. Приметне су разлике у 4., 7., 11., 16. питању. Када је у питању стручна спрема, приметне разлике у одговорима на 7. и 14. питање. Утицај радног искуства на ставове наставника изражен је у питањима 5. и 11. У означеним питањима постоји статистички значајна повезаност између ставова наставника, у односу на пол, радно искуство, стручну спрему. Прегледом табела контингенције може се видети у чему су изражене разлике.

Анализу одговора на поједина питања из упитника за наставнике, вршићемо по редоследу који је одређен рангом у Табели 8. На основу налаза из Табеле 9, дајемо табеле контингенције и графичке приказе, само код питања у чијим одговорима постоји статистички значајна разлика.

Интересовање ученика за читање романа, зависи од тематике романа (авантуристички, пустиловни, фантастични, роман о дечјим дружинама и слично)

Гледајући податке (*Графикон 1*) о овом ставу, закључујемо да наставници у великом броју имају позитиван став према тврдњи да је интересовање ученика за читање романа повезано са његовом тематиком. Чак 96,7 % испитаника се у потпуности или делимично слаже са датом тврдњом. Веома мали проценат, свега 1,1% испитаника је неодлучан по питању ове тврдње, док се 2,2% испитаника углавном не слажу са тврдњом да је интерес ученика за читање романа повезан са његовом тематиком. Ови подаци рангирани су питање број 7. (с обзиром на прихваћеност тврдње дате у њему), на прво место.

Графикон 1. Ставови наставника о повезаности интересовања ученика за читање роман са његовом тематиком



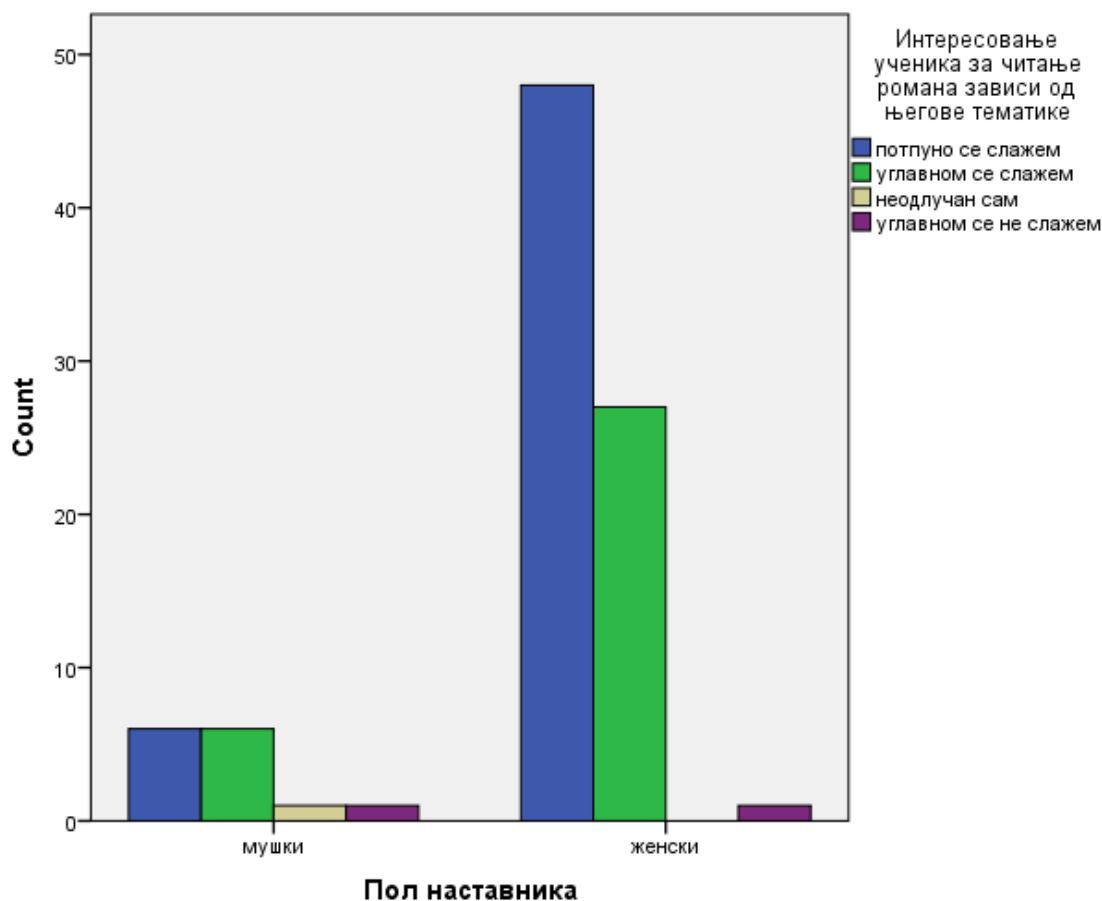
7. питање

Статистички значајна разлика у ставовима испитаних наставника у односу на пол уочили смо управо у овом питању. Вредност $X^2 = 8,220$, $df = 3$, на нивоу значајности $p = 0,042$. Прегледом Табеле 10 и Графикана 2, може се анализирати фреквенција одговора из упитника.

Табела 10. Разлике у ставовима наставника о роману у односу на пол

Пол	Интересовање ученика за читање романа зависи од његове тематике					Укупно
	Потпуно се слажем	Углавном се слажем	Неодлучан сам	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем	
Мушки	6	6	1	1	-	14
Женски	48	27	0	1	-	76
Укупно	54	33	1	2	-	90

$$X^2 = 8,220, df = 3, p = 0,042$$

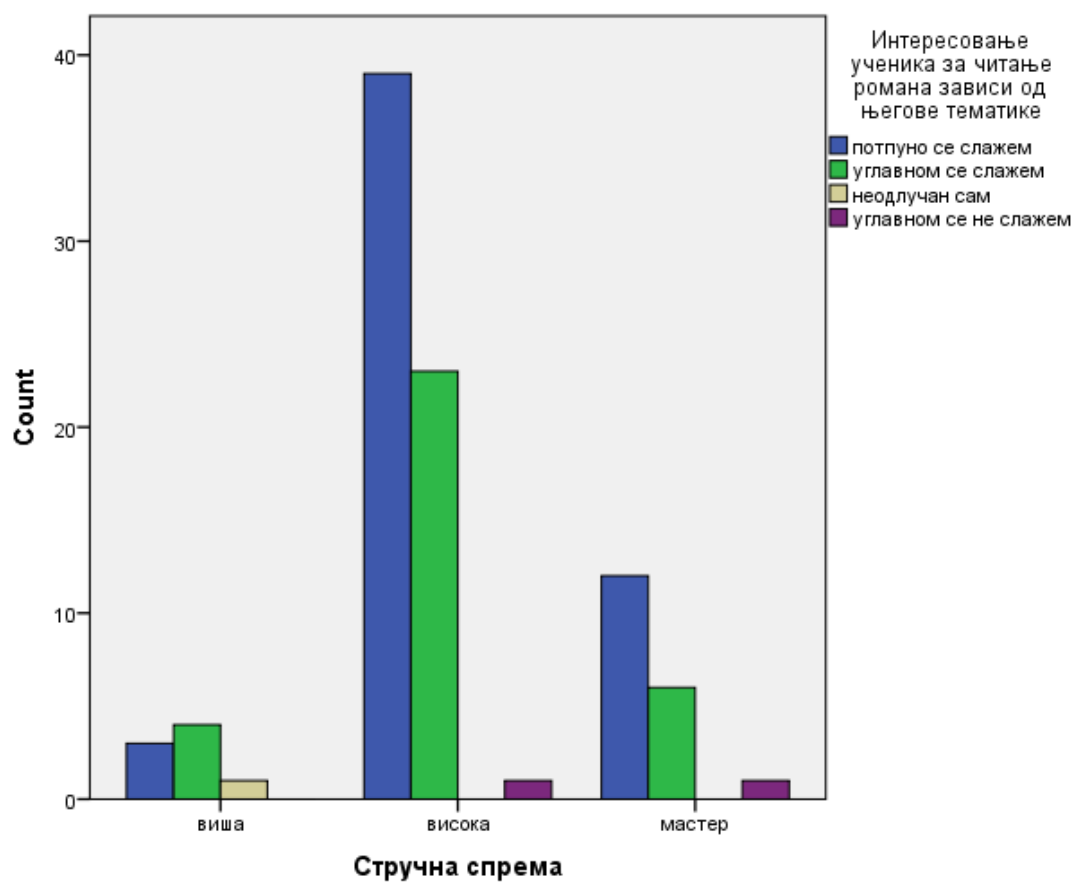
Графикон 2. Ставови наставника различитог пола о интересовању ученика за читање романа**7. питање**

Статистички значајна разлика у ставовима испитаних наставника, у односу на стручну спрему, такође је уочљива у овој тврдњи да интересовање ученика за читање романа зависи од његове тематике (Табела 11). То је сазнајемо увидом у следеће вредности $\chi^2 = 12,600$, $df = 6$, $p = 0,050$. Позитиван став наставника о овој тврдњи („потпуно се слажем“ и „углавном се слажем“) исказали су наставници који имају високу стручну спрему и завршене мастер студије, чак 89%, а 2% испитаних наставника који имају високу стручну спрему и мастер, немају јасан став или се не слажу са овом тврдњом. Наставници који имају вишу стручну спрему, позитиван став на ову тврдњу („потпуно се слажем“ и „углавном се слажем“) имало је 7,8% испитаних наставника, док 1,1% наставника по питању ове тврдње неодлучно или имају негативан став.

Табела 11. Разлика у ставовима наставника различите стручне спреме о интереспвњима ученика за читање романа

Стручна спрема	Интересовање ученика за читање романа зависи од њихове тематике					
	Потпуно се слажем	Углавном се слажем	Неодлучан сам	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем	Укупно
Виша	3	4	1	0	0	8
Висока	39	23	0	1	0	63
Мастер	12	6	0	1	0	19
Укупно	54	33	1	2	0	90

$$X^2 = 12,600, \quad df = 6, \quad p = 0,050$$

Графикон 3. Ставови наставника различите стручне спреме о интересовањима ученика за читање романа.

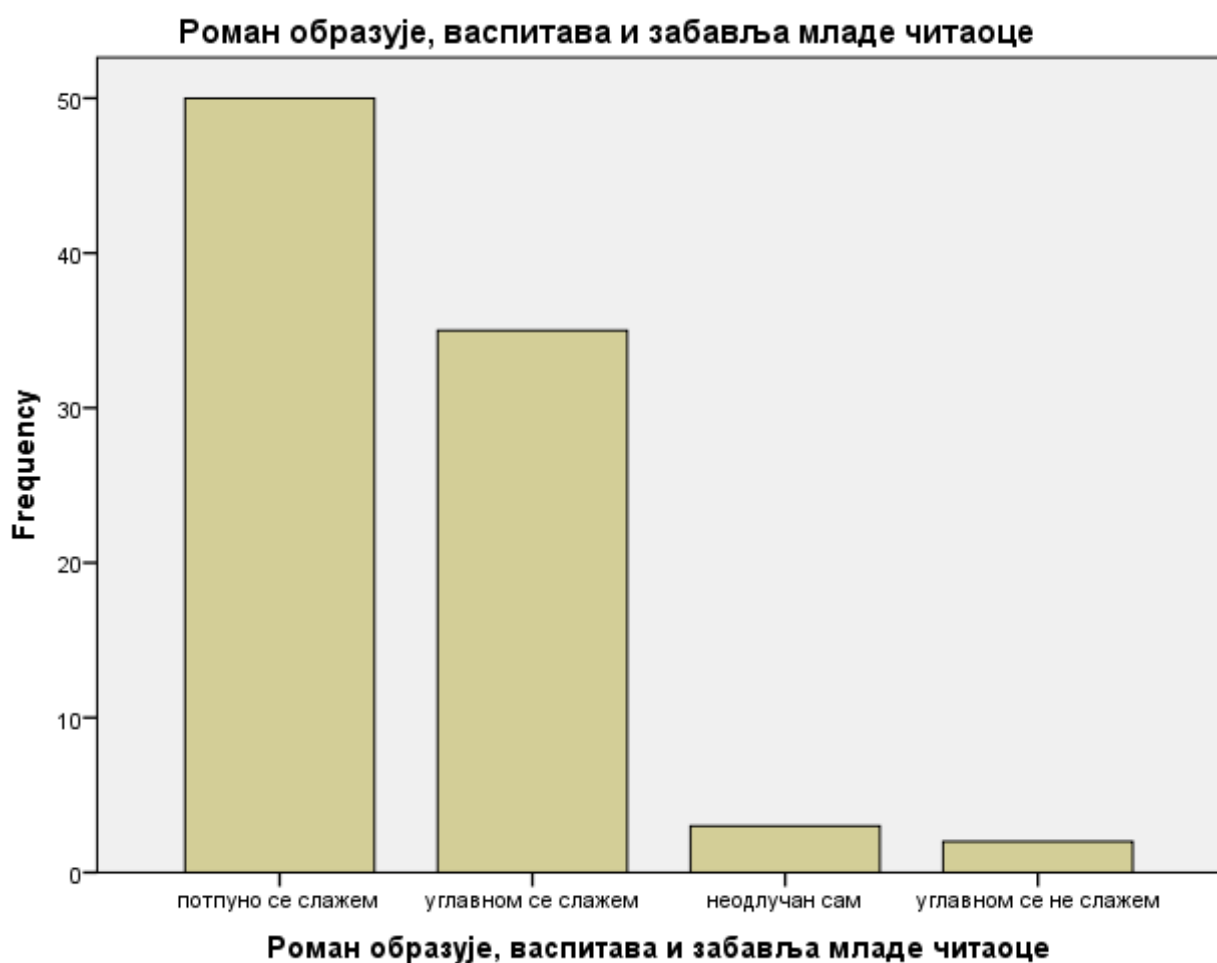
7. питање

Роман образује, васпитава и забавља младе читаоце.

Овај став наставника приказан је на *Графикону 4*, а подаци из *Табеле 9* показују да постоји статистички знајна разлика у мишљењу наставника различитог пола (*Графикон 5*).

Испитани наставници се у великом броју (95%), потпуно или углавном слажу са тврдњом да роман образује, васпитава и забавља младе читаоце. Мањи број испитаних наставника, свега 5% нема дефинисан став о овој тврдњи или се не слаже са њеним садржајем.

Графикон 4. Ставови наставника у целини о васпитној, образовној и забавној улози романа



4. питање

Ако погледамо *Табелу 9*, резултати X^2 показују да је независна варијабла – пол наставника, утицала на јављање статистички значајне разлике у мишљењу испитаних наставника о васпитној, образовној и забавној улози романа. Наставници различитог пола

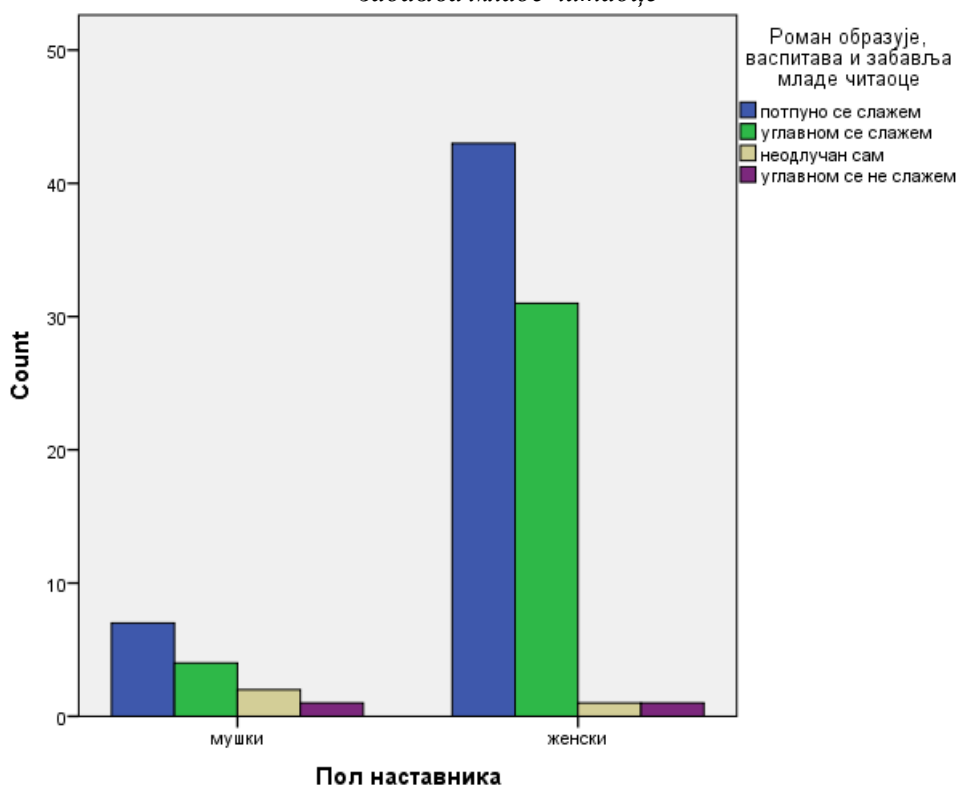
имају различите ставове о тврдњи да роман образује, васпитава и забавља младе читаоце. У Табели 12 и Графикону 5, видимо да наставници мушког пола имају позитивније ставове по овом питању.

Табела 12. Разлике у ставовима наставника зависно од пола

Пол наставника	Роман образује, васпитава и забавља младе читаоце					Укупно
	Потпуно се слажем	Углавном се слажем	Неодлучан сам	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем	
Мушки	7	4	2	1	-	14
Женски	43	31	1	1	-	76
Укупно	50	35	3	2	-	90

$$X^2 = 8,318, df = 3, p = 0,04.$$

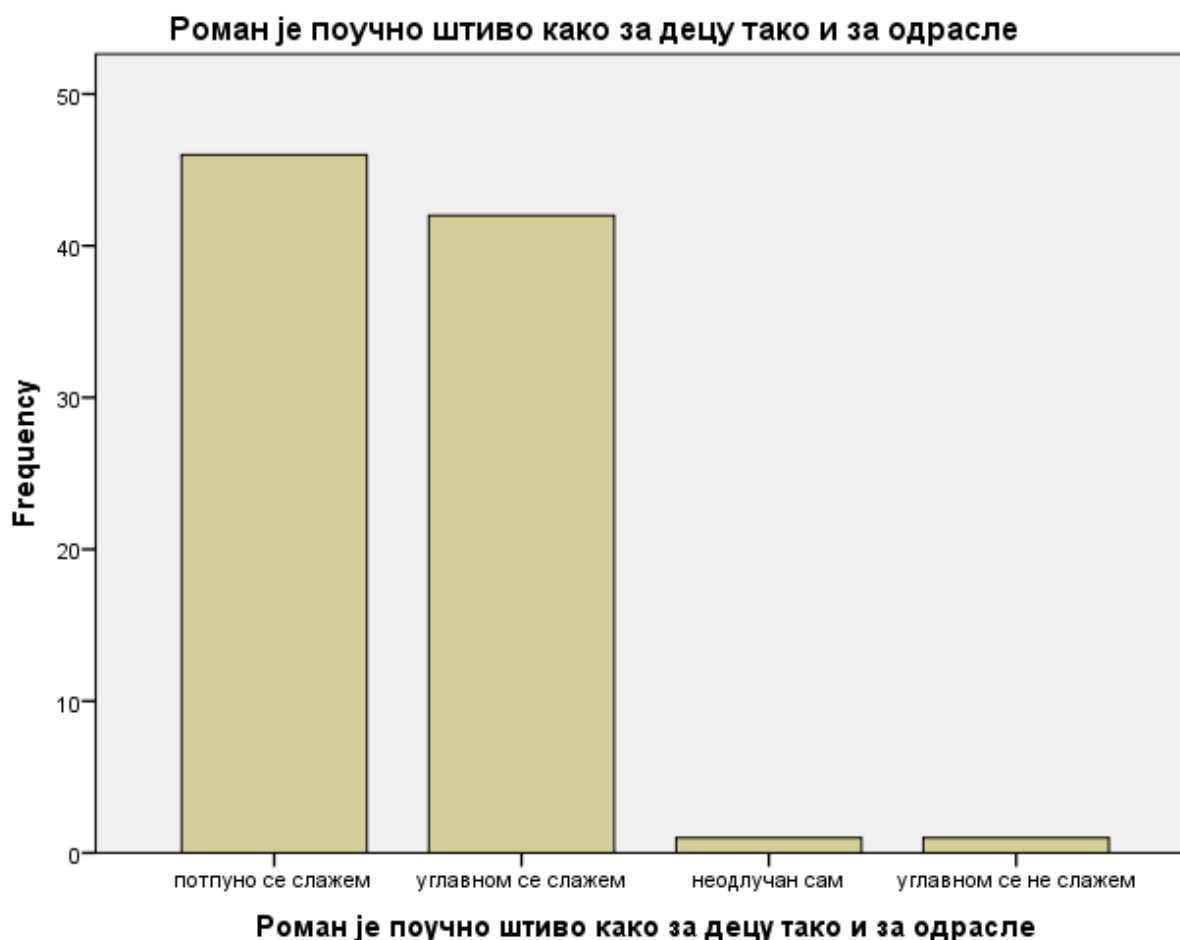
Графикон 5. Ставови наставника у односу на пол о тврдњи да роман образује, васпитава и забавља младе читаоце



4.питање

Роман је поучно штиво како за децу, тако и за одрасле. Испитани наставници према овој тврдњи у великом броју имају позитиван став, што указује на важност романа и поучност коју пружа. Чак 98% испитаника се углавном или у потпуности слаже са датом тврдњом, док свега 2% нема јасно формиран став или се не слаже. Ове резултате о поучности романа за све узрасте представили смо и графички (*Графикон 6*).

Графикон 6. Ставови наставника о поучности романа за све узрасте



3. питање

Ниједна од независних варијабли (пол, стручна спрема наставника, године радног стажа) није утицала да се ставови наставника статистички значајно разликују што потврђујемо увидом у *Табелу 9*.

Истраживачко читање романа активира машту као битан стваралачки фактор. Као што је и очекивано 99% испитаних наставника се потпуно или углавном слаже да истраживачким читањем значајно подстичемо и активирамо деčју машту и стваралачки рад, док је 1% испитаника неодлучно. Негативних ставова по овом питању немамо (Графикон 7). Ови подаци рангирани су питање број 12 на 4. место (Табела 8).

Ниједна од независних варијабли није утицала да се ставови наставника, о активирању маште и стваралаштва посредством истраживачког читања романа, статистички битно разликују (Табела 9).

