

Маја М. Димитријевић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК 371.3::821-93
821.09-93

ТУМАЧЕЊЕ КЊИЖЕВНОГ ЈУНАКА У РОМАНУ ЗА МЛАЂИ ШКОЛСКИ УЗРАСТ

Апстракт: У раду се упоредном анализом истражују жанровске одлике које усмеравају карактеролошку предодређеност књижевних јунака у романима за децу заступљеним у наставним програмима за млађе разреде основне школе. Разматра се рецепцијски капацитет читаоца који се у наставним околностима први пут среће са тумачењем романа за децу. Закључује се како је подстицање ученика да се систематски припремају пратећи истраживачке смернице, задатке и налоге, односно реализујући истраживачки пројекат, један од поузданих методичких путева у интерпретацији књижевних јунака у роману за млађи школски узраст.

Кључне речи: књижевни јунак, роман за децу, млађи школски узраст, рецепција, тумачење, истраживачки пројекат.

О НЕКИМ ЖАНРОВСКИМ ОДЛИКАМА РОМАНА ЗА ДЕЦУ

Роман за децу на феномену игре, као иманентном чиниоцу дечје природе, заснива своју тематику, па се отуда као један од поетичких захтева поставља и то да јунаци морају деловати истинито и уверљиво. Без обзира на обим и потенцијално разгранату фабулу, у романима за децу често се предочава само исечак литерарне судбине јунака, један период детињства концентрисан око неког важног догађаја или низа каузалних ситуација, што ипак не имплицира непродубљено обликовање ликова главних актера. Приказ дечје дружине и колектива као централне фигуре јавља се „као нека врста топоса у дечјем романијерству” (Залар 2007: 109–113), с тим што су такви романи углавном предвиђени за читање и тумачење у старијем основношколском узрасту. Ми ћемо се усмерити на карактеристике јунака у романима које наставни програм предвиђа за обраду у млађим разредима основне школе: *Алиса у Земљи чуда* и *Бела Грива* – читају се цели, док се из *Бескрајне њриче* и *Малој Принца* – читају и интерпретирају одломци, који би требало да репрезентују целину и мотивишу на читање комплетног дела. Покушаћемо да истакнемо која то жанровска својства поменутих романа

условљавају заједничке одлике јунака, односно које се њихове особине и поступања издвајају као најочљивије на карактеролошкој платформи.

У наслову романа за децу, слично као у многим причама или бајкама, истиче се лично име главног јунака,¹ чиме је он одређен као доминанта уметничке структуре. У романима из корпуса који истражујемо ликови деце су носиоци догађаја и идеја,² док ликови одраслих функционишу углавном као катализатори дечјих поступака, мисли и осећања (Залар 2007: 109–113). У Гијоовом роману *Бела Грива* деда Еузебио и гардијан Антонио помно и брижно прате шта чини и доживљава дечак Фолко, покушавајући да га охрабре или заштите од невоље оличене у лику-опоненту суровог, неумољивог, безосећајаног, подругљивог и пакосног газде ергеле. Мали Принц после сваког сусрета са одраслима увек исто закључује – чудни су и необични – наглашавајући притом различитост између деце и одраслих у поимању света. У исто време биљке говоре и воде аутентичан и богат унутрашњи живот, за разлику од испразне, једноличне и аутоматизоване егзистенције људских ликова са којима се Мали Принц сусреће. Поједини ликови животиња или оживљених предмета обликовани су аналогно људским типовима: зец који увек жури симболише савременог човека опседнутог протицањем времена, гусеница је директна и превише одрешита у коментарима, Краљица Срце безобзирна и надмена јер располаже инструментима власти, мачка недоследна и непредвидива, непостојана у поступцима (*Алиса у Земљи чуда*); лисица је мудра и осећајна (*Мали Принц*); бели коњ припада раси господара, не уклапа се у чопор, од оних је „с бубицама у глави” (*Бела Грива*).

