



ФГНУ



Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Едиција
МОНОГРАФИЈЕ

Снежана Марковић

Интерпретација народне књижевности
у разредној настави



Јагодина
2020

Издавач

Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу
Милана Мијалковића 14, Јагодина

За издавача

Проф. др Виолета Јовановић

Уредник

Доц. др Маја Димитријевић

Рецензенти

Проф. др Зона Мркаљ
Проф. др Данијела Поповић Николић
Проф. др Емина Копас-Вукашиновић

Дизајн корица

Доц. мр Милош Ђорђевић

Илустрација на корицама

К. Јаневски: На домаћем огњишту, 1923.г

Технички уредник

Владан Димитријевић

Лектура и коректура

Мср Марија Ђорђевић
Мср Нина Марковић

Тираж

50 примерака

Штампа

Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

ISBN 978-86-7604-191-6

Наставно-научно веће Факултета педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина,
одобрило је објављивање ове публикације одлуком број 01-2095/1 од 9. 7. 2020.

САДРЖАЈ

ПРЕДГОВОР	4
1. Увод	6
1.1. Претходна истраживања	9
ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА ИНТЕРПРЕТАЦИЈЕ НАРОДНЕ КЊИЖЕВНОСТИ У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ	
2. Народна књижевност	21
2.1. Народна књижевност као књижевнотеоријска и књижевноисторијска појава	21
2.2. Именоване и значење	23
2.3. Карактеристике усменог народног стваралаштва	26
2.4. Класификација народних усмених творевина	40
Лирско и епско песништво	43
Народна проза – приповетке	49
Кратки говорни / фолклорни облици	54
3. Народна књижевност у наставним програмима	63
4. Циљеви наставе народне књижевности	76
4.1. Образовни циљеви наставе народне књижевности	76
4.2. Васпитни циљеви наставе народне књижевности	85
4.3. Функционални циљеви наставе књижевности	93
5. Ученик разредне наставе	100
5.1. Ученик разредне наставе као читалац књижевног дела	100
5.2. Читалачка интересовања и литерарне способности ученика млађих разреда основне школе	108
5.3. Ученик млађих разреда као учесник у литерарној комуникацији	115
ИСТРАЖИВАЊЕ ИНТЕРПРЕТАЦИЈЕ НАРОДНЕ КЊИЖЕВНОСТИ	
6. Методолошки оквир истраживања	119
6.1. Предмет и значај истраживања	119
6.2. Циљ и задаци истраживања	121
6.3. Варијабле истраживања	121
6.4. Методе, технике и инструменти истраживања	121
6.5. Популација и узорак истраживања	123
7. Анализа и интерпретација резултата истраживања	125
8. Закључак	157
Литература	166
Белешка о аутору	174

ПРЕДГОВОР

Монографија *Интерпретација народне књижевности у разредној настави* заснована је на резултатима истраживања које је реализовано током израде докторске дисертације „Наставна интерпретација народне књижевности у млађим разредима основне школе“, одбрањене јуна 2010. године, на Педагошком факултету у Јагодини, пред комисијом у саставу: др Снежана Самарџија, др Тиодор Росић и др Зона Мркаљ. Дисертација је имала за циљ да истражи проблеме наставног проучавања народних песама, прича и кратких говорних облика у млађим разредима основне школе и укаже на методолошке и методичке захтеве којима треба да удовољи узорна интерпретација садржаја из народне књижевности на овом нивоу образовања.

Интересовање за бављење народном књижевношћу као наставним садржајем иницирала су два искуства. Прво је везано за личне сусрете са народним казивачима из Левча, од 1999. до 2001. године и записивање прозних врста народног усменог стваралаштва. Без обзира на то колико су година имали у то време, а поједини су били у дубокој старости, сви казивачи су показивали велико интересовање за казивање народних прича које су слушали у детињству. Радост и узбуђење са којим су казивали старе приче сведочили су о живом поверењу у поруке и посебном доживљају ликова, догађаја, фантастике и хумора, који је остао непромењен током живота. Управо ти утисци подстакли су размишљање о доживљају који ученици имају према народним песмама и причама које читају на часовима књижевности, односно о начину на који они разумеју теме, мотиве, ликове, догађаје и поруке из њих. Као неспорна, била је присутна чињеница да је друштвеноисторијски контекст у коме су казивачи, у аутентичним приликама, слушали, а могло би се рећи и присуствовали настајању и преношењу народних песама, прича и кратких говорних облика, битно другачије утицао на њихову рецепцију, него ситуације у настави. У аутентичним условима настајања, преношења и усвајања народне књижевности, тумачење, као активност одвојена од рецепције, није било потребно, док се у школским условима управо оно појавило као основа разумевања и рецепције.

Други подстицај било је искуство са Васкршњих часова, који се на Факултету педагошких наука организују дуги низ година, а на којима

су се ученици разредне наставе, на часу Српског језика упознавали са обредима који су пратили обележавање Лазареве суботе, празника Цвети, Ђурђевдана и са карактеристикама учесница и функцијом поворки додола и лазарица. Корелација музичких, ликовних и књижевних садржаја и аудио-визуелни материјали, дочаравали су ученицима аутентични контекст и право значење обредних радњи, али и песама које су биле саставни део поменутих обреда. Реакције ученика и њихово интересовање за збирке народних лирских песама говориле су да су такве околности откривале естетске вредности и омогућавале разумевање значења стихова до којих се уобичајеним приступом у настави није долазило.

Вишегодишњи рад на докторској дисертацији није био усмерен само на истраживање рецепције народних песама и прича код најмлађих ученика, већ и на осмишљавање наставних интерпретација које би на продуктиван и стваралачки начин подстакле ученике на њихово дубље и опсежније тумачење и разумевање, а самим тим и усвајање вековно проверених народних мудрости о животу и човеку. Подстицај за то били су ученици који су учествовали у истраживању, који су ми били драгоцене сарадници и велики извор инспирације. Ревност, узбуђеност и агилност коју су показивали док су испуњавали анкетне упитнике, као и одговори који су често указивали на неочекивану дубину промишљања и доживљаја, уверили су ме да је да они интуитивно верују у једноставну, а животну народну филозофију и да прихватају и разумеју посебност естетике језичких народних творевина. Захвалност дугујем и учитељима који су ми пружили подршку и омогућили да осетим сву лепоту и изазовност истраживања наставне праксе.

Велику захвалност изражавам уваженим колегиницама, рецензентима ове монографије, за конструктивне савете и предлоге. Посебну захвалност дугујем сарадницима Центра за издавачку делатност за стрпљење и подршку.

Аутор

У Јагодина, 2020.

1. УВОД

Монографија *Интерпретација народне књижевности у разредној настави* настала је из жеље да се сагледа функција и улога народне књижевности као наставног садржаја и њена позиција у систему образовања који, честим реформама, покушава да одговори захтевима друштва у транзицији и које се, при том, налази на путу европске интеграције. Намера аутора да резултате теоријског и емпиријског истраживања, реализованог 2007. године за потребе израде доктората, сагледа у контексту ширих друштвених и културних околности, подстакнута је чињеницом да су наставни програми који су били актуелни у време истраживања, били резултат реформе образовања која је започела 2004. године реформом наставних програма за први и други разред основне школе, а окончала се 2006. доношењем наставног програма за четврти разред. Та, прва реформа наставних програма у 21. веку покренута је после октобарских промена у друштву, 2000. године, са циљем да садржаје образовања саобрази европским вредностима и моделима. У складу са тим промењен је, тачније, смањен је избор остварења народне књижевности намењен ученицима разредне наставе. Тадашњи концепт образовног система, као и сви претходни, темељио се на садржајима, у односу на које или према којима су одређивани општи циљеви и задаци наставе појединих предмета и образовног процеса.

Последња реформа наставних програма која је започета 2014. године, поставила је у центар пажње процес учења, исходе и развој компетенција, општих и предметних и изменила дотадашње активности и улогу наставника и улогу наставних садржаја. Промена концепције ће се у наредном периоду битније рефлектовати на садржаје наставе јер ће њихов избор бити првенствено у надлежности учитеља, односно наставника. Ова чињеница утицала је на одлуку да у овој монографији буду представљени резултати истраживања из 2007. године, јер су оно везани за наставне програме из Српског језика за прва четири разреда основне школе из 2004–2006. године.

Још једно истраживање истог проблема, у коме су коришћени исти инструменти истраживања, организовано школске 2017/18. године, имало је за циљ да утврди да ли су технолошки развој и промене у друштву изменили рецепцију народне књижевности код најмлађих

основаца. Компарација резултата ова два истраживања, временски удаљена једну деценију, биће предмет компаративне студије.

Истраживање које је приказано у монографији *Интерпретација народне књижевности у разредној настави* имало је двоструки задатак: 1.) да укаже на садржаје из народне књижевности који су укључени у наставне програме и образовне, васпитне и функционалне задатке које се тим садржајима остварују у настави и 2.) да утврди у којој мери су интерпретације народних песама, прича и кратких говорних облика допринеле остварењу циљева и задатака наставе књижевности и издвоји проблеме који отежавају рецепцију естетских и етичких вредности текстова из корпуса народне књижевности.

Наставна интерпретација народне књижевности је одабрана за предмет истраживања јер је интерпретација доминантан начин тумачења књижевног текста у настави. Она афирмише активну, стваралачку наставу књижевности, која учи ученика да доживљава, осећа, замишља, запажа, анализира, закључује, истражује, једном речју открива смисао књижевног дела. Интерпретација подразумева уочавање, издвајање и систематично проучавање структурних елемената дела и стваралачких поступака у тексту, али и свестрано тумачење стилогених појединости и ситнијих детаља. Њен задатак је да пробуди ученикову естетску доживљајност, да изоштрава књижевно-посматрачке способности и критички дух и да обликује књижевни укус. Ти задаци постижу се пуним и свестраним ангажовањем ученика у процесу наставе.

Актуелност и важност наставне интерпретације народне књижевности у разредној настави наметнула је потребу да се овом проблему приђе на истраживачки и стваралачки начин, јер знања, способности, умења и вештине, једном речју компетенције које ученици разредне наставе стичу у настави, представљају основу за наставак школовања и њихов даљи развој. Значај интерпретације народне књижевности на овом нивоу васпитно-образовног процеса садржан је и у чињеници да се њоме постављају основе доживљаја и разумевања на којима се гради став не само према народној књижевности, већ и према културној традицији и историјској прошлости свога народа.

Специфичност наставног садржаја, развојних способности ученика и захтева, односно циљева који се стављају пред наставу у млађим разредима основне школе, додатно су чинили овај проблем изазовнијим за истраживање. Наставна интерпретација остварује се у садејству свих поменутих елемената, с тим да највећу одговорност за успешност сноси организатор наставног процеса, и истовремено, реализатор – учитељ. Управо из тог разлога настојали смо да истакнемо карактеристике

сваког учесника и укажемо на посебности које утичу на степен остварености образовних, васпитних и функционалних задатака наставе.

Теоријски приступ интерпретацији народне књижевности у разредној настави чине четири целине: *Народна књижевност*; *Народна књижевност у наставним програмама*; *Циљеви наставе народне књижевности* и *Ученик разредне наставе*. У првој целини народна књижевност је представљена као књижевнотеоријски и књижевноисторијски феномен. Посебна пажња посвећена је чиниоцима жанровских особености и посебностима жанрова народне књижевности јер су основа ваљаног методолошког приступа у настави.

У другој целини приказана је анализа наставних програма за прва четири разреда основне школе из 2004, 2005. и 2006. године и издвојене народне песме, приче и кратки говорни облици који су укључени у програме. Сагледан је избор врста и појединачних остварења народне књижевности, као и распоред њиховог увођења у поједине разреде.

У трећој целини теоријског приступа елаборирани су образовни, васпитни и функционални циљеви који се у настави могу остварити интерпретацијом текстова из народне књижевности.

Четврта, завршна целина теоријског приступа посвећена је ученику млађих разреда основне школе као читаоцу књижевних дела и специфичном учеснику литерарне комуникације. Посебно су размотрена читалачка интересовања и литерарне способности ученика овог узраста.

Методологија емпиријског истраживања интерпретације народне књижевности у разредној настави (предмет и значај истраживања, циљ и задаци истраживања; узорак истраживања; варијабле истраживања; методе, технике и инструменти, популација и узорак истраживања) представљена је у трећем делу монографије, док је садржај четвртог дела анализа и интерпретација резултата истраживања, после чега следе закључна разматрања и педагошке импликације.

Актуелност и сврсисходност ове монографије садржана је у чињеници да истраживања која би указала на резултате наставних интерпретација текстова народне књижевности нису до сада организована и да би резултати таквих истраживања могли да допринесу уочавању и разумевању проблема због којих ученици нису у могућности да естетске и етичке вредности народних песама, прича и кратких говорних облика доживе на прави начин.

Током истраживања проблема наметнула су се бројна питања:

- како афирмисати народну књижевност код ученика овог узраста;
- који садржаји из корпуса народне књижевности су примерени ученицима разредне наставе;

- на који начин је најцелисходније планирати реализацију ових садржаја у настави;
- којим редоследом укључивати поједине врсте народне књижевности у наставу прва четири разреда основне школе;
- на који начин мотивисати најмлађе ученике за читање и проучавање народне књижевности;
- како ученицима овог узраста приближити свет веровања и обичаја српског народа;
- како ученике овог узраста упутити у историјске и друштвене прилике у којима је настајала народна књижевност;
- на који начин представити и афирмисати систем етичких вредности које истичу текстови народне књижевности ученицима овог узраста;
- како ученике упутити у жанровске особености појединачних остварења и избора врста;
- на који начин у ученицима подстаћи свест о потреби да издвојене народне мудрости, као вековна и проверена искуства о животу, примењују у свакодневном животу.

Као посебан проблем појављује се недостатак методичких приручника намењених настави народне књижевности који би, научно утемељеним образложењима, упутствима и интерпретацијским поставкама, помогли учитељима да се квалитетније припреме за интерпретацију текстова народне књижевности.

У наставку ћемо указати на истраживања која су помогла да се сагледа комплексност проблема истраживања.

1.1. Претходна истраживања

Од претходних истраживања издвојена су она чији резултати су директно или индиректно помогли свеукупном сагледавању проблема истраживања, његовом осмишљавању и разумевању резултата до којих се дошло. Распоред истраживања заснован је на хронологији објављивања резултата.

Књига Светомира Игњатовића *Народна књижевност у настави и васпитању* (Игњатовић 1964) један је од првих покушаја да се целовито одреди место народне књижевности у времену после Другог светског рата и тадашњем социјалистичком друштву. Настала је на основу докторске дисертације „Педагошка вредност наших народних умотворина”,

која је одбрањена на Филозофском факултету у Београду, 1959. године. Предмет обимног истраживања, које је трајало шест година и обављено уз помоћ великог броја васпитачица, учитеља и професора, била је *примена народне књижевности у настави и васпитању социјалистички уређеној друштва*.

Као народне усмене књижевне умотворине Игњатовић, са педагошког становишта, означава све умотворине које су на српскохрватском језичком подручју живе и вршиле друштвено-васпитну функцију, а које су називане и *народна књижевност*. Педагошку основу старих народних песама и прича Игњатовић доживљава као вредност која је потврђена у прошлим временима. Он истовремено указује да су се, поред народних песама и прича из ранијих времена, појавиле и оне које су настале у току народнослободилачког рата и револуције, које представљају нови квалитет усменог народног стваралаштва, али које тек треба да се проуче и тиме индиректно указује на суштину проблема који је и подстакао истраживање. Наиме, наставни програми су, као главно средство остваривања политике образовања, у периоду од 1945. до 1950. године, трпели велике и сталне промене јер је требало да омогуће остваривање идеологије социјализма. Песме и приче из народнослободилачке борбе које су настале „на народну” истискивале су из наставних програма народну књижевност и препоручиване су као првенствени наставни садржај којим ће се јачати патриотизам, љубав према народу и развијати борбеност и жеља за учешћем у изградњи земље (Марковић 2013: 92–94).

Зато је истраживање које је тако дуго трајало и у коме је учествовао велики број сарадника требало да нађе научно засновани одговор на питање *које је позитивне вредности народних умотворина моћује употребити у социјалистичком васпитању*, односно оправдање за даље присуство народне књижевности у школским програмима. Пред педагошку науку постављен је у том времену задатак да „одреди обим и садржај прогресивног књижевног и педагошког језгра наших народних умотворина, да издвоји из нашег веома богатог књижевног фолклора оно што је најбоље и педагошки највредније” и тиме допринесе остварењу општег културног захтева „да одредимо свој однос према фолклору и да обележимо његово место у културно-просветном животу уопште” (Игњатовић 1964: 9). Потреба да се одреди став према народном стваралаштву и његовом месту у образовању младих јавила се због бројних и претераних осуда народне књижевности да носи предрасуде које су штетне и не одговарају савременом социјалистичком образовању (в. Марковић 2013). Игњатовић указује да се замерке односе на мистицизам, примитивна схватања, сујеверје, као и ненаучна схватања и тумачења присутна у народним

усменим творевинама, на реакционарно-религијске, класне, националистичке, чак и локалистичке и шовинистичке елементе у умотворинама.

Став аутора да би се систематским васпитним утицајем, школским и ваншколским, могло утицати да се народне масе ослободе оваквих схватања, како би се нове генерације сачувале од његових негативних утицаја, може се разумети као дипломатски покушај да се место народних умотворина сачува по сваку цену у наставним програмима.