Графикон 7. Ставови наставника о утицају истраживачког читања на машту и стваралаштво ученика



12. питање

Мотивисати ученике приликом интерпретације романа представља кључ успеха у његовој рецепцији. Ставови испитаних наставника о овој тврдњи, веома су позитивни. Да је мотивација битан предуслов за успешну интерпретацију и рецепцију романа говори нам фреквенција одговора наставника у којима видимо да се 95% испитаника потпуно или углавном слаже са датом тврдњом. Свега 2% испитаника је неодлучно, а 3% сматра да мотивација није важна за интерпретацију и рецепцију романа (*Графикон 8*).

Ниједна од независних варијабли (пол, радни стаж наставника, стручна спрема наставника), није утицала на појаву статистички значајне разлике у ставовима испитаних наставника (*Табела 9*).

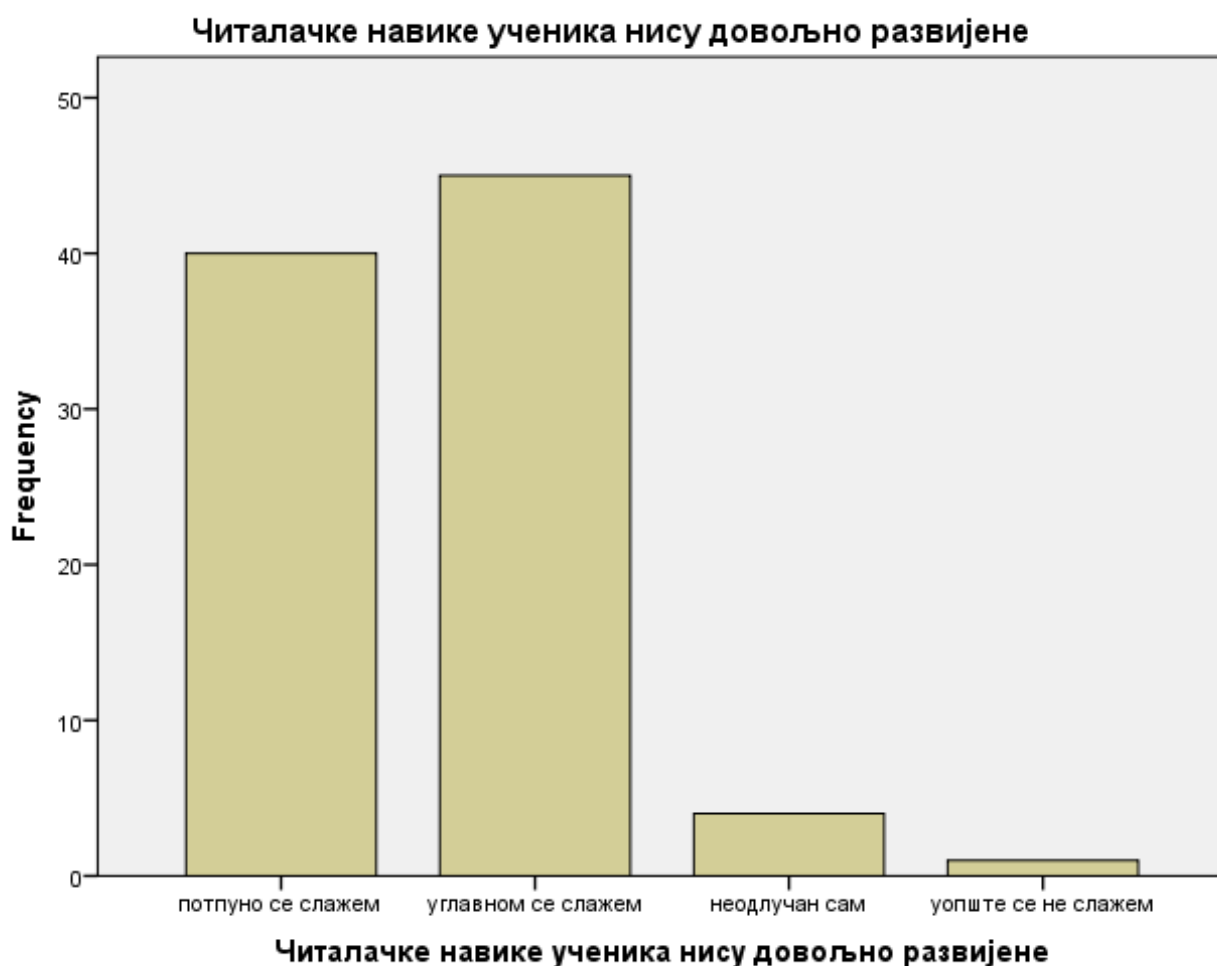
Графикон 8. Ставови наставника о важности мотивације за интерпретацију и рецепцију романа



8. питање

Читалачке навике ученика нису довољно развијене. И ова тврдња, као и многе друге, добила је висок проценат позитивних ставова, што и није баш похвално за наше младе генерације. Да је култура мас медија узела примат над књижевном уметношћу и да је наступила „криза читања“, говоре подаци приказани на *Графикону 9*. Наиме, са овом тврдњом делимично или потпуно је сагласно 95% испитаних наставника, 4% наставника нема јасан ставо читалачким навикама ученика, док само 1% наставника сматра да су читалачке навике код ученика, развијене у довољној мери.

Графикон 9. Ставови наставника о развијености читалачких навика код ученика



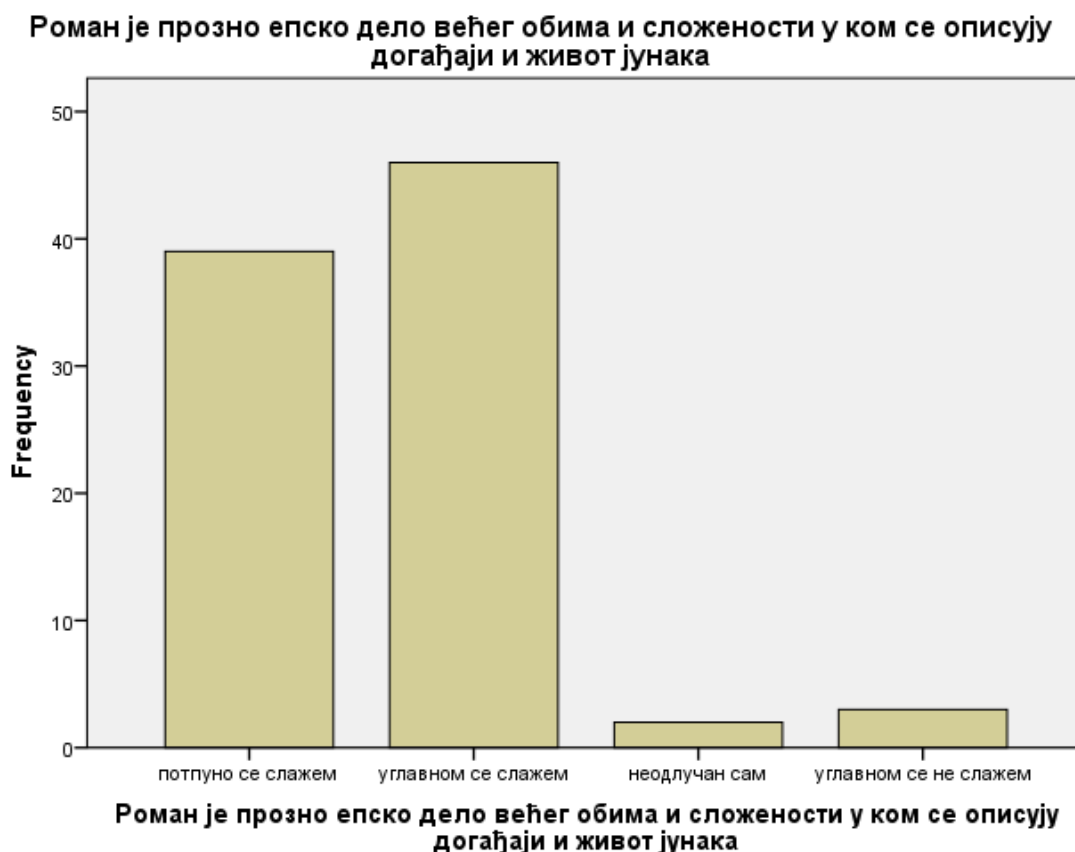
6. питање

Статистички значајне разлике у ставовима наставника по питању ове тврдње, нису уочене (*Табела 9*).

Роман је прозно епско дело, већег обима и сложености у ком се описују догађаји и живот јунака. Прегледом *Табеле 9*, уочавамо да код ове тврдње, ниједна од независних варијабли (пол, стручна спрема, радни стаж наставника), нису статистички значајно утицале на ставове испитаних наставника.

Закључујемо да велики број испитаних наставника заступа став да је роман прозно епско дело сложенијег обима и садржаја и да описује живот и догађаје јунака. У великом броју (95%) испитаници имају позитиван став о овој тврдњи и са њом се потпуно слажу 44%, углавном се слаже 51%, 2% су неодлучни испитаници, док 3% има негативан став о датој тврдњи (*Графикон 10*).

Графикон 10. Ставови испитаника о роману као обимном прозном епском делу који описује живот и догађаје јунака

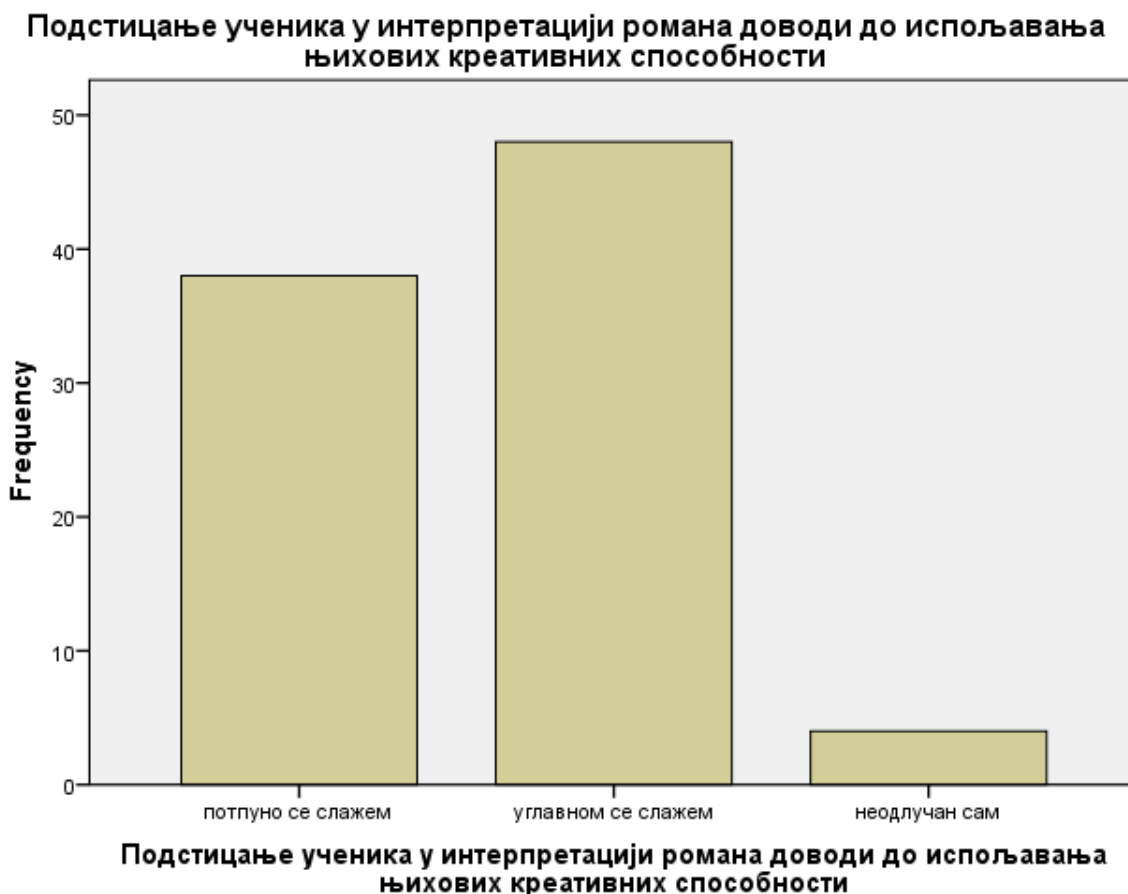


2. питање

Подстицање ученика у интерпретацији романа побољшава њихову креативност. По питању ове тврдње испитани наставници имају позитиван став што указује да је за успешну интерпретацију романа, ученике неопходно подстицати да раде, како би исказали своје креативне могућности у тумачењу и разумевању романа. Од укупног броја испитаника 96% има позитиван став о овој тврдњи, негативних ставова нема, а 4% испитаника немају јасно дефинисан став о овом питању (*Графикон 11*).

Да се ставови наставника статистички значајно не разликују, указују нам вредности χ^2 (*Табела 9*), што указује да независне варијабле (пол, године стажа наставника и радно искуство) нису битно утицале на ставове испитаника.

Графикон 11. Ставови наставника о подстицању ученика при интерпретацији романа



9. питање

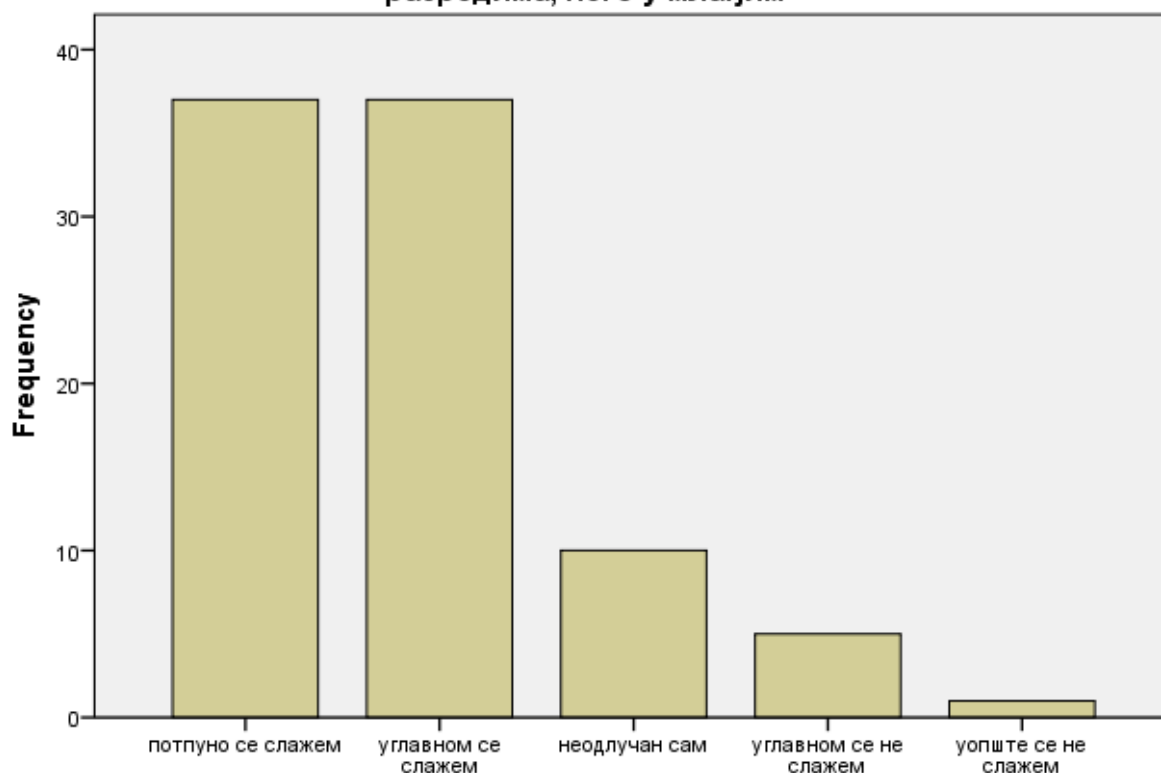
Због ученичке рецепције, интерпретацију појединих романа примереније је реализовати у старијим разредима него у млађим и обратно. Ова тврдња наишла је на

позитиван став испитаника. Чак 82, 2 % испитаника се у потпуности или углавном слажу са датом тврдњом, неодлучних је 11, 1%, док се 5,6 % испитаних наставника углавном не слаже, а 1,1 %, се уопште не слаже са овим ставом. С обзиром на веома висок проценат позитивних ставова по овом питању можемо закључити да романи предвиђени актуелним планом и програмом нису најпримеренији узрасту и рецепцији ученика (*Графикон 12*).

Да се ставови наставника статистички значајно не разликују (у зависности од независних варијабли: пол, стручна спрема, године радног стажа), указују подаци из *Табеле 9*.

Графикон 12. Ставови наставника о примерености интерпретације романа у појединим разредима

Због рецепције, поједине романе примереније је анализирати у старијим разредима, него у млађим



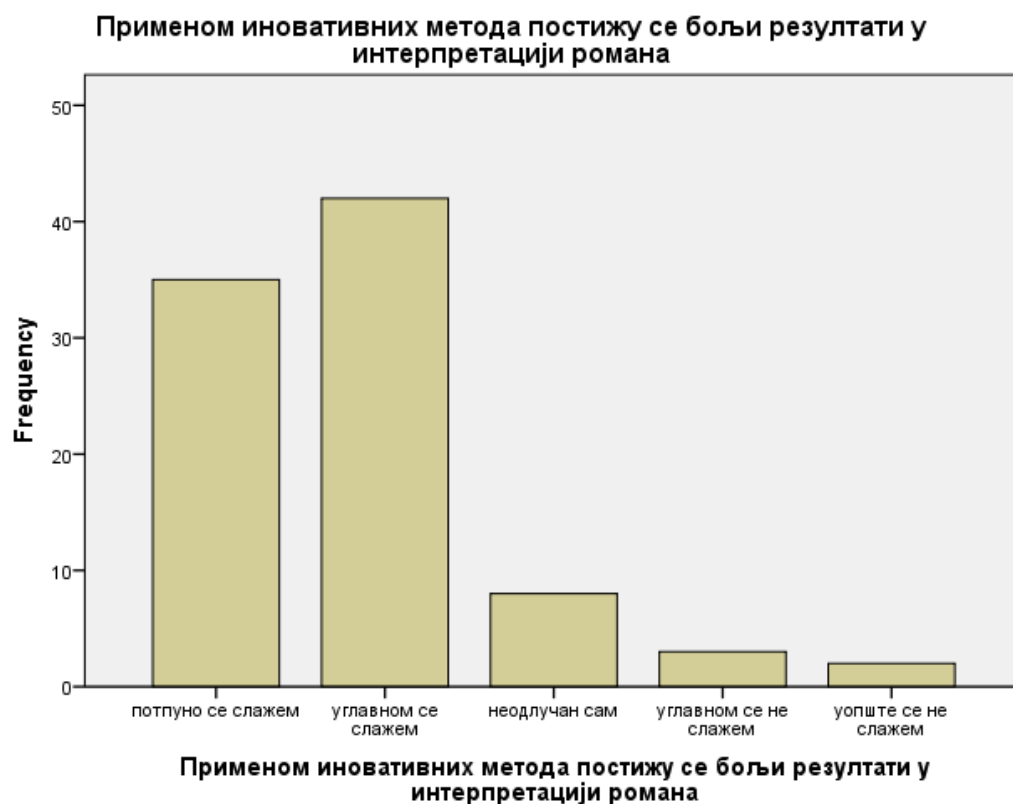
Због рецепције, поједине романе примереније је анализирати у старијим разредима, него у млађим

13. питање

Применом иновативних метода постижу се бољи резултати у интерпретацији романа. Велики број испитаних наставника 86% има позитиван став о важности примене иновативних метода у интерпретацији романа. Неодлучних испитаника је 9%, док се 5%

испитаних наставника не слаже са тврдњом да су иновативне методе успешније у интерпретацији романа (Графикон 13).

Графикон 13. Ставови наставника о важности примене иновативних метода у интерпретацији романа



10. питање

Ако се осврнемо на Табелу 9 уочавамо, да у тврдњи о важности примене иновативних метода у интерпретацији романа, у односу на пол наставника, постоји статистички значајна разлика у ставовима наставника (Табела 13 и Графикон 14).

Табела 13. Ставови наставника о важности примене иновативних метода у интерпретацији романа

Пол наставника	Применом иновативних метода постижу се бољи резултати у интерпретацији романа					Укупно
	Потпуно се слажем	Углавном се слажем	Неодлучан сам	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем	
Мушки	6	5	0	1	2	14
Женски	29	37	8	2	0	76

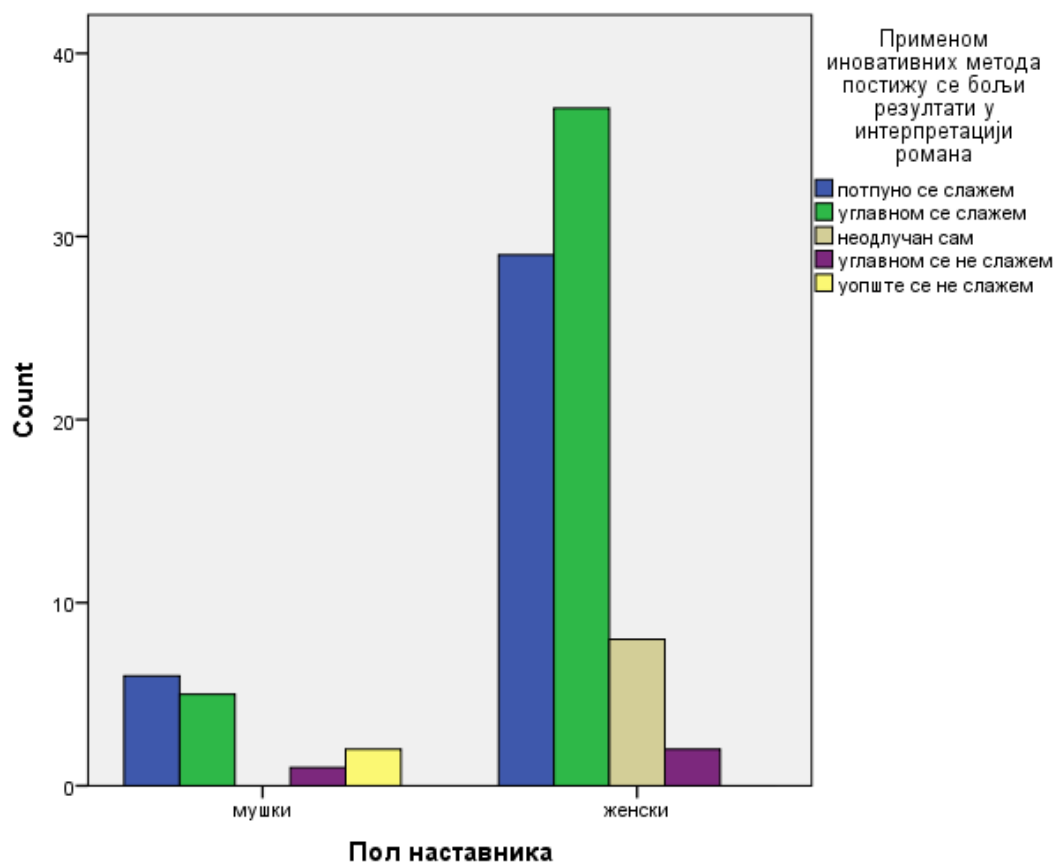
Укупно	35	42	8	3	2	90
--------	----	----	---	---	---	----

$$X^2 = 13,546$$

$$df = 4$$

$$p = 0,009$$

Графикон 14. Ставови наставника о примени иновативних метода у интерпретацији романа



10. питање

Роман као жанр није довољно заступљен у Наставном плану и програму. Интересантан је податак приказан на *Графикону 15*, где увиђамо да 81% испитаника има позитиван став о овој тврдњи, тј. углавном или потпуно се слажу да је роман недовољно заступљен у Наставном плану и програму, чему би у будућности можда требало посветити више пажње. 10% испитаника је неодлучно, а 9% се углавном или уопште не слажу са датом тврдњом.