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

Алисино споро падање у зечју рупу, еквивалентно стању утонућа у сан и Бастијанов улазак у Фантазију захваљујући магији читања, донекле и Фолков прелазак из мочваре у менаду или силазак Малог Принца на Земљу

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

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

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

Авантуристика и пустиловност подразумевани су супстрати романа за децу и произлазе из примарне дечје потребе за сталним кретањем и променом, упознавањем неког и нечег новог и необичног, која се у романескном изразу трансформише у акционост – јунаци путују, истражују, лутају³. М. Бахтин објашњава да хронотоп сусрета има висок емоционално-вредносни интензитет; са њим је повезан хронотоп пута јер се сусрети у роману обично дешавају на путу (пут као место за случајне сусрете) и „то је тачка заплета и место одвијања догађаја”; „овде могу настати свакојаки контрасти, срести се и уплести различите судбине”; дистанце се ту руше, „метафоризација пута разноврсна је и вишеплана, али основни стожер је протицање времена” (Бахтин 1989: 373). Мали Принц се, путујући, среће са краљем, уображеном, пијаницом, пословним човеком, фењерцијом, географом. *Алиса у Земљи чуда* наилази на разнолике ликове и проживљава низ бизарних ситуација; Бастијан осим са Месечевим дететом остварује непосредне контакте и са другим чудноватим бићима, док су Фолкови сусрети реалистички мотивисани: просторно раздвајање и приближавање дечака и младог коња дешава се захваљујући сталним обостраним преласцима из мочварног предела у простор менаде или на граничном подручју између та два пејзажа.

Алисино питање с почетка романа *А каква ми је њо књија без слика и разговора?* заправо упућује и на Керолове стваралачке поступке – основни елемент структуре је слика, а кључна/доминантна приповедна техника је сте разговор (Висинко 2009: 103). Кроз дијалог са осталим ликовима и унутрашњи монолог главна јунакиња Алиса учи, преиспитује се, усваја савете, доноси закључке, усавршава своје вештине и врлине. Нараторов говор

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

у првом лицу Мали Принц коментарише и дијалошки допуњава. Пошто је дијалог редукован, приповедни међупростор испуњава се поукама о наређивању, покоравању, поштовању прописа и томе како је неопходно бавити се нечим другим, а не самим собом. Фолко води замишљене разговоре са Белом Гривом док покушава да га пронађе и спасе. И Бастијанове су реплике у дијалогу са Месечевим дететом / Детињом царицом веома елиптични јер ту добија кратка упутства, смернице и чудесан дар који ће му омогућити да оствари све што пожели. Јунаци се причањем које је непосредно усмерено ка другој међусобно приближавају. Зато се и појављује мотив припитомљавања: Еузебио припитомљава ластавицу, Белу Гриву умирује дечаков глас, пријатељски поглед и додир и сасвим је неочекивано *како коњ Камарје, један од оних шито беже од човека, кројко слуша овој дечака, као да одувек живе заједно. У Малом Принцу змија каже да је човек усамљен и међу људима, а лисица да треба припитомљавати и стварати везе, бити потребан другима: Човек ујозна само оне ствари које пријатнији [...]. Ако желиш пријатеља, онда ме пријатнији.* Дијалошка форма казивања функционише, дакле, не само као један од претежних облика казивања у роману за децу из одабраног корпуса, него истовремено усмерава и конституише значењски слој текста. Разговором се успостављају животно пресудни контакти и зато се на проблемско питање *Да ли човек сам бира пријатеље за себе?* постављено у Гијоовој *Белој Гриви* одмах даје афирмативан одговор који гласи: *Без сумње.*