Игњатовић маркира проблеме који су везани за народне умотворине на свим новоима школског система:

1. Не постоје јасни, научно образложени погледи на улогу народних умотворина у даљем развоју наше културе и просвете, па према томе ни њихово место у наставном плану и програму, у васпитању уопште;
2. При састављању плана и програма, састављању читанки, језичких и историјских, умотворине се не бирају према јасном, утврђеном критеријуму и не распоређују се по систему заснованом на педагошким и психолошким поставкама о развоју и васпитању омладине;
3. Велики број наставника и данас је у недоумици како васпитно да користи знатан број умотворина (Игњатовић 1964: 15).

Шта је, после скоро век дугог присуства у школи и потпуног поверења у њене васпитне вредности, утицало да се појави дилема везана за улогу народне књижевности у даљем развоју образовања и васпитања млађих генерација? Зашто и како се појавила недоумица код великог броја наставника о томе како користити проверено васпитно средство? До Другог светског рата настава српског језика представљала је незаменљиво средство за развијање љубави према народу, отаџбини, лепоти њених предела, историји и културно-уметничком наслеђу. Народне песме и приче су биле саставни део историјских читанки, уџбеника за земљопис, природу и друштво, музичко. Ученици су се упознавали са историјом свога народа и земљописом кроз избор народних умотворина, приказе народне прошлости и садашњости, успеле описе обичаја и крајева, живота и рада, у прози и стиху (Марковић 2013: 92). Могуће је да је управо та околност утицала на измењену рецепцију народних песама и прича. Естетска и етичка особеност која је била доминантна у неким ранијим временима, док су још биле усмене творевине, изгубила се из фокуса када су се нашле у уџбеницима као илустрација предметних садржаја и тема. У њима је запажено првенствено оно што је помагало разумевање историјских, географских и других садржаја, док су уметничке и етичке вредности остајале по страни. Можда у овој околности треба тражити корене тзв. дидактизирања ових садржаја у настави,

односно потребе да се првенствено схватају као садржај који носи неку информацију и савет.

Контрадикторност која се уочава између Игњатовићевог става да су народне приче и песме многоструко драгоцене као садржај у настави и захтева новог друштвеног уређења да се њихов утицај на формирање младих генерација што више умањи, показује колика је конфузија постојала у размишљању о народној књижевности као наставном садржају.

И поред тога што је дугогодишњим истраживањем успео да докаже да је народна књижевност наставни садржај велике вредности, аутор резигнирано запажа да и само ново време доноси промене које угрожавају народне умотворине – из свакодневног живота се губе јер се све мање преносе усменим путем, а из школских програма их све више потискује писана књижевност.

Посебну вредност истраживања чини део посвећен интересовањима ученика за жанрове народне књижевности. Прихватајући ставове Шарлоте Билер и Борисава Стевановића, Игњатовић је издвојио пет узрасних периода (1–3, 4–6, 7–9, 10–12, 13–15 година) и истакао садржаје народне књижевности који одговарају сваком периоду: „[...] деци до три године: успаванке, бројанице и ритмичке песмице; од четврте до шесте године: песмице и приче о животињама и деци, првенствено кумулативне, бајке, пословична поређења и пословице непосредног животног ситуационо-конкретног значења, описне загонетке изразите сликовитости о животињама и стварима; од седме до девете године: песме, бајке, приче о животињама, басне у чијој је садржини ненаметљиво, природно дата и поука; од десете до дванаесте године: новела, басне, епови; од тринаесте до петнаесте године: еп, басна, лирика” (Игњатовић 1964: 139).

Могли бисмо рећи да закључци опсежног Игњатовићевог истраживања нису изгубили на актуелности и да је и данас „неопходно изградити одређено схватање о улози народних умотворина у нашој култури, педагошки одредити њихово место у наставном плану и програму, систематски их уносити у уџбенике и помоћи наставницима да правилно користе њихову богату образовно-васпитну садржину” (Игњатовић 1964: 10).

У својој докторској дисертацији „Трансфер вежбања у анализирању максима на социјално сналажење” (1964) Лидија Вучић је испитивала да ли је могуће вежбањем ученика у интерпретирању народних пословица и максима утицати на развој њихове социјалне интелигенције. Истраживање је засновано на теорији о постојању трансфера, на којој се заснива целокупни систем образовања и васпитања.

Социјалну интелигенцију, коју је Торндајк одредио као способност за адекватно понашање у међуљудским односима, Лидија Вучић

одређује као способност процењивања односа између људи, разумевања поступака људи и њиховог психичког стања за време тих поступака, као и способност процењивања реаговања на поступке других и преузимања иницијативе у социјалним односима.

У истраживању је учествовало 127 испитаника, ученика осмог разреда основне школе. Експериментална група се четири месеца вежбала у анализирању народних пословица и максима које се односе на мотиве људског понашања и односе човека према раду. Све пословице тумачене су и анализирани у целини и кроз симболе, а након тога ученици су процењивали тачност пословице, давали своја објашњења и наводили примере који се односе на анализирану пословицу. Резултати тестирања су показали да је експериментална група значајно више напредовала у решавању тестова социјалне интелигенције него контролна група и да је већи напредак забележен код субјеката који су били слабији пре почетка вежбања.

Позивајући се на резултате Бертовог експеримента, који је доказао да у учењу постоји ретенција и да је утицај онога што је дете запамтило још на врло раном узрасту доста велики током читавог развоја, Лидија Вучић закључује да је деци из појединих средина *касније учење олакшано шиме што су као мала слушала о стварима које касније уче*, без обзира што тада нису била у стању да све то разумеју.

Резултати истраживања Лидије Вучић потврдили су значај трансфера за наставу и показали да трансфер социјалне интелигенције утиче на разумевање међуљудских односа, психолошких карактеристика људи, на способност налажења узрока појава и разумевање мотива понашања. Испитаници су током вежби створили навику да траже и налазе аналогне примере у свом искуству, што је продубило њихова интересовања за социјално понашање и мотиве тог понашања.

Књига Милке Андрић *Наставно проучавање народног песничтва* (Андрић 1997) настала је такође на основама докторске дисертације, а чине је четири дела. У првом делу ауторка разматра значај проучавања народног песничтва у настави, кроз сагледавање образовног значаја народне поезије, њених уметничких и васпитних вредности и улоге у остваривању практичних циљева наставе књижевности.

Други део обухвата методичке радње и поступке у припремању за наставно проучавање народне поезије и истиче посебности проучавања народне лирике, епске народне песме и епско-лирске народне поезије у настави. Највећи део овог рада чине модели наставног проучавања народног песничтва, што ауторка објашњава чињеницом да су „ваљана методичка решења која се тичу мотивисања ученика за читање, доживљавање и проучавање књижевноуметничких дела, различитих врста

функционалног читања, истраживачких задатака, спољашњег и унутрашњег локализовања уметничког текста далеко бројнија од оних која су усмерена на заснивање и развијање интерпретације народне песме” (Андрић 1997: 312).

Могућност функционалне примене стечених знања и умења Милка Андрић види у поредбеном проучавању народних песама.

Ово истраживање засновано је на методолошким начелима науке о књижевности која се залажу за унутрашње проучавање уметничког текста, уз примену методолошког плурализма и у складу са захтевима савремене методике наставе књижевности према којој свака интерпретација мора бити естетски мотивисана, оригинална, свестрано усклађена са наставним циљевима и значајним дидактичким начелима.

У наставној интерпретацији која се реализује у основној и средњој школи, према мишљењу ауторке, не постоје суштинске разлике када је методологија у питању: „Усмереност интерпретације према уметничком тексту, усклађивање њене динамике са водећим уметничким вредностима дела, уз удољовавање захтеву да се обухвати дело у целини” – методолошки су ставови на којима се заснива наставна интерпретација народне песме на оба наставна нивоа (Андрић 1997: 313).

У први план истраживања је постављено дело и заснивање интерпретације према захтевима књижевнонаучне методологије. Ауторка истиче захтеве и задатке које наставник има у интерпретацији народне песме – потребу да што потпуније упозна уметничко биће песме и открије најизразитије уметничке вредности према којима ће усмеравати своје и ученичке истраживачке напоре.

Посебну вредност овог рада чине детаљна и оригинална методичка решења, као и бројни модели који се могу применити у настави народног песништва у основној и средњој школи.

Књигу Јована Јањића *Усмена народна књижевност – методичко-наставни аспекти* (Јањић 1998) чине књижевнотеоријски текстови и методичко-наставне расправе и дидактички прилози који се односе на усмену књижевност. Аутор у поговору појашњава да је основна намера била да сви ти текстови, као целина, буду приручна књига приликом обраде појединих облика народне књижевности у основној и средњој школи и наглашава да није имао за циљ давање „коначних решења (модела) за обраду појединих наставних јединица из ове области, будући да знамо да у пракси такав приступ углавном спутава креативност наставника и наводи на непримерено и некритичко копирање туђих искустава, без обзира на услове под којима они изводе наставу”. Наглашени су посебно облици преко којих се, према мишљењу аутора, у пракси овлаш прелази, као што су пословице, изреке, питалице, загонетке и слично.

На основу књижевнотеоријских одредница народне лирике, прозе и паремиолошких облика, сагледавања њихове присутности у наставним програмима основне школе, аутор је предложио питања и истраживачке задатке за самостално проучавање народне поезије, прозе, пословица, изрека, загонетки и питалица.

Нада Тодоров обавила је школске 2000/2001. године истраживање о читалачким интересовањима ученика на узорку од 1.264 ученика од првог до осмог разреда у сомборским градским, приградским и сеоским школама (Тодоров 2006). Један од циљева истраживања било је отклањање стручних и научних недоумица о месту и улози бајке у настави данас. Основна хипотеза истраживања била је да позиција бајке у настави српског језика и књижевности није довољно истражена, због чега је највећи део истраживања био усмерен ка истраживању читалачких интересовања ученика.

Резултати истраживања показали су да је бајка омиљени литерарни жанр ученика основне школе и да горњу границу интересовања према њој представља 11. година. Овај резултат се знатно разликује од мишљења ранијих истраживача, према којима је седма (Шарлота Билер), девета (Елизабет Хердок, Србољуб Игњатовић) и десета година (Адолф Румпф) горња граница читалачких интересовања према бајци. Истраживање је показало и неуобичајено изражено интересовање ученика шестог разреда за бајку.

Резултати истраживања рецепције бајке показали су да, иако имају проблем са брзином писања и формулисањем доживљаја, ученици првог разреда сматрају бајку лепом првенствено због садржаја. У каснијим разредима ученици уживају у епизодама, фабули, победи добра. У трећем разреду, који означава почетак формирања моралних ставова, ученици уживају у победи добра над злом и награди која следи. Задовољство представљају и стилогене особине бајке: лепе речи, реченице, које чине бајку дивном, чаробном причом. До шестог разреда она просто заноси ученике, а од шестог разреда опада интересовање и јавља се размишљање да је бајка намењена малој деци (Тодоров 2006: 34).

Истраживање о рецепцији употпуњено је подацима о томе шта је ученицима блискије, лепше и интересантније: читање бајке, бајка на сцени или бајка као филмско остварење. Чињеницу да су ученици показали највеће интересовање за бајку на сцени Нада Тодоров тумачи блискошћу сценских обрта, музике и говора динамичној природи детета.

Истраживање је открило и веће интересовање ученика за уметничку него за народну бајку, као и то да су се ученици најчешће опредељивали за писца бајке коју су последњу читали. Нада Тодоров слабу

заинтересованост ученика за народне бајке тумачи малим бројем примера народних бајки у наставним плановима и програмима. Она примећује да се од половине прошлог века систематски смањује број народних бајки, што их чини непознатим. Указујући на интересовања ученика према бајци, Нада Тодоров наглашава да се наставни програми не могу заснивати на произвољним оценама да су бајке превазиђене, већ на чињеници да су бајке „део духовног колективног наслеђа, архетипске слике несвесног дела нашег бића и предмет децјег уживања и радости” (Тодоров 2006: 118).

Књига *Наставно проучавање народних приповедака и предања* Зоне Мркаљ (Мркаљ 2008) представља комплексно и заокружено истраживање заступљености и наставног проучавања поменутих прозних облика народне књижевности у вишим разредима основне и средњим школама. Обимност монографије коју је објавило Друштво за српски језик и књижевност Србије, 2008. године, указује на мноштво могућности које народне приповетке и предања пружају као књижевни садржај у остваривању образовних, васпитних и функционалних циљева наставне, што је потврђено бројним практичним примерима и моделима наставних интерпретација. Посебну вредност ове монографије чине управо бројна и разноврсна решења методичких поступака везаних за поједине етапе часа и проблеме који се јављају у настави народних приповедака и предања. Наставницима су понуђени инвентивни методички модели засновани на теоријској стручности и практичној упућености у проблеме наставе, чиме је знатно умањен проблем недостатка методичке литературе која се бави наставом народних приповедака и предања, на који је указано у уводу монографије. Основу методичког приступа чине методолошка, књижевнотеоријска и књижевноисторијска становишта науке о књижевности и дугогодишња практична наставна искуства.

Прва целина монографије представља научни приступ народним приповеткама и предањима и заснована је на проблему особености жанрова. Друга целина посматра проучавање усмених прозних облика са становишта уметничког значаја и одређивања наставних циљева: естетских, образовних, васпитних и функционалних. У њој се разматра и заступљеност народне прозе у наставним програмима, уџбеницима и секундарној литератури. У оквиру методичке обраде народних приповедака и предања у школи, која чини садржај треће целине, образложена је наставна методологија и објашњени појединачни методички поступци и радње. Завршницу монографије чине примери наставног проучавања оформљени као целовите интерпретације. Ауторка истиче да је желела да систематизује знања о народним приповеткама и предањима у обиму који је довољан и погодан за наставу.

Предмет разматрања су садржаји који су присутни у наставним програмима, али и они који би се могли укључити у наставу. Зона Мркаљ наглашава недостатак методичких приручника који садрже научно заснована образложења, упутства и ваљане истраживачке и интерпретацијске поставке. У постојећим приручницима изостао је књижевнотички приступ усменим прозним облицима, недовољно су разјашњени проблеми класификације народних приповедака, као и жанровска одређења народне прозе.

Истраживање заступљености народних приповедака и предања у наставним програмима показало је да у настави нису заступљене све прозне врсте народне књижевности и да су предања изостављена у свим наставним плановима и програмима. Разлог овоме Зона Мркаљ налази у чињеници да је предањима, наглашавањем њихове практичне, а не уметничке функције, дуго одузимана васпитна вредност, те су због тога често сматрана неподобним за остваривање наставних циљева.

Проучавање усмених прозних облика у настави Зона Мркаљ за-снима на методичким основама и методолошким полазиштима науке о књижевности и посматра као сложен процес који започиње припремањем наставника и ученика за тумачење усмене прозе. Своје најпродуктивније облике ово проучавање добија у интерпретацији дела на часу, а у виду функционалне примене стечених знања наставља се и ван часа и шири своје дејство.

Зона Мркаљ сматра да методолошки плурализам, који је заснован на функционалном садејству позитивистичких гледишта (социолошко, биографско, историјско, психолошко) и иманентних метода, омогућава комплексније и дубље сагледавање наше народне прозе и њено свестра-није и успешније тумачење у настави. Методика наставе српског јези-ка као научна дисциплина има своја изворишта у етици и филозофији, дидактици, педагогији, психологији, педагошкој психологији, развојној психологији и у науци о књижевности, због чега се „интерпретацијски пут од доживљајног до аналитичко-синтетичког просуђивања уметнич-ких вредности и досезања највишег смисла дела успоставља као нов, оригиналан и комплексан методички приступ” (Мркаљ 2008: 11).

У другој деценији 21. века интензивније је истраживана заступље-ност народне књижевности у наставним програмима за млађе разреде основне школе (Марковић 2011), основну школу у 20. и 21. веку (Марко-вић 2013) и средње школе од половине 20. века до данас (Дашић 2016), а треба поменути и истраживање о присутности облика народне књижев-ности у читанкама за српске основне и средње школе од 1800. до 1914. године (Колаковић 2008).

Истраживања наставних програма показала су да су се два тренутка у историји српског народа рефлектовала и на позицију народне књижевности у настави. Први се десио половином 20. века, тачније по завршетку Другог светског рата, а други на почетку 21. века. Оба тренутка обележила је промена друштвених и политичких система и, што је можда још значајније, промена система вредности у друштву, што је резултирало реформама образовних система и школских планова и програма и смањењем броја народних песама и прича у настави. Ови трендови указали су, индиректно, да је у народној књижевности, као стожеру српске духовности и културе кроз векове, свака нова идеологија видела носиоца идеја и вредности чији значај и присуство треба умањити што више. Управо због тога је покушај и напор Светомира Игњатовића да, у таквим околностима, доследно брани и аргументовано указује на потребу и значај народне књижевности у наставним програмима посебно значајан и јединствен.

Позиција народне књижевности у школском систему није одређена само избором садржаја у наставним програмима, већ и наставним тумачењима и интерпретацијама. Може се претпоставити да су управо проблеми у настави народне књижевности и недостатност наставних интерпретација мотивисали Милку Андрић, Зону Мркаљ и Јована Јањића да још једном укажу на прилично скрајнуте естетске и етичке вредности народног песништва, прозе и кратких говорних облика и понуде моделе наставних интерпретација који ће ученике упутити на свевремене вредности и подстаћи у њима жељу да боље упознају и заволе народну књижевност као духовну и културну баштину својих предака.

Анализа истраживања показала је да су научници правовремено препознавали проблеме и реаговали на њих са настојањем да својим радовима подигну свест шире јавности и помогну да народна књижевност у настави добије заслужено место и адекватне интерпретације.