Графикон 15. Ставови наставника о заступљености романа у Наставном плану и програму**14. питање**

Статистички значајно се разликују ставови наставника о заступљености романа у Наставном плану и програму у зависности од стручне спреме (Табела 14 и Графикон 16).

Табела 14. Ставови наставника различите стручне спреме о заступљености романа у Наставном плану и програму

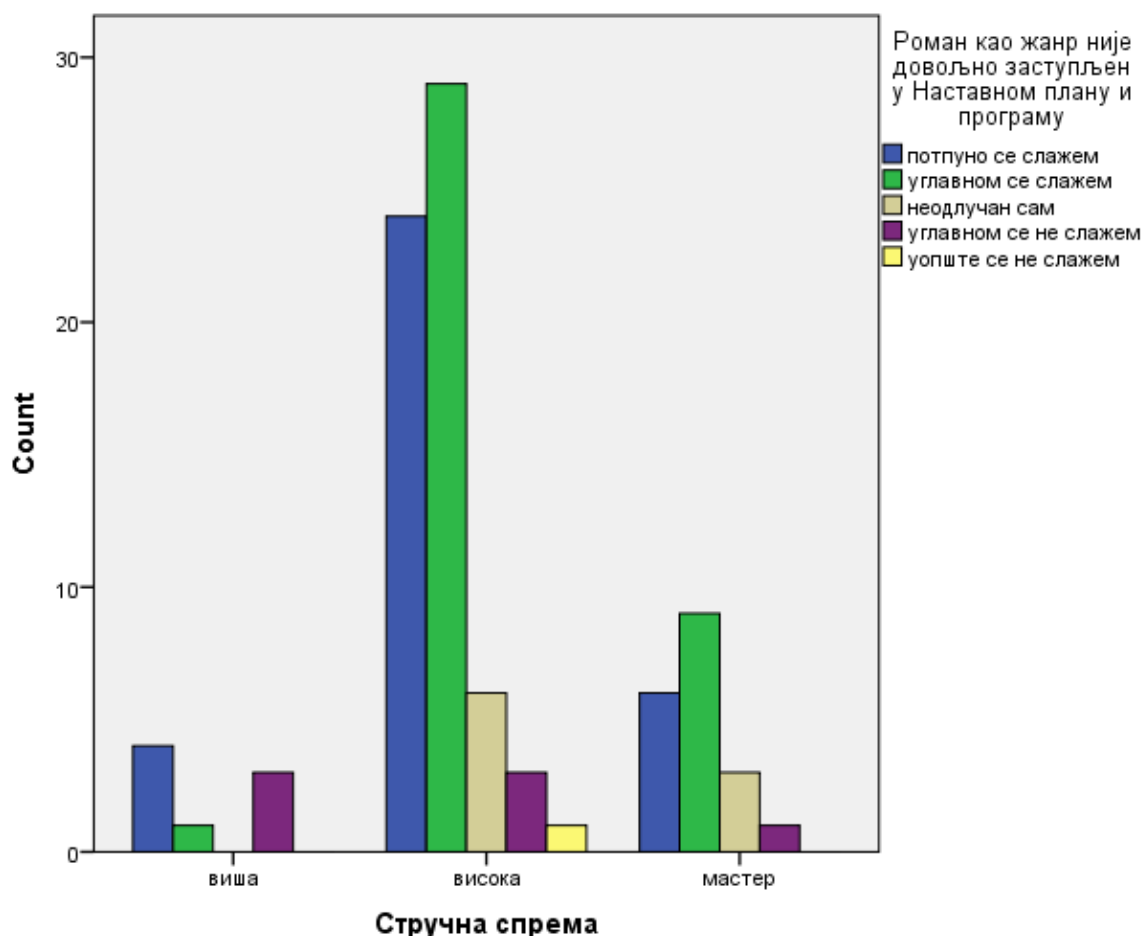
Стручна спрема наставника	Роман као жанр није довољно заступљен у Наставном плану и програму					Укупно
	Потпуно се слажем	Углавном се слажем	Неодлучан сам	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем	
Виша	4	1	0	3	0	8
Висока	24	29	6	3	1	63
Мастер	6	9	3	1	0	19
Укупно	34	39	9	7	1	90

$$X^2 = 14,301$$

$$df = 8$$

$$p = 0,074$$

Графикон 16. Ставови наставника различите стручне спреме о заступљености романа у Наставном плану и програму



14. питање

Поруке које шаље писац романа, помажу решавању свакодневних проблема и ситуација. Ову тврдњу прихвата 79% испитаних наставника, 10% је неодлучно, до 11% испитаних наставника углавном или потпуно не прихвата дату тврдњу (Табела 8).

Прегледом Табеле 9, налазимо да су значајне разлике у ставовима наставника да поруке романа помажу решавању свакодневних проблема и ситуација, код испитаника различитог радног искуства. 54% испитаних наставника до 15 година радног стажа имају позитиван став о датој тврдњи, док се 24% испитаника, преко 15 година радног стажа слаже са постављеном тврдњом. 8,8% неодлучних испитаника, као и оних са негативним ставом 6,6%, такође припада реду наставника који имају мање од 15 година радног искуства. Подаци показују да је вредност $X^2 = 19,560$, уз $df = 12$, статистички значајан, да је $p =$

0,076. Закључујемо да се у зависности од година радног стажа ставови наставника разликују у процени ове тврдње (Табела 15 и Графикон 17).

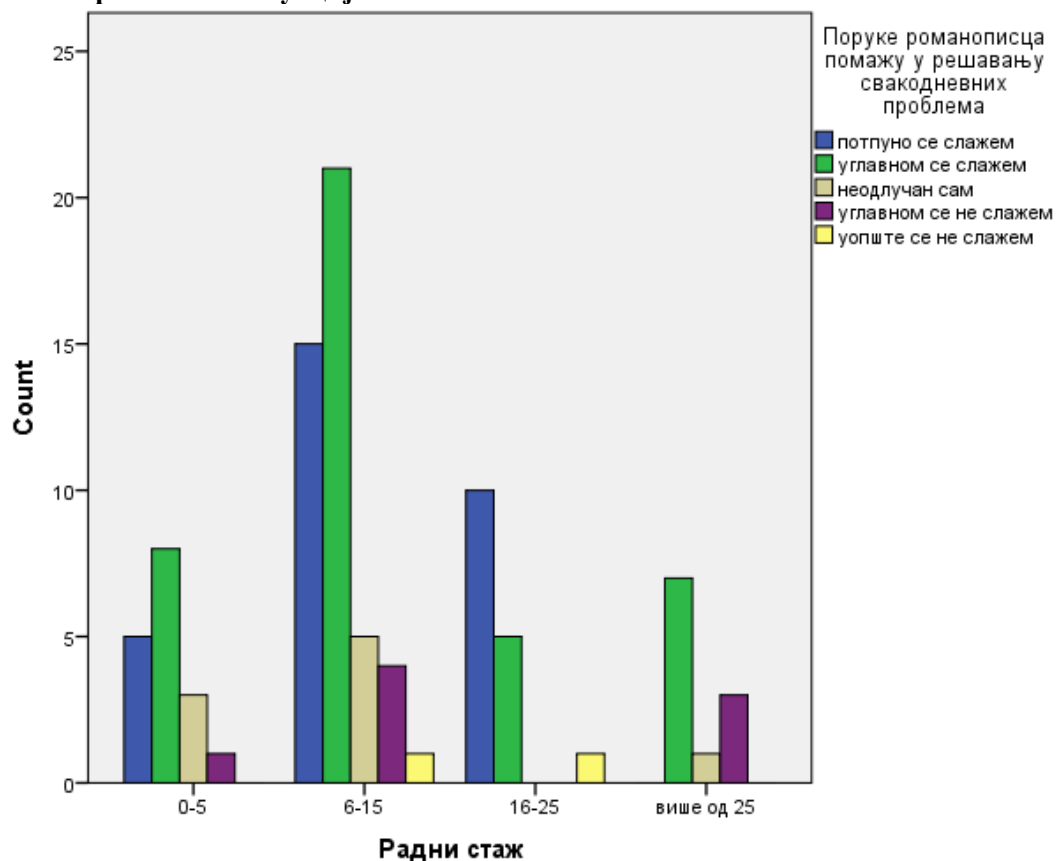
Табела 15. Ставови наставника различитог радног искуства о порукама које романописи шаљу читаоцима

Радни стаж наставника	Поруке романа помажу решавању свакодневних проблема и ситуација					
	Потпуно се слажем	Углавном се слажем	Неодлучан сам	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем	Укупно
0 -5 година	5	8	3	1	0	17
6 - 15 година	15	21	5	4	1	46
16 – 25 год.	10	5	0	0	1	16
Преко 26 година	0	7	1	3	0	11
Укупно	30	41	9	8	2	90

$$X^2 = 19,560, \quad df = 12, \quad p = 0,076.$$

Графикон 17. Ставови наставника различитог радног искуства о значајности порука романа у решавању свакодневних проблема и ситуација

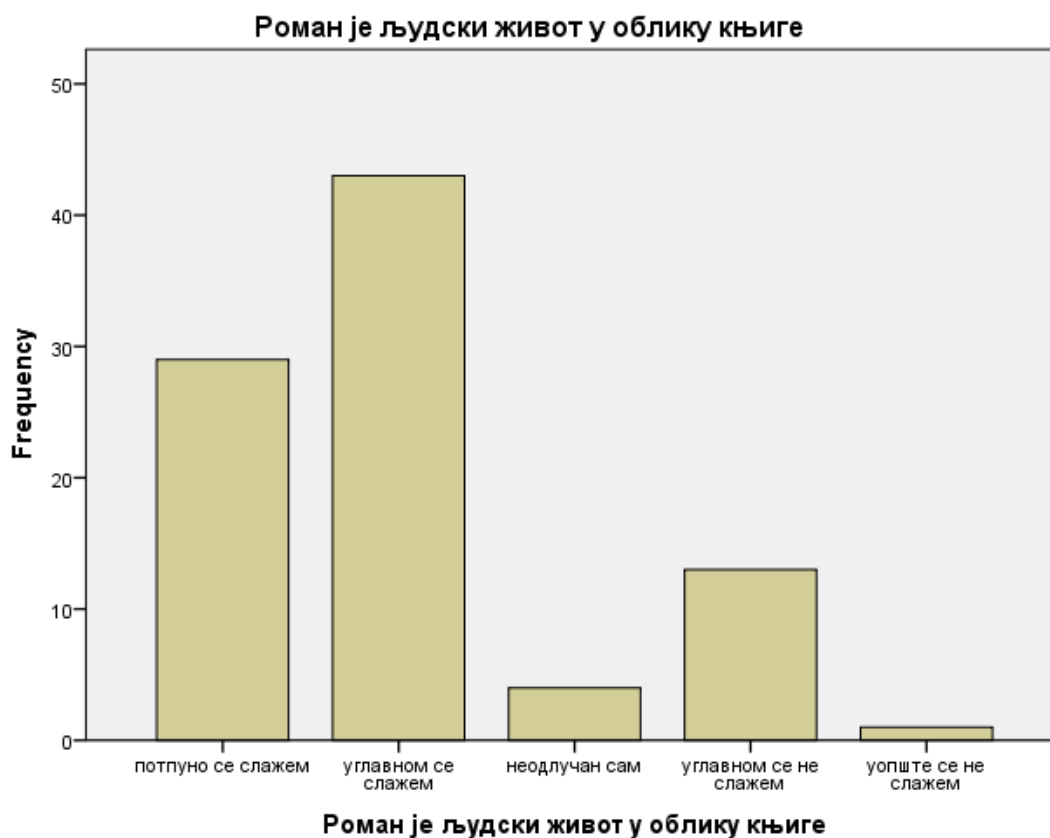
Поруке романописца помажу у решавању свакодневних проблема и ситуација



5. питање

„Роман је људски живот у облику књиге“. Када је реч о овој тврдњи испитаници су били прилично обазриви. 32% испитаника се потпуно слаже са тврдњом, 48% се делимично слаже, 5% је неодлучно, 15% има негативан став о тврдњи да је роман људски живот у облику књиге, што је и приказано на *Графикону 18*.

Графикон 18. Разлике у ставовима наставника да је „роман људски живот у облику књиге“



1. питање

Увидом у *Табелу 9*, закључујемо да нема статистички значајних разлика у ставовима испитаника у односу на дате независне варијабле (пол, расни стаж наставника, стручна спрема).

Постављањем проблемских питања повећава се степен разумевања прочитаног. 85% испитаника се потпуно или углавном слаже са тврдњом да проблемским питањима повећава степен разумевања прочитаног, 11%, наставника је неодлучно, а свега 4% испитаника се не слаже са тврдњом (*Графикон 19*).

Графикон 19. Ставови наставника у целини о повећању степена разумевања романа постављањем проблемских питања



11. питање

Прегледом *Табеле 9*, уочавамо да постоје статистички значајне разлике у ставовима наставника различитог пола о повећању степена разумевања прочитаног романа, постављањем проблемских питања.

Испитаници женског пола са овом тврдњом су се усагласили у великом броју (72%), док су испитаници мушког пола сагласни свега 13%. Подаци показују да је вредност $X^2 = 14,303$, уз $df = 3$, па је статистички значајна разлика $p = 0,003$. То указује да постоји статистички значајна разлика у процени ове тврдње, међу испитаницима различитог пола (*Табела 16* и *Графикон 20*).

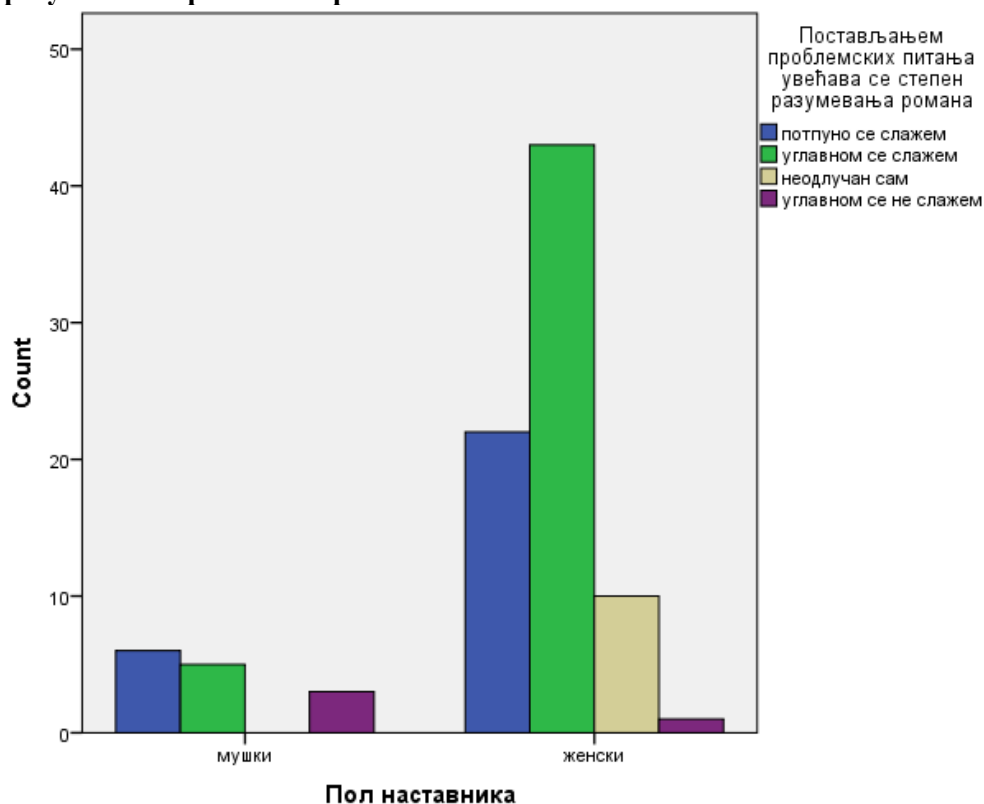
Табела 16. Ставови наставника различитог пола о повећању степена разумевања романа постављањем проблемских питања

Пол наставника	Проблемским питањима се повећава степен разумевања прочитаног романа					
	Потпуно се слажем	Углавном се слажем	Неодлучан сам	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем	Укупно
Мушки	6	5	0	3	0	14
Женски	22	43	10	1	0	76
Укупно	28	48	10	4	0	90

$$X^2 = 14,303, \quad df = 3, \quad p = 0,003.$$

Графикон 20. Разлике у ставовима наставника различитог пола о повећању степена разумевања прочитаног романа, постављањем проблемских питања

Постављањем проблемских питања повећава се степен разумевања прочитаног романа



11. питање

Статистички значајне разлике у ставовима постоје и међу испитаницима са различитом дужином радног стажа. Вредности $X^2 = 15,135$ уз $df = 9$ указују на значајност разлике у ставовима $p = 0,087$ (Табела 17 и Графикон 21).

Табела 17. Разлике у ставовима наставника са различитом дужином радног стажа о утицају проблемских питања на степен разумевања прочитаног романа

Године радног стажа	Постављањем проблемских питања повећава се степен разумевања прочитаног романа					
	Потпуно се слажем	Углавном се слажем	Неодлучан сам	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем	Укупно
0 – 5	6	8	1	2	-	17
6 – 15	9	30	5	2	-	46
16 – 25	10	4	2	0	-	16
Преко 26	3	6	2	0	-	11
Укупно	28	48	10	4	-	90

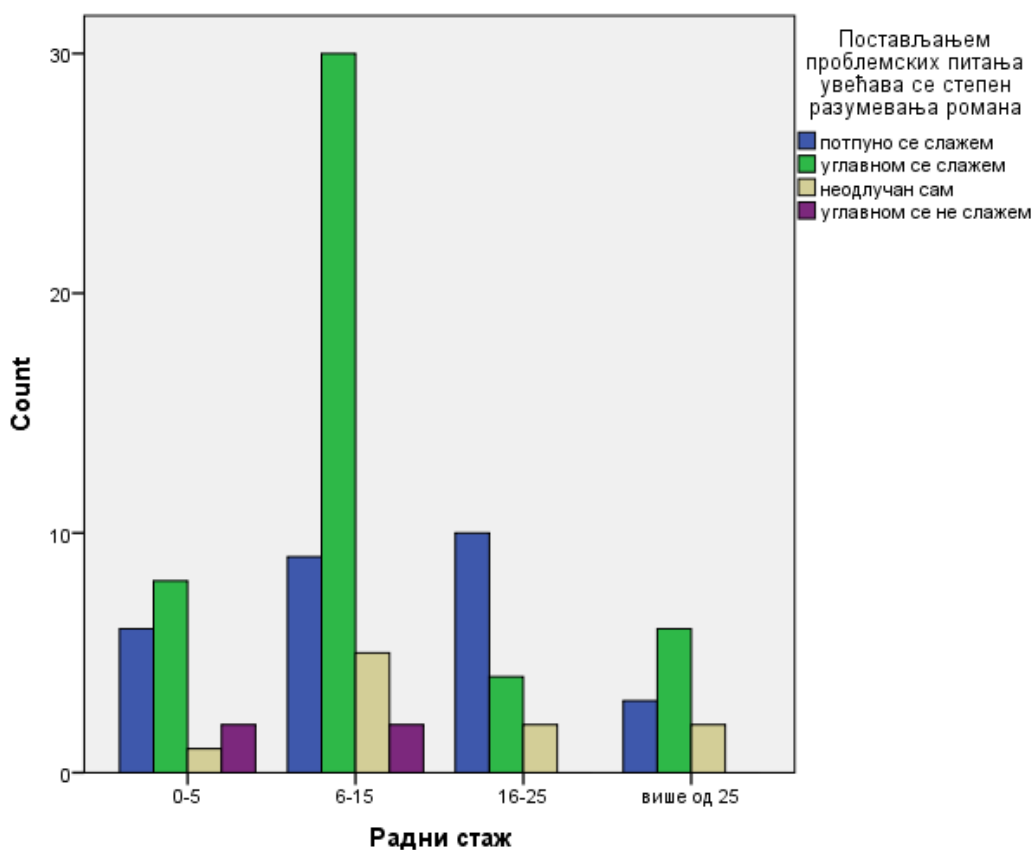
$$X^2 = 15,135$$

$$df = 9$$

$$p = 0,087$$

Графикон 21. Ставови наставника различитих година радног стажа о утицају проблемских питања на степен разумевања прочитаног романа

Постављањем проблемских питања повећавамо степен разумевања прочитаног романа



11. питање

Романи предвиђени Наставним планом и програмом нису довољно интересантни ученицима. Испитаници су били веома обазриви и када је ова тврдња у питању. Њих 27% је било неодлучно, а 19% потпуно сагласно. Углавном се слажу да актуелни романи у Наставном плану и програму нису довољно интересантни ученицима, 42% испитаника и 12% испитаника се делимично или потпуно не слажу са датом тврдњом (Графикон 22).

Графикон 22. Разлике у ставовима наставника о тврдњи да актуелни романи предвиђени Наставним планом и програмом нису довољно интересантни ученицима



15. питање

Прегледом Табеле 9, увиђамо да независне варијабле нису утицале на ставове наставника, тако да немам статистички значајних разлика у процени ове тврдње.

Наставни план треба допунити романима који су примерени времену у ком живимо и потребама савременог детета. Анализом ставова наставника на ову тврдњу, уочићемо да постоје подељена мишљења када су у питању измене актуелног Наставног плана. Проценат наставника који се у потпуности слажу са овом тврдњом и оних који се углавном не слажу, је исти (16,7%), док се делимично слаже 45,6% испитаника. Висок број испитаника нема јасно дефинисан став 15,6%, док се 5,6% испитаника уопште не слаже са овом тврдњом.