1.1.1. ЖАНРОВСКА ПРЕДОДРЕЂЕНОСТ ЈУНАКА У РОМАНУ ЗА ДЕЦУ

Иако се у романима, које као лектиру читају млађи основци, прати само исечак реалног времена, односно један краћи период у ком су догађаји згуснути и наглашено драматични, видљива је тенденција да се на неки начин заокружи процес карактеризације главних јунака. Услед фреквентних сусрета, дијалога, интензивног промишљања о себи и ономе што се дешава, актери романа за децу доживљавају изврстан степен преображаја. Чудновате физичке промене које Алиса трпи у исти мах су и вид прилагођавања контексту и околностима, па телесна трансформација утиче на поступке и тип интеракције са осталим јунацима. Керолова јунакиња прекорева себе кад схвати да је нешто непромишљено учинила и запитана је над сопственим идентитетом: *да ми је знаји, јесам ли се преко ноћи променила? [...]. Све ми се чини да сам била нешто мало друјачија! Добро, ако нисам она истиа, ја ко сам онда, њодоју, ја? Е то је баш права зајонетика!* Постепено постаје више самокритична, учи се стрпљењу, аргументованије полемише и не плаши се да супротстави своје мишљење. Проживљавањем најнеобичнијих догађаја и сусрета, у измаштаном простору Фантазије који му се, као

пасионираном читаоцу изненада отворио (*сћираси Басијијана Балтиазара Букса биле су књије*), јунак добија самопоуздање које му је у обичном животу недостајало, што пресудно и квалитативно боље мења његов однос са оцем и доприноси да дани детињства постану срећнији. Судећи по наслову, бели коњ би требало да се одреди као главни јунак романа *Бела Грива*, али се Фолко појављује као упоредни доминантни књижевни лик у том роману. Тиме што самоиницијативно закорачује у простор Камарге, дечак-јунак заправо покреће своје скривене снаге и његова се племенитост и издржљива упорност очитују као узорне особине у хуманом чину спасавања племените животиње. Дечакова унутрашња трансформација дешава се поступно, и све је видљивија како се приближава крај романескне приповести, док се дете дивљег коња преображава у вођу чопора у тренутку симболично обележеном продорним звуком грмљавине над мочваром.

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

1.2. ЧИТАЛАЦ-ПОЧЕТНИК И РЕЦЕПЦИЈА РОМАНА ЗА ДЕЦУ

„Занимљиво приповедање можда је најстарија особина романа. С тајном чије разрешење нестрпљиво очекујемо, па понекад завирујемо у сам крај да бисмо дознали о чему се заправо ради” (Петковић 2007: 208). Без обзира на време настанка, извесно је да је и роман за децу „стољећима познат по својој магичној моћи, заокупља дјечји дух, увлачи се својим садржајем у дијете, интегрира се с њим” (Залар 2007: 109). Као жанровске специфичности ове врсте романа углавном се издвајају „занимљив мотив, релативно упрошћена радња, збивања, динамика, неуједначен ритам и једноставна наративна нарација” (Петровић 2011: 294). По концепцији су најближи класичном реалистичком роману, препознатљиви по традиционалном приповедању и фабулирању, док игра и хумор чине њихово тематско-структурно језгро.⁴ Роман за децу је прилагођен узрасним читалачким афинитетима⁵ где је фокус усмерен на

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

5 У намери да установи разлику у термилошким одређењима, И. Залар сматра како би требало „да романом за децу назовемо све те граничне жанрове (авантуристички,

догађајни ток, акцију и пустоловност јунака. Актери се врло често јављају као група, испољавају колективно немирење са друштвеним конвенцијама и обичајима и најчешће имају предводника – вођу дружине.

Међутим, у романима које у школском програму најпре упознају читаоци-почетници јунаци су индивидуално профилисани, што свакако утиче на композицију и узрочно-последични след догађаја, као и на поруке којима се такво прозно дело обраћа најмлађим реципијентима. Што је у дечјим романима мање наметнуте дидактике и приказивања деце у искривљеној оптици, то су они данашњем читаоцу привлачнији. Модерност и атрактивност савремени роман за децу настоји да постигне и деструкцијом жанра.⁶ У њима има и пасажа са поузданијим, зрелијим, уозбињеним наративним гласом, критички расположеним према ономе што се у сећању на детињство кристалише. Уз домишљање и резонерске одјеке, и дијалози „који имају изузетан значај у роману” предиспонирају начин рецепције и указују „на то да је свако уметничко дело *окренуто из себе* према слушаоцу-читаоцу, и у извесној мери антиципира његове могуће реакције” (Бахтин 1989: 376, 387).⁷