Анализа истраживања показала је да су читалачка интересовања ученика разредне наставе према народној књижевности и њеним врстама ретко била предмет истраживања, осим народне бајке (Нада Тодоров), а исто се може рећи и за наставну праксу. Истовремено, примећено је да нема истраживања која би показала како ученици доживљавају народне песме и приче, како тумаче и схватају поступке и речи јунака епских песама, какав став имају према порукама народних умотворина, у којој мери су усвојили и изградиле у свести појам *народна књижевност*. Зато смо за предмет свог истраживања одабрали управо наставну интерпретацију народне књижевности у разредној настави, са циљем да истражимо њене резултате у области знања, наклоности и способности најмлађих ученика.

Имајући у виду да је предмет истраживања интерпретација народне књижевности, у наредном поглављу настојаћемо да укажемо на особени народне књижевности као целовитог и јединственог књижевног система.

ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА
ИНТЕРПРЕТАЦИЈЕ НАРОДНЕ
КЊИЖЕВНОСТИ
У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ

2. НАРОДНА КЊИЖЕВНОСТ

2.1. Народна књижевност као књижевнотеоријска и књижевноисторијска појава

У свакој фази свог историјског постојања човек је тражио и налазио начине да се оствари као уметник и стваралац, а најприродније средство за то до сада био је језик. Од свих облика уметничког језичког стварања народна или усмена књижевности је најстарији и најдуготрајнији облик који заједно са писаном књижевношћу чини историју књижевности једног народа. Постојање и трајање оба вида књижевности забележено је код свих народа: у аграфичком периоду стварало се само усмено, а са појавом писма овом стваралаштву прикључила се и писана књижевност.

Усмена књижевност стара је колико и сам човек, а поједине националне књижевности онолико колико и свест о националном идентитету. Хронолошки посматрано, усмена књижевност најдуже постоји као део културе словенских народа на Балканском полуострву. У свом дугом и особеном животу усмена књижевност је акумулирала различита историјска сећања, сложене утицаје култура других народа, прикривену или јасну везу са писаном литературом и, изграђујући сопствени поетски израз, вековима преносила богат, слојевит и разноврстан материјал (Самарџија 1999: 359). Оскудност писаних сведочанстава и материјалних доказа који би омогућили да се са дозом поузданости реконструише прошлост усмених родова и врста отежава одређивање времена њиховог постанка. Највећи број проучавалаца усменог стваралаштва његове зачетке везује за најстарије периоде развитка цивилизације, у којима су се сва знања, искуства и целокупна култура преносили усменим путем. Светозар Кољевић сматра да је историја усменог уметничког стварања неупоредиво дужа од његовог бележења и да вероватно сеже у далеки мрак првог певања као исконске људске потребе да се језик користи и изван практичне комуникације (Кољевић 2005: 13).

Друштвени и историјски услови утицали су на развој, опадање и гашење појединих облика усменог стваралаштва.

На развој усмене књижевности на јужнословенским просторима, а посебно српске, значајно су утицали долазак Словена на Балкан, приманье хришћанства у 9. веку, успостављање стабилне црквене организације и јаким феудалних држава у Србији, Босни и Зети у периоду од 12. до 15. века. После пада под управу Отоманског царства и губљења државне самосталности 1459. године, усмена књижевност је добијала посебне подстицаје. До почетка 19. века, који обележава почетак борбе за ослобођење од турске власти, српска усмена традиција је била својеврсно национално упориште. Вековни саживот народа на јужнословенским просторима допринео је појави сложених процеса мешања култура.

Усмене народне творевине достигле су и показивале висок степен оформљености у тренутку када је започео процес њиховог систематског бележења и објављивања. Тај тренутак има значење прекретнице у животу наших народних усмених творевина: с једне стране значио је преображај усмене творевине у текст који је својом фиксираношћу губио динамичну природу и постајао предмет читања и изучавања, а с друге стране појава збирки, заједно са променама које су доносиле нове друштвено-историјске околности, утицала је на продукцију на терену.

Научно интересовање утицало је на појаву истраживања која су својим резултатима осветлила прве помене и записе, па и читаве рукописне збирке (в. Пантић 1964). У контексту европског романтизма, интересовања која је најпре покренула балада „Хасанагиница“, а потом појава Вукових песмарица и збирки народних творевина, које су по својој вредности представљале антологијске изборе, била је вишеструко значајна. Својом лепотом и аутентичношћу изазвале су интересовање најумнијих људи Европе тога доба и у исто време су представљале потврду Хердерових и Гримових идеја о усменом стваралаштву.

Српске народне песме превођене су на бројне стране језике, а да би се у њиховој лепоти могло уживати и да би се могле изучавати, отворане су катедре за славистику на европским универзитетима (Париз, Праг, Варшава). Грим је истицао да ће Европа учити српски језик само да би могла уживати у читању српских народних песама: „Већ су три књиге песама издане, а међу њима тешко да има и једна песма рђава. Оваквих песама ниједан народ на свету нема, нити је имао” (Караћић 1964: 81). Гримовом заслугом, али и иницијативом образованог и мудрог Словенца Јернеја Копитара, цензора словенских књига, Вуковог саветодавца и заштитника, српској народној књижевности омогућен је улазак у велики свет. Српске народне песме преводили су Грим, Вертес, В. Скот, Мериме, Пушкин, Џ. Бауринг, Бојар, Рунеберг, Ш. Нодије, В. Герхард, К. Браун и други. Тереза Албертина Лујза фон Јакоб-Талфи превела је 250 лирских и епских песама већ 1825. године, а у својој компаративној студији

поводом последње књиге лајпцишког издања (1833) оценила је појаву збирки српских народних песама као један од најзначајнијих књижевних догађаја модерног времена (Бабић 1932).

На вредност народног усменог стваралаштва указује и чињеница да је оно представљало основу стваралаштва Доситеја, Његоша, Б. Радичевића, Стерије, Матавуља, Сремца, све до Андрића. У најфинијим и најдубљим слојевима стваралаштва Б. Станковића, Р. Петровића, М. Настасијевића, В. Попе и Б. Миљковића препознају се елементи народног поимања света. У њиховом стваралаштву Светозар Кољевић налази потврду свог уверења да је вредност старих формула и образаца вечна јер имају моћ да блесну новим сјајем и новим смислом у промењеном контексту (Кољевић 2005: 14).

Чињеница да је народна усмена књижевност извор инспирације савремених писаца указује на њену универзалност и свевремене вредности.

2.2. Именовање и значење

У изучавању српске народне књижевности у употреби је више термина који се користе да би се њима именовано посебан облик књижевног стварања. Термини *народна књижевност* и *усмена књижевност* и многе њихове изведенице (народна/усмена песма, народна/усмена приповетка, народни/усмени певач) користе се као синоними, а уз њих се појављују и *народно/усмено стваралаштво*, *фолклор*, *усмена уметности речи* (Самарџија 2007: 7). Има се утисак да свака од ових одредница има за циљ да истакне особеност ове књижевности коју сматра доминантном. Рефлексе покушаја да се за најстарији облик језичког стваралаштва нађе најпогоднији термин налазимо и у наставним програмима, па је тако у Заједничком плану и програму образовно-васпитног рада у основној школи из 1977/78. године појам *народна књижевност* замењен појмом *усмена књижевност* (Марковић 2013: 97).

Старијим термином – *народна књижевност* – означава се „збир усмених дела (песама, приповедака и говорних облика) која настају и живе у једном народу, преносећи се кроз генерације”. Крајем 16. века француски писац Монтењ употребио је овај термин да би њиме означио поезију неписмених гасконских сељака, у којој је нашао „поезију савршену по правилима уметности”. Појава Хердерове збирке народних песама *Volkslieder 1778–1779*. године утицала је на шире прихватање овог термина, а игром случаја баш ову књигу показивао је Јернеј Копитар Вуку Стефановићу Карацићу, наговарајући га да почне са сакупљањем народних песама и прича. Термин *народна књижевност*

изражава уверења предромантичара и романтичара да су усмено преношени облици књижевности, махом међу нижим слојевима друштва, као прави производ колективног духа народа, истински израз народне душе и аутентични показатељ народног карактера. Када је прошао романтичарски занос народним песмама и причама и када се народна књижевност почела изучавати као специфичан део националне културе, постало је спорно значење речи *народна* и свих њених изведеница, због чињенице да она у многим језицима означава народ, али и ниже слојеве друштва.

Термин *усмена књижевност* упућује на усменост у постојању, трајању и преношењу дела, а уведен је са жељом да се избегне непожељна двосмисленост термина *народна*. Ову ознаку први пут је употребио Пол Себијо 1881. године, а код нас се јавља 1911. године у наслову књиге *Историја српске и хрватске књижевности усменеј историје* Андре Гавриловића. Као предност овог термина сматра се то што он истиче начин креирања (усмено), начин преношења (директно, без посредника) и специфичан начин прихватања (слушањем или учешћем у извођењу) који пресудно утичу на целину поетике овог вида књижевног стварања. Временом је постало јасно да и овај термин није идеалан јер му недостаје аспект традицијског и непосредног преношења, а уз то спој појмова *усмено* и *књижевност* повезује категорије које се искључују, због чега се термин *усмена књижевност* може посматрати и као пример за оксиморон (Самарџија 2007: 8). Уз све ово, дуготрајнија употреба термина *народна књижевност* и свих његових изведеница створиле су навику и мање-више устаљено значење у употреби. О народној књижевности скоро да је немогуће говорити а не поменути *фолклор*. Термини *вербални фолклор*, *фолклорни жанрови* и слично, у непосредној су вези са народном књижевношћу. Ову кованицу (*folk* – народ, *lore* – знање) први је употребио Енглез Вилијам Томс 1847. године сматрајући да се њоме најприкладније може изразити пробуђено интересовање за народну старину, обичаје, обреде, веровања, баладе, пословице итд. Израз је прихваћен у скоро свим језицима, али са различитим обимом значења: негде су њиме обухватани сви производи духовне и материјалне традицијске културе, а негде само духовна култура или чак само уметност. У сваком случају, усменокњижевни облици само су део фолклора.

Термин *фолклор* код нас је међу првима употребио Тихомир Ђорђевић у наслову чланка „Српски фолклор” који је 1900. године објавио у часопису *Караџић*. Одајући поштовање Вуку Караџићу не само као зачетнику проучавања народног живота, већ као „најобилатијем и најодушевљенијем сакупљачу блага народнога”, Ђорђевић истиче: „Вук као да не беше у довољној мери учитељ за нас, као да нас није примером

довољно обавестио о важности изношења, истицања и чувања својих одлика, својих тековина и своје индивидуалности [...].

Народ има своју сопствену литературу, своју на свој начин изражену историју, своје право, своју филозофију, што је све од огромне важности, јер нам даје могућности да проникнемо у душу народну, да се упознамо са представама и идејама које га покрећу, са појмовима које је наследио или створио или позајмио и са начином на који се све то преобразило у свести народној, како се променило, како је узело свој облик, различит од облика и појмова других народа. Да бисмо сазнали како се народ развијао, да бисмо му знали мисао и потребе за будуће развијање, потребно је проучити га са сваке стране.”

Према Нади Милошевић-Ђорђевић, фолклор, као део друштвене свести, означава:

- традиционалну материјалну културу (ликовно обликовање, занатство, костими, архитектура),
- фолклор покрета, игара и музике,
- фолклор „идеја” који обухвата обичаје, веровања, медицину, религију и
- уметност речи (приповетке, предања, епска и лирска поезија, баладе, пословице, загонетке итд.) (Милошевић-Ђорђевић 1997: 253).

Нада Милошевић-Ђорђевић сматра да су промене статусних односа (у традиционалном друштву доминирали су рођачки, сроднички, а у модерном уговорни) и развијене могућности средстава јавног комуницирања, као и масовна индустријска производња и брзина дистрибуције добара, довели до кидања веза са традиционалном културом и униформности која је озбиљна опасност за развијање човекових стваралачких потреба и могућности.

Марија Клеут указује на проблем разумевања и разликовања вербалног фолклора и народне књижевности: без обзира на то како се одреде границе између књижевног и некњижевног у усменој традицији, треба имати у виду да искључиво доследно естетска функција није примарна у свести стваралаца/извођача многих усменокњижевних облика, чак ни оних које именујемо као „приповетка” или „песма” (Клеут 2015: 106).

2.3. Карактеристике усменог народног стваралаштва

Основне карактеристике усменог народног стваралаштва су колективност, варијантност и формулативност. Поред ових општих одлика, усмену народну поезију карактерише синкретизам. Синкретична природа лирских врста огледа се у њиховом јединству са музиком и покретом као пратиоцима текста. Поједине обредне врсте (коледарске, краљичке, додолске и др.) трајале су вековима у нераскидивом јединству текста песме са мелодијом, плесом и елементима драме. Готово све врсте народне поезије одликује спој музике и текста, при чему је мелодија имала посебну улогу, јер је чувала текст од заборављавања (Пешић, Милошевић-Ђорђевић 2011: 168).

Марија Клеут систематизује одлике народне књижевности на следећи начин: 1. усменост у стваралачком чину, у преношењу и рецепцији, 2. синкретичност, 3. колективност, 4. традиционализам, 5. варијативност, 6. устаљеност мотива и сижеа, 7. поетски језик, 8. устаљеност композиционо-стилских поступака и средстава, уз напомену да се тек у укупности ових карактеристика и њихових међузависности може прецизније одредити феномен који називамо народном књижевношћу (Клеут 2015: 11). Полазећи од чињенице да се у лаичким разговорима и школским учбеницима на питање „Шта је народна књижевност?” обично одговара „Оно што се преноси од уста до уста” или „Оно што се преноси с колена на колена”, Марија Клеут указује на опасност коју носи привлачна метафоричност и једноставност ових „дефиниција” јер оне, у суштини, замагљују и претерано упрошћавају проблем.

Дуго важећа и општеприхваћена романтичарска, хердеровска теорија о колективном пореклу и настанку, сматра да су дела народне књижевности колективне творевине јер је у њиховом настанку и преношењу кроз време и просторе учествовало мноштво незнатних појединаца: „Основна карактеристика народне књижевности јесте да у обликовању сваке поједине песме, приповетке или неке друге творевине, услед преношења усменим путем, по правилу учествује више појединаца, често из разних времена и, ако је друштво издиференцирано, разних друштвених слојева” (Латковић 1975: 7). У науци о књижевности овакве теорије се сматрају превазиђенима, нарочито оне одреднице које се односе на „колективни стваралачки чин”. Читајући запис неке народне песме или приче, савремени читалац има пред собом резултат „рада” више генерација певача или приповедача, саопштен речима једнога од њих и усаглашен са традиционалним схватањима колектива. У том смислу је могуће говорити о колективизму народне књижевности. Јасно је, међутим, да су творевине народне књижевности у свом најранијем, првобитном облику,

индивидуалног порекла, као што је непобитна истина да је њихов живот неодојив од колектива у коме живе и трају. Указујући на разлике које обележавају настанак усменог и индивидуалног песничког дела, Јакобсон и Богатирјов у раду *Фолклор као нарочити облик стваралаштва* истичу да је предуслов постојања фолклорног дела постојање **групе**, односно заједнице која га прима и одобрава и **превентивне цензуре** те заједнице која одређује његову даљу судбину. Дела народне књижевности постоје само ако их колектив прихвати и, кроз време, преноси од једног до другог извођача. За разлику од дела писане књижевности које може да буде заборављено, па поново откривено и враћено у традицију, усмено књижевно дело „живи” и опстаје само током извођења, дакле само ако се нађе заједница која је спремна да на својеврстан начин присуствује и прати чин извођења и ако се међу слушаоцима деси потенцијални извођач, односно „редактор” тог дела: „Постојање неке фолклорне творевине као такве почиње тек онда када ју је одређена заједница прихватила, а од те творевине постоји само оно што је заједница усвојила [...] ако је то дјело из било ког разлога за заједницу неприхватљиво, у случају да га други чланови заједнице не усвоје, оно је осуђено на пропаст” (Исто: 18). Де Сосирова теорија о *језику* као колективно санкционисаном систему и *јовору* као појединачној реализацији послужила је Р. Јакобсону и П. Богатирјову да у поменутом раду изложе своју теорију о настанку усмених дела: „Попут *langue*, фолклорно дјело постоји изван појединих особа, оно постоји потенцијално и само је комплекс одређених норми и полицаја, подлога живој традицији коју извођачи оживљују кићеним индивидуалним стваралаштвом, као што ствараоци *parole* поступају са *langue*. [...] За писца литерарног дјела оно се јавља као *parole*; оно није аргумент дато, него је зависно о индивидуалном остварењу” (Јакобсон, Богатирјов 1971: 22). Истичући значај става колектива према делу, аутори указују на могућност да се усмено дело не одбаци у целини, већ да се прекроји онако како то средини одговара јер „све што је средина отклонила напосто не постоји као фолклорна чињеница, оно је изван употребе и одумире” (Исто: 17–31).

Приликом извођења усменог дела стваралац је двоструко условљен колективом: „У дијахроној равни, колектив формира саму традицију, али и у синхрониском нивоу од процене колектива зависи судбина сваке појединачне усмене умотворине” (Самарџија 2007: 14). Стваралац и публика, који су у извесном степену саучесници у извођењу, суочени су у правом смислу те речи. Стварање и рецепција дела одвијају се истовремено јер стваралац изводи дело непосредно пред публиком која га у том тренутку процењује и вреднује, и у зависности од тога прихвата. Колектив је најутисајнији цензор, због чега је ствараоцу „потпуно туђа

тежња за преобликовањем средине: апсолутна моћ превентивне цензуре, која чини јаловим сваки конфликт међу дјелом и цензуром, ствара посебан тип судионика у пјесничком стваралаштву и сили личност да се одрекне сваког насртаја који би желио надвладати (колективну) цензуру” (Исто: 17–31).