Статистички значајна разлика у ставовима уочљива је код испитаника различитог пола, што показује вредност $X^2 = 10,901$, $df = 4$, $p = 0,028$. Сви испитаници који су неодлучни по питању ове тврдње, су женског пола (15,6%), а од укупног броја испитаника са позитивним ставом о овој тврдњи 53% су припаднице женског пола. 43% мушкараца има негативан став о овој тврдњи, док је 18% женских испитаника имало негативан став о измени Наставног плана и програма и увођењу романа који су блиски потребама савременог детета (Табела 18 и Графикон 23).

Табела 18: Ставови наставника различитог пола о измени и допуни Наставног плана и програма романима који су примерени потребама савременог детета

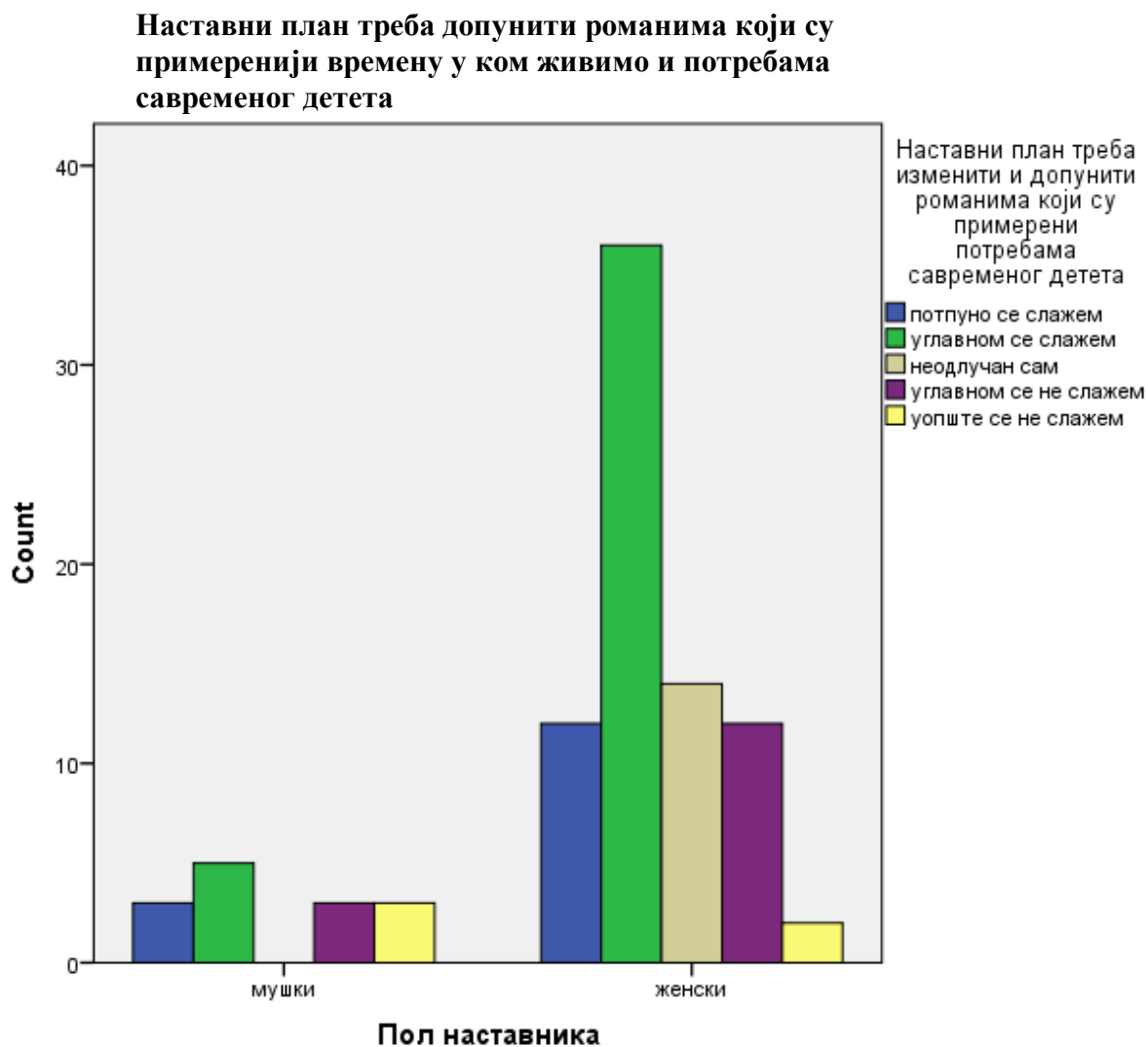
Пол наставника	Наставни план треба допунити романима који су примерени потребама савременог детета					
	Потпуно се слажем	Углавном се слажем	Неодлучан сам	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем	Укупно
Мушки	3	5	0	3	3	14
Женски	12	36	14	12	2	76
Укупно	15	41	14	15	5	90

$$X^2 = 10,901$$

$$df = 4$$

$$p = 0,028$$

Графикон 23. Разлике у ставовима наставника различитог пола о допунама Наставног плана и програма романима који су примерени савременом детету



6.2. Анализа ефеката примене експерименталног програма

Табела 19. Успех контролне и експерименталне групе на финалном тесту

Група	f	M	SD	SD _M
Контролна	40	6,05	2,087	0,330
Експериментална	42	7,64	1,428	0,220

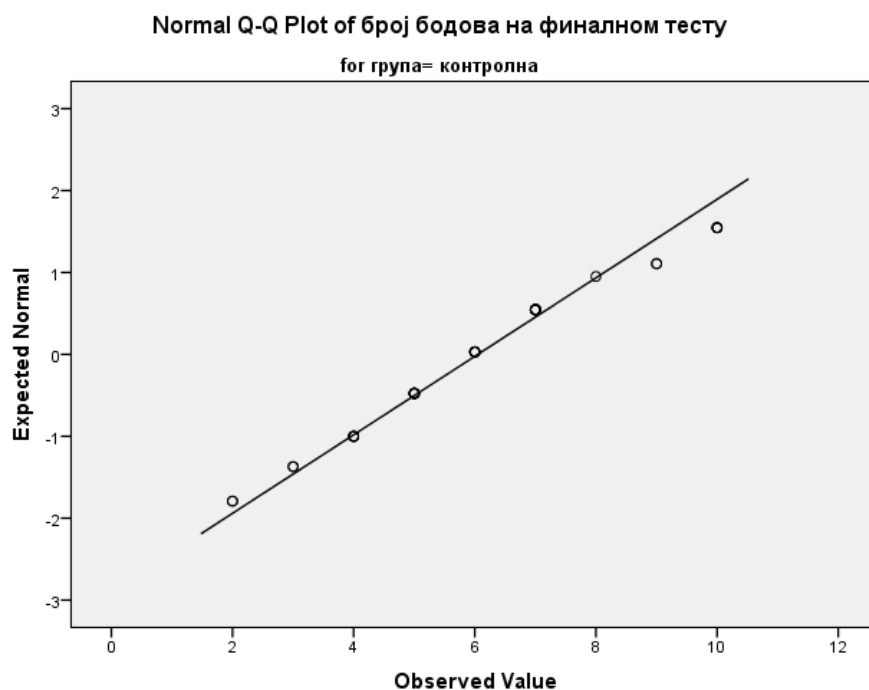
Како бисмо упоредили резултате на финалном тесту између контролне и експерименталне групе, односно да бисмо утврдили статистичку значајност разлике, користили смо t–тест. Тако смо сазнали да ли је разлика између две аритметичке средине статистички значајна или је сасвим случајна, односно да ли можемо прихватити или одбацити унапред постављену хипотезу.

Да бисмо утврдили да ли је расподела резултата у групама нормална урадили смо поступак процене нормалности расподеле у обе групе. Резултате смо приказали у *Табелама 20 и 21*.

Табела 20. Процена нормалности расподеле за контролну групу

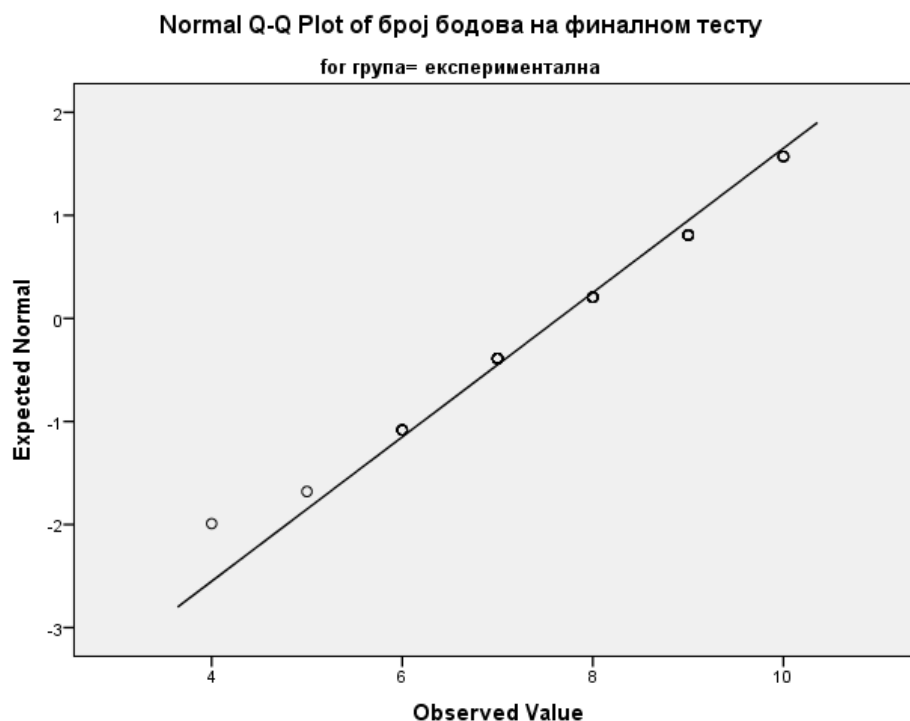
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Статистик	Df	P	Статистик	df	P
Контролна	0,149	40	0,025	0,949	40	0,068

Резултати указују да у контролној групи постоји нормалност расподеле података на шта нам указује вредност $p > 0,05$ у тесту Shapiro-Wilk. Ако је обим узорка већи од 50, гледамо резултате теста Колмогоров-Смирнов. Исте резултате представили смо графички у *Графикону 24* (Normal Q-Q Plot) крива нормалне вероватноће.

Графикон 24. Крива нормалне вероватноће**Табела 21.** Процена нормалности расподеле за експерименталну групу

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	p	Statistic	df	p
експериментална	0,150	42	0,019	0,944	42	0,075

Резултати потврђују нормалну расподелу и у експерименталној групи (вредност $p > 0,05$ у Shapiro-Wilk тесту, јер је број испитаника мањи од 50). Претпоставку о нормалности расподеле у експерименталној групи Графички представљамо на *Графикону 25 (Normal Q-Q Plot)*.

Графикон 25. Крива нормалне вероватноће

Након што смо потврдили претпоставку о нормалности расподеле у контролној и експерименталној групи, вршимо упоређивање средњих вредности броја бодова контролне и експерименталне групе на финалном тесту и тако проверавамо основну хипотезу.

Резултати t-теста нам показују да постоји статистички значајна разлика између средњих вредности резултата контролне и експерименталне групе. Ови резултати видљиви су у Табели 22.

Табела 22. Т-тест за контролну и експерименталну групу

		Левенеов тест једнакости варијанси		t-тест				
Број бодова на финално м тесту	Варијанс е су хомогене Варијанс е нису хомогене	F	P	t	df	p	Dm К и Е групе	SEdm
		3,273	,074	-4,050	80	,000	-1,593	,393
				-4, 014	68,571	,000	-1,593	,397

У првом делу табеле дати су резултати Левенеовог теста једнакости варијанси. Испитује се да ли је једнака варијанса резултата у две групе. Ниво значајности Левенеовог теста $p = 0,074$, што је више од граничне вредности $0,05$; значи да претпоставка о једнакости варијабли није нарушена. Да бисмо утврдили постоји ли значајна разлика између две групе (контролна и експериментална), гледамо колону p у одељку t -тест, дате су две вредности, прва за случај једнаких варијанси и друга неједнаких варијанси. Пошто Левенеов тест показује да су варијансе једнаке, а p показује вредност $0,000$, што је $< 0,05$, закључујемо да постоји значајна разлика између средњих вредности зависне променљиве (број бодова на финалном тесту) у свакој од ове две групе. Ови резултати обавезују на прихватање наше хипотезе: *постоји статистички значајна разлика између испитаника експерименталне и контролне групе с обзиром на резултате постигнуте на финалном тесту.*

Величина утицаја независних узорака у t – тесту, одређује се помоћу ета квадрата чија вредност је у опсегу од 0 до 1, у нашем случају ета квадрат износи $0,17$.

Уједначавање група нисмо радили, јер се ради о ученицима истог разреда и из исте школе. Такође ћемо испитати разлику у просечном броју бодова на финалном тесту уз утицај оцено из српског језика. Оцене из српског језика на крају трећег разреда, за обе групе и контролну и експерименталну представљене су у Табелама 23 и 24.

Табела 23. Оцене из српског језика за ученике контролне групе на крају трећег разреда

Оцене	F	%
2	4	10
3	16	40
4	10	25
5	10	25
Укупно	40	100

Табела 24. Оцене из српског језика за ученике експерименталне групе на крају трећег разреда

Оцене	F	%
2	6	14,2
3	9	21,4
4	17	40,4
5	10	24

Укупно	42	100
--------	----	-----

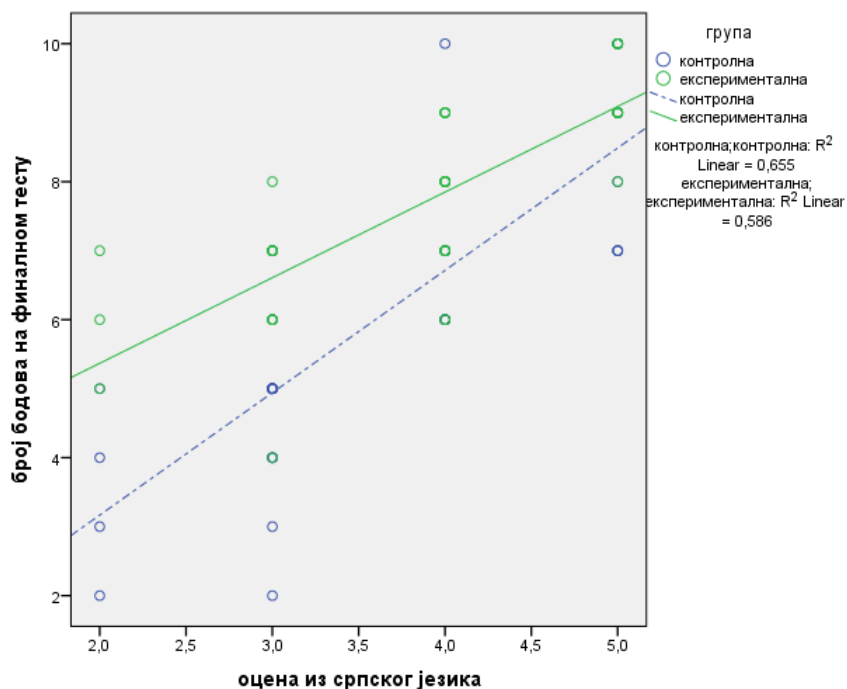
Просечна оцена из српског језика на крају трећег разреда контролне групе износи 3,65, а просечна оцена из српског језика на крају трећег разреда код ученика из експерименталне групе износи 3,74. Просечна оцена из српског језика је за нијансу боља код ученика експерименталне групе, па смо одлучили да извршимо анализу утицаја овог фактора на резултате постигнуте на финалном тесту. Приступамо поступку *једнофакторске анализе коваријансе* како бисмо елиминисали утицај оцене из српског језика на резултате постигнуте на финалном тесту.

Пре тога испитали смо неколико претпоставки које су предуслов за једнофакторску анализу коваријансе:

- Процена нормалности расподеле резултата, коју смо испитали преко Колмагоров-Смирнов теста.
- Провера линеарности између броја бодова на финалном тесту (зависне варијабле) и оцене из српског језика (коваријата – независне варијабле) у обе групе.
- Провера хомогености нагиба регресионе линије.

Проверу линеарности броја бодова на финалном тесту и оцене из српског језика у обе групе приказаћемо на *Графикону 26*.

Графикон 26. Провера линеарности броја бодова на финалном тесту и оцене из српског језика



На графикону се јасно види линеарни праволинијски однос између броја бодова на финалном тесту и оцене из српског језика у експерименталној и контролној групи, што задовољава нашу претпоставку и уклања утицај оцене из српског језика на остварени број бодова на финалном тесту.

Провером хомогености нагиба регресионе линије добили смо да је вредност $p = 0,683$, па је наша претпоставка о хомогености регресионог нагиба испуњена.

Једнофакторском анализом коваријансе испитивали смо да ли постоји статистички значајна разлика између контролне и експерименталне групе на финалном тесту, ако искључимо утицај оцене из српског језика. Левенов тест хомогености група показао је да је претпоставка о једнакости варијанси тачна ($p = 0,222$ то значи да је $p > 0,05$). Резултати Левеновог теста представљени су у Табели 25.

Табела 25. Левенов тест једнакости варијанси

F	df1	df2	P
1,515	1	80	0,222

Једнофакторска анализа коваријансе је показала да се контролна и експериментална група статистички значајно разликују у постигнућима на финалном тесту ако с искључи утицај оцене из српског језика, $p = 0,000$, што је у нивоу значајности 0,05.

Резултати једнофакторске анализе коваријансе дати су у Табели 26.

Табела 26. Једнофакторска анализа коваријансе

Варијабла	Df	F	P	Парцијални ета квадрат
Оцена	1	125,427	,000	0,614
Група	1	26,540	,000	0,251

У приказу табеле видимо утицај коваријата (оцена из српског језика), на зависну варијаблу (број бодова на финалном тесту), када се занемаре утицаји независне варијабле (методички поступци) примењивани у експерименталној и контролној групи. Статистичка значајност је у висини нуле, што нам говори да је тај утицај значајан, чиме се може објаснити Парцијални ета квадрат у висини 0,614, што је средњи (умерени) утицај.

Када смо кориговали аритметичке средине, односно вредности просека броја бодова по групама и на тај начин отклонили утицај оцене, добили смо резултат који показује да се број бодова на финалном тесту експерименталне групе значајно разликује од резултата контролне групе.

Табела 27. *Кориговане аритметичке средине*

Група	М	SE
Контролна	6,212	,177
Експериментална	7,488	,172

Испитаћемо и утицај независне варијабле претходно познавање текста романа од стране ученика, на ниво остварености резултата на финалном тесту. Овим испитивањем установићемо колико претходно познавање текста утиче на ниво остварености наставних циљева, односно колики је утицај на доживљај и рецепцију на самом часу интерпретације романа. Непосредно пред интерпретацију, ученицима смо поделили анкетне листиће на којима су требали да наведу име романа и назив аутора уколико су роман прочитали. Овим смо намеравали да проверимо квалитет читања јер је очекивано да су запамтили аутора и назив романа, ако је на њих оставио утисак уз пажљиво читање, наравно.

Од 82 испитаника 22 није прочитало роман, а 60 ученика јесте (Табела 28), и то 28 у контролној и 32 у експерименталној групи (Табела 29 и 30).

Табела 28. *Претходно познавање романа у контролној и експерименталној групи*

Претходно познавање романа у контролној и експерименталној групи	F	%
Да	60	73,17
Не	22	26,82
Укупно	82	100

Табела 29. *Претходно познавање романа у контролној групи*

Претходно познавање романа у контролној групи	F	%
Да	28	70
Не	12	30
Укупно	40	100

Табела 30. *Претходно познавање романа у експерименталној групи*

Претходно познавање романа у експерименталној групи	F	%
Да	32	76,19
Не	10	23,80
Укупно	42	100

Од укупног броја ученика који су прочитали роман, њих 9 није знало да наведе назив аутора или је име аутора погрешно написано, а само један ученик није тачно дефинисао наслов романа (Табела 31).

Табела 31. *Познавање наслова романа и аутора у групама*

Зна наслов романа	F	%	%(у односу на укупан број учесника у експерименту)
Да	59	98	72
Не	1	2	1,2
Укупно	60	100	73,17
Зна назив аутора	F	%	%(у односу на укупан број учесника у експерименту)
Да	44	73,33	53,65
Не	16	36,66	19,51
Укупно	60	100	73,17

Ако погледамо резултате, увиђамо даје већина ученика прочитала роман (76%), и од тог броја само један ученик није навео наслов романа правилно, док 36% ученика није знало тачан назив аутора романа. Можемо закључити да ученици млађих разреда у читању романа не обраћају превише пажњу на име аутора романа, колико на наслов дела.

Да бисмо испитали да ли познавање текста романа утиче на остварене резултате на финалном тесту користили смо t-тест.

Табела 32. *Резултати t-теста контролне и експерименталне групе*

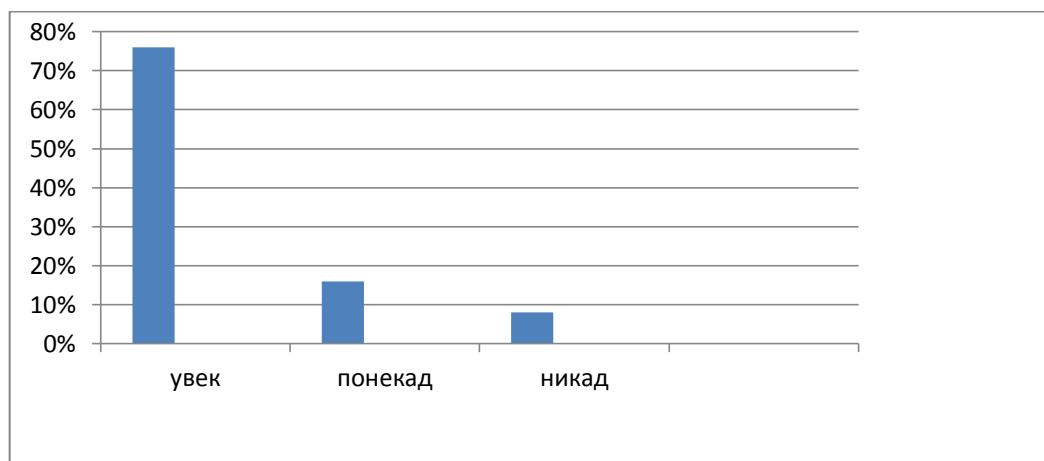
		Левенеов тест једнакости варијанси		t- тест				
		F	p	t	Df	p	DM К и Е групе	SED _m
Број бодова	Варијансе хомогене	0,009	0,926	-0,093	80	0,926	-0,041	0,833
	Варијансе нису хомогене			-0,091	35,469	0,928	-0,041	0,876

На основу приказаних резултата уочавамо да је Левенеов тест једнакости варијанси показао да су варијансе једнаке на шта указује вредност $p = 0,926$. Вредност t-теста $t=0,093$ уз $df = 80$ и $p = 0,926$, указују да не постоји статистички значајна разлика у броју бодова између контролне и експерименталне групе у зависности од претходног познавања текста романа, она износи $p = 0,926$.