С обзиром на то да се „читање романескног штива очитује [се] као сложен емоционално-мисаоно-фантазијски процес” (Росандић 2005: 454), поставља се питање шта читаоцу-почетнику отежава рецепцију романа предвиђених за наставно изучавање, односно шта се постиже навикавањем на читање опширније епске форме. Свакако је дужина романа у односу на друге приповедне врсте једна од препрека на које а priori наилази читалац млађег основношколског узраста. Могуће је и да се неки други чиниоци испрече и спорадично омету читалачки пријем и разумевање романа, као што је случај са *Алисом у Земљи чуда*: „Дакле, из Каролове приче провирују типично енглески дух, хумор, елементи традиције и сл. То, свакако, увећава могућност рецепције тог дијела на енглеском језичком подручју, али смањује на другој страни. [...] Каролов стих се ослања на нонсенс и на специфичну

повијесни и знанствено-фантастични), који и нису искључиво дјечји, али су дјеци, барем данас, посебно блиски, прихватљиви и разумљиви, а *дјечјим романом* или *правим дјечјим романом* требало би назвати она остварења у којима су актери радње, односно главни ликови дјеца, те су написани једноставним и разумљивим језиком и стилем” (Залар 2007: 109–113). Истовремено, и „врстовне посебности романа увјетују и посебност његова читања и примања (доживљавања и разумијевања)” (Росандић 2005: 454).

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

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

метафорику енглеског језичког израза. Приповиједање је пуно звучних фигура, игре ријечима, каламбура, језичких експеримената, испрекидано је нонсенсним стиховима и сл. Истина, дјеца у принципу воле нонсенсне лудорије, игру на бази формалне логике, воле необуздану фантазију која не поштује правила реда, али много тога им ипак није познато, а доста тога и у преводу нестане” (Вуковић 1996: 193). Коментар који наводимо и данас је актуелан у наставној пракси, али будући да је Керолов роман једна од најчистанијих и најпревођенијих књига за децу широм света, у припремној фази читалац мора добити неопходна објашњења која узимају у обзир контекст – предисторију настанка романа, специфичну социокултурну подлогу чији се рефлексии препознају у ауторском коментарисању, тумачење одређених алузија на догађаје карактеристичне за време и простор у коме је роман настајао. „Све у свему, морамо се потрудити да анализирамо карактерне особине сваког јунака или јунакиње, као и њихове поступке, пре свега у контексту у којем су они представљени, а тек онда тражити значење ових карактерних особина на начин који превазилази контекстуалне границе. [...] Контекст је важан за разумевање значења. Када уводимо дечју лектуру из других земаља, неки термини и концепти могу бити непознати читаоцима. Где год је могуће, читаоцима би требало обезбедити одговарајуће информације везане за вокабулар и концепте. То може бити интегрисано у причу, фусноте или речник” (Синг, Лу 2003).

Привлачне илустрације и графички дизајн књиге такође помажу у одржавању читалачке пажње. „Сликовни материјал у вези са књижевношћу за дјецу одавно је достигао такав значај да су многи писци нарочиту пажњу посвећивали управо илустрацијама објављених књига. Посебно је та тежња за повезивањем двију умјетности честа појава у млађим разредима” (Вучковић 2014: 397). Не сме се, притом, занемарити естетска релевантност илустрација које визуелно поткрепљују описе, догађаје или књижевне ликове. Оне „доприносе бољем схватању књижевног дела једино ако и саме имају врхунску уметничку вредност, па служе као нов и дубљи изазов читалачкој машини” (Николић 1992: 140).⁸

Уз спонтано интересовање за развој фабуле, читаоци млађег узраста увежбавају читање с прекидима, надовезивање и памћење раније прочитаних делова романа.⁹ Они прате јунака у више нанизаних епизода, формирају

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

9 „За текст који узимамо да читамо обично кажемо да у њега улазимо, да по њему напредујемо или да се враћамо на оно што је раније било. Крећемо се, дакле, по тексту”

осетљивост за уочавање развојног лука у његовој литерарној судбини, опажају поступност и слојевитост у конструисању лика. Уочавају везу између тока догађаја и етичко-психолошког профила јунака и пошто је увек више јунака у интеракцији, увиђају да је могуће диференцирати их на епизодне, позадинске и јунаке из сенке. „Сваки читатељ/читатељица успоставља свој читатељски код, свој индивидуални читатељски контекст у који укључује свијет романа”, а „што је читатељ/читатељица млађи/млађа, емоционално је реагирање на потицаје у роману јаче, доминантније” (Росандић 2005: 457, 461).