Дела усмене књижевности нису ни створена ни погодна за изражавање индивидуалних погледа, ставова, мишљења или осећања. Њима се изражава став одређене заједнице, због чега и идејно-садржински и по врсти различита дела исказују исти однос према вредностима. Колективност као одлика народне књижевности није садржана само у начину њеног настанка, односно у чињеници да је народна песма или прича колективна творевина, већ и у чињеници да је човек тога доба живео првенствено као део колектива, као колективно биће. Песме су настајале и певале се скоро увек када је појединац као део групе, односно колектива, учествовао у неком дешавању, било као учесник поворке коледара, додола или краљица, или сватова, као гост на слави, посленик на њиви, у пољу, на комишању, на вечерњој седељци, у окупљању у порти манастира, као учесник сабора, литија или најобичнијег разговора. У песмама које су обележавале овакве тренутке доминантно је осећање среће и испуњености лепотом живота и заједничког рада, као извором најлепших емоција.

Песма или прича настајала је, скоро искључиво, у тренутку када је више особа било на окупу, као порука или доживљај који је њима упућен. Некада су састав публике и прилика одређивали шта ће се певати или приповедати, али је често певач самом својом појавом изазивао пажњу и призивао слушаоце.

Упућеност ствараоца на публику чини посебност усмене књижевности као „особене контактне уметничке комуникације” (Самарџија 2007: 16), коју одликују *тексти*, *текстиура* и *контексти*. *Тексти* усмене творевине настаје тек њеним записивањем и представља само једну од бројних варијанти. Начин на који ће публика вредновати дело зависи од импровизације која укључује нагласак, интонацију, интерпретацију гласом, напевом, мимиком и кретањем, који се у фолклористици именују као *текстиура*. Активна упућеност народног ствараоца на публику и околности у којима дело настаје означавају се као *контексти* (Самарџија 2007: 17).

За разлику од дела писане књижевности која одликује стабилност и непроменљивост текста, усмене творевине карактерише нестабилност и променљивост. **Варијантност** је суштинска одлика усмене књижевности која се заснива на сазнању да су два идентична извођења једног дела практично немогућа. Варијантност је условљена различитошћу талента усмених стваралаца и преносилаца, тренутним условима живота,

особеним афинитетима средине и културно-историјским оквирима живота усмене књижевности. Варијантност настаје дијахронијским и синхронијским преношењем дела (из једне генерације у другу или из једног простора у други), што условљава промену јунака, локалитета, животних реалија, обичаја и схватања. Појам *варијанша* може указивати на дело као независно остварење у односу на неку другу творевину или, пак, на остварење које од другог дела преузима сижејне и структурне особине (Милошевић-Ђорђевић 1997: 44 45). Усмено дело постаје стабилно од тренутка записивања јер се тада заустављају и прекидају могућности промена које преносиоци доносе, али истовремено оно престаје да постоји као део усмене и постаје део писане књижевности. Захваљујући том прелазу из стања усмености у стање писмености, усмено стваралаштво постаје књижевност у правом смислу те речи, али у структури записаног текста увек остају трагови његовог ранијег усменог постојања.

Варијантност облика подстакла је проучавање њиховог порекла и потрагу за „праформом” или праваријантом, као најстаријим обликом из кога су потекле све сродне варијанте, у оквиру митолошке и миграционе теорије. Сличност мотива и сижеа, без истицања приоритета постанка, постала је предмет компаративистичких истраживања на основу којих су настали индекси варијаната. Финска школа истакла је идеју типа, као окоснице сижеа генетички повезаних казивања. Уклањањем тежишта са генетичких веза, појам варијанте се не везује за понављање увек истих мотива, већ обухвата динамичко смењивање мотива и склопове мотива равноправних међу собом, који чине „основну” варијанту. За структуралистички приступ појам варијанте недељив је од појма сижеа. Променом само једног мотива добија се различита варијанта, а промена више мотива доводи до појаве новог сижеа. Проп овај процес доживљава као промену квалитета у квантитет и као могућност да се врста посматра као ланац варијаната (Милошевић-Ђорђевић 2011: 45). Сваки запис представља објективизацију варијанте дела која је у суштини непоновљива.

Један од индикатора усменог постања дела јесте постојање формула, односно **формулативност**. Формулативност је као законитост усменог стварања проистекла из односа традиција–стваралац, који је реципрочан и дијалектичан, али у коме је традиција доминантна. Формулативност омогућава певачу или приповедачу да има на располагању низ готових невербалних или вербалних модела помоћу којих може обликовати неку тему. Појам формуле увео је Милман Пери и дефинисао је као израз који се редовно употребљава под истим метричким условима да би се изразила одређена битна мисао, нека дата суштинска идеја. Искуство које је имао у сусретима са певачима упутило је Алберта Лорда

да формулу посматра као динамични елемент стварања, који омогућава не само репродукцију већ и стварање нових израза по аналогији са већ познатим моделима. Истражујући нашу епску поезију Алојз Шмаус је утврдио да сваки певач прилагођава изграђене моделе и изразе контексту стварања и сопственом афинитету (Самарџија 2007: 41).

Изражајни облици формулативности обухватају стилске фигуре којима се придружују и други чиниоци усмене стилизације, од формалних обележја стиха до поступака приповедања и типова композиционих модела.

Садржинске облике формулативности чине „мисаона понављања“:

1. *мошиви*, као најмање самосталне тематске јединице које постоје у традицији (чудесно зачеће, дете обећано ђаволу, животиње помагачи у невољи, отмица девојке, мегдан јунака),

2. *склојови мошива* (женидба човека вилом, женидба отмицом, опклада у верност жене, муж на свадби своје жене, женидба са препрекама, оклеветани јунак, ослобођење из тамнице и др.),

3. *варијанте појединачних усмених шворевина*,

4. *шћипски ликови* чије помињање изазива асоцијације о физичком изгледу, особинама и поступцима који су утемељени у традицији, због чега је непотребно додатно их описивати и мотивисати њихове поступке (вила, змај, трећи брат, оклеветани јунак, Арапин, маћеха, неверна жена и др.),

5. *ушћаљени ојиси ситуације или предметна* (мегдани, описи ратника, опремање за бој, преоблачење и др.) и

6. *обичаји, веровања и понашања* (просидба, морални кодекси, кумство, скућивање девојке и др.) (Милошевић-Ђорђевић 2011: 255).

Постојећи садржински и изражајни фонд својим богатством омогућавао је ствараоцу да избором и комбиновањем преузетих елемената изрази своју даровитост и свој доживљај теме о којој пева. Управо због тога, особеност и вредност појединачних остварења пресудно је зависила од талента извођача, али је великим делом била условљена и сензибилитетом публике која уме да инспирише ствараоца и која уме да препозна истинску вредност.

У усменој комуникацији истовремено теку процеси стварања, извођења, процене и прихватања језичког дела које стваралац импровизује непосредно пред публиком. Припадност певача-приповедача колективу подразумева висок степен усаглашености знања и ставова чланова исте групе. У тренутку импровизације стваралац се налази пред непосредним и различитим захтевима, од којих су од пресудног значаја они

које му упућује колектив. Избор ликова, њихове карактеристике, радњу и природу обрта народни стваралац усклађује са семантичким потенцијалом садржаја (Самарција 2007: 131). Он је у прилици да процењује поступке ликова, који већ имају своје законитости одређене светом остварења, преклапајући своје ставове са ставовима заједнице, али и да сам коментарише поступке ликова изражавајући своју пристрасност и слагање са ставовима јунака или осуду њихове недоличности. Његови лични афинитети наслућују се већ у избору догађаја и ликова о којима ће „говорити” и начина и облика на који ће изложити причу: „Свака ситуација, од избора јунака и природе конфликта до исхода радње подразумева јасан став и опредељење наратора” (Самарција 2007: 132). Директна упућеност на слушаоце ствара потребу певача или приповедача да се испољавањем личних ставова и мишљења приближи публици и истакне важност заједничког етичко-обичајног кодекса.

Различите формуле и нивои формулативности појављују се у процесу стварања као стабилни чиниоци традиције. Поновљивост одређених сегмената истиче и елементе на којима почивају поетичке законитости самих облика (Самарција 2007: 97).

Збир заједничких обележја (на основу којих се књижевна остварења сврставају у поједине родове или врсте) успоставља се на основу одлика већег броја појединачних усмених дела, услед чега се структурни сегменти сваког остварења поклапају са чиниоцима који конституишу норму самог усменог жанра. На тај начин се структурна обележја текста појављују као ослонци жанровских система.

Као ознаке жанровског система Снежана Самарција издваја: композицију, композиционе моделе усмене лирике, поступке приповедања, оквир „текста”, хронотоп, ликове, јунаке и облике излагања.

Категорију дужине као разликовни критеријум међу остварењима народне поезије и прозе истакао је још Вук Караџић. Као битно својство усмених остварења, композиција представља начин на који се различити елементи књижевног дела повезују у јединствену уметничку целину. Појам **композиције** открива и унутрашње и спољашње елементе дела: облик, редослед, начин излагања, све структурне компоненте уметничке целине, њихов распоред и редослед и међусобне односе. Композиција представља јединство садржине и форме, не само спољашњу организацију, него и унутрашњу структуру (Ђорђевић-Милошевић 2011: 120). Усмена остварења и врсте показују два основна типа композиције: једноставну и сложену композицију.

Једноставна композиција заснива се на једној ситуацији, догађају, опису, емоцији. Све лирске врсте одликују се таквим склопом. Међу

прозним формама једноепизодичне су басне, шаљиве приче, анегдоте и предања, посебно меморате. Сложена композиција својствена је усменој епизици, песмама на међи, причама о животињама, бајкама, новелама, легендарним приповеткама и развијеним формама предања, фабулатама, а обухвата низ различито повезаних догађаја и ситуација. Изузетно развијену композицију препознајемо у бајкама, у којима велики број чудесних авантура прати основни, а чешће два или три наративна тока, и у епским песмама у којима сложености композиције доприноси уметање појединих епизода.

Због природе и разноврсности облика, композиционе моделе теже је уочити у лирској поезији. Начин организације сижеа открива разноликост композиционих типова народне лирике. Склоп лирске варијанте открива разнолике поступке исказивања осећања које, иако је лично, мора да се подудара са колективним начелима и схватањима (Самарџија 2007: 98). Упркос томе што делују осиромашено због недостатка контекста, забележене варијанте лирских песама пружају могућност да се у њима уоче најчешћи конструктивни принципи: монолошка композиција, дијалогска композиција, приповедна форма и описно-приповедна форма. Сваки од ових модела се међусобно комбинује, што доприноси разноврсности остварења.

Поступци приповедања представљају „специфичан начин на који се у књижевном делу трансформише и обликује предестетска језичка грађа, односно грађа узета из живота; [...] разликују се стилистички, композицијски, версификацијски и други поступци” (*Речник књижевних џермина* 2001: 630). Поступцима приповедања обухваћени су: начин повезивања епизода и мотива; однос реалистичних и фантастичних елемената у грађењу ситуација и ликова; удео елемената хумора, активирање типова комике и врсте смеха. Снежана Самарџија сматра да се модели паралелног, степенастог и прстенастог поступка у изградњи композиције које су истакли руски формалисти могу применити у различитим усменим врстама и остварењима и да могу бити носиоци различитих значења, као и сигнали велике старине самих облика.

Паралелизам је један од најстаријих облик испољавања човекових мисли и говора и један од најстаријих стилистичких принципа фолклорног стварања. Настао у време анимистичког погледа на свет, као пројекција осећања човека на природу која га окружује, паралелизам аналогном радњом или стањем објашњава упоредну радњу или стање. У усменом уметничком систему служи импровизацији, доприноси поступности развоја радње, успорава је, условљава растављање текста на композиционе делове, али те делове повезује. Појављује се као непотпуно понављање на свим нивоима текста, као звучна и граматичка фигура,

синонимична и антиномична конструкција, као композициони модел, махом зависно од врсте (Ђорђевић-Милошевић 1997: 182–184).

Конструкција највећег броја фигура које чине песнички језик заснива се на процесу упоређивања појмова, тј. паралелизму. Као поступак изградње композиције, паралелизам се најшире уочава на супротстављању основних опозиција: добро/зло, живот/смрт, град/село, човек/природа, а присутан је и на нивоу радње и на нивоу типских ликова. Као наративни поступак паралелизам је присутан и у композиционо сложенијим облицима: у епским песмама налазимо га у опису двобоја јунака, док се у бајкама уочава на нивоу радње и избора јунака.

Надовезивање или степености, ланчани склоп подразумева сукцесиван низ догађаја међу којима се успостављају узрочно-последичне везе које су у складу са жанровским нормама (Самарџија 2007: 101). Етапе развоја радње могу се упоредити са драмском структуром: експозиција – мотивација епске радње, заплет, кулминација, расплет, перипетија, епилог. Приче о животињама садрже карактеристичну верижну, ланчану конструкцију према којој се животиње окупљају одређеним редоследом, да би се после централног сусрета разишле истим или супротним поретком.

Степенаста композиција својствена је бајкама у којима јунак решава градацијски постављене задатке од тешког ка најтежем. У зависности од афинитета и тренутног надахнућа, приповедач комбинује препреке, фантастичне авантуре, противнике и помоћнике. Градацијски модел среће се и као конструкција лирске композиције, у набрајању три наде, три жеље или три поступка.

Снежана Самарџија скреће пажњу да наративни поступци нису уско везани за један жанр усмене књижевности и да међу њима постоје међусобна повезивања и комбинације. Као битне елементе жанровских норми она наводи односе реалистичних и фантастичних сегмената, типове фантастике и врсте хумора. Вук је класификацију усмених приповедних врста заснивао на присуству хумористичних елемената, односу реалних и фантастичних елемената и дужини текста.

Присуство комичних и фантастичних елемената зависи од дистанце која се успоставља између дела и света усмених стваралаца и слушалаца. Највећи степен дистанце присутан је бајци, мањи у лирским митолошким песмама и легендарним причама о грешницима, свецима и рајским насељима, а потпуно одсуство дистанце карактеристично је за обредне врсте јер обредни ритуали постоје због вере у постојање чуда.

Епска фантастика потпуно је подређена и прилагођена епској техници. Архаични слојеви видљиви су у змајевитим јунацима, крилатим

коњима, вилама, док је християнизација допринела појави посебних јунака, мученика, и тумачења прошлости.

Хумор се у усменим творевинама реализује у широком дијапазону, од безазлене до злонамерне шале. Некада је комичност последица ситуације, некада вербалног обрта, неспоразума, незнања или саме природе човека, а њена природа открива се у различитим временима на различите начине – оно што је некада било смешно, не мора бити смешно и у савременом времену. Ипак, комички потенцијал шаљивих народних прича, новела, шаљивих песама и пародија функционише и у савременом времену, првенствено захваљујући својој заснованости на проницљивом уочавању карактеристичних, а вечних особина човека.

Снежана Самарција скреће пажњу да се фантастика и хумор, као универзалне категорије, морају посматрати на нивоу жанровског комплекса, али и у склопу сваке појединачне варијанте, јер у измењеном односу сегмената „текста” могу постати носиоци опречних значења.

Облици народне књижевности изградили су свој скуп сигнала којима се активира хоризонт очекивања слушалаца и одржава њихова пажња, а који је условљен директном, усменом комуникацијом у којој не постоји потреба за насловом који би упутио слушаоце у садржај онога што следи. Посебним уметцима, контактним формулама, прекида се уобичајени разговор, а иницијалним (уводним) формулама наговештавају се жанр, мотиви, па и сложеност композиције. Почетна формула најављује јунака, простор, време, чиме се наговештавају фабула и примарни модел, а током импровизације могуће је варирање појединих сегмената. Иницијалне информације у епској песми покрећу одговарајући систем асоцијација везан за фабуларну конструкцију и биографију епског јунака. Директни наговештај омогућава слушаоцима да наслуте садржај онога што следи и да се, на одређени начин, припреме за његов пријем.

Особеним уводним формулама прозне врсте покрећу очекивања и знања публике (види: Самарција 1997). Конструкција којом започиње приповедање упућује на жанровску припадност остварења које следи. Иницијалне формуле уводе ликове директно у радњу, наговештавајући догађај који ће нарушити равнотежу и покренути радњу. У врстама које одликује развијенији тип композиције (бајка, новела, легендарна прича, прича о животињама) надовезивање и број епизода регулише концентрација приповедача и активна пажња слушалаца. Завршне (финалне) формуле јасно означавају завршетак импровизације и тиме успостављају целовитост радње и потврђују особености жанра. Завршне формуле епских песама сведоче о потреби ствараоца да на крају импровизације истакне свој лични став поистовећивањем са јунаком истицањем пословице. Приповедач бајки крај импровизације наговештава срећним и

дуговечним животом својих јунака, басни наравоученијем, а легендарних прича завршном репликом јунака.