На основу свих до сада наведених резултата можемо закључити да је наша основна хипотеза потврђена, да *постоји статистички значајна разлика у постигнућима ученика експерименталне групе, при анализи, тумачењу и рецепцији романа применом проблемско-стваралачког приступа у настави, у односу на резултате контролне групе која је обраду романа вршила применом традиционалног приступа и није експериментално вежбана*. Статистички значајна разлика у броју бодова остварених на финалном тесту, постигнута је захваљујући деловању експерименталног фактора (проблемског приступа у интерпретацији романа) јер су ученици експерименталне групе остварили боље резултате, тј. савремени вид наставе пробудио њихова интересовања и подстакло их на размишљање.

Овакве закључке поткрепљују подаци и добијени на питање: *Да ли бисте волели да на овакав начин увек обрађујете књижевна дела?* 76% ученика је одговорило да би волело да увек на овакав начин учи садржаје из књижевности, 16% ученика би *понекад* волело да учи на овај начин, а 8% ученика је заокружило одговор *никад*. Фреквенција одговора на задато питање видљива је на *Графикону 27*.

Графикон 27. Фреквенција одговора ученика о степену заинтересованости за обраду књижевних дела по моделу проблемске наставе



6.3. Дискусија резултата

Истраживање извршено у паралелним групама представља експериментално испитивање трансфера учења као преношења ефеката вежбања у једној области на аспекте из других области. Након реализованог експерименталног програма који је подразумевао

реализацију наставног часа на ком је извршена интерпретација романа, применом проблемског приступа у експерименталној групи и традиционалног приступа у контролној групи, установљено је применом различитих статистичких поступака да је експериментална група постигла знатно боље резултате на финалном тестирању. Ови резултати потврдили су позитивне ефекте примене проблемског приступа у интерпретацији романа, на унапређење степена разумевања и тумачења романа. Све то потврдило је нашу претпоставку да се применом проблемског приступа у интерпретацији, романа, постижу бољи резултати у погледу разумевања дела у односу на резултате контролне групе која је обраду романа вршила применом традиционалног приступа и није експериментално вежбана.

Резултати истраживања су такође показали да су наставници добро упознати са романом као књижевним жанром, његовим карактеристикама и утицајима на младог читаоца. Сагласни су са чињеницом да примена проблемског приступа у наставном интерпретирању и тумачењу романа, доводи до бољег испољавања стваралаштва и креативности, да ученици боље разумеју прочитано и унапређују квалитет тумачења романа, што им касније пружа олакшице у тумачењу и решавању неких сложенијих дела и животних питања. Самим тим свест ученика се подиже на виши ниво, а стечена знања примењују се и на друге области. Анкетирање спроведено међу наставницима, дало је увид у став наставника да је роман недовољно заступљен у Наставном плану и програму, нарочито код ученика млађег школског узраста и да би требало размислити о увођењу романа који су примерени потребама савременог детета. Наставници сматрају да је примена иновативних модела у настави веома битна, а експериментални програм је доказао да се њиховом применом у настави постижу бољи резултати у тумачењу и анализи романа. Тиме је потврђена и друга хипотеза да су наставници сагласни са чињеницом да је примена иновативних поступака приликом обраде романа вишеструка и да постоје различита мишљења наставника по питању степена заступљености романа за децу у Наставном плану и програму.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Наставна интерпретација романа путем решавања проблема, као један од савременијих и унапређених модела наставе, омогућава модернији приступ тумачењу романа за децу, довођењем ученика у ситуацију да у складу са својим предзнањима, способностима и интересовањима, самосталним радом истражују и решавају проблеме који унапређују рецепцију и пружају темељнији увид у дело. Проблеми морају бити прилагођени ученицима, њиховим разликама, темпу рада, реалним могућностима, интересовањима, ставовима, општим и специјалним способностима. Решавајући литерарне проблеме, ученик постаје свестан да нико за њега не може мислити, зато улаже одређени напор и изналази могућа решења. Појачана је и улога наставника у наставном процесу који престаје да буде класичан предавач, већ добија улогу истраживача, организатора, креатора и усмеривача креативних и стваралачких активности ученика. Сходно бројним предностима проблемске наставе, сваки добар наставник свестан је да она није универзално применљива на сваком часу књижевности и на сваком књижевном делу. Предлог је да овај вид наставе користимо само када она представља најбоље методичко решење за самосталну мисаону активност ученика. Уз добро формулисан проблем и прецизне инструкције, ученицима треба омогућити да истражују, покушавају, греше, откривају, али да буду мисаоно активни и постепено откривају кораке који воде до решења проблема. Тако њихов пут сазнања неће бити праволинијски, већ вијугав и испреплетан мрежом проблема који ће отежавати долазак до циља. Зато ће стечена сазнања бити трајнија, спремна да се трансфером пренесу у друге области и нађу своју практичну примену у свакодневним животним ситуацијама.

Савремена настава књижевности, проблемским приступом афирмише и ствара самосталног, креативног и активног ученика. Овакво размишљање потврдило је и наше истраживање, које показује да је за успешне резултате неопходан висок степен самосталности у раду.

Кроз теоријски и методички део рада покушали смо расветлити природу романа за децу као књижевне појаве и појаве у настави српског језика и књижевности, створивши основу за проблемско моделовање појединих дела. Све теоријске компоненте на којима се заснива проблемска настава ставили смо у функцију конкретизовања методичких модела за

интерпретацију и тумачење романа за децу. Ученици експерименталне групе су у оквиру наставног интерпретирања романа користили поменуте моделе, док су ученици контролне групе тумачили роман на уобичајен начин. Резултати финалног тестирања показали су да је експериментална група остварила боље резултате и направила значајан искорак у рецепцији романа. С обзиром да је експерименталним програмом вршена интерпретација једног романа који ученици обрађују у првом полугодишту четвртог разреда основне школе, остварен је висок ниво продуктивних знања која су захтевају анализу, синтезу, упоређивање и примену у ситуацијама које раније нису користили. Покушали смо показати како се осмишљеном и добро припремљеном интерпретацијом ученик може увести у доживљај и тумачење књижевног дела уз ангажовање маште и стваралачког мишљења. Такође смо у оквиру истраживања испитали ставове наставника о заступљености романа у наставном процесу и мишљења о примени проблемске наставе у тумачењу романа за децу. Избацивањем домаће лектире, доста је сужен избор књижевних дела која се обрађују у млађим разредима основне школе. Сматрамо да је и то један од фактора који подстиче и појачава кризу читања. Ставови испитиваних наставника показали су да роман није у довољној мери заступљен у Наставном плану и програму и да би постојећи програм требало ревидирати и иновирати увођењем дела која су примеренија потребама савременог детета. Наставници су у великој мери сагласни са чињеницом да проблемска настава богати ученичка сазнања, доприноси бољој рецепцији и даје значајне резултате у тумачењу романа и у свом раду примењују овакав модел наставе кад год им то природа дела и услови дозвољавају.

Наш експеримент недвосмислено је показао да примена проблемске наставе у интерпретацији романа има бројне предности у односу на традиционалну наставу. Приказаним резултатима истраживања можемо закључити да је потврђена главна хипотеза којом смо предвидели: *примена проблемског приступа у настави књижевности, при интерпретацији и тумачењу романа, позитивно утиче на ниво постигнућа ученика у односу на устаљен начин обраде књижевних садржаја.*

Закључци и резултати који су проистекли из нашег истраживања имају теоријски значај јер су указали на ефекте примене проблемског приступа у наставном тумачењу романа, ученика разредне наставе. Таквих радова је у теорији Методике наставе српског језика и књижевности млађих разреда још увек мало, па се надамо да смо дали допринос

целовитом сагледавању и примењивању овог наставног поступка у функцији обогаћивања методичке теорије. Друштвени значај истраживања огледа се у чињеници да на основу добијених резултата можемо размишљати о могућим правцима осавремењивања и модернизовања наставног процеса, али и деловања на васпитање ученика да се оспособљавају да решавају проблемске ситуације које ће имати практичан значај и примену у свакодневном животу. Практични значај овог истраживања пружа конкретна методичка решења (припреме за реализацију наставних часова) која могу послужити учитељима и наставницима при интерпретацији романа.

Надамо се да је ово истраживање подстакло и иницирало потребу да се истраже нека нова подручја везана за интерпретацију романа у настави, како би се настава осавременила, а ученици оспособили да мисле и користе свој ум, изражавају своју креативност, машту и стваралаштво.

ЛИТЕРАТУРА

- Азар Пол (1970): *Књиге, дјеца и одрасли*, Стилос, Загреб.
- Алберес Рене Мариа (1967): *Историја модерног романа*, Свјетлост, Сарајево.
- Андрић Милка (1982): Методички прилази роману „На Дрини ћуприја“ Иве Андрића, (I), *Књижевност и језик*, св. 3-4, Београд.
- Андрић Милка (1983): Методички прилази роману „На Дрини ћуприја“ Иве Андрића, (II), *Књижевност и језик*, св. 1-2, Београд.
- Андрић Милка (2000): *Методички прилази књижевноуметничком делу* (друго издање), *Књижевност и језик*, књига 1, Београд.
- Бајић Љиљана (1998): *Одабране наставне интерпретације*, Друштво за српски језик и књижевност Србије, Београд.
- Банђур Вељко, Поткоњак Никола (1999): *Методологија педагогије*, Савез педагошких друштава Југославије, Београд.
- Банђур Вељко, Поткоњак Никола (2002): *Истраживање у школи*, Учитељски факултет, Ужице.
- Бахтин Михаел (1981): *О роману*, Нолит, Београд.
- Велек Рене и Острин Ворен (2004): *Теорија књижевности*, Београд.
- Велек Рене, Ворен Острин (1965): *Теорија књижевности*, Нолит, Београд.
- Виготски Лав (1986): *Психологија уметности*, Нолит, Београд.
- Вујаклија Милан (1980): *Лексикон страних речи и израза*, Просвета, Београд.
- Вуковић Ново (1979): *Иза граница могућег*, Научна књига, Београд.
- Вуковић Ново (1984): *Огледи из књижевности*, Универзитетска ријеч, Титоград.
- Вуковић Ново (1986): Ерих Кестнер и међуратна књижевност за дјецу на српско-хрватском језику, *Детињство 3–4*, Нови Сад.
- Вучковић Мирољуб (1993): *Методика наставе српског језика и књижевности за III и IV годину педагошке академије*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Георгијевски Христо (2005): *Роман у српској књижевности за децу и младе*, Змајеве деčје игре, Нови Сад.
- Големан Данијел (1998): *Емоционална интелигенција*, Геопоетика, Београд.
- Данојлић Милован (2004): *Наивна песма (огледи и записи о деçјој књижевности)*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

- Деретић Јован (1981): *Српски роман 1800–1950*, Нолит, Београд.
- Денић Сунчица (2005): *Опште и лично*, огледи о књижевности, Филип Вишњић, Београд.
- Денић Сунчица (2014): *Књижевност за децу – крила за зачарани лет*, Учитељски факултет/Змајеве дечје игре, Врање/Нови Сад.
- Диклић Звонимир (1978): *Књижевни лик у настави*, Школска књига, Загреб.
- Димитријевић Маја (2016): *Књижевни јунак у прозним делима за млађи школски узраст*, докторски рад, Филолошки факултет, Београд.
- Димитријевић Радмило (1962): *Теорија књижевности*, Савремена школа, Београд.
- Димитријевић Радмило (1969): *Методика наставе књижевности и матерњег језика (увођење у књижевно дело)*, Завод за издавање уџбеника, Београд.
- Димитријевић Радмило (1972): *Проблеми наставе књижевности и матерњег језика I, Основи наставе и матерњег језика (Садржаји и методе)*, Завод за уџбенике и наставна средства Србије, Београд.
- Дубровски Серж (1971): *Зашто нова критика*, СКЗ, Београд.
- Ђорђевић Јован (1972): *Решавање проблема као облик стваралачког рада у настави, Настава и васпитање, бр. 3*, Београд.
- Ђорђевић Јован (1981): *Савремена настава*, Научна књига, Београд.
- Ђорђевић Јован (1997): *Настава и учење у савременој школи*, Учитељски факултет, Београд.
- Ђорђевић Милентије (2004): *Настава књижевности у савременој школи*, Театар ЗА, Крушевац.
- Ђукић Срђан (2010): *Историја српске научне фантастике, Зборник радова конференције „Развој астрономије код Срба VI”*, Београд.
- Живковић Драгиша (1991): *Теорија књижевности са теоријом писмености*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Залар Иво (1983): *Дјечји роман - шта је то?*, Школска књига, Загреб.
- Збирка текстова педагошких класика* (1960), Савремена школа, Београд.
- Зорић Драгољуб (1994): *Књижевност за студенте учитељског факултета*, Учитељски факултет, Ужице.
- Зорић Драгољуб, Милинковић Миомир (2002): *Књижевна разматрања*, Учитељски факултет, Ужице

- Ивић Иван, Ана Пешикан и Слободанка Антић (2001): *Активно учење: приручник за примену метода активне наставе/учења*, Институт за психологију, Београд.
- Ивић Ииван, Пешикан Ана и Антић С. (2001): *Активно учење 2*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Игњатовић Јаков (1951): Три српска списатеља, у: *Одабрана дела, књига VII*, Нови Сад.
- Игњатовић Миодраг (1981): *Дубока реч*, Просветни преглед, Београд.
- Илић Павле (1998): *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси: методика наставе*, Нови Сад.
- Илић Павле (2006): *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси: методика наставе*, Змај, Нови Сад.
- Илић Павле, Оливера Гајић, Миланка Маљковић (2008): *Криза читања* (комплексан педагошки, културолошки и општедруштвену проблем, Градска библиотека, Нови Сад.
- Ингарден Роман (1971): *О сазнавању књижевно уметничког дела*, СКЗ, Београд.
- Ингарден Роман (1975): *Доживљај, уметничко дело и вредност*, Нолит, Београд.
- Јашовић Предраг (2012): Дечаци и девојчице у роману Орлови рано лете, *Детињство 1*, 81-90, Нови Сад.
- Јекнић Драгољуб (1994): *Српска књижевност за децу*, МАК, Београд.
- Јеремић Љубиша (1993): *Глас из времена*, БИГЗ, Београд.
- Кајзер Волфганг (1973): *Језичко уметничко дело*, СКЗ Београд.
- Кајоа Роже (1965): *Игре и људи: маска и занос*, превео Радоје Татић, Нолит, Београд.
- Кундачина Миленко, Банђур Вељко (2007): *Академско писање*. Ужице: Учитељски факултет.
- Лекић Ђорђе (1993): *Методика разредне наставе*, Нова просвета, Београд.
- Лешић Зденко (1975): *Језик и књижевно дело*, Свјетлост, Сарајево.
- Лотман Јуриј (1976): *Структура уметничког текста*, Нолит, Београд.
- Љуштановић Јован (1999): Типови рата – типови романа, *Детињство*, 2 – 3, Нови Сад.
- Љуштановић Јован (2004): *Дечји смех Бранислава Нушића*, Нови Сад.
- Максимовић Горан (2003): *Тријумф смеха*, Ниш, Просвета.
- Мамузић Илија (1939): *Огледи из српскохрватске наставе у средњој школи*, Београд.

- Маринковић Јаворка, Николић Видан (1999): *Облици изражавања и стилистика, приручник за студенте учитељског факултета*, Учитељски факултет, Врање.
- Марјановић Воја (1971): *Огледи из савремене књижевности за децу*, Обелиск, Београд.
- Марјановић Воја (1998): *Дечја књижевност у књижевној критици*, БМБ, Београд,.
- Марјановић Воја (2000): *Књижевност за децу и младе – поетика, писци, дела-књига 1*, Виша школа за образовање васпитача, Београд.
- Марјановић Воја, Милутин Ђуричковић (2007): *Књижевност за децу и младе у књижевној критици*, (књига 1 и 2), Поетика, Висока школа струковних студија за васпитаче. Алексицац Libro company, Краљево.
- Марковић Ж. Слободан (1973): *Записи о књижевности за децу*, Интерпрес, Београд.
- Марковић Ж. Слободан (2003): *Записи о књижевности за децу 3*, Београдска књига, Београд.
- Марковић Слободан Ж. (1998): *Записи о појавама књижевности за децу*, Дечје новине, Горњи Милановац.
- Мелетински Елезар Моисевич (1983): *Поетика мита*, Нолит, Београд.
- Миленковић М. Слађана (2012): Женидба са препрекама – роман-бајка Тиодора Росића Златна гора, *Зборник радова*, Књижевност за децу и омладину – наука и настава, књига 15, стр. 351–359.
- Милинковић Миомир (2006): *Страни писци за децу и младе*, Легенда, Чачак.
- Милинковић Миомир (2001): Рефлекси авангарде и других школа и покрета на књижевност за децу између два рата, *Детињство*, бр. 1/2, Нови Сад.
- Милинковић Миомир (1999): *Хоризонти детињства*, Учитељски факултет, Ужице.
- Милинковић Миомир (2007): Проучавање књижевног дела у настави – идеје и ликови, *Зборник радова 8*, Учитељски факултет, Ужице,
- Милинковић Миомир (2010): Дечје дружине као универзални мотив у књижевности за децу, *Детињство 1–2*, Нови Сад.
- Милинковић Миомир (2012а): *Књижевност за децу и младе – поетика*, Учитељски факултет, Ужице.
- Милинковић Миомир (2012б): *Бајковите форме у књижевности за децу и младе*, Учитељски факултет, Ужице.

- Милинковић Миомир (2013): Јунаци у делима фантастичне и научно-фантастичне садржине – компаративни приступ, *Детињство*, бр. 2, Нови Сад, стр. 71–78.
- Милинковић Миомир (2014): *Историја српске књижевности за децу и младе*, Booklend, Београд.
- Милинковић Миомир (2015a): Елементи архаичног и модерног говора у књижевности за децу, *Зборник радова*, Висока школа за васпитаче струковних студија у Гњилану, бр. 1., Бујановац.
- Милинковић Миомир (2015b): Естетско и утилитарно у књижевности за децу, *Детињство*, бр.3, Нови Сад.
- Милосављевић Петар (2000): *Методологија проучавања књижевности*, Требник, Београд.
- Милосављевић Петар (2006): *Теорија књижевности*, Исток, Ваљево.
- Мирковић Мирјана (2007): Покушај гносеолошког сагледавања историјског романа као жанра у српској књижевности за децу, *Норма XII*, 2-3, 143–150, Сомбор.
- Митић Војислав (1999): *Иновације и настава*, Будућност, Нови Сад.
- Наставни план и програм за основну школу*, Републички завод за унапређење школства, Београд, 1973.
- Наставни план и програм основне школе*, Министарство просвете и науке, Подгорица, 1998.
- Наставни план и програм за српски језик*, Службени гласник Републике Србије, Просветни гласник бр.: 2/1991-1, 10/1998-1.
- Наставни план и програм за српски језик*, Службени гласник Републике Србије, Просветни гласник бр.: 10/2004, 20/2004, 1/2005, 3/2006.
- Николић Милија (1975): *Књижевно дело у наставној пракси*, Научна књига, Београд.
- Николић Милија (1980): Знаковни (семиотски) приступ уметничком тексту, *Књижевност и језик*, 2, 182–193., Београд.
- Николић Милија (1988): *Методика наставе српскохрватског језика и књижевности*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Николић Милија (1992): *Методика наставе српскохрватског језика и књижевности*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Ничковић Р. (1970): *Учење путем решавања проблема у настави*, ЗЗУИНС РС Србије, Београд.

- Обрадовић Доситеј (1961): *Сабрана дела, књига 1*, Просвета, Београд.
- Обрадовић Славољуб (2005): *Књижевност за децу 1*, Виша школа за образовање васпитача, Алексинац.
- Огњановић Драгутин (1997): *Дечје доба, студије и огледи из књижевности за децу*, Пријатељи деце, Београд.
- Огњановић Драгутин (1997): *Дечје доба, студије и огледи из књижевности за децу*, Пријатељи деце, Београд.
- Олујић Гроздана (1982): *Поетика бајке*, Савремена администрација, Београд.
- Пантић М. (1963): *Поетика хуманизма и ренесансе 1*, Посвета, Београд.
- Петровић Тихомир (1999): *Школски писци*, Учитељски факултет, Врање.
- Петровић Тихомир (2005): *Књижевност за децу, теорија*, Учитељски факултет, Сомбор.
- Петровић Тихомир (2008): *Историја српске књижевности за децу*, Змајеве дечје игре, Нови Сад.
- Петровић Тихомир (2009): *Увод у књижевност*, Прометеј, Нови Сад.
- Петровић Тихомир (2015): *Естетске законитости књижевности за децу, Детињство бр.1*, Нови Сад.
- Петровић Тихомир (2016): *Васпитно-образовна и идејна функција књижевности за децу, Детињство бр.1*, Нови Сад.
- Платон (1979): *Илион*, Београдски издавачко-графички завод, Београд
- Празић Милан (1971): *Игра као слобода*, Културни центар, Нови Сад.
- Првуловић М. (2000): Измењена позиција књижевности и њен утицај на однос ученик – књижевно дело у настави књижевности, *Настава и васпитање*, Београд, 4, 555-567.
- Проп Владимир (1982): *Морфологија бајке*, Просвета, Београд.
- Пруст Марсел (1975): *Позвање уметника, рађање модерне књижевности*, Нолит, Београд.
- Пухало Душан: „Данијел Дефо: отац енглеског романа”, *Дечја књижевност у књижевној критици*, уредио Воја Марјановић, ВМГ, Београд, 1998, 493–500.
- Речник књижевних термина* (1986): Београд.
- Ристановић Цвијетин (2006): *Књижевни (п)огледи*, Завод за уџбенике и наставна средства, Источно Сарајево.
- Ристановић Цвијетин (2011): *Дјечји узрасти и рецепција књижевног текста, Детињство 2*, Нови Сад.