1.3. ИСТРАЖИВАЧКИ ПРОЈЕКАТ ЗА ТУМАЧЕЊЕ ЈУНАКА РОМАНА У МЛАЂЕМ ШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

Истраживачки пројекат се може посматрати и као низ специфично уланчаних захтева у обради књижевних ликова, а „поставља се тако да се истакне оно што је битно, што је неопходно усвојити као трајно знање (или умење)” (Мркаљ 2011: 22). М. Николић у оквиру истраживачких задатака за тумачење књижевног дела предлаже и план за проучавање јунака који би садржао физички портрет, морални и психолошки лик и мотивисање судбине јунака (Николић 1992: 149). У том смислу је његова примена целисходнија у старијим разредима основне школе¹⁰, али свакако не треба одустати од идеје да се и за завршни разред млађег школског узраста повремено конципирају сложенији методички прилази носиоцима догађаја и идејног смисла у књижевноуметничком делу. Уколико је наставна интерпретација књижевних ликова до четвртог разреда била методички утемељена, заснована на доследном уважавању и препознавању свих битних чинилаца који учествују у карактеролошком сликању јунака, не би требало да се појаве сметње у реализацији ове врсте истраживачког рада.¹¹ У пракси се истраживачки пројекат оствари у онолико варијаната колико има часова на којима га примењујемо, али притом ваља имати у виду фреквентност коришћења и оправданост употребе оваквих задатака (Мркаљ 2011: 23).

(Петковић 2007: 206). Могли бисмо да кажемо како наведени цитат илуструје и почетне читалачке „сударе” са обимним романескним текстовима, где се и зачињу стратегије читања и савладава вештина кретања по тексту на основу смерница које сам текст сугерише и које млађи читаоци постепено уче да препознају.

10 „Слике које се нижу и створења која се у њима појављују могу бити предметом ученикова стваралачкога фантазијског мишљења и емоционалног очитовања, а истраживачка су читања за искусније реципијенте” (Висинко 2009: 104).

11 „Истраживачки задаци представљају најзначајнији вид подстицања ученика да систематизују своја запажања, сазнања и саопштавања о делу. Оваква систематска и студиозна припрема ученика најчешће почиње код куће и у том случају истраживачки задаци обично имају опсег и карактер *истраживачког пројекта*” (Јовановић 1998: 36).

Припрема за тумачење романа, који представља обимнију епску форму, захтева рад код куће, уз „упутства” за читање. Такви припремни задаци остављају ученицима довољно времена да неометано маштају, замишљају јунаке, догађаје и амбијент у роману, да критички размишљају и обликују аргументе којима ће поткрепити властите ставове. „Проблемска теорија наставе романа приступа роману као отвореној структури која садржи опћељудске проблеме. Ти опћељудски проблеми позивају читаатеља/читаатељицу на критичко читање, критичку рефлексију и актуализацију” (Росандић 2005: 456). И млађи читаоци су спремни да искажу збир својих афективних и рационалних реакција на проблем са којим се јунак суочава, чак и када су приповедне епизоде разгранате или организоване у поглавља, као што је то случај у романескном штиву, јер такав композициони склоп на посебан начин мотивише читалачку радозналост. Практична и економична писана форма концепта за истраживачки приступ јунацима романа моделује се спрам интересовања и афинитета већине ученика. Селектују се питања и подстицаји који ће мотивисати њихове расположиве емоционално-интелектуалне и опсерваторске способности и потенцијале.