Хронотоп, односно одреднице простора и времена, спадају у најстабилније формуле. „Врло често се семантички потенцијал самих појмова додирује, па временска равна сугерише просторне одреднице, а оба чиниоца преламају се кроз статус типских ликова” (Самарџија 2007: 112). Простор и време активно учествују у развоју радње, али су и сигнали укључени у жанровске норме. Елементи фантастике и реалистичности посебно се преламају кроз одреднице времена и простора. Простор и време у коме се одиграва неки догађај покрећу скуп асоцијација везаних за сиже. Свака промена простора и кретање ликова (удаљавање од кућног прага, пут, спуштање кроз јаму, прелазак преко воде) истичу сижејне границе и оквир појединих епизода. Епско време није апстрактно. Оно се формулише као непосредна, блиска прошлост или се посредством имена јунака/простора локализује као визија епохе (Самарџија 2007: 112). Динамика догађаја зависи од степена покретљивости јунака у просторно-временској равни, док је временско кретање максимално ограничено у свим усменим врстама. На плану просторних кретања најпокретљивији су ликови бајке. Проширење временских простора омогућава појава виле и сновиђења. Сан има различита значења: у бајци он наговештава решење проблема, а у епској песми сугерише будуће кобне догађаје и немогућност јунака да их избегне. Повратком у даљу или ближу прошлост, сажима се или развија одређени временски период (епизода) у структури бајке, новеле, епске песме. Ретроспективом, која подразумева промену сцене и удвајање хронотопа, оживљава се нарација и потпуније осветљава лик.

Лик, односно **јунак**, носилац је радње, учесник у њој и оличење идеје дела. Ликови у усменом стваралаштву одликују се високим степеном типизираности, на шта указују устаљена имена која се придодају носиоцима одређене радње или особине, члановима патријархалне задруге или представницима друштвених слојева. Наджанровске особине имају Бог, Богородица, свеци, митска бића и демони и њихово присуство и улога у радњи прилагођавају се жанровским особеностима. За разлику од њих, имена јунака указују на сопствену жанровску припадност, као и имена животиња и појединих ликова (Ера, Ћоса, Насрадин-хоџа, Турчин, Арапин и сл.).

Поделе ликова на главне и споредне (према функцији) и позитивне и негативне препознају се у склопу свих жанрова. Разликовање ликова на основу улоге коју имају у развоју догађаја захтева опрезност јер се некада главни јунаци, који би као носиоци радње требало да представљају динамичке ликове, појављују као пасивни ликови.

У избору главног јунака уочава се императив жанровских норми – главни јунак бајке је човек јер централна фигура мора бити из реалистичког комплекса (Самарџија 2007: 117). Човек у чудесном окружењу добија чаробне предмете, митска бића и животиње помажу му својим чудесним особинама, а некада и сам стиче фантастичне способности као што су немушти језик или способности каквима располаже само ђаволов шегрт. Подела улога у структури бајке прати опозицију фантастично/реално. Непријатељи јунака не морају увек бити из реда митских бића. У српским бајкама често такву улогу имају чланови породице: старија браћа или маћеха („Чардак ни на небу ни на земљи”, „Пепељуга”). Опозиција добро/зло међу ликовима доследно се спроводи до краја бајке, када се срећним завршетком кажњава носилац негативних особина, а награђује позитиван лик.

Епски ликови се, у складу са техником епског певавања и у зависности од особина са којима се укључују у радњу, развијају у једном од епских делокруга. Снежана Самарџија према типским цртама издваја ликове владара (старешине), главног јунака, противника (из сфере „туђег” или „свог” простора), помоћника, саветодавца/гласника, жртве и колективне ликове. Као посебно својство епских јунака, издвајају се поступци њихове индивидуализације. Семантички потенцијал имена епског јунака подстиче и особену емотивну ангажованост стваралаца и публике. Сукоб између главног јунака и противника-непријатеља остварује се у обе равни – епској и етичкој, како би победник, епски јунак, носио и херојске и морално узвишене атрибуте. Подвиг који јунак остварује у сукобу најбитнији је елемент глорификације јунака. На почетку сукоба противник је доминантнији, али са развојем ситуације доминацију преузима и задржава главни јунак. Даровитост певача уочава се у начину на који портретише ликове и поступку који превазилази црно-белу технику (Самарџија 2008: 29). Са жељом да мотивишу поступке и прикажу њихове посебности, епски певачи приказују своје јунаке у сложеним емотивним и психолошким стањима и односима према осталим учесницима радње („Стари Вујадин”, „Орање Марка Краљевића”). Ликови баладе лишени су епске харизме и елемената херојско-митске подлоге. Пластичност ових ликова огледа се у душевним ломовима и личним патњама кроз које пролазе („Јетрвица адамско колено”). Истраживања посебности стваралачких поступака народних епских певача указала су да начин обликовања ликова, њихово психолошко нијансирање, истицање емотивног плана, душевног стања, унутрашњих борби и конфликтних ситуација зависи од жанровских норми, али и од надахнућа и даровитости усмених старалаца (Самарџија 2007: 119).

Облици излагања. Сваки усмени род и свака врста прилагодили су монолог, дијалог и нарацију, као облике излагања, сопственим законитостима.

Посебно присуство монолога у усменом стваралаштву условљено је богатством емоција и психичких стања јунака, а потенцирано реторским говорним фигурама и употребом упитних и узвичних реченица. Монолог је честа композициона конструкција у лирици, а у епској песми монолошки фрагменти, карактеристични за драматичне околности и преживљавања јунака, приближавају се кратким говорним облицима какви су благослови и клетве. Читава епска конструкција може бити дата у облику монолога. Монологом као сегментом епске структуре отвара се проблем, као у песми о Марку Краљевићу и орлу или у песми о Старом Вујадину. Унутрашњи монолози истичу тежину ситуације у којој се јунак нашао.

Дијалог открива карактере, осећања, основну природу сукоба и самим тим значајно помаже развијању радње („Марко Краљевић и бег Костадин“, „Орање Марка Краљевића“, „Стари Вујадин“). Као говор упућен другима, дијалог указује на разлике међу ликовима. Одсуство реплика ефектно увећава напетост епског конфликта. Епски спор посебно се појачава ако у њему учествују припадници исте групе који заговарају супротне принципе, ставове, погледе на ток догађаја (Марко Краљевић : бег Костадин; Марко Краљевић : Јевросима). Овакве дијаложке форме најчешће се везују за различито мотивисано издајство и тешке моралне прекршаје (Самарџија 2007: 125). Дијалогом се радња трансформише у говор; њиме се истовремено догађај, из даље или ближе прошлости, приближава и на временском и на драмско-емотивном плану.

Дијалози између коња и јунака или птице и јунака потпуно су лишени елемената фантастике јер, усаглашени са током догађаја и етичком димензијом конфликта, представљају тренутак спознаје грешке, поступка или исхитрене одлуке. Изразиту функцију у конструкцији догађаја имају разговори између Марка Краљевића и орла и сокола. На причу о племенитим поступцима јунака надовезује се помињање призора великих ратних окршаја.

Смирени ток епске нарације којим се објективно приказују догађаји разбија се монолошком и дијалошком формом. Конструктивни оквир казивања у трећем лицу једнине понекад релативизује и категорију наратора и епску објективност (Самарџија 2007: 130).

У прозним облицима нарација има другачији статус и улогу јер приказује збивања или секвенце једног догађаја у њиховом временском следу. Уз то, повезана је са типом дистанце коју приповедач и публика

заузимају према фиктивном свету дела. Усаглашеност личног става и колективног погледа на свет законитост је целокупног усменог народног стваралаштва, али то не умањује удео и улогу појединца у конструкцији и естетској успелости усменог остварења.

Етичко и емотивно ангажовање певача у приказивању епског догађаја изградило је механизме који остварују савршен привид објективности. Свака ситуација, од избора јунака и природе конфликта до исхода радње, подразумева јасан став и опредељење наратора. Те су позиције јасне и у свим прозним врстама, независно од жанровског механизма и укључивања самог казивача у коментарисање чуда, поуке. Подударност у ставовима слушалаца и ствараоца издиже колективно искуство као ауторитет.

Жанровске норме и усмени родови постављали су оквире за различита остварења. Мењајући и своју намену, једноставни облици прешли су свој пут од обреда до уметности речи. У тренутку записивања варијанти могле су се распознати стабилне компоненте усмене врсте, као и процеси и последице њихових преплитања. Мотиви, модели и уметнички поступци, особени стил и микројединице песничког језика нису припадали само једном облику, нити само једном ствараоцу, једном народу или једној епохи. Универзални у комплексу свеукупне уметности речи, ови сегменти чине многобројне и разноврсне изражајне облике формулативности (Самарџија 2007: 133).

Мешање и међусобно преплитање у коме жанрови не губе своју стабилност и самосвојност могуће је захваљујући постојању наджанровског јединства усмених родова и врста, захваљујући чему се и може извести обједињујући појам усмена и народна књижевност. „На нивоу усмености појам књижевности не постоји као такав – постоји само песма или прича, али иманентни синкретизам песме и приче и врста унутар њих, представља основу за увођење усмене уметности речи као целине која све њих обухвата. Зато говоримо о народној књижевности као засебном феномену вербалне уметности, иако ни код твораца ни код њихових прималаца не постоји свест о некој њиховој повезаности” (Деретић 2002: 291).

2.4. Класификација народних усмених творевина

У усменој књижевности врсте су основна уметничка реалност без које је незамисливо било које појединачно дело. Њихов првенствени значај је у томе што обухватају оно што је заједничко, стабилно и постојано у одређеном броју појединачних остварења, а што се не јавља у другим књижевним делима.

У чињеници да су усмене творевине нестабилне, али да су стабилни елементи од којих се оне граде и начин на који се то чини, лежи вечна загонетка појединачне креације. Поновљивост појединих елемената истиче и елементе на којима почивају поетичке законитости самих облика (Самарџија 2007: 97). Категорије рода и врсте које се примењују у писаној књижевности примењују се и на усмено стваралаштво, уз обавезно подразумевање особене природе настанка, прихватања и преношења варијанти.

Остварења усмене књижевности сврставају се у три основна рода: лирску поезију, епску поезију и усмену прозу којима се, као посебна категорија, додају и кратки говорни облици. Постојање посебне групе песама и приповедака које је Вук назвао „на међи” указује на сложеност односа међу жанровским системима.

У оквиру наведених родова издвајају се бројне појединачне врсте чија је класификација увек представљала својеврсни изазов. Различите по свом поетском систему, усмене врсте су флексибилније од књижевних врста. Иако усмене врсте карактерише већа доза флексибилности и прилагодљивости националном и етничком, израженија зависност и условљеност ванкњижевним елементима, обичајима, понашањима и карактером средине, оне ипак чврсто чувају основне константе своје структуре, и у дијахронијском и у синхронијском смислу.

Појам врсте у усменој књижевности непосредно се везује за теоријски или методолошки приступ фолклору уопште. Због непостојања теорије усмене уметности речи, као науке која би била пандан теорији писане књижевности, одређење врста подразумевало је стално поређење са врстама у литератури, поготову што се за све постојеће категорије у оквиру наше усмене књижевности могу наћи примери на изузетно високом уметничком нивоу (Милошевић-Ђорђевић 2011: 52 53).

Истраживања Наде Милошевић-Ђорђевић и Радмиле Пешић показала су да се врсте појављују као природни резултат развоја прикупљања, проучавања и упоређивања приповедне грађе. Критеријум који се примењује у том случају јесте сужејно-тематски. Врсте се појављују и као саме по себи класификационе категорије које служе разврставању грађе, по историјским периодима или синхронијски, као преглед у оквиру неких збирки.

Вук Карацић се у разврставању водио критеријумима функционалности облика и намене. Проблем класификације народних усмених остварења са којим се сусретао у тренуцима њиховог објављивања, Вук је решавао у предговорима различитих издања – од *Пјеснарице*, преко Лајпцишког, до Бечког издања.

Посебности лирских песама Вук је истакао још у предговору првој књизи Лајпцишког издања из 1824. године, запажањем да ове песме „пјевају не само жене и ђевојке, него и мушкарци, особито момчад, и то највише по двоје у један глас. Женске пјесме пјева и једно или двоје само ради свога разговора [...] и зато се у пјевању женских пјесама више гледа на пјевање него на пјесму [...]” (Карацић 1964: 87). У овом издању лирске песме подељене су у седам врста: сватовске, краљичке, жетелачке, додолске, уз часни пост, свечарске и љубавне и друге различне. Богатство материјала који је прикупљао и добијао од сарадника навело га је да у Бечком издању изложи своју коначну класификацију народних лирских песама на двадесет врста: сватовске, паштровски припјевци уза здравице, перашке почишнице, паштровско нарицање за мртвима, пјесме свечарске, краљичке, додолске, од коледе, божићне, пјесме које се пјевају уз часни пост, пјесме онако побожне, сљепачке, пјесме особито митологичке, пјесме које се пјевају на прелу, пјесме жетелачке, пјесме играчке, пјесме које су се у Будви пјевале на Спасовдан, пјесме које се пјевају дјечи кад се успављују, љубавне и друге различне женске пјесме, пјесме бачванске, нашега времена. Бројност лирских врста потврђује Вуково запажање да Срби певају у свакој прилици, шта год да раде и куд год да иду, сами или у друштву.

Лирске народне песме савремена подела разврстава на обредне и обичајне, посленичке и песме о раду, религиозно-моралистичке, митолошке, породичне и љубавне.

За разлику од лирских које се певају, јуначке песме „људи пјевају уз гусле”, оне се „највише пјевају да други слушају” и зато је код њих најважније оно о чему се пева, а не како се пева. Вук наводи да јуначке песме највише стварају „људи средовјечни и старци” који живе у приликама које подсећају на златна времена.

Прву класификацију јуначких епских песама, које је објавио у другој, трећој и четвртој књизи Лајпцишког издања, Вук је начинио поделивши их на најстарије и позније. У Бечком издању дао је коначну класификацију епских песама према хронолошко-тематском критеријуму, поделивши их на: „пјесме јуначке старијих времена” (о догађајима и личностима до краја 15. века, односно до пропасти самосталних средњовековних држава), „пјесме јуначке средњијех времена” (о хајдучким и ускочким борбама током 16. и 17. века) и на „пјесме јуначке новијих времена” (од почетка 18. до почетка 19. века, о устанцима и организованим борбама за ослобођење Црне Горе и Србије) (Милошевић-Ђорђевић 2011: 28).

Међу прикупљеним епским песмама Вук је уочио постојање песама које својом наративношћу подсећају на епске, а доминантном

емотивношћу упућују на лирске песме. Овакве песме не певају се уз пратњу гусала, а због дужине не певају се ни као лирске, него се само *казују* (Карацић 1964: 89). Песме које је он назвао песмама „на међи” савременом терминологијом именују се као лирско-епске или епско-лирске или као приповедне песме које се према савременој класификацији деле на: баладе, романсе, новелистичке песме о породичним односима, легенде у стиху и бајке у стиху (Самарџија 2007: 71 72).

Народну прозу коју је годинама прикупљао, подстакнут Гримовим упутствима и саветима, Вук је издао у збирци *Народних српских њриповиједака* (1821) и *Српских народних њриповиједака* (1853). Поделу из *Српског рјечника* из 1818. године Вук је поновио у предговору збирке из 1853. године. На основу присуства фантастичних елемената, поделио је народне приповетке на женске, „у којима се приповиједају којекаква чудеса што не може бити” и мушке, „у којима нема чудеса, него оно што се приповиједа рекао би човјек да би заиста могло бити”. Уз фантастичне елементе, Вук као критеријуме за поделу наводи дужину, однос реалистичних и фантастичних елемената и присуство хумора у приказивању јунака и догађаја.

Према важећој класификацији народне приповетке се деле на: ба-сне, приче о животињама, бајке, новеле, шаљиве приповетке, анегдоте и легендарне приче (Самарџија 2007: 80).

Богатство народних остварења са којим се Вук сусретао током прикупљања и објављивања народног стваралаштва указало је на постојање предања као посебне врсте прича које је поделио на: „вјеровања у ствари којијех нема” (данашња митолошка и демонолошка предања), „постање гдјекојих ствари” (етиолошка и есхатолошка предања) и „јунаци и коњи њихови” (историјска и културноисторијска предања). Савремена класификација убраја и легенде и митове о боговима и херојима, који нису обухваћени Вуковом класификацијом (Милошевић-Ђорђевић 1997: 210).

Кратке говорне облике Вук је најпре укључио у *Српски рјечник*, да би 1836. године издао збирку народних пословица – *Народне српске њословице и друје различне као оне у обичај узеше речи*. Вуков сарадник Вук Врчевић сакупио је пословице, загонетке, изреке и питалице. Миливоје Кнежевић народне говорне творевине класификовао је у *Анџолоџији њоворних народних умотворина* на: говорне изразе, пословице, питалице, казивања, говорне игре, говорништво и приказивања (Кнежевић 1972: 7).

Лирско и епско песништво

Народне лирске песме су вишеструко усмерене на свакидашњи живот и рад, на стварност, осећања и мишљења. Појмови *лирско*, *лично*, *индивидуално*, као главне ознаке лирског израза, по особинама и смислу, разликују се од значења у писаној књижевности. „Субјективно” је у народним лирским песмама шире и обухватније јер „лирско ја” (*лирски јунак*) не подразумева одређени субјекат већ тип, као што је и лирска сцена могућа људска ситуација која садржи типизирану форму заједничког, општељудског искуства. Јунак народне лирске песме је стереотипан, често безимен или са стајаћим именом, али он је, у самом тексту, конкретан носилац главног осећања које се, из те перспективе, гради монолошки, дијалошки или у мешовитој форми. Исходиште ових особености веома је старо, утемељено у облицима живота и у поетици традиције.