- Ристановић Цвјетин (2010): *Анимални свет у књижевности за децу, Детињство*, бр.3., Нови сад.
- Ристић Бранко (2006): *Рецепција књижевности за децу*, Librocompay, Краљево.
- Ристић Марко (1960): *Хумор и поезија, Васко Попа: „Урнебесник“*, Нолит, Београд.
- Росандић Драгутин (1972): *Методички приступ књижевноумјетничком тексту - роман*, Веселин Маслеша, Сарајево.
- Росандић Драгутин (1975): *Проблемска, стваралачка и изборна настава књижевности*, Свјетлост, Сарајево.
- Скерлић Јован (1967): *Историја нове српске књижевности*, Просвета, Београд.
- Смиљковић Стана, Милинковић Миомир (2008): *Методика наставе српског језика и књижевности*, Учитељски факултет, Ужице.
- Солар Миливој (1979): *Модерна теорија романа*, Нолит, Београд.
- Стакић Мирјана (2002): *Стручне методе у настави књижевности (биографска, психолошка, социолошка)*, ЛЕГЕНДА, Чачак.
- Стакић Мирјана (2015): *Роман – бајка у српској књижевности за децу, Зборник радова, Висока школа за васпитаче струковних студија у Гњилану – Бујановац*, бр 1., Бујановац.
- Смиљковић Стана (1999): *Ауторска бајка*, Учитељски факултет, Врање.
- Станојевић Зоран (1988): *Поговор, Хајдуци*, Нолит, Београд.
- Стевановић Б. (1990): *Педагошка психологија*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Стевановић, Б. (1967): *Стварлачко мишљење*, Рад, Београд.
- Тартаља Иво (1979): *Приповедачева естетика*, Нолит, Београд.
- Теодосић Р. (1970): *Проблемска настава, Настава и васпитање*, бр. 3, Београд.
- Тодоров Нада (2006): *Методолошко – методички приступи у школској интерпретацији бајки*, Принт Азур, Сомбор.
- Томашевски Борис (1972): *Теорија књижевности, Поетика*, Српска књижевна задруга, Београд.
- Тутјачанин Зорица (1978): *Роман за дјецу: теоријски и дидактички приступ*, Завод за уџбенике, Сарајево.

- Фолић Р. (2008): Методологија научно-истраживачког рада, *Предавања на докторским студијама*, ФТН, Нов Сад и ГАФ Ниш.
- Форстер Едвард Морган (2002): *Аспекти романа*, превео Никола Кољевић, Нови Сад.
- Црнковић Милан (1987): *Сто лица приче*, Школска књига, Загреб.
- Цуцић Сима (1951): *Из дечје књижевности*, Нови Сад.
- Чаленић Момир (1975): *Књижевност за децу*, Интерпрес, Београд.
- Чаленић Момир (1976): *Књижевност за децу*, Интерпрес, Београд.
- Чуковски Корнеј (1986): *Од друге до пете*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Шкловски Виктор (1969): *Ускрснуће ријечи*, Стварност, Загреб.
- Штанцл Франц (1987): *Типичне форме романа*, Књижевна заједница Новог Сада.
- Banović R. (1991): *Struktura nastavnog časa po sistemu problemske nastave književnosti*, Naša škola, 1-2, Sarajevo.
- Branković D. (1999): Interaktivno učenje u problemskoj nastavi, u: grupa autora – *Interaktivno učenje*, Ministarstvo prosvjete Republike Srpske, Banjaluka.
- Crnković Milan (1973): *Dečja književnost*, Školska knjiga, Zagreb.
- Crnković Milan (1978): *Hrvatska dječja književnost do kraja XIX veka*, Školska knjiga, Zagreb.
- Crnković Milan (1980): *Dečja književnost*, 6. izdanje, Školska knjiga, Zagreb.
- Diklić Zvonimir (2000): Metodičke teorije karakterizacije lika i naznake o njihovoj primjeni na Lovrakove likove, U: Strugar, V. (uredio), *Mato Lovrak u hrvatskoj školi*, Ogranak Hrvatskog pedagoško-književnog zbora BBȚ, Čvor Bjelovar, 121-131, Bjelovar.
- Diklić Zvonimir, Šipka Milan (1967): *Planiranje u nastavi srpskohrvatskog jezika*, Zavod za izdavanje udžbenika, Sarajevo.
- Dilkić Zvonimir (1974): *Pejzaž u književnom djelu (stručni i metodički pristup)*, Svjetlost, Sarajevo.
- Duraković M. (1985): *Razvijanje stvaralačkih sposobnosti u problemsko-kreativnoj nastavi*, Istarska naklada, Pula.
- Flaker Aleksandar (1968): O tipologiji romana, *Umjetnost riječi*, br.3., Zagreb.
- Foht Ivan (1972): *Uvod u estetiku*, Zavod za izdavanje udžbenika, Sarajevo.
- Gajić Olivera (2004): *Problemska nastava književnosti u teoriji i praksi*, Novi Sad, Filozofski fakultet.

- Gligorijević Bosiljka, Milovanović T. Radivoje, Mladenović Vojislav, Tešić Vladeta, Vulović Tihomir (1960): *Zbirka tekstova pedagoških klasika*, Savremena škola, Beograd.
- Gojkov G., Krulj R., Kundačina M. (1999): *Leksikon pedagoške metodologije*, Viša škola za obrazovanje vaspitača, Vršac.
- Goldman Lisjen (1967): *Za siciologiju romana*, Kultura, Beograd.
- Ignjatović Miodrag (1990): *Tumačenje književnog dela u nastavi*, Stručna knjiga, Beograd.
- Jaus Hans Robert (1978): *Estetika recepcije*, Nolit, Beograd.
- Kajić R. (1981): *Roman u sustavu problemske nastave*, Školska knjiga, Zagreb.
- Kajoa Rože (1965): *Igre i ljudi: maske i zanos*, preveo Radoje Tatić, Nolit, Beograd.
- Kajoa Rože (1971): *Od bajke do naučne fantastike*, Književna kritika, 5-6, Beograd.
- Kajoa Rože (1978): *Narodna bajka o modernoj književnosti*, Nolit, Beograd.
- Kalezić Đuričković, Sofija (2008): *Nastavno proučavanje romana u osnovnoj školi*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica.
- Kalmaán Vargha (1973): *Felfedézés és búcsú (A Pál utcai fiúk margójára)*, u: *Álom szecessió, valóság*, Magveto Könyvkiadó, Budapest.
- Kolar-Dimitrijević, M. (2012): *Tragovi vremena u djelima Mate Lovraka*. Zagreb – Bjelovar: Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, Zavod za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru i Srednja Europa.
- Kovačević Ivanka (1984): „Radjard Kipling”, *Engleska književnost* 3, Svjetlost, Sarajevo – Beograd.
- Kundačina Milenko, Bandjur Veljko (2007): *Metodološki praktikum*, Merlin company, Valjevo.
- Kundačina Milenko, Brkić Milenko (2004): *Pedagoška statistika*, Učiteljski fakultet, Užice.
- Kvašček Radivoj (1968): *Nastava i učenje u vidu rešavanja problema*, *Pedagogija* 4, Beograd.
- Kvašček Radivoj (1976): *Psihologija stvaralaštva*, Izdavačko informativni centar studenata, Beograd.
- Kvašček Radivoj (1977): *Razvijanje kritičkog mišljenja kod učenika*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Lešić Zdenko (2008): *Teorija književnosti*, Službeni glasnik, Beograd.
- Lotman Jurij (1970): *Predavanja iz srukturalne poetike*, Zavod za izdavanje udžbenika, Sarajevo.
- Lotman Jurij (1976): *Struktura umetničkog teksta*, Nolit, Beograd.

- Lovrak Mato (1951): Tehnika pisanja književnog djela za djecu, *Republika*, str.1, 92 – 96, Zagreb.
- Maricki Dušanka (1978): *Teorija recepcije u nauci o književnosti*, NOLIT, Beograd.
- Marinković Simeon (1987): *Stvaralačka nastava srpskohrvatskog jezika i književnosti*, NIRO „EKSPORTPRES“, Beograd.
- Milatović Vuk (1985): *Odnos teorijske i metodičke interpretacije književnog dela*, Književnost i jezik, 1-2, Beograd.
- Milosavljević Mila (2007): Pričam sa decom kao sa odraslima (intervju sa Urošem Petrovićem), *Glas javnosti*, 6.12.2007.
- Milutinović D. Dejan (2012): Detektivski žanr i književni pravci, *Filolog, casopis za jezik književnost i kulturu*, 5, Univerzitet u Banja Luci.
- Nikolajeva Maria (2005): *Aesthetic Approaches to Children's Literature, An Introduction*, The Scarecrow Press, Inc., Lanham, Maryland, Toronto, Oxford.
- Prelevic Rade (1979): *Poetika decje knjizevnosti*, Mala biblioteka pogledi, Mostar.
- Puhalo Dušan (1965): *Istorija engleske književnosti*, 1. Izdanje, Naučna knjiga Beograd.
- Rosandic Dragutin (1986): *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*, Školska knjiga, Zagreb.
- Rosandić Dragutin (1968): *Nastava hrvatskosrpskog jezika i književnosti*, Školska knjiga, Zagreb.
- Rosandić Dragutin (1973): *Metodičke osnove suvremene nastave hrvatskog ili srpskog jezika i književnosti u srednjoj školi*, Školska knjiga, Zagreb.
- Rosandić Dragutin (1979): *Metodički pristup romanu*, IGKRO „Svjetlost“, OOUR Zavod za udžbenike, Sarajevo.
- Rosandić Dragutin (1988): *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*, Školska knjiga, Zagreb.
- Solar Milivoj (1971): *Pitanja poetike*, Školska knjiga, Zagreb.
- Solar Milivoj (1987): *Teorija književnosti*, Školska knjiga, Zagreb.
- Spasić Jelena (2013): *U potrazi za skrivenim blagom (engleski avanturistički roman XVIII i XIX veka)*, Kairos, Sremski Karlovci.
- Stavanović Marko (1988): *Teorija i praksa u nastavi usmenog i pismenog izražavanja*, Dečje novine, Gornji Milanovac.
- Stevanović Marko (1985): *Učenje putem rešavanja problema u nastavi književnosti*, Književne novine, Beograd.
- Stevanović Marko (1988): *Recepcija u nastavi*, Dnevnik, Novi Sad.

- Stojak R. (1990): *Metoda analize sadržaja*, Svjetlost, Sarajevo.
- Šaranović-Božanović Nadežda (1989): *Teorijske osnove saznavanja u nastavi*, Prosveta, Beograd.
- Šijan Dane (1975): *Savremeni dječji pisci Jugoslavije*, Stlos, Zagreb.
- Težak Dubravka (2011): Tipovi dječjeg junaka u razvoju hrvatske dječje književnosti kao odraz shvaćanja identiteta djeteta, *Detinjstvo*, br.2, XXXVII, Novi Sad.
- Turjačanin Zorica (1983): „Metodički pristupi opisivanju u nastavi izražavanja“, u knjizi grupe autora, *Opisivanje u nastavi usmenog i pismenog izražavanja*, Sarajevo, Veselin Masleša,.
- Vuković Novo (1996): *Uvod u književnost za djecu i omladinu*, Unireks, Podgorica.
- Vuković Novo (2000): *Putevi stilističke ideje*, Jasen, Podgorica – Nikšić.
- Watt Ian (1997): „From Puritan Ethic to Romantic Apoteheosis“, *Myths of modern individualism: Faust, Don Quixote, Don Juan, Robinson Crusoe*, Cambridge University Press, 141–228.
- Zalar Ivo (1983): *Dječji roman u u hrvatskoj književnosti*, 2. izdanje, Školska knjiga, Zagreb.
- Živković Dragiša (1963): *Teorija književnosti (sa teorijom pismenosti)*, Naučna knjiga, Beograd.
- Žmegač Viktor (1970): Pogled na roman detekcije, *Umijetnost rijeci* (Casopis za nauku o knjizevnosti) 1–2, 285–292, Zagreb.

ИЗВОРИ:

- Андрић Иво (1997): *На Дрини ћуприја*, Књига комерц, Београд.
- Антоан де Сент Егзипери (2001): *Мали Принц*, Imprime, Ниш.
- Бељајев Александар (1992): *Звезда кец*, превела Стојанка Јакшић, Нолит, Београд.
- Верн Жил (1990): *20 000 миља под морем*, Нолит, Београд.
- Веселиновић Јанко (1979): *Хајдук Станко*, Нолит, Просвета и Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Вуковић Чедо (1989): *Свемоћно око*, Нолит, Београд.
- Гијо Рене (2003): *Бела Грива*, превела Светлана Велмар Јанковић, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Дефо Данијел (1990): *Робинсон Крусо*, превео са енглеског Владета Поповић, НОЛИТ, Београд.
- Диклић Арсен (1997): *Не окрећу се, сине*, ИНГ, Нови Сад.

- Диклић Арсен (1997): *Салаш у Малом риту*, Прометеј, Нови Сад.
- Керол Луис (1964): *Алиса у земљи иза огледала*, Младо покољење, Нови Сад.
- Керол Луис (1980): *Алиса у земљи чуда*, Младо покољење, Београд.
- Киплинг Радјард (2012): *Књига о џунгли*, превео Раденко Милутиновић, Чачак.
- Колоди Карло (1996): *Пиноккио*, Змај, Нови Сад.
- Лакићевић Драган (1993): *Мач кнеза Стефана*, BIGZ, Београд.
- Лакићевић Драган (1999): *Витез вилине горе*, Bookland, Београд.
- Ловрак Мато (1964): *Влак у снијегу*, Просвета, Београд.
- Ловрак Мато (1971): *Дружина Пере Квржице*, Просвета, Београд.
- Лондон Џек (1968): *Глас дивљине*, превео Боривоје Недић, Нолит, Београд.
- Малетић Гордана (2002): *Витезови мачјег срца*, Књиготека, Београд.
- Милинковић Миомир (2013): *Воденица код Три јарца*, Booklend, Београд.
- Милинковић Миомир (2014): *С оне стране дуге*, Bookland, Београд.
- Молнар Ференц (1979): *Дечац Павлове улице*, превео Младен Лесковац, Нолит, Просвета и Завод за уџбенике, Београд.
- Најт Ерик (1981): *Леси се враћа кући*, превела Даница Живановић, Нолит, Београд.
- Нушић Бранислав (1991): *Хајдуци*, Завод за издавање уџбеника Нови Сад.
- Поповић Александар (1964): *Судбина једног Чарлија*, Просвета, Београд.
- Росић Тиодор (2009): *Златна гора*, Београд: Српска школа.
- Русо Жан Жак (1925-1927): *Емил или о васпитању*, Београд.
- Свифт Џонатан (2000): *Гуливерова путовања*, Verzal pres, Београд.
- Селишкар Тоне (1997): *Дружина сињи галеб*, Епоха, Пожега.
- Станичић Анто (1996): *Мали пират*, Змај, Нови Сад.
- Стојшин Владимир (2002): *Биоскоп у кутији шибица*, Народна књига, Београд.
- Твен Марк (1981): *Доживљаји Тома Сојера*, превео Станислав Винавер, Нолит, Просвета и Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Ћопић Бранко (2012): *Орлови рано лете*, ЈРЈ, Београд.
- Dikens Čarls (1984): *Oliver Twist*, Mladost, Zagreb.
- Lovrak Mato (1964): *Vlak u snijegu*, Mladost, Zagreb.
- Rable Fransoa (1959): *Gargantua i pantagruel*, Prosveta, Beograd.

ПРИЛОЗИ**Прилог бр. 1**

Анкетни листић за ученике

Поштована децо,

Желимо да сазнамо колико су вам часови српског језика на којима читате и анализирате различите уметничке текстове, занимљиви и колико на њима заиста разумете прочитани текст.

Замолићемо вас да нам у томе помогнете, тако што ћете одговорити на само два питања која се налазе пред вама, а на неком од наредних часова заједно ћемо разговарати о једном занимљивом роману.

- 1) Да ли си прочитао књижевни тексту ком су ликови девојчица Алиса, Бели Зећ, Мачак Церкало?

ДА

НЕ

(Заокружи одговор.)

- 2) Ако си прочитао наведено дело, напиши како се зове, а како његов писац.

Роман се зове: _____

Његов писац се зове: _____

(На ово питање не одговараш ако ти је текст непознат.)

ХВАЛА НА САРАДЊИ!

Прилог бр. 2

Упитник за наставнике

Поштоване колеге,

У току је истраживање које има за циљ да утврди заступљеност романа у настави, као и примену иновативних поступака у његовој интерпретацији. Питања или тврдње ће се односити на методичке поступке током обраде овог књижевног жанра.

Потребно је да на сва питања изаберете опцију за коју сматрате да најбоље одговара Вашем мишљењу или предложите нови одговор.

У зависности од Ваше одлуке можете учествовати у овом истраживању потпуно анонимно.

Хвала на сарадњи!

- Школа у којој радите _____ град _____
- Ваше радно искуство у школи _____ година.
- Пол: а) мушки б) женски
- Ваша стручна спрема и звање _____
- Радно место на које сте распоређени _____

Пажљиво прочитајте доње тврдње и заокружите слово испред изабраног одговора

1.	„Роман је људски живот у облику књиге“.				
	а. Потпуно се слажем	б. Углавном се слажем	в. Неодлучан сам	г. Углавном се не слажем	д. Уопште се не слажем
2.	Роман је прозно епско дело, већег обима и сложености, у ком се описују догађаји и живот јунака.				
	а.	б.	в.	г.	д.

	Потпуно се слажем	Углавном се слажем	Неодлучан сам	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем
3.	Роман је поучно штиво, како за децу тако и за одрасле.				
	а. Потпуно се слажем	б. Углавном се слажем	в. Неодлучан сам	г. Углавном се не слажем	д. Уопште се не слажем
4.	Роман образује, васпитава и забавља младе читаоце.				
	а. Потпуно се слажем	б. Углавном се слажем	в. Неодлучан сам	г. Углавном се не слажем	д. Уопште се не слажем
5.	Поруке које шаље писац романа, могу да помогну у решавању свакодневних проблема.				
	а. Потпуно се слажем	б. Углавном се слажем	в. Неодлучан сам	г. Углавном се не слажем	д. Уопште се не слажем
6.	Читалачке навике ученика нису довољно развијене.				
	а. Потпуно се слаже	б. Углавном се слажем	в. Неодлучан сам	г. Углавном се не слажем	д. Уопште се не слажем
7.	Интересовање ученика за читање романа, зависи од тематике романа (да ли је роман авантуристички, пустоловни, научно-фантастични, роман о дечјим дружинама и сл.).				
	а. Потпуно се слажем	б. Углавном се слажем	в. Неодлучан сам	г. Углавном се не слажем	д. Уопште се не слажем
8.	Мотивисати ученика приликом интерпретације романа представља кључ успеха.				
	а. Потпуно се слажем	б. Углавном се слажем	в. Неодлучан сам	г. Углавном се не слажем	д. Уопште се не слажем
9.	Подстицање ученика у раду доводи до испољавања њихових креативних способности.				

	а. Потпуно се слажем	б. Углавном се слажем	в. Неодлучан сам	г. Углавном се не слажем	д. Уопште се не слажем
10.	Применом иновативних метода постижу се бољи резултати у настави.				
	а. Потпуно се слажем	б. Углавном се слажем	в. Неодлучан сам	г. Углавном се не слажем	д. Уопште се не слажем
11.	Постављањем проблемских питања увећава се степен разумевања прочитаног.				
	а. Потпуно се слажем	б. Углавном се слажем	в. Неодлучан сам	г. Углавном се не слажем	д. Уопште се не слажем
12.	Истраживачко читање романа активира машту као битан стваралачки фактор				
	а. Потпуно се слажем	б. Углавном се слажем	в. Неодлучан сам	г. Углавном се не слажем	д. Уопште се не слажем
13.	Због ученичке рецепције, поједине романе примереније је анализирати у старијим разредима, него у млађим и обротно.				
	а. Потпуно се слажем	б. Углавном се слажем	в. Неодлучан сам	г. Углавном се не слажем	д. Уопште се не слажем
14.	Роман као жанр није довољно заступљен у Наставном плану и програму.				
	а. Потпуно се слажем	б. Углавном се слажем	в. Неодлучан сам	г. Углавном се не слажем	д. Уопште се не слажем
15.	Романи предвиђени Наставним планом нису довољно интересантни ученицима.				
	а. Потпуно се слажем	б. Углавном се слажем	в. Неодлучан сам	г. Углавном се не слажем	д. Уопште се не слажем
16.	Наставни план треба допунити романима који су примерени времену у ком живимо и потребама савременог детета.				

	а. Потпуно се слажем	б. Углавном се слажем	в. Неодлучан сам	г. Углавном се не слажем	д. Уопште се не слажем
--	----------------------------	-----------------------------	------------------------	--------------------------------	------------------------------

У случају да било коју тврдњу, у било ком сегменту побијате, молим Вас да Ваш став изнесете уз образложење у фусноти или проследите на адресу b.udovicic84@gmail.com

Дужина текста није ограничена а конструктивна образложења биће објављена у овом истраживачком раду.

Прилог бр. 3

Драги ученици,

Већ сте упознати да сте део једног научног истраживања којим смо желели да проверимо колико вам је час на коме читате и анализирате књижевна дела занимљив. Молимо вас да нам помогнете у томе, тако што ћете пажљиво одговорати на питања која се налазе у тесту који управо читате. Циљ је да утврдимо колико сте заиста разумели и доживели књижевни текст *Алиса у земљи чуда*, о којем смо на претходним часовима разговарали.

Ваши одговори се неће оцењивати, али вас молимо да пажљиво одговарате на задата питања, јер ће нам ваши одговори помоћи да унапредимо наставни рад и часове учинимо занимљивијим.

Име и презиме:

Разред и одељење:

1. Заокружи тачан одговор:

„Алиса у земљи чуда“ је:

а) роман б) бајка в) роман – бајка (бајковити роман)

2. Заокружи осећање које је најприближније ономе што ти осећаш после читања овог бајковитог романа.

а) Ова прича ме је испунила радошћу, јер је написана језиком игре и догађаји се брзо смењују, али и тугом, јер Алиса напушта свет детињства и полако одраста.

б) Свет у коме Алиса борави помало ми је невероватан, фантастичан и недовољно разумљив.

3. Да ли си у току читања овог бајковитог романа могао себе да замислиш у улози Алисе?

а) да б) не

Образложи _____

4. Где се налази Алисина земља чуда и ко ју уводи у ту земљу?

5. Заокружи Алисине особине:

- | | | | |
|--------------|------------|---------------|--------------|
| а) радознала | б) упорна | в) лења | г) брзоплета |
| д) љута | ђ) искрена | е) некултурна | ж) мудра |

6. Сигурно су некада родитељи од вас очекивали нешто, јер сте велики, а потом вам бранили многе ствари, јер сте мали. Час сте велики, час мали... Како је Алиса решавала тај проблем?

7. На кога из твог окружења те подсећа лик Војвоткиње? Покушај да се сетиш неке поруке коју је Алиса чула од Војвоткиње.

8. Редним бројевима одреди ток радње:

- _____ „Одрубите јој главу!“
- _____ Алиса дрема на обали
- _____ Путовање кроз земљу снова
- _____ Низ зечју рупу
- _____ Буђење Алисе

9. Да ли се Алиса променила након сна?

- а) да б) не

Образложи _____

10. Заокружи поруку која по твој мишљењу највише одговара овом уметничком тексту.