Једно од важних подручја савремене методике књижевности јесте и проблем мотивације за читање романескног штива. Методе анимирања и мотивације у данашњој настави романа требало би да надвладају и потисну прописивање и прескриптивност (Росандић 2005: 454, 458). Функционалност наставног проучавања одломака романа, што се у методичкој поставци означава и као „фрагментарна концепција”, огледа се у неговању читалачке културе кроз појачавање мотивације за читање целовитог романа и подразумева минуциознији „приступ мањим целинама, одабраним одломцима из романа” (Росандић 2005: 454). Романи *Мали Принц* и *Бескрајна њрича*, као што је већ поменуто, представљени су у читанкама за четврти разред основне школе репрезентативним одломцима. „Егземпляр модерно структурираног романа као просторне и обухватне епске форме јесте *Мали Принц* Антоана де Сент Егзиперија” (Петровић 2011: 294). Критички погледи на роман за децу у овом Сент-Егзиперијевом роману предочавају да се у њему литерарно дочарава „смисао за невино и наивно, спонтано доживљавање свијета” (Залар 2007: 109–113). Ендеов роман говори о Бастијановом путовању кроз необичну земљу Фантазију и афирмише снагу имагинације која се оваплоћује у сусрету с књигом. Роман се заправо састоји из два композициона круга – први стратум је реалистички мотивисан и непосредније повезан са стварношћу коју живе и главни јунак и читаоци, а следећи слој је улазак у хипостазирани свет чудесног, у који приступ и посебне задатке добија јунак, а читаоци постају његови пратиоци и подршка на ободу где се стварно и фантастично дотичу у маштовитој литерарној игри.

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

ЛИТЕРАТУРА

- Бахтин (1989): Mihail Bahtin, *O romanu*, Beograd: Nolit.
- Висинко (2009): Karol Visinko, *Dječja priča – povjest, teorija, recepcija i interpretacija*, Zagreb: Školska knjiga.
- Вуковић (1996): Novo Vuković, *Uvod u književnost za djecu i omladinu*, Nikšić: Unireks.
- Вучковић (2014): Дијана Вучковић, О илустрацији у основношколској настави књижевности, *Књижевност за децу у науци и настави*, Јагодина: Факултет педагошких наука, 397–411.
- Георгијевски (2007): Христо Георгијевски, Модеран романескни говор, у: Марјановић–Ђуричковић, *Књижевност за децу и младе у књижевној кријици*, књига 2, Краљево: Libro company, 214–221.
- Залар (2007): Иво Залар, Дјечји роман – што је то?, у: В. Марјановић, М. Ђуричковић, *Књижевност за децу и младе у књижевној кријици*, књига, Краљево: Libro company.
- Јовановић (1998): Виолета Јовановић, *Поезија Јована Дучића у настави*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Мркаљ (2011): Зона Мркаљ, *На часовима српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике.
- Николић (1992): Милија Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Петковић (2007): Новица Петковић, *Словенске њеле у Грачаници: Оједи и чланци о српској књижевности и култури*, Београд: Завод за уџбенике.
- Петровић (2011): Тихомир Петровић, *Увод у књижевност за децу*, Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- Росандић (2005): Dragutin Rosandić, *Metodika književnoga odgoja*, Zagreb: Školska knjiga.
- Синг, Лу (2003): *Exploring the Function of Heroes and Heroines in Children's Literature from Around the World* by Manjari Singh and Mei-Yu Lu <https://www.ericdigests.org/2004-1/heroes.htm> 21.12.2016.

Маја М. Dimitrijević
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department for Methodology and Didactics

NOVEL CHARACTER ANALYSIS IN LOWER ELEMENTARY GRADES

Summary: By means of comparative analysis, the paper deals with genre characteristics which influence the creation of literary character profiles in the novels for children prescribed by lower elementary curricula. We have analyzed young readers' ability to understand a literary work, since literature classes represent their first experience with the analysis of a children's novel and its characters. It can be concluded that a systematic preparation, based on instructions, tasks and guidelines for a research project, represents a reliable didactic method of the analysis of literary characters in lower elementary grades.

Key words: literary character, children's novel, lower elementary grades, reception of a literary work, analysis, research project.