Народна лирска поезија је један од најстаријих видова поетског изражавања осећања. Основ сваке наше лирске песме чини сажето казивање каквог збивања, прожето изношењем осећања или размишљања; оне су богате и разнолике тематике и намене; у народу живе увек повезане с мелодијом која при извођењу заслужује већу пажњу него текст; певају их најчешће млађи, по двоје у један глас *ради своја разговора*. Лирске народне песме су разноликог ритма и стиха, од 4 до 14 слогова; сваки стих представља ритамску и синтаксичку целину. Лирске народне песме одликује комплексност и синкретичка повезаност са другим уметностима. (Пешић 1997: 138).

Синкретичност народне лирске поезије указује на колективно обредно порекло као праоснову из које су се постепено издвајале посебне форме поезије. Игра и мимика, реч и мелодија, чинили су органско јединство уметничког израза. Текст песме био је само једна компонента паганске присности између света и човека као дела природне целине, што је створило и посебне поетичке обрасце, стилске поступке и свеопшти речник универзалног речника симбола. У тој сфери пресудну улогу има поетика слика (Крњевић 1973: 15).

Колективност као битно начело трајања и стварања, прихватања и преношења најизразитије се огледа у комплексу лирских врста. Сваки појединачни став, лични суд или емоција подударују се са колективним начелима и схватањима, што једним делом утиче и на индиректни начин исказивања осећања. Иако забележене варијанте делују осиромашено због недостатка контекста, откривају се најчешћи конструктивни принципи: монолошка композиција, дијалошка композиција, приповедна форма и описно-приповедна форма. Сваки од ових модела се међусобно комбинује, што доприноси разноврсности остварења (Самарџија 2007: 98).

Душевна стања и осећања, која чине тематски свет народне лирске поезије, стилизована су, по правилу, посредно. Најчешће се слике и појаве из природе различитим стилским средствима повезују са емотивним стањем јединке и колектива (отуда битна улога митологије флоре и фауне, особито цветних формула). Однос између „реалног” и „симболичног” низа успоставља се по визуелним и унутарњим аналогијама, по њиховој квалитативној сродности или контрасту, што даје ново лирско једињење. Унутарње постаје спољашње и обрнуто – безоблично осећање добија не само форму, већ се и естетизује уткано у пејзаж од којег човек не дели себе (Крњевић 1973: 18). Обраћање Сунцу, Месецу, звездама, водама, горама, птицама, цветовима, уобичајени су поступци којима се отвара безброј народних лирских песама. Почетни цртеж се потом редукује и своди на конкретну људску ситуацију у којој спољашњи свет може бити у положају дисонантне паралеле, која драматизује човекову судбину, или у улози бића које саосећа са патњом.

Приповедна компонента, исечак догађаја, одломак или тренутак из живота, евокација прошлог збивања, сновиђење, даје лирским народним песмама обележје „сижејности”. Лирски „ослабљен” и редукован сиже специфичан је и по структури и по функцији: његово устројство је психолошке природе јер он уобличава посебну стварност, душевна стања и промене; најчешће је само статичан повод из којег се развија активан унутарњи однос према догађају.

Наративно у лирској песми подређено је природи и законима лирског жанра. Основни композициони обрасци су монолог и дијалог, као и комбиновани видови са приповедним чиниоцем. Класични поступци организације народне лирске песме и стилског обликовања су разноврсна понављања, поређења, једночлани и вишечлани паралелизми са позитивним или одречним предзнаком, верижно низање визуелних приказа или ступњевито сужавање слика (Пешић 1997: 138).

Лирски говор је метафоричан, заснован на наслеђеним језичким формулама, као што је и његово порекло, обредни језик, тајанственог и скривеног значења. Универзална лирска форма питање–одговор обликована је у разним врстама загонетки (алегорија, словенска антитеза), нарочито онде где је потреба за посредним изразом најјача.

Највећи део народних лирских песама одређен је њиховом употребом у практичном животу: оне су не само израз колективног мишљења и осећања него и појава народног живота, једна од најзначајнијих фолклорних манифестација. Савремена подела издваја као основне лирске врсте: обредне и обичајне, посленичке и песме о раду, религиозно-моралистичке, митолошке, породичне и љубавне (Самарџија 2007: 68).

Прва група обухвата све оне песме које су везане за одређене обичаје у годишњем циклусу, у току људског живота, или у разним манифестацијама колективног живота. Чине је календарске обредне песме: колдарске, водичарске, ђурђевске, ускршње, лазаричке, спасовске, краљичке, ивањске, додолске. Иако се неке од њих певају на хришћанске празнике, све ове врсте сачувале су у основи пагански карактер. „Паганско осећање живота”, које је, по Владану Недићу, основно обележје народне лирике у целини, најпотпуније је дошло до изражаја у песмама које су се јављале као манифестација обреда везаних за годишње промене у природи. Слабљење обредне компоненте допринело је приближавању подврста. Веома сродне овом кругу су обичајне песме које су повезане са разним моментима из људског живота: успаванке, сватовске песме и тужбалице. Низ ритуалних радњи чини контекст трајања ових песама у чијим се коренима могу препознати архаични обреди прелаза. Обичајне светковине праћене пригодним стиховима изводе се у појединим етапама свадбе и у склопу тужења за умрлим. Свadbене песме обухватају целокупни ритуал свадбених обичаја, неку врсту обредне драме с мноштвом утврђених улога и низом међусобно повезаних акција. Тужбалице су такође из прастарог времена, њихово постојање повезано је с паганским погребним обичајима. Овој групи припадају и почаснице или почашнице, песме које су, током свадбеног обреда, али и током обележавања крсног имена, певане одређеној особи у част (Самарџија 2007: 69).

Посленичке песме певане су током обављања одређених послова, па се тако и деле на: жетелачке, играчке, песме које се певају на прелу, током моба, при косидби, током копања и др. Потекле из паганског ритуалног схватања рада, ове песме су у каснијим временима добијале другачију намену, преплитале се са другим лирским песмама и приближавале другим лирским врстама, посебно љубавној лирици. Слабљење примарне повезаности са обредом било је условљено чињеницом да су се у самом обреду дешавале промене – постепени губитак некадашњег ритуалног, митског значења претварао их је у игру и забаву.

Владан Недић као засебну врсту издваја верске песме у које сврстава: митолошке, хришћанске и слепачке песме. Ову врсту песама Видо Латковић је назвао религиозним и морално-поучним песмама. Новије класификације издвајају митолошке песме као посебну групу песама које у себи носе најстарије слојеве традиције и у којима су присутни пагански елементи. Јунаци ових песама – Сунце, Месец, звезда Даница, муња и громови, виле и змајеви – често су приказани у ситуацијама карактеристичним за људе, могу се тумачити и као веома сведене и фигуративне представе архаичних космогонијских митова (Самарџија 2007: 70).

Породичне песме певају о односима чланова патријархалне задруге и најуже породице, али су њихови тематски кругови блиски баладама, сватовским и љубавним песмама. У оквиру породичних песама посебно место имају успаванке, које су примарно могле имати и обредни карактер јер су се, заједно са песмама на бабинама, певале при походу ново рођенчета. Успаванке су певане у потпуно интимној атмосфери, а садрже и елементе својеврсне магије речи. Као архетипски вид уметничког испољавања емоција, успаванке одсликавају породичну атмосферу и наглашену љубав мајке према породици.

Танка граница која постоји између љубавних и других лирских песама допринела је да љубавне песме буду најбројнија лирска врста. Разноврсне по тематици, осећањима, метрици и мелодији, љубавне песме карактерише наглашена колективност присутна у описима идеалне лепоте девојке и момака. Осећања су исказана индиректно, у разговору са цвећем, птицама, пољем и дрвећем, суптилним поређењима и метафорама. Изузетном богатству мотива и тема допринела је бројност нијанси љубавног осећања: од стрепње, чежње, туге и бола до страсних загрљаја и шеретских задиркивања.

У лирске песме спадају печалбарске и војничке песме, које су млађе по постанку и повезане са свакодневицом одређеног поднебља, шаљиве песме и бећарци (Самарџија 2007: 71).

Народна епска песма приповедним начином опева значајан догађај или појединачан подвиг. Корени јуначке поезије повезани су са култом заслужних предака или јунака, божанског порекла и надљудске снаге. Овај култ нема искључиво временску, већ вредносно-временску категорију. Мада су теме и мотиви често интернационалног карактера, сваки народ има своју, карактеристичну епску поезију чије су посебности садржане у уметничком облику, начину извођења и музичкој пратњи одређених инструмената.

Епску усмену поезију одликују устаљене форме, историчност, идеализација догађаја и јунака, животни реализам, посебан песничко-изражајни стил, начин стварања и постојања (Пешић 1997: 82–83). Специфичне историјске прилике у којима је живео српски народ допринеле су изузетно дугом трајању епског песништва. Историчност наше епске поезије огледа се у памћењу читавих историјских епоха и у општој свести о повезаности међу догађајима и временима кроз историју. Чињеница да је уопштена слика историјског периода дата кроз призму схватања народних певача не умањује њену реалност. Видо Латковић сматра да је уопштавање, као дуготрајан процес у јуначкој епизици, условило појаву мотивских песама и циклуса песама формираних око појединих јунака или догађаја. Изостављање и умањивање значаја конкретних

историјских појединости допринело је формирању „типичних ликова у типичним ситуацијама” (Самарција 1999: 394). Принцип историчности чини основу Вукове поделе епских песама на „пјесме јуначке најстаријих времена”, „пјесме средњих времена” и „пјесме јуначке новијих времена о војевању за слободу”. Снежана Самарција сматра да се целокупни епски фонд може поделити на два доминантна типа песама: хроничарске и мотивске песме, али да граница међу њима није увек прецизна.

Тематски кругови српске епике представљају одјек збивања из даље или ближе прошлости. Малобројнији примери песама певају о Немањинима, док се у знатно већем броју песама говори о Косовском боју и личностима из 14. века. Најважнији догађај за Србе био је прелазак из епохе постојања слободних и самосталних српских држава у епоху робовања под Турцима, преломни тренутак од кога почиње и другачије рачунање времена (Милошевић-Ђорђевић 2004: 10). Песме о борбама за ослобођење, најмлађе по постању, које су стварали учесници и савременици, далеко су бројније од оних које говоре о догађајима из прошлости. Временска дистанца између догађаја и настанка песме о њему огледа се у начину приказивања: новије песме више су хронике историјских догађаја, засноване на историјској грађи него приче о људским судбинама у тешким животним и историјским приликама (Пешић 1997: 100).

Постоје знатне разлике у начину певања о историјским догађајима и личностима. Избор догађаја и личности у песми потврђују начелно одступање од ужег историјског критеријума, његовог редоследа и хијерархије. У песми су задржана најопштија обележја самих догађаја, често и сама имена, док је сам историјски ток остављен по страни.

Песма одражава народна схватања, размишљања и запажања, у оквиру општих друштвено-историјских услова. О специфичном односу епске поезије према историјским догађајима говори критеријум према коме су бирани теме, мотиви и ликови. Казивање о догађајима и јунацима обликовано је према законима епске нарације и поетике: разуђена, целовита и јединствена радња предочена је поступно, хронолошким низањем догађаја, с повременим инверзијама и одступањима од главног плана. О прошлом, заувек завршеном времену епски певач приповеда одмерено и свечано у трећем лицу и са *ејске дистанце*, из перспективе онога ко зна целину збивања и ко се поставља као непристрасан и објективан приповедач истине. Усклађеност са колективним схватањима, према којима је епски стваралац усмерен у току стварања, није једини услов да његово остварење буде прихваћено. Лична обдареност ствараоца такође одређује колико ће се песма памтити и преносити. Само добра песма, која опева збивања и јунаке од ширег националног значаја, могла се преносити кроз векове и са једног терена у суседне и удаљене просторе.

Чињеница да сваком епском певачу на располагању стоји фонд изграђених епских образаца, устаљених композиционих шема, епизода, устаљених почетака и завршетака и низа стилских средстава, повећава значај личног талента. Начин на који су талентовани епски певачи користили појединости из постојећег фонда зависио је од темперамента, природе и животног искуства самог ствараоца и зато се свако успело и уметнички вредно остварење мора разумети као појединачно, лично и индивидуално (Самарија 1999: 371).

Критеријум слушаоца и његових афинитета можда је више него за било коју другу врсту усменог народног стваралаштва био од пресудног значаја. Живело је само оно што је одговарало нормама колектива, само оно што је у себи носило садржај и мисао која је надимала срце и пунила груди неким другачијим осећањима, узвишенијим и интензивнијим него што су то била она побуђена колективним доживљајем радовања, личног туговања или запитаности над удесима и правилима живота (Крњевић 1973: 19). У епској песми важно је све – избор јунака и догађаја, описи, језик којим је све испричано и, посебно, мисли и расположења које песма целином свога садржаја буди у слушаоцу. Епска поезија се није певала у било којој прилици. То је поезија која тражи пажљивог слушаоца, а покреће посебна, узвишена осећања.

Јуначка/епска песма говори о физичким и моралним подвизима у народу омиљених личности који учествују у историјски значајним догађајима. Епски јунак заступа заједничке тежње колектива и бори се за опште добро, а његова слава мери се епском величином непријатеља. Ако је лирска песма изражавала осећања, епска је градила став, указујући на законе који владају међу људима и на могућности које стоје пред човеком. Догађаји у којима ликови учествују пружају им могућност да се у њима покажу као људи или нељуди, да испоље све своје мане и слабости, али и врлине и натчовечанску снагу. Јунаци наших епских песама не носе непобедивост и недодирљивост митског јунака. Њима помаже само њихово јуначко срце, одлучност да победе и истрајност у борби. Ни у једном јунаку наших епских песама не постоји двоумљење на почетку борбе или сумња у исход – сваки од њих зна тачно шта је циљ његове борбе и зато је непоколебљив и непобедив (Крњевић 1973: 20).

Епска народна песма представља значајан и засебан свет првенствено због свог израза и стилских особености, а потом и због врло наглашене и репрезентативне тематике. Епска техника подразумева увођење у радњу поступком *in medias res*, повремено успоравање и одлагање неког открића или расплета, наглашавање одређених момената, епска понављања, почев од општих места па до троструког понављања (*Речник књижевних штермина* 2001: 511–513).

Садржајна, занимљива фабула која приказује неки догађај или неку личност представља једну од особености епског песништва. Епска фабула укључује главне и споредне ликове и приказ садржајног, континуираног дешавања. Јединствена радња садржи неке историјске елементе, или се на њих ослања, али у суштини представља визију славне прошлости. Приказивање догађаја подразумева временску и просторну дистанцу и ствара атмосферу (привидне) епске објективности. Свој лични став певач/казивач показује истицањем појединих призора и ситуација, посебним коментарима и моралним оценама.

Специфичним стилским поступцима епски песник приказује одабрани догађај – епским извештајем, епским дијалогом и монологом, уверљивошћу, сликовитим описом низа детаља или описом који представља пример епске опширности или ширине. Трајање епске радње захтева дигресије, епизоде, поређења, понављања, којима се успорава или задржава епско излагање.

Главна карактеристика стила народних епских песама огледа се у начину приказивања радње. Речник и фразеологија се у народној песми разликују од свакодневног говора. То је пробранији, једрији и снажнији говор који је епска песма изградила кроз векове свог постојања. Стил епске песме одликују различите устаљене формуле песничког израза, наслеђене из далеке прошлости.

Највећи број песама дат је у комбинацији наративног плана са дијалогом или монологом – свако лице и сам певач говоре директно и непосредно. Најчешћи су дијалози, нешто ређи монолози, а најређе је навођење туђих речи у неуправном говору. Певачи настоје да догађаје прикажу што уверљивије. На тим карактеристикама заснива се епска сликовитост.

Народна проза – приповетке

Термин **приповетка** има синонимно значење са термином **прича**, а обухвата прозне врсте народног стваралаштва са развијеном фабулом. Приповетке су се преносиле усменим путем, али је и за њихово трајање важан однос усмене и писане речи.

Систематско сакупљање приповедака код Срба почиње Вуковим збиркама (1821. и 1853. године). Примери српских народних приповедака које је Вук књижевно-уметнички стилизовао остали су недосегнуте лепоте. Његова подела приповедака на женске (фантастичне) и мушке (реалистичке) допуњена је каснијим поделама. При издвајању приповедних врста уочава се удео и осталих Вукових критеријума (дужина и хумор). У фантастичне приповетке убрајају се бајке, легендарне приче и,

условно, приче о животињама и басне. У реалистичке приповетке спадају новеле, шаљиве приче и анегдоте.

Према мишљењу Наде Милошевић-Ђорђевић, наше приповетке носе одлике националног и етничког, регионалног и локалног, чак и у категорији „фантастичног” где је продирање реалија из свакодневног живота знатно слабије него у реалистичким врстама (Милошевић-Ђорђевић 1997: 211–214).

Приче о животињама спадају у најстарије облике усмене уметности речи јер вероватно потичу из времена магијског, митског погледа на свет када је човек сву живу и неживу природу изједначавао са самим собом, дарујући им душу и сопствене особине. Од басни их разликује развијена композиција и начин приказивања јунака. Сижејна структура приче развија се кроз забавне догађаје и доживљаје у којима учествују животиње. Ликови нису сведени само на доминантну особину, већ се њихове психичке карактеристике нијансирају, што омогућава низ епизода у којима учествују. Таква структура приче дозвољава учешће хумора у конструкцији обрта и природи конфликта – неспоразума (Самарџија 2007: 81). Настале на основу посматрања животињских особина, приче о животињама су се позабавиле нарочито онима које се подудару са људским (Милошевић-Ђорђевић 2000: 156).