- а) Свет је леп када сањамо.
- б) Детињство је најлепши период људског живота.
- в) Наша машта може свашта.

г) Највише чуда доживимо у сну.

***Молимо те да даш одговор и на ово питање:

Колико често би волео да на овакав начин учите садржаје из књижевности?

а) увек б) понекад в) никад

ЗАХВАЉУЈЕМО НА САРАДЊИ!

Прилог бр. 4**МЕТОДИЧКА ПРИПРЕМА ЧАСА ЗА ЕКСПЕРИМЕНТАЛНУ ГРУПУ**

Наставна јединица: Луис Керол „Алиса у земљи чуда“

Тип часа: обрада

Циљ часа: Оспособљавање ученика да разумеју и тумаче књижевно дело у коме доминирају нестварни људски доживљаји засновани на машти и сновима.

Образовни задаци: Уочавање фабуле романа, место и време догађаја, разликовање нестварног и реалног; Продубљивање појма роман. Запажање дејства унутрашњих подстицаја на главне јунаке – осећања, намере, жеље.

Васпитни задаци: Кроз обраду романа, неговати и развијати естетске и етичке вредности, подстицати љубав према књизи и богатити емоционални живот.

Функционални задаци: Неговати креативну и маштовиту страну децје личности, подстицати читалачке навике, богатити речник и језичко стилски израз.

Наставне методе: метода разговора, рад на тексту, илустративна, аналитичко–синтетичка метода.

Облици рада: фронтални, индивидуални, групни

Наставна средства: Текст романа *Алиса у земљи чуда*, ЦД са снимком цртаног филма *Земља снова*, наставни листићи.

Корелација: *Природа и друштво, Ликовна култура, Музичка култура.*

Непосредно пре обраде романа ученицима су дати истраживачки задаци:

1. Прочитајте роман *Алиса у земљи чуда* у целини.
2. У дневник читања запишите следеће:
 - податке о писцу Луису Керолу
 - непознате речи
 - најнеобичније ситуације и доживљаје у роману.

Артикулација часа

Уводни део:

За емоционалну и мотивациону припрему ученика искористићемо цртани филм *Земља снова*.

(У овом прилично старом и заборављеном цртаном филму реч је о трочланој породици. Сестра и брат живе са мајком, прилично оскудно и сиромашно. Након напорног рада, на путу до куће пролазе поред посластичарнице и свакодневно прижељкују да их код куће, на столу сачекају такве посластице. Али ништа од тога, све је само машта и сан. Када се врате кући, на столу их чека, шоља чаја и бајати хлеб који натапају чајем да би појели. Лепо јело и пиће су недостижни, деца су само у мислима сита. Чим се врате из света маште, све нестаје, опет су у реалном свету немаштине и сиромашне стварности).

Након одгледаног филма, следи разговор са ученицима о утисцима и осећањима која су се јавила код њих.

- Ко су актери филма?

(Актери цртаног филма су дечак и девојчица).

- О чему су свакодневно маштали?

(Свакодневно су маштали о лепим јелима и посластицама. Сањали су лепо одело и удобне кревете, лепшу кућу, изобиље хране и пића, посластица, лизалица).

- А шта су заправо имали?

(Имали су малу трошну кућу, премало хране, поцепано и закрпљено одело...)

Стварање проблемске ситуације:

Наставник се ученицима обраћа речима: Да ли је Луис Керол написао *Алису у земљи чуда*, желећи да забави децу маштовитом причом, али и да их уведе у свет одрастања указујући на његове лоше стране, кроз поступке животиња и чудних бића у земљи снова?

Следи најавна наставне јединице: *Алиса у земљи чуда* – Луис Керил

Наставник записује наслов на табли, а ученици у своје свеске.

Неко од ученика ће на захтев наставника прочитати биографске податке о писцу, које су записали у оквиру истраживачких задатака.

(Луис Керол, право име му је било Чарлс Доцсон, живео је пре више од сто година. Сви

који су га до тада познавали знали су га као сјајног али замишљеног, повученог и прилично ћутљивог професора математике на Оксфордском универзитету у Енглеској. Нису знали да он пише тако живахне и бајковите књиге какве су *Алиса у земљи чуда* и *Алиса у земљи иза огледала* јер је те књиге потписивао измишљеним именом Луис Керол. Као инспирација за ово дело била му је причљива девојчица Алиса Лидл, кћи његовог колеге, управника факултета, која му је била веома драга. Приче које је он причао девојчици, послужиле су као основа за стварање романа *Алиса у земљи чуда*.

Након тога са ученицима понављамо шта су бајке, а шта је роман?

(Прича која говори о чудесним појавама и људима, у којој, након много мука и неправди, побеђује правда, назива се бајка.)

(Роман је прозно књижевно дело обимнијег садржаја, које има више ликова и догађаја. Један догађај је главни, као и лик, остали су споредни.)

Пошто *Алиса у земљи чуда*, Луиса Керола, садржи елементе бајке и елементе романа, сврставамо је у бајковите романе или роман – бајку.

У наставку наставник изражајно чита одломак из романа, *Изборна трка* и дуга прича у Читанци.

Следи кратка психолошка пауза, како би се слегли утисци након читања дела.

Да ли вам се свидео текст? Због чега?

Ученици потом приступају усмереном читању одломка, са задатком да пронађу и подвуку непознате речи.

Заједно са ученицима тумачимо напознате речи: *узјогунити* – заинатити се, тврдоглаво остати при своме; *најсувопарније* – досадно, неинтересантно; *благодоклоно* – добром вољом; *војвода* – онај који води војску; *надбискуп* – висок верски старешина у католичкој цркви; *достојанствено* – свечано;

Уочавање проблема

Пре почетка рада на табли истичемо проблем: У чему је занимљива изборна трка?

Има више момената који то показују. Ваш задатак је да откријете те појединости решавајући задатке дате у наставном листићу.

Ученици добијају наставни листић (*Прилог 1.*) са проблемским задацима. Задаци су исти за све ученике. Истичемо да пажљиво читају задатке и уз помоћ читанке самостално решавају задатке.

Како се зове девојчица у причи?

(Девојчица се зове Алиса)

Где се окупило чудно друштво?

(Чудно друштво окупило се на обали Језера суза).

Ко су Алисини пријатељи?

(Алисини пријатељи су били разне животиње и птице: једна Патка, па Додо, Лори, један Орлић, Миш и још неколико чудних створова).

Како су они описани?

(Описани су као птице упрљаног перја, животиње слеplене длаке, мокри до коже, љути и јадни).

Шта нам њихово понашање открива?

(Указује нам да често запостављамо своје проблеме, бавећи се туђим, јер они желе да се осуше, али поред свог проблема налазе за времена да деле савете Алиси, критикују њено понашање.)

Колико је трајала трка?

(Трка је трајала око пола сата. Тешко је рећи када се трка завршила, јер је свако стартовао када је хтео и престајао када му падне на памет).

Како се завршила изборна трка?

(Завршила се тако што је Додо узвикнуо „Трка је завршена!“ Сви су се окупили око њега и упитали ко је победио? Додо је рекао да су сви победили и да сви треба да добију награде).

Како тумачиш реченицу: „Сви су победили и сви треба да добију награде...“?

(У овој трци победа није циљ, већ да се осуше и загреју, с тога је свако ко је учествовао у њој, на крају и победио).

Ко је био најпогоднији јунак за доделу награда?

(За доделу награда најподеснија је била Алиса).

Шта нам Алисин поступак око поделе награда говори о њој?

(Овај Алисин поступак говори колико је она несебична девојчица, спремна да подели

све са пријатељима, не остављајући себи ни једну шећерлему).

Зашто се Алиси чинило да своје нове пријатеље познаје читавог живота?

(Зато што се врло лако уклопила у разговор и дружење са њима).

Како је текао разговор између Алисе и њених пријатеља?

(Алиса је веома лако успевала да разљути мале животињице, на сам помен њене мачке, сви су око ње бежали наставивши се у неком неодложном послу, па је сама себи замерала, зашто ју је уопште и помињала).

Како замишљаш Алису? (...)

Шта је чудно у овој причи?

(У овом одломку, као и у целом роману, чудни су ликови, њихов говор, понашање, особине, поступци...)

Како замишљаш изборну трку?

(Замишљам је...)

Опиши лик који ти се највише допада.

Прочитај најзанимљивији део одломка.

Након 15 минута предвиђених за рад, ученици читају одговоре које коригујемо, допуњујемо и обликујемо. Ученици закључују да је Алиса маштовита девојчица, која не престаје да се игра. Свака ситуација у којој се нашла препуна је авантуре, дечје радозналости, маштовитости и непромишљености. Све што је окружује, почев од Језера суза, преко њених пријатеља, њихових разговора, све је чудновато и нестварно, а ако се пренесе у свет одраслих реално и свакидашње.

Завршни део:

Нцртај (направи) маску миша и Алисе (дечаци праве маску миша, а девојчице Алисе).

Домаћи задатак: Довршити маске и научити изражајно читање онај део текста који говори Алиса, и део који говори миш.

На наредном часу приступамо анализи романа у целисти.

Укратко ће неко од ученика испричати о чему се говори у бајковитом роману *Алиса у земљи чуда*.

(Алиси је досадило да са сестром проводи пријатне трнутке на насипу и слуша како јој она чита неку досадну књигу у којој нема ни слика ни разговора. Заспала је и и усну много тога доживела и видела).

- Алиса се нашла у земљи чуда. Где се та земља налази?

(Та земља се налази у Алисиној глави, тј. у њеном сну).

- Какав је Алисин боравак у земљи чуда?

(Алисин боравак у земљи чуда је нестваран, фантастичан, препун измишљених ликова, догађаја и ситуација).

- Колико заправо траје њен боравак у Земљи чуда?

(Њен боравак заправо траје само један трен, колико снови обично и трају. Али се њој толико ствари издеишавало и да стичемо утисак да траје доста дужи).

- Где се Алиса налази на почетку романа, а где на крају?

(На почетку роман она се налази на насипу са сестром која јој чита досадну књигу у којој нема „слика ни разговора“. Зато она тоне у сан. На крају роман буди се наслоњена главом на сестрино крило).

- Ко уводи Алису у свет чуда?

- *(У свет чуда Алису уводи Бели Зец).*

Запажамо да су приказана два света, један пре уласка у зечју рупу и један након уласка у њу.

Стварање проблемске ситуације:

Можемо ли рећи да је Алиса са почетка романа иста девојчица коју сусрећемо на крају?

(Физички можемо рећи да је реч о истој девојчици, али након свих ствари које је доживела у земљи чуда, можемо рећи да је Алиса постала доста зрелија од оне са почетка романа и да је полако закорачила у свет одраслих).

На тај начин формулишемо проблемску ситуацију у којој ће ученици заступати и аргументовано бранити један од ставова:

1. Алиса је све догађаје сањала
2. Алиса је све догађаје заиста доживела

Бранећи један од ставова, ученици се посредством дијалошке методе мотивишу, чиме се ствара погодна атмосфера за активно учешће у анализи романа, подстиче радозналост и изазивају емоције.

Истичемо циљ часа и дефинишемо проблем:

АЛИСИН ПУТ ОДРАСТАЊА КРОЗ ЗЕМЉУ ЧУДА

Кроз овај пут Алиса учи и увиђа како да се избори и изађе на крај са свим ситуацијама у којима се налази, а на том путу сусреће најразличитије ликове.

Да би се постављени проблем разрешио приступамо његовом разлагању.

Следи самостални истраживачки рад ученика. Ученици ће радити у групама. Оне су формиране по месту седења у учионици. Свака група добија наставне листиће са различитим истраживачким задацима које ће решавати. Уколико нека група раније реши задатке, добиће додатни листић. Када сви заврше приступамо анализи и евентуалној корекцији решења.

1. Група (Прилог 2.)

Ко је главни лик у роману?

Шта можете рећи о Алиси?

Које особине испољава у разговору са гусеницом?

Наведи неке особине које учачаш у разговору између Алисе и Војвоткиње.

Пронађи места у тексту где се види Алисина маштовитост, а где непромишљеност.

Шта је најчудније у Алисином понашању у земљи чуда?

2. Група (Прилог 3.)

У чему је необичан Бели Зећ који се појављује већ у првом поглављу?

О чему Алиса разговара са мишем?

Шта је миша уплашило?

Шта вам је занимљиво у сусрету Алисе и Гусенице?

Шта је необично у појави Мачка Церекала?

(Необично је то што се у његовој појави прво јавља осмех па онда тело).

Како Мачак Церекало објашњава Алисин боравак у земљи чуда?

(Мачак испитује Алисин разум, говорећи да је је луде, јер сви који се налазе у овој

земљи су луди)

Уколико имаш књигу прочитај део у ком се Мачак обраћа Алиси говорећи јој да је луда.

3. Група (Прилог 4.)

Опиши сусрет Алисе и Војвоткиње.

Наведи неку поруку коју Алиси саопштава Војвоткиња.

Ако лик Алисе представља сву децу света, са ким писац поистовећује лик Војвоткиње?

Због чега се беба коју држи Војвоткиња претвара баш у прасе?

Осмислите другачији ток догађаја у кући Војвоткиње.

4. Група (Прилог 5.)

Како вам се допада краљица?

Како се према Краљици односе њени поданици? Опиши неку од ситуација.

Какве особине поседује краљ?

Опишите Алисино држање на суђењу.

Ко су учесници суђења?

5. Група (Прилог 6)

Наведи неколико места у роману у којима се види Алисина радозналост, зрелост, мудрост.

Алиса у овом роману често поставља питања сама себи на која сама и одговара. Дали вам се то некада догодило? Појасните када.

Како Алиса размишља о својим издуженим ногама?

Како доживљава свет одраслих?

Како се буди и зашто?

Додатни задатак:

Издвој и опиши један бајковити догађај, који не подсећа ни на једно дело које си до сада прочитао.

Након извештавања група, ученици допуњују, проширују и обликују излагања, а наставник им помаже у томе. Заједно закључују да је то прича која буди и тужна осећања, јер говори о Алисином напуштању безазленог света детињства и постепени прелазак у свет одраслих. Луис Керол настоји да прикаже свет одраслих виђен очима детета укључујући сва правила која сами себи намећемо. Алиса представља борбу детета да се прилагоди и преживи у свету одраслих, који се често не придржавају правила, у свету који је сутов, често неправедан и окрутан.

Завршни део

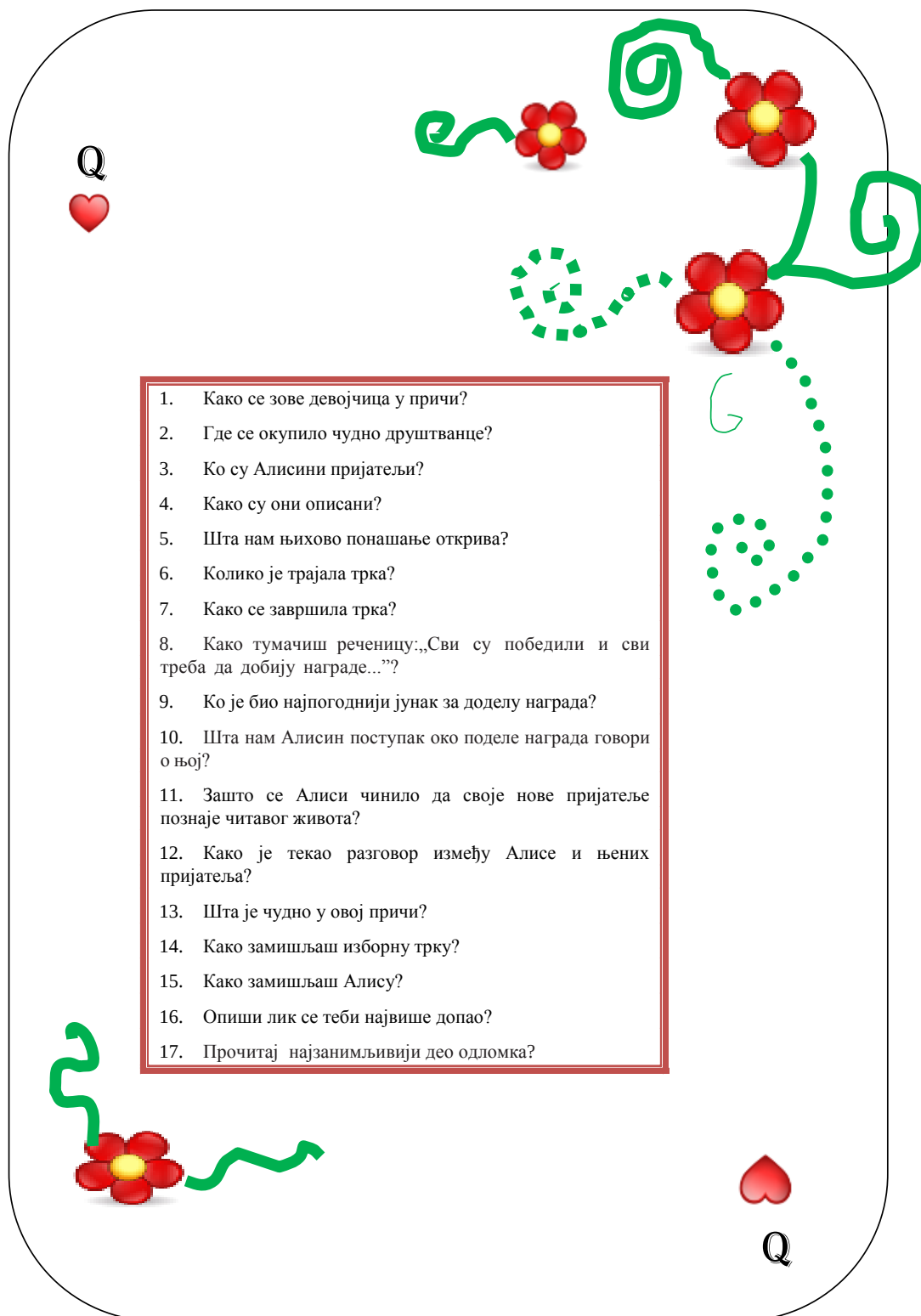
Ученици добијају домаћи задатак да понесу маске са претходног часа које су код куће завршили и да напамет науче текст миша и Алисе јер ће га на наредном часу драматизовати. Потом приступају изради финалног теста.

Табела 33. Запис на табли

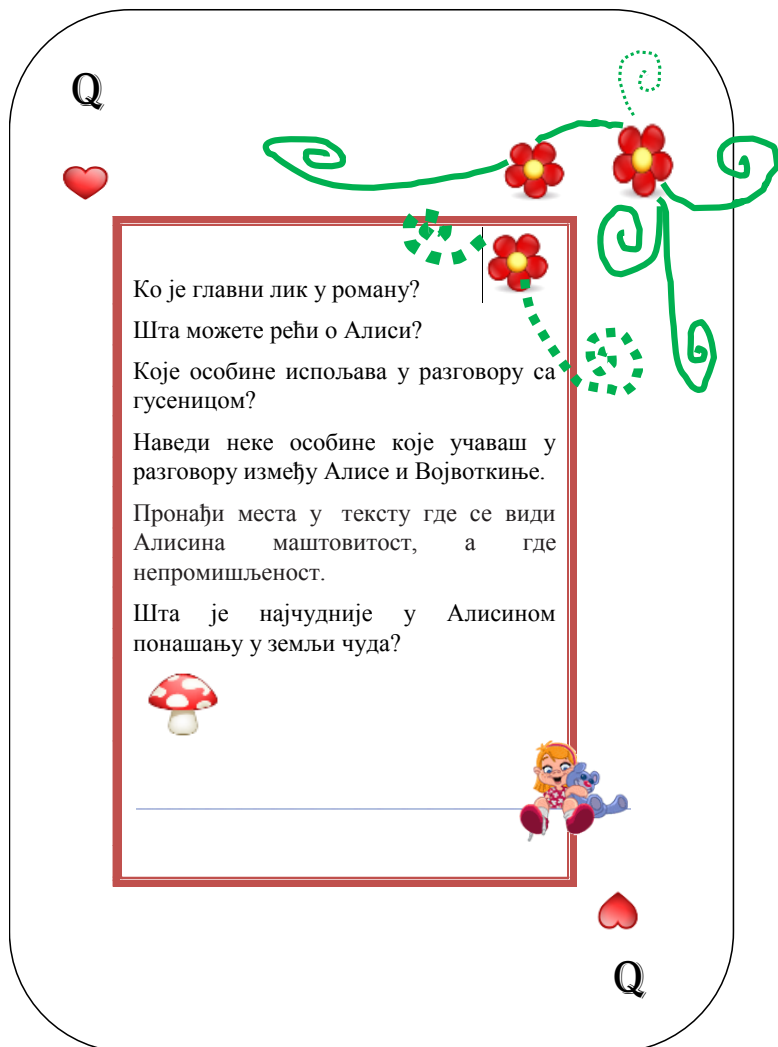
Луис Керол: „Алиса у земљи чуда“	
Проблемска ситуација:	
1. Алиса је све догађаје сањала	2. Алиса је све догађаје заиста доживела
Формулација проблема: Алисин пут одрастања кроз земљу чуда	
Декомпозиција проблема: Радни задаци по групама	

Прилози за реализацију часа:

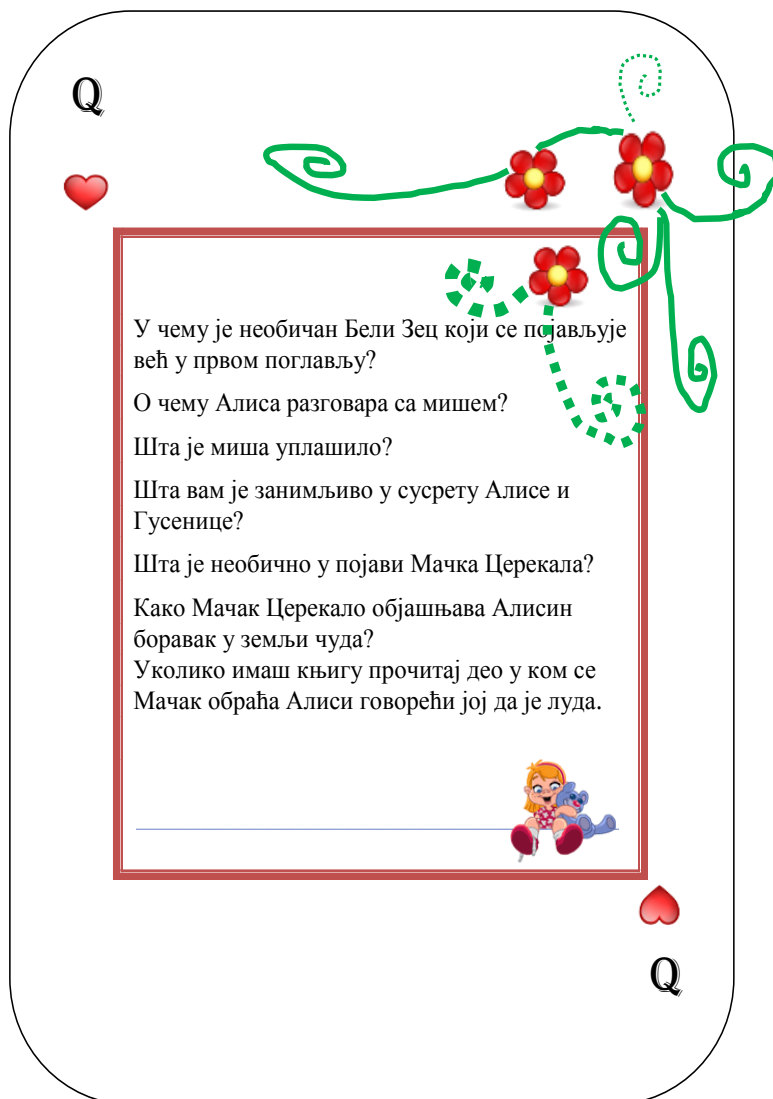
Прилог 1.