Најчешћи типски ликови су лисица и вук, медвед и јазавац, свиња и јарац, пас и мачка. Издвајање бистрине и лукавости лисице пружило је основ многобројним, најчешће двоепизодичним причама, које су засноване на принципу супротстављања и равнотеже. Лисица надмудри или надигра свог противника, да би касније и сама настрадала. Њена лукавост, која је издваја од свих животиња, показује је недораслом јазавцу, али је зато ненадмашна у надигравању са вуком. У причама о путовању животиња различити сапутници се прикључују животињи која је прва кренула у свет. Исход ових епизода истиче способности најспретније или најјаче животиње. Богат тематски круг почива на сукобу са домаћинима који се ненадано појављују у кући, у којој су се „гости” спремили за конак. Комику завршне сцене изазива паника која настаје у мраку, услед непрепознавања изазваног страхом. У причама о животињама поука је у другом плану јер атрибути животиња и њихови односи не представљају алегоријску транспозицију „опште идеје” као у басни, не циљају на људе, већ служе забави.

Басна. Носиоци радње у басни су пре свега животиње, али и предмети и целокупни живи и неживи свет природе са којим се човек поистовећује дајући му своје особине. Основна функција басни је да поуче. Једноставне конструкције, сликовита, базирана на једној епизоди и на сведеном броју типских карактера, басна фигуративно осликава односе

међу људима и негативне појаве у друштву (Самарџија 2007: 81). По-сматрање стварности, уочавање изразитих особина појединих животиња, понављање практичног и колективног искуства, омогућило је стварање одређених схема које представљају основну структуре басне. Постојање схема омогућава да се протумаче људски односи, конкретизују морал-на начела и да се илуструје општа идеја. Животиње својим изразитим, општепознатим особинама наговештавају ситуацију и сажимају радњу. Стварност се „удваја” транспонујући се преко алегорије на другу раван (Милошевић-Ђорђевић 2004: 10). Поука, најчешће у облику пословице, којом се басна завршава представља корисна животна искуства чије усвајање помаже у животу. Пословица у том случају представља формулацију животног искуства, насталу уопштавањем конкретне животне ситуације о којој се у басни говори. Много чешће, поука басне је имплицитно присутна и захтева промишљање.

У појединим баснама појављује се и човек, који је најчешће инфериоран у односу на животиње. У баснама „Човек и змија” и „Зла рана зарасте, а зла реч никад” поуку човеку дају животиње, указујући му на његово понашање и одређујући како ће се надаље понашати.

Појава одређених животиња, у баснама једноставне структуре, сугерише радњу којом се потврђују њихове особине. Дводелна, симетрична композиција, у којој је равнотежа нарушена у првом делу, подразумева расплет у другом делу и поенту којом се разрешава драмска напетост.

Веома рано настала као народна творевина, басна је постала стални пратилац писмене речи, педагошка лектира у школи и цркви. Преношена кроз векове најчешће усменим путем, она је ипак формирала своју усмену поетику; када се појављује у великом броју варијаната, када је анонимна, када је сажета и једноставна прозна творевина, можемо је сматрати народном уметношћу речи (Милошевић-Ђорђевић 2000: 162).

Народна бајка представља комплексну приповетку, састављену од низ мотива, од којих основни мора имати карактер чудесног (Милошевић-Ђорђевић 2000: 162). Вук је такве народне приче у којима се „приповиједају којекаква чудеса што не може бити” назвао гаткама или „женским” приповеткама. Радња бајке одвија се у далекој прошлости и апстрактним пределима. Присуство фантастике у радњи, ликови и простор разликују бајку од других приповедака. Без обзира на то ком свету припадају, реалном или фантастичном, јунаци бајке су типизирани: „Главни јунак бајке увек је човек коме је дозвољено да превазилази границе међу световима, да се сукобљава са реалним или фантастичним противницима, стиче чаробне предмете и задобија чудесне способности” (Самарџија, 2007: 82). Ликови и простори у којима се дешавају догађаји нису описани, што подстиче динамику нарације. Динамичности бајке

највише доприноси јунак чије се кретање усмерава ка превазилажењу свих препрека, у ком год простору оне биле, и срећном крају.

Бајка у највећем броју случајева доноси две врсте ликова: добре и зле, искрене и неискрене, храбре и кукавице, домишљате и приглупе, сналажљиве и неспретне, праведне и неправедне. Својства ликова подразумевају се већ на нивоу имена, а потврђују се кроз радњу њиховим поступцима и њиховим моралом. Приповедач не примењује технику црно-белог грађења и представљања ликова, већ то произлази из избора тема и јунака. Спољашњи изглед јунака никада није посебно и детаљно описан, што допушта посебан вид ангажовања публике.

Главни јунаци бајке су узорни ликови, јер показују како се са успехом савлађују препреке. Упорношћу и непоколебљивошћу, чврстом вером у боље и праведније, они стижу до циља и потврђују да животни оптимизам и пожртвована храброст увек доносе успех и задовољство. Зато је могуће да се јунаци бајке уздигну од најскромнијег живота до краљевског престола.

Остваривање циљева у народним бајкама није једноставно, због чега јунака бајке никада не чека лак задатак. Препреке, тешкоће и искушења на које током свог пута наилази често су несавладиви. Решавање задатака и отпор сваком искушењу наговештавају да расплет мора бити у корист онога ко све своје снаге упиње да оствари циљ.

У почетку, јунаци бајке се тешко сналазе при решавању постављених проблема, али, како се искушења и препреке намећу изненада и постепеном јачином, њихова снага расте. Током развоја радње јунаци стичу помоћнике, дародавце, чудесне предмете, али најпре морају да заслуже дарове и заштиту. Најчешће се проверавају управо њихове моралне вредности.

Компоновање и развијање радње у народним бајкама испреплетано је богатим и разноликим мотивима који су претежно интернационалног карактера. Ипак, обраде тих мотива зависе од сваке конкретне средине. Зато су, осим општих и универзалних одлика, у бајкама уочљиве и реалне својствене одређеном времену и поднебљу.

Захваљујући напорима и истрајности јунака бајке, завршетак бајке представља срећно разрешење проблема и повратак у стање равнотеже. Срећан завршетак бајке никада не оставља утисак неоправдано једноставног и лаког разрешења проблема. Напетост коју носи неизвестан ток догађаја унеколико умирује срчаност и упорност јунака. Значајнија од њихове снаге, која уосталом никада није већа од снаге обичног човека, јесте њихова непоколебљива вера у победу добра и правде и уверење да успех не може изостати. И онда када јунаци бајке страдају, њихова

жртва не изазива сумњу у исправност пута, јер је свест да се боре за добро и правду јача од сваке сумње. Страдање је, такође, само привремено, једна етапа искушења, након чега следи успешно досезање срећног и дуговечног живота.

Поларизација која постоји у бајци није апстрактан поступак, нити схема, већ резултат дубљег понирања у друштвена и животна превирања и откривање његових законитости. То је једна од специфичности народних бајки која указује на одређени поетско-стваралачки и филозофски однос према животу и друштву.

Једна од најчешћих заједничких карактеристика народних бајки је очовечење, антропоморфизовање природе. Природи се придодају неке особине живота, особине деловања и моћи, способност да чини зло или добро људима и особине и облици људи. Природним појавама, као што су ветар, Месец, звезде, река, биљке, животиње, приписују се особине човека. Преображавање животиње у човека и обратно, ређе у биљку, често се, као саставни део веровања скоро свих народа, јавља у бајкама. У многим бајкама говори се о људима необичне снаге, дивовима и људима необичних, тајанствених моћи. Главни јунак се често бори са разним, не тако наивним и безопасним појавама зла. У тој борби он мора да покаже срчаност, непоколебљивост и врло често виспреност. На његовом путу се увек, у тренутку кад његове људске снаге, али не и воља, посустану, појаве помоћници. Некада су они симбол неочекиване милости више силе, а некада представљају заслужену помоћ разних животиња. Јунак стиче и чудесне предмете који му помажу у најтежим ситуацијама (длака, перо, крљушт), а догађа се и да сам добија фантастична својства (метаморфоза, знање немуштог језика и сл.). Висок степен изграђености модела и садејство свих структурних сегмената истичу примарну естетску функцију бајке, мада се неретко запажа и њена дидактичност (Самарција 2007: 82).

Легендарну причу одликује прожимање овоземаљског света и света натприродних бића, што је приближава бајци, али је ликови, структура и тенденциозност чине особеном формом (Самарција 2007: 85). Ликови легендарних прича сусрећу се са представницима виших сила у оба света. Чуда се углавном догађају у оквиру хришћанске концепције света. У легендарној причи човек је под присмотром више силе, његово деловање је ограничено присуством Свевишњег, који својом вољом и моћима контролише човеково понашање, најчешће преко својих изасланика: анђела, светаца, пустињака и свештеника. Човек се доводи у животна искушења у којима ће најбоље доћи до изражаја његови морални квалитети и његове психолошке и карактерне особине (Милошевић-Ђорђевић 2004: 9). Човекови односи са вишим силама приказани су без тенденциозности,

али прекршаји моралног кодекса никада не остају без трајних последица, у чему се препознаје дидактична функција приповедања.

Идеални облик легендарне приче има правилну структуру која се своди на искушавање човека, његово реаговање на искушење и, зависно од тога колико оно задовољава или не задовољава захтеве више силе и традицијом утврђене обичаје, награђивање или казну. Структура легендарне приче шири се увођењем епизода у којима се проверава понашање већег броја ликова.

Управљена на психолошки простор човековог постојања и са тенденцијом да непознато објасни познатим из реалног живота, легендарна прича омогућује човеку да се бори за своју егзистенцију и да се уз помоћ Свевишњег супротстави негативним силама (Милошевић-Ђорђевић 2004: 6).

Новела стилизује догађаје који су условно могући у реалном свету. Како и Вук наглашава, у „мушким” причама – нема фантастике. Тежња ка занимљивости и необичности огледа се у постојању необичних, живих, духовитих обрта који су засновани на извесном психолошком развоју ликова, мотивисаности њихових поступака и узрочно-последичној повезаности догађаја. Новеле комплексније структуре приближавају се бајци, мада су много чешћи примери упрошћене структуре. У новелама радња почиње нагло, поремећајем равнотеже који изазива несрећан стицај околности, овоземаљски непријатељ или психолошки подстицај (Милошевић-Ђорђевић 2000: 167). Узрочно-последични ток радње, слично бајци, води ка предвиђеном решењу.

Јунак новеле користи искуство, прихвата савете, прилагођава се датој стварности, савлађује све проблеме уз помоћ туђе или сопствене домишљатости, али и срећног стицаја околности. Он увек успева да избегне смрт, али не захваљујући својој нерањивости, већ људима. За разлику од јунака бајке који добија чудесна средства, јунаку новеле помажу људи из његове околине од којих добија корисна обавештења. Он задатке решава својом домишљатошћу, а из тешких ситуација избавља се захваљујући својој, али и туђој мудрости. Иако се именима јунака сугерише скуп особина што указује на типизираност, у новелама које су по развијености композиције блиске бајци, сусрећу се јунаци који су у извесној мери психолошки изнијансирани (мудра девојка, царева изабраница; цар кога је искуство научило да цени занат).

Ток новелистичких заплета захтева да се савети потврде личним искуством. Сукоби и обрти новеле често су прожети хумором, али се управо по сложености композиције таква структура разликује од шаливе приче. Решавању задатка-загонетке, који се заснива на духовитом

вербалном поигравању, надлагивању или такмичењу у подваљивању, подређује се читава фабула у многим новелама блиским шаљивој приповеци (Милошевић-Ђорђевић 2000: 168). Типски ликови присутни су у шаљивим новелама у којима се низ комичних ситуација развија на основу глупости, неспоразума или превара (Самарџија 2007: 82). Ови јунаци препознатљиви су по својим именима, тако да сам помен Ере, Насрадин-хоџе, Ђосе и Циганина наговештава комичне обрте.

Шаљива прича представља народну приповетку која се заснива на једној епизоди, комици ситуације или речи. Једноепизодичне шаљиве приче описују комичан догађај или указују на неку особину, а тежиште је на преокрету или поенти. У скицираном заплету назначене су околности конфликта, при чему препознатљиве особине типских јунака не захтевају додатна појашњења. Број ликова укључених у епизоду је сведен, а тематски кругови обухватају човекове мане, слабости, одступања од норми понашања у породичним и друштвеним оквирима (Самарџија 2007: 83).

Теме шаљивих прича најчешће су мудрост и глупост, које се сликају благо, без оштрине, али се ситуација често карикира. Бројни су интернационални мотиви и изражено присуство локалних реалија које се укључују у приповедни фонд. Људи чине неразумне поступке бирајући управо она средства помоћу којих се посао не може обавити и, не улазећи у природу ствари, држе се формалних радњи (сеју со, запале кућу да изгоре мишеви и сл.). Ера се појављује као представник мудрих поступака и као представник противника турској владавини. Насрадин-хоџа је најчешће предмет подсмеха, али и симбол домишљатости. Ликови Циганина и попа исмевају се због карактеристичних црта: нереалности и грамзивости и подмитљивости. Збирке Вука Врчевића садрже мноштво шаљивих прича *Њодруџачица* у којима се исмевају поступци читавих етничких група или социјалних средина. Судари различитих светова и норми обојени су јединственим хумором (Милошевић-Ђорђевић 2000: 169).

Кратки говорни / фолклорни облици

Народна пословица је један од најстаријих облика усменог народног стваралаштва и један од књижевних облика који се најчешће налази у другим врстама или облицима, кохерентно употребљен. Народна пословица је потпун израз мисли, сликовит, заокружен приказ неке појаве или догађаја. Различито стилизовани искази обухватају констатацију, закључак, оцену, суд, процену, односно пословичну поруку.

Термин *народна пословица* подразумева сажету, духовиту, оштроумну и сликовиту изреку, мисао, засновану на животним искуствима и потврђену у бројним случајевима и догађањима у друштву и око човека (Милошевић-Ђорђевић 2000: 182).

У свом основном одређењу народне пословице изражавају уопштена, безвремена, општељудска и општеважећа запажања (*Бојаш једе кад хоће, а сиромас кад може; Боље је пошито умријети, него срамотно живјети*), искуства и коментаре појединих историјских раздобља (*Бој је сјор, али достижан; Кривда је дебела и крашка, а правда гуљачка и шанка; Сити вуци и овце на броју не моју бити* и сл.)

Пословице се по правилу састоје од једне реченице, проширене или сложене, ређе од две или три реченице. Чешће се дешава да је део реченице изостављен због краћег изражавања и онда имају облик непотпуне или крње, елиптичне реченице, или изражавају мисао у сликама, најчешће метафорама. Ретко се употребљавају речи у значењу обичног говора.

Начин изражавања у пословицама увек је сажет јер се исказује само оно што је најважније и најпотребније за разумевање – оцена и став о некој појави, догађају или човеку. Уопштавања су сликовита и непосредна, јер се ваљано одабраном сликом више и богатије саопштава, а тиме и непосредније делује на слушаоца.

Свака боља пословица делује увек уверљиво и непосредно јер својом мишљу и оштрицом погађа у срж неку појаву или збивање (*Кад чоек шоне и за врело њожје се хваща*). Ако се добра пословица примени у право време и на правом месту, ретко ко може да остане равнодушан.

Историјат народних пословица указује да је интерес за њих у прошлим временима био изванредно богат и жив. Оне су се употребљавале у разним приликама са намером да поуче, освесте људе, да упозоре на ранија искуства и усмере људска настојања у другачијем правцу. Пословице су служиле као правила и принципи, којих су се људи држали и према којима су подешавали своје понашање. Пословица се никада не изриче као једноставно и пуко домишљање појединца. Она је увек подстакнута и изазвана дешавањем у околном свету или у некој личности. То је њихов реални, стимулативни и иницијативни контекст, оквир (Милошевић-Ђорђевић 2000: 183). Пословице се увек јављају као мисаони или смислени извод из нечег претходног, оне су закључне мисли у сваком дубљем, значајнијем и преломном животном дешавању којим се ствара искуство.

У већини случајева пословице изражавају хумане мисли, величају слободу и праведност, захтевају истинитост и поштење у људским односима, поштују мудрост у животном сналажењу и савесност у

свакодневном раду. Али, оне истовремено показују и не остају неме и следе пред сложеностију и противречношћу живота. Оне нису, у својој целини, заступник нити бранитељ некаквог програма, нити би то могле бити. Има много пословица у којима су садржане негативне мисли и закључци, јер су одраз суморних и негативних дешавања у друштвеном животу. Нису увек награђени пожртвовани људи, нити увек побеђују племенити људски идеали. Зато пословице обухватају широк спектар искуства, од трајне етике до практичних савета и безобзирне борбе међу људима. Оне су свакако носиле сатиру и иронију уперену против негативних појава у друштву.

Пословица у друштвеном смислу представља морално искуство, али не и високи морални идеал (Милошевић-Ђорђевић 2000: 183). Пословице не улепшавају, али и не нагрђују људско друштво и људска настојања, оне су веран и дубљи, филозофски и уметнички израз и одраз друштвене стварности.

За разумевање саме појаве и њеног ширег значења и проналажење срећног, адекватног уметничког израза потребна је већа надареност, богатији начин изражавања, дубље понирање у смисао и вредност људског живота. Пословице изражавају уопштену и апстрактну мисао, иако су нераскидиво везане за конкретна и практична дешавања у животу. Конкретизација слике запажања може се применити на многе сличне случајеве. Уопштено сазнање о човековим особинама и међуљудским односима формира се као поређење, набрајање, понављање или фигуративан исказ (Самарџија 2007: 92).