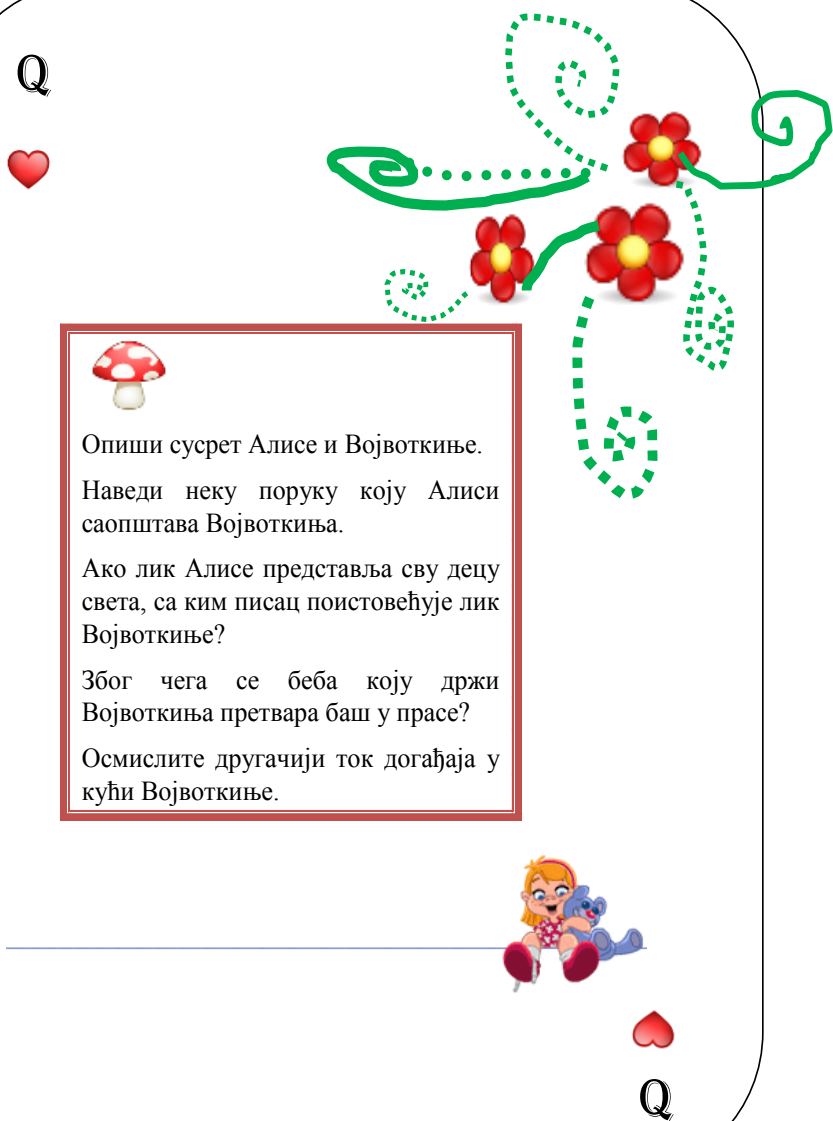
Прилог 2. (прва група)



Прилог 3. (друга група)



Прилог 4. (трећа група)



Q

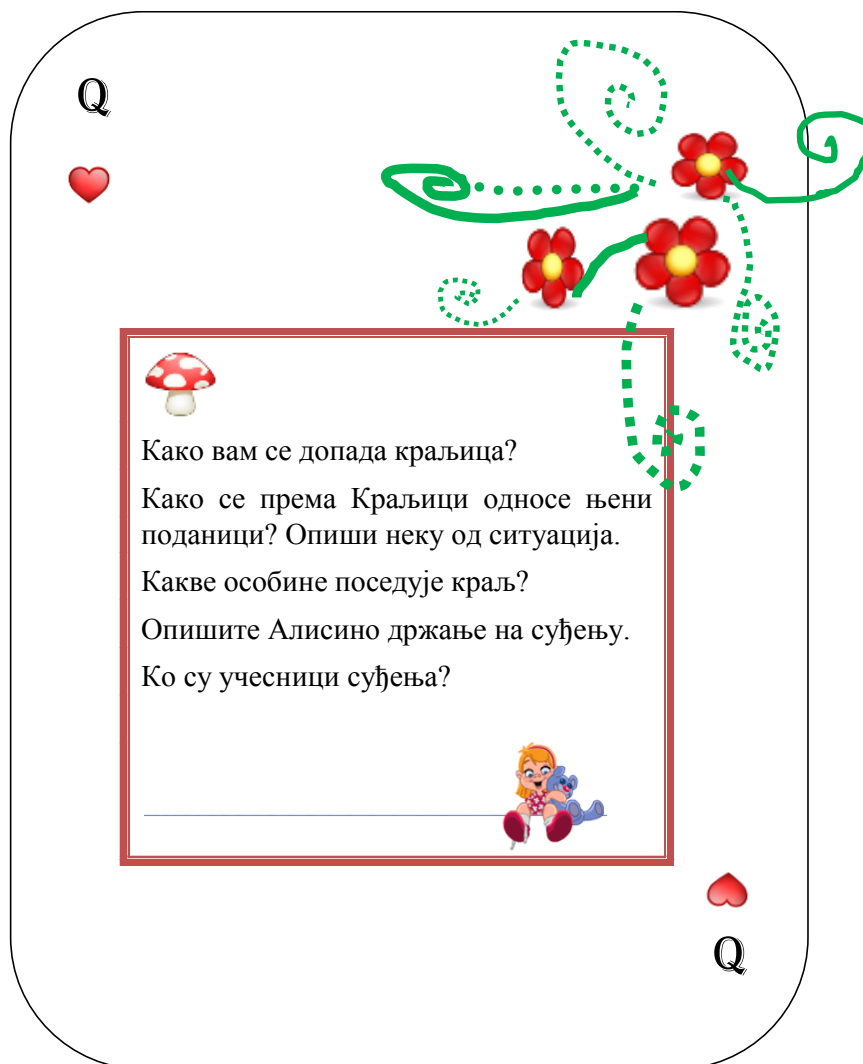
♥

Опиши сусрет Алисе и Војвоткиње.
Наведи неку поруку коју Алиси саопштава Војвоткиња.
Ако лик Алисе представља сву децу света, са ким писац поистовећује лик Војвоткиње?
Због чега се беба коју држи Војвоткиња претвара баш у прасе?
Осмислите другачији ток догађаја у кући Војвоткиње.

♥

Q

Прилог 5. (четврта група)



Прилог 6. (пета група)

Q

♥

Q

♥

Наведи неколико места у роману у којима се види Алисина радозналост, зрелост, мудрост.

Алиса у овом роману често поставља питања сама себи на која сама и одговара. Да ли вам се то некада догодило? Објасните када.

Како Алиса размишља о својим издуженим ногама?

Како доживљава свет одраслих?

Како се буди и зашто?

♥

Q

Прилог бр. 5.**МЕТОДИЧКА ПРИПРЕМА ЧАСА ЗА КОНТРОЛНУ ГРУПУ**

Наставна јединица: Луис Керол *Алиса у земљи чуда*

Тип часа: обрада

Циљ часа: Оспособљавање ученика да разумеју и тумаче књижевно дело у коме доминирају нестварни људски доживљаји засновани на машти и сновима.

Образовни задаци: Уочавање фабуле романа, места и времена догађаја, разликовање нестварног и реалног; Продубљивање појма роман. Запажања дејства унутрашњих подстицаја на главне јунаке – осећања, намере, жеље.

Васпитни задаци: Кроз обраду романа, неговати и развијати естетске и етичке вредности, подстицати љубав према књизи и богатити емоционални живот.

Функционални задаци: Неговати креативну и маштовиту страну дејче личности, подстицати читалачке навике, богатити речник и језичко стилски израз.

Наставне методе: метода разговора, рад на тексту, илустративна, аналитичко–синтетичка метода.

Облици рада: фронтални, индивидуални

Наставна средства: Текст романа Алиса у земљи чуда

Корелација: *Природа и друштво, Ликовна култура*

Артикулација часа:**Уводни део**

Са ученицима поновити шта су бајке.

(Бајке су приче у којима се говори о измишљеним и невероватним ликовима и догађајим, у којима након много препрека добро побеђује зло).

Знамо да бајке могу бити ауторске и народне. Наведите неку ауторску, али и неку народну бајку.

(Пепељуга – народна; Стакларева љубав – ауторска)

Пишући бајке, писци су много маштали. О чему ви најчешће маштате?

(Неко о звездама, свемиру, о морима и морском дну, неко да постане научник, да разуме језик животиња...).

А какви су ваши снови? Остварују ли се?

(Наши снови су нестварни, маштовити, подсећају на бајке).

Да ли се накада чудите? Шта је за вас чудо? (Нешто што је измишљено, нешто страшно, нешто нестварно и сл.)

Како замишљате земљу чуда?

(Као рајску баштину, препуну цвећа, зрелог воћа, шаренила, боја, смеха и радости...)

Ко у њој живи?

(У њој живе алена створења, патуљци, деца, играчке и сл.)

Једну земљу чуда замислио је писац Луис Керол и о њој написао књигу *Алиса у земљи чуда*.

Своју причу Луис Керол, је засновао на преплитању сна и јаве. Право име му је било Чарлс Доцсон и живео је пре више од сто година. Сви који су га познавали знали су га као сјајног али замишљеног, повученог и прилично ћутљивог професора математике на Оксфордском универзитету у Енглеској. Нису знали да он пише тако живахне и бајковите књиге какве су *Алиса у земљи чуда* и *Алиса у земљи иза огледала*, јер је те књиге потписивао измишљеним именом (псеудонимом) Луис Керол.

Као инспирација за ово дело била му је причљива девојчица Алиса Лидл, кћи његовог колеге, управника универзитета.

Наставник се ученицима обраћа речима: Да ли је Луис Керол написао *Алису у земљи чуда*, желећи да забави децу маштовитом причом, али и да их уведе у свет одрастања указујући на његове лоше стране, кроз поступке животиња и чудних бића у земљи снова. И сам писац се често подсмевао неправедном и суровом свету одраслих.

Истицање циља часа и записивање: *Алиса у земљи чуда* – Луис Керол

На овом и наредном часу обарадићемо бајковити роман *Алиса у земљи чуда*. На табли наставник записује назив романа и име писца а деца у своје свеске.

Поновити: Шта је роман? Које су одлике романа? Шта користе писци у романима? (Роман је књижевно дело у којем је испричан читав живот једне личности или низ

важних догађаја из њеног живота. Роман је обимнији од приче. У романима за децу главни јунаци су обично деца, а догађаји су узбудљиви, необични а понекад и невероватни).

Пошто у овом делу има и елемената бајке и елемената романа, за овакво дело кажемо да је бајковити роман или роман-бајка.

Следи интерпретативно читање одломка из читанке. Учитељ изражајно чита одломак из романа *Алиса у земљи чуда*, *Изборна трка и дуга прича*.

Следи краћа психолошка пауза.

Разговор о непосредном доживљају – Након краће паузе после читања ученицима се постављају следећа питања: Да ли вам се прича допала? Зашто?

Усмерено читање – Ученици тихо или у себи читају причу и подвлаче непознате речи.

Тумачење непознатих речи – Објашњење непознатих речи: *узјогунити* – заинатити се, тврдоглаво остати при своме; *најсувопарније* – досадно, неинтересантно; *благодоклоно* – добром вољом; *војвода* – онај који води војску; *надбискуп* – висок верски старешина у католичкој цркви; *достојанствено* – свечано;

Анализа текста – Ученицима се постављају следећа питања:

Како се зове девојчица у причи?

(*Девојчица се зове Алиса*)

Где се окупило чудно друштво?

(*Чудно друштво окупило се на обали Језера суза*).

Ко су Алисини пријатељи?

(*Алисини пријатељи су били разне животиње и птице: једна Патка, па Додо, Лори, један Орлић, Миш и још неколико чудних створова*).

Како су они описани?

(*Описани су као птице упрљаног перја, животиње слепљене длаке, мокри до коже, љути и јадни*).

Шта они желе?

(*Највише желе да се осуше*).

На које начине су покушали да се осуше?

(*Миш је предложио да седну и слушају његову причу, на тај начин ће се осушити. Међутим пошто им је постало хладно Додо је предложио изборну трку*).

Како је трка изгледала?

(Додо је нацртао путању попут круга, а дружина је стала уз црту; Није било класичног знака за почетак трке, већ је свако почињао и престајао када је желео).

Колико је трајала трка?

(Трчали су око пола сата. Тешко је рећи када се трка завршила, јер је свако стартовао када је хтео и престајао када му падне на памет).

Како се завршила изборна трка?

(Завршила се тако што је Додо узвикнуо „Трка је завршена!“ Сви су се окупили око њега и упитали: - Ко је победио? Додо је рекао да су сви победили и да сви треба да добију награде).

Како тумачиш реченицу: „Сви су победили и сви треба да добију награде...“?

(У овој трци циљ није био победа, већ да се осуше и загреју, с тога је свако ко је учествовао у њој, на крају и победио).

Ко је био најпогоднији јунак за доделу награда?

(За доделу награда најподеснија је била Алиса).

Шта нам Алисин поступак око поделе награда говори о њој?

(Овај Алисин поступак говори да је била сналажљива, јер је у тренутку пронашла награде за све; била је и несебична девојчица, спремна да подели све са пријатељима, не остављајући себи ни једну шећерлему. Сам тренутак доделе награда изгледао јој је будаласто, али је награду (напрстак) примила најозбиљније што је могла. То говори колико је она лепо васпитана, јер смехом није желела да увреди своје пријатеље и обезвреди њихов труд).

Зашто се Алиси чинило да своје нове пријатеље познаје читавог живота?

(Зато што се врло лако уклопила у природан разговор и дружење са њима).

На који начин је Алиса наљутила пријатеље?

(Алиса је веома лако успевала да разљути мале животињице. Миш се наљутио на њу јер није пажљиво слушала његову причу и проблеме. На сам помен њене Мачке, сви су око ње разбежали наставивши се у неком неодложном послу, па је сама себи замерала, зашто ју је уопште и помињала).

Како се Алиса осећала када је остала сама?

(Алиса је била тужна што је остала сама и жалила је што је помињала свију љубимицу Дину, која јој је јако недостајала и због тога се осећала усамљено).

Како замишљаш Алису?

Шта је чудно у овој причи?

(У овом одломку, као и у целом роману, чудни су ликови, њихов говор, понашање, особине, поступци, сама трка...)

Како замишљаш изборну трку?

(Замишљам је...)

Који лик се теби највише допада?

Шта је вама најинтересантније и најзанимљивије у овом одломку?

Анализа ликова:

- Ко је главни јунак романа?

(Главни јунак је девојчица Алиса.)

- Шта можете рећи о Алиси, каква је она била?

(Алиса је била добра, племенита, несебична, сналажљива, храбра, радознала, хитра, истрајна, учтива, искрена...)

Какав је Миш из овог одломка?

(Миш је представљен као пргав, напрасит, увредљив и свадљив. Можемо га упоредити са неким дететом које у игри испољава овакве особине. Покушава да наметне игру коју он воли, када не успе, увређено се повлачи).

Језик и стил

Када писац приповеда о догађајима у којима није учествовао, он говори (приповеда) у трећем лицу. („Алиси је све то изгледало будаласто, али пошто су они били тако озбиљни...“). Пронађи и прочитај још неке делове.

Ученици потом илуструју причу (ако остане времена).

Домаћи задатак: Научити изражајно читање по улогама (Алиса и Миш). Могу да припреме и маске за те улоге.

2. час

Пошто су ученици имали задатак да роман прочитају у целини, кренућемо у његову анализу.

У кратким цртама неко од ученика ће нам рећи о чему се говори у бајковитом роману *Алиса у земљи чуда*.

(Алиси је досадило да са сестром проводи пријатне тренутке на насипу и слуша како јој она чита неку досадну књигу у којој нема ни слика ни разговора. Заспала је и у сну много тога доживела и видела).

- Где је земља чуда у којој се Алиса нашла?

(То је земља коју она замишља у својој глави, Алисин боравак у земљи снова је фантастичан, нестваран, измаштан).

Писац приказује два света: Пре уласка у зечију рупу и после.

Ко Алису уводи у подземни свет?

(Алису у подземни свет чуда уводи Бели Зеца).

- Које ликове Алиса среће у земљи чуда?

(У земљи чуда Алиса среће занимљиве ликове животиња: Белог Зеца, мачка Церекала, Миша, Гусеницу, Патку, Канаринку, Војвоткињу, Корњачу, Краљицу...)

- Шта јој се дешавало у земљи чуда?
- Чему се Алиса чуди док путује кроз земљу чуда?
- Чег се плаши?
- Пронађи места у тексту где се види Алисина непромишљеност.

(Алиса је непромишљена када испија напиток на ком пише „Попиј ме“, и почиње вртоглаво да расте; када пред Мишем и птицама прича како њена љубимица Дина одлично лови мишеве и птице...)

- Шта је све у тој земљи научила?

(Научила је много тога, од сваког становника чудне земље научила је нешто ново. Та земља заправо представља свет одраслих виђен очима детета. Она се сусреће са бројним неправедни, нелогичним ситуацијама и догађајима и ликовима који симболизују реални свет одраслих.)

- Укратко испричај сусрет Алисе са Војвоткињом.

(Алиса и Војвоткиња разговарају. Војвоткиња истиче да су поруке у свему садржане, али их треба пронаћи. Алиси се не свиђа њена спољашњост, али ни то како се прилепила уз њу. Према њој се Алиса односила веома учтиво и стрпљиво слуша њено излагање...)

- Наведи неку поруку коју Војвоткиња истиче.

(„Љубав, љубав је онај цвет што покреће читав свет“; „Све има своју поруку, само је трба наћи.“ „Води рачуна о смислу, а глас ће водити рачуна о себи).

- На кога те подсећају поруке које шаље Војвоткиња?

(Такве поруке и савете дају родитељи својој деци).

- Шта вам је занимљиво у сусрету Гусенице и Алисе?

(Најпре су се само ћутке гледале, потом је уследио разговор. Алиса говори Гусеници да не зна ко је она јер се током дана мења. Гусеница упућује примедбе Алиси које су је љутиле, али јој није одговарала, већ је учтиво ћутала и слушала).

- Како се Алиса понашала на суђењу?
- Ко јој и због чега суди?
- Опиши Алису и нађи у роману оне делове који најбоље описују Алисине особине.

(Алиса је била добра, племенита, храбра, радознала, хитра, често непромишљена, али лепо васпитана, културна, учтива девојчица. Трчи за зецом покушавајући да му објасни да је погрешио. Радозналост показује у бројним ситуацијама: када испија течност не би ли се смањила и боравила у чаробном врту, у повратку код Гусенице да јој исприча нешто важно, слуша разговор између рибе и жабе... Супротстављајући се Краљици Срце показује храброст и одлучност).

- Шта је смешно у Алисином размишљању о издуженим ногама?
- Када се Алиса буди?
- Како се роман завршава?

(Алиса се буди из необичног сна и схвата да је још увек на насипу наслоњене главе на сестрином крилу).

- Мислите ли да је Алиса након буђења била иста девојчица са почетка романа? Образложите.

(Није била иста девојчица јер је кроз земљу снова одрастала. Писац жели да нам покаже на неки начин Алисин пут одрастања. Она уласком у земљу чуда напушта безазлени свет детињства и упловљава у свет одраслих, који је често суров и неправедан).

- У роману Алиса често разговара сама собом. Опиши ситуације у којима се и сами некада тако понашамо.

- Чему нас учи овај роман?

(То је уједно и порука – Дечја машта нема краја, а лепе снове треба памтити, сећати их се и препричавати их).

Завршни део

Наставник даје упутства за израду домаћег задатка: Алиса у свету животиња. Треба да замисле себе у улози неке од животиња са којом се Алиса сусреће. Тај разговор треба да оплемене и учине што занимљивијим.

Након објашњења домаћег задатка ученици приступају изради финалног теста који смо припремили за ово истраживање.

Прилог бр. 6

Табела 34. База података Е и К групе

Редни број ученика	Група	Оцена из српског	Број бодова на финалном тесту
1	1	4	8
2	1	3	5
3	1	3	4
4	1	3	6
5	1	4	7
6	1	5	7
7	1	3	3
8	1	4	5
9	1	4	4
10	1	3	7
11	1	3	5
12	1	5	7
13	1	3	6
14	1	4	8
15	1	4	6
16	1	3	5
17	1	4	10
18	1	3	5
19	1	3	7
20	1	3	6
21	1	2	5
22	1	3	5
23	1	2	4
24	1	3	5
25	1	4	8
26	1	5	10
27	1	3	5
28	1	4	8
29	1	2	3
30	1	5	10
31	1	4	7
32	1	3	6
33	1	5	7
34	1	2	4
35	1	5	8
36	1	3	5
37	1	5	10
38	1	5	8
39	1	4	7
40	1	5	8
41	2	4	8
42	2	4	7
43	2	5	8

44	2	3	6
45	2	4	7
46	2	5	9
47	2	5	9
48	2	3	6
49	2	4	8
50	2	4	7
51	2	2	5
52	2	5	10
53	2	4	8
54	2	5	10
55	2	5	9
56	2	4	8
57	2	4	8
58	2	3	8
59	2	4	9
60	2	4	7
61	2	5	10
62	2	3	7
63	2	4	6
64	2	4	6
65	2	3	7
66	2	3	8
67	2	4	9
68	2	5	9
69	2	3	8
70	2	2	7
71	2	4	9
72	2	3	7
73	2	4	8
74	2	3	7
75	2	4	7
76	2	2	6
77	2	3	6
78	2	5	9
79	2	3	7
80	2	4	9
81	2	5	10
82	2	4	8