Пословица по правилу настаје методом и процесом апстраховања. Све појединости неког догађаја или одлике личности се изостављају, а контекст се своди само на најнужније. Мисаона и сликовна апстракција активира садржајно, емоционално и интелектуално набијену поенту која се дуго памти у неизмењеном облику: *Врана врани очи не вади; Гвожђе се кује док је вруће; Риба смрди од главе; Мајоро се куче не учи у лов.*

Вук је први истакао значај контекста за трајање пословице истичући „мале приче” које се уз пословице казују и нужне су за разумевање значења одређеног исказа. Ове облике Миливоје Кнежевић назива *пословице-причице* и запажа да оне представљају алузије које се односе на појединачне личности и догађаје (Кнежевић 1972: 17). Кнежевић издваја стиховане пословице које се срећу у лирским минијатурама (*Није блато ни сребро ни злато / већ је блато што је сриу драго; Правда држи земљу и трагове / а неправда руши обадоје*), репликама епских јунака (*Којој овци своје руно смета / онђе није ни овце ни руна; Боље ти је изгубити главу / него своју оцрешити душу*), као напев епских песама (*Лако ти је тијан зајјеваши / а жалосној мајци закукаши; Саспало се зло и торе / да се мало договоре*).

Подела народних пословица према било ком критеријуму врло је сложено питање на које није нађено адекватно решење. На немогућност мотивско-тематског разврставања указивао је још Вук: „Пословице би се могле раздијелити на више редова, а особито на праве пословице, које се свагда једнако говоре, нпр. *Тешко лонцу из села зачине чекајући!*; и на онаке које се различно говоре, нпр. *Превео би жедна њреко воде, Превешће ше жедна њреко воде, Превео би ше жедна њреко воде* итд. Оваке сам пословице ја овдје метао као што сам мислио да се највише говоре: гдјекоје ће се наћи метнуте и по двапут, а може бити и по трипут. Поред свега овога што би се пословице могле раздијелити на више редова, ја сам их за сад све заједно метао азбучним редом.”

Да би се преносила и примењивала, пословица мора бити јасна, уверљива, непосредна и стилизована. Сав емотивни, културни и духовни човеков живот укључен је у тематски фонд пословица, као и низ културно-историјских ситуација (Милошевић-Ђорђевић 2000: 183). Речник и стилски облик пословице нису свакидашњи, него у изражајном смислу натпросечни – набијени су мисаоношћу и садржајем који се не могу одмах схватити, већ је потребан одређени напор. Начин употребе речи и реченице у пословицама подразумева посебне граматичке и синтаксичке категорије. У сажетој синтакси речи добијају нови појмовни смисао и чисто емпиријску вредност. Миливоје Кнежевић указује да пословице као виши вид фразеолошког стварања некада остављају утисак мозаичне расцепканости и шароликости, али да оне представљају не само велико животно сведочанство, већ и моралну историју духовног живота нашег народа.

Изреке или поређења су говорни изрази у облику формуле, у којима се пореде (са *као*, *како* и *кано*) особине човека и његове карактеристике са особинама и карактеристикама животиња и биљака, природних појава и небеских тела (Кнежевић 1972: 12). Поређењем настаје јак, сажет, фигуративан и, најпре, метафоричан израз.

Карактерне особине човека пореде се са животињским особинама (*Вредан као њчела; Лукав као лисица; Ради као крњица*). Поређења могу бити права (*Љуш ко рис*) или супротног значења (*Воли ја ко квочка узицу; Слажу се ко око и со*). Поређења могу носити поетску лепоту (*Оденуо се ко тора лисћом*) или подругљив тон (*Обукла се ко Бела недеља*). У поређењима (изрекама) се чувају сећања на поједине догађаје или црте народности или појединаца (*Прошо ко Јанко на Косову; Касно Марко на Косово сњиже; Пуши ко Турчин; Буну се ко Грк у ајсу*).

Миливоје Кнежевић издваја поређења за боје које је народ узео из свог непосредног искуства: *део ко овца, бело као млеко, жуш ко восак, шарен ко дејлић, зелен ко јед, црвен ко вампир* и сл., а која често носе

хумористичну ноту у себи. Експресивност поређења сврстава их у највреднија стилска и поетска средства.

Загонетке су, такође, краће говорне форме, у којима се предмет, радња или догађај не приказује директно и јасно, већ фигуративно. Постављена загонетка тражи одговор – треба одгонетнути шта понуђена слика значи. Да загонетке потичу из најстаријих времена показује начин изражавања у сликама, што је прафеномен сваког људског говора (Милошевић-Ђорђевић 2000: 180).

У загонеткама се увек врши замена слика или представа на основу поређења по сличности, сродности, супротности и противуречности. Замена или замењивање слика и представа као основни начин изражавања нуди неисцрпно богатство и носи у себи посебну лепоту. Загонетка отвара добрим делом предлогичке и дубоко ирационалне основе човековог мишљења, а децу уводи на најбољи могући начин у проблемско мишљење. Загонетком се може поставити и непосредно питање које захтева директан одговор. У најбољим загонеткама стваралац је успео да нађе дубљу садржајну везу међу сликама и представама које се замењују. Живописна и духовита слика предмета, бића или појаве дата загонетањем стоји у једностраном односу, пуном напетости са одгонетањем, који се решава асоцијацијом по сличности (Милошевић-Ђорђевић 2000: 181).

Свака загонетка се састоји од два дела: загонетке и одгонетке, загонетаја и одгонетаја, а може се загонетати, гонетати (Вук) или одгонетати. Одгонетка захтева извесно знање и искуство. При томе, речи загонетке немају основно значење уобичајеног свакодневног говора, што додатно компликује одгонетање.

Иницијацијске свечаности садржавале су као један свој део полагање испита из загонетака. Одговарањем на неке загонетке потврђивала се зрелост и стицала друштвена афирмација. Током Беле недеље свако је морао одгонетнути бар једно необично срочено питање, јер се веровало да ће тиме осигурати успех у наступајућем периоду (Самарџија 2007: 91).

Вук није извео класификацију овог облика, али је већ 1821. штампао малу збирку загонетки на крају *Народних српских њриповиједака*, у којој је азбучним редом поређао све сакупљене примере. Поједине загонетке нашле су се и у склопу тумачења лексичког фонда српског језика.

Стојан Новаковић је, на основу одгонетки, загонетке поделио на: праве загонетке, загонетке питалице, приче са загонетањем у опкладу и рачунске загонетке.

Миливоје Кнежевић према облику и начину гонетања разликује праве загонетке, загонетке-скривалице и загонетке-питалице. Загонетке

скривалице су говорне смицалице, остварене најчешће говором (Који је чам низак као трава? – *Јечам*; Иде сељанка и носи котарицу пуну јаја; испало једно; колико јој је остало? – *Ниједно, јер испало је дно.*)

Загонетке-питалице засноване су на питању, као задатку, и одговору који никада није очекиван већ изненађујући, неретко и парадоксалан:

Зашто се коњ води на појило? (За улар)

Кад се коси сено? (Сено се не коси, него трава)

Загонеткама-питалицама неопходна је атмосфера као одраз потребе за загонетањем и одгонетањем. Јављају се око свих предмета и појава у друштву, на свим нивоима емоционалног и интелектуалног живота. Могу бити озбиљног или шаљивог садржаја, у зависности од тога износе ли размишљања о животним искуствима и појавама или се духовито поигравају речима, сликама, смислом појединих речи, неочекиваним одговорима и слично.

Шта је најскупије на овом свету? (Чистиан образ)

Која је риба најбоља? (Печена)

Који су људи најслободнији? (Бријачи, јер хватају људе за нос и уши)

Ове загометке-питалице су у основи духовите и досетљиве, а изнад свега веселе и ведре, мада могу открити и ироничан став према појавама и наравима.

Да би се створили што јачи ритмички и музичко-тонски ефекти у загометкама, а посебно у нејасној, тајанственој и изнад свега привлачној атмосфери загонетања, стваралац је користио оне речи које се не појављују често и не употребљавају много и којих има ретко у колоквијалном и приповедном језику. Ради се о речима које су изгубиле своје првобитно значење:

Шта мића поштем каса, шаин паин на ширшићу चुци, те му вели шиа мића: ходи овамо, шаин паин, да се почујемо. (Мачка и миш)

Многе од коришћених речи су ономапоје и темеље се на различитим могућностима ономапојеске творбе речи. Посебност принципа језичког стварања присутног у овим загометкама садржана је у изузетности израза којима су означена посебна душевна стања и различите појаве у природи:

Бирибићи везу, бирибићи њлетју,
Бирибићи јоли ходе, бирибићи коло воде. (Прстии)
Циликџала јаретиина, циликџала грветиина.
Циликџала џи душа, ако ми не ујонетиао. (Гајге)

Као принцип језичког стваралаштва, римовање је живо присутно и у загонеткама. Тамо где се могла остварити спонтана и органска рима и ритам, настала је лепша и звучнија загонетка:

Бисер се моми
Низ лишице рони;
Знаш ли ми казати
Што мому боли? (Сузе)
Долећи врана из луја, застави браја и груја. (Куја)
На више се вило, небу ходило, што више ходило, џим се џојило.
(Дим и димњак)

Загонетање се заснива на целовитим и чврсто сложеним укомпонованим сликама. Веза између загонетке и одгонетке остварује се кроз визуелне и акустичне ефекте, док типови стилизације почивају на готово свим стилским фигурама.

Беле њчеле на џло селе, ојањ њаде, њих несџаде. (Снеј и сунце)
У њролеће џе одмарам, леџи џе хладим, с јесени џе храним, а зими џе џрејем. (Дрво)

Према одгонетљајима Миливоје Кнежевић дели загонетке на оне које се односе на човека и делове његовог тела, на животиње и биље, на природне појаве и небеска тела, на предмете и алатке. Најбројније су загонетке о детету, очима, прстима, хлебу, јајету, ораћу, игли, сити, чунку за ткање, сврдлу, пушци, звону, лађи, диму, путу, снегу, Сунцу и сл. (Кнежевић 1972: 33).

Природа загонетака није прихватала апстрактне појмове и филозофске теме о свету и животу. Ипак има и супротних примера:

Никад ја није било, ниџи ће ја биџи, а сада је. (Дан данашњи)
Ниџи моју у ваџри изјорети, ниџи ме може вода испрати. (Име)
Оџац је свих ствари. Све дочека и њреживи. (Време)

*Три су секе, један брашџац. Једна сека нас трије, друга храни, трећа
поји, а брашџац свира. (Сунце, земља, вода и ветар)*

Гора је роди, роса је доји, а сунце узгоји. (Вила)

*Тужан је, ником није мио, да на леђа падне, нос би разбио.
(Несрећник)*

Загонетање је било увек и свуда занимљива забава и разонода у којој су сви учествовали. Загонетање је био посао који се у друштву много ценио, доносио је углед и признање, позивање на дружење и посело. Добри загонетачи били су привлачне и истакнуте особе, увек у средишту пажње своје околине. Необичност загонетачке лексике, изграђене често из тешко докучивих језичких сфера, упућује на врло значајан и вредан напор у језичком изражавању и говори о томе да се није увек имала на уму само забава и игрица духа.

Миљивоје Кнежевић у говорне игре којима се дете припрема за реалнији, каснији живот, уз загонетке, сврстава и брзалице јер су оне „психофизичка едукативна гимнастика помоћу које дете отпочиње да постаје свесно биће” (Кнежевић 1972: 30). Говорне игре заснивају се на игри речи, на завођењу изговором и зато се остварују само говором. У брзалицама је задатак да се поједини изрази понове брзо и правилно, више пута узастопце, а у загонеткама се погађа прерушени смисао, односно одгонетка.

Брзалице карактерише распоред и избор гласова и слогова који их чини какофоничним конструкцијама, што отежава изговор и умножава грешке. Поред забавне, брзалице могу да имају педагошку примену: имајући у виду да их је без пажње и напора тешко изговорити, погодне су за поучавање у правилном и осмишљеном изговору јер траже да се ствари казују по логичком реду. Уверење да брзалице ефикасно помажу у поправљању изговора појединих гласова као што су *р, ш, с, ћ* и сл., потврдила је успешном праксом професор Смиљка Васић.

У *Антологији крајњих говорних умотворина*, у одељку *Приказивања*, Миљивоје Кнежевић говори о појави глумачких приказивања, са маскама, шминком и костимима. Уз инсценацију и другу театарску реквизиту, она постоје у обичном свакидашњем животу деце и омладине, а нарочито су у вези са породичним, пастирским и ратарским култовима и обредима, пословима и свечаностима, забавама и играма: „Говорне творевине прозно казиваног монолошког и дијалошког облика или стиховане, певане песмице, прати мимика и гестикулација (‘Девојка и старац’), читав сценски приказ какве сценске радње (‘Овако се бибер сеје’, ‘Паун и коло’, ‘Жетелачка игра’, ‘Расцвета се жути дренак’) или право глумачко групно приказивање каквог догађаја са подељеним улогама, са маском

или без ње, али са несумњивим сценским и театарским ефектима” (Кнежевић 1972: 34). Поред елемената глуме који су присутни при бајању и чарању, интерпретацијама епских певача и свечаних здравичарских говорника, Миливоје Кнежевић указује на имитативне приказе у склопу поклада („Беле недеље”), када се јављају „машкаре” (маске), сватови са мушком младом, међу којима се посебно истиче сватовски чауш, покретач сеоског весеља и прави народни глумац: „за чаушеву глуму постоје и прави монолошки шаљиви текстови, који се користе приликом извођења сватовског ритуала, а нарочито при приказивању сватовских прилога (части), невестинских дарова и уздарја (у новцу), намењених невести”.

Забавне и сценске игре извођене су током вечерњих посела, крај огњишта, примитивним глумачким и сценским средствима. По мишљењу Миливоја Кнежевића, оне говоре да је српски народ и у временима када није постојало позориште, као посебно организована установа, имао своје сезонско-верске и профане инсценације.

Велики број елемената омогућава стално умножавање усмених творевина, али и тражи простор за међусобно преплитање жанрова. Међужанровско преплитање првенствено омогућава богатство и флексибилност мотивско-тематског фонда. Многе народне приповетке и епске песме, посебно оне из неисторијског круга, имају, као што је показала Нада Милошевић-Ђорђевић, „заједничку тематско-сижејну основу”. Постоје бајке у стиховима, легендарне, новелистичне, баладичне епске песме. Многи усмени, интернационални мотиви обрађени су и у прози и у поезији. За разлику од дела модерне књижевности у којима до трансформација жанрова долази првенствено због индивидуалних тежњи ка стваралачкој иновацији, у области усмене књижевности међужанровске везе настају због постојања заједничке морфолошке и мотивско-тематске основе жанрова. И народна приповетка и епска песма, у суштини, имају исту морфолошку структуру и многе заједничке мотиве јер имају заједничку основу у миту, а разликују се првенствено по значењима, друштвено-социјалној функцији и поетичким законитостима.

3. НАРОДНА КЊИЖЕВНОСТ У НАСТАВНИМ ПРОГРАМИМА

Разматрање места народне књижевности у наставним програмима млађих разреда основне школе засновано је на основним дидактичко-педагошким одређењима наставног предмета и наставног програма као полазним тачкама. У анализу актуелних наставних програма ушли смо са сазнањем да је народна књижевност присутна и у званичним документима и у пракси као наставни садржај од почетка оснивања школства у Србији 1844. године до данас (в. Марковић 2013).

Настава народне књижевности припада обавезном наставном предмету Српски језик који у току основног осмогодишњег школовања има значај темељног предмета.

Дидактичке и методичке дефиниције одређују наставни предмет као:

- дидактички прерађену уметност;
- дидактички прерађену науку;
- самостално организовану садржајну целину која је усклађена са општим васпитним циљем и посебним образовно-васпитним циљевима;
- систем знања, способности и навика (Росандић 2005: 21).

Садржаји из уметности и науке постају *наставни садржаји* када им се одреди место у наставном плану и програму и број часова на којима ће се изучавати.

Сваки наставни предмет има свој циљ, садржај и задатке, као и своје педагошко-психолошке и методичке посебности које се исказују у наставним плановима и програмима. Концепција наставног предмета и наставних садржаја усмерава правац образовања, а посебно интелектуалног васпитања. Циљ наставног програма усклађује се са општим циљем васпитања и образовања у одређеној заједници.

Избор наставних садржаја веома је одговорна друштвена делатност у чијем остваривању обавезно треба да учествују сви неопходни стручњаци за питања васпитања, образовања и наставе. Верификација наставних садржаја веома је значајна друштвена обавеза јер од вредности

наставних садржаја у великој мери зависе вредности васпитања и образовања у наставном раду (Ничковић 1974: 84).

Избор наставних садржаја условљен је циљевима и задацима образовања, везом између елемената наука и наставних предмета, повезивањем теорије и праксе, узрастом ученика, местом одређених предмета у наставном плану, као и обимом и квалитетом знања и његовом применом (Трнавац Ђорђевић 1995: 201).

Књижевноуметнички садржај постаје наставни садржај на основу *естетских, националних, рецепцијских и педагошких карактеристика*, што значи да само репрезентативна, врхунска дела националне и светске књижевности која су својим темама блиска доживљајно-сазнајним могућностима ученика на одређеном степену читалачког развоја и која у себи носе педагошке вредности могу бити уврштена у наставни програм одређеног разреда (Росандић 2005: 21).

У настави српског језика и књижевности, поред књижевноуметничких садржаја, своје место и улогу имају и *књижевнонаучни појмови* из теорије књижевности, историје књижевности и методологије, који се усклађују са интерпретацијом текста и служе литерарно-критичком осмишљавању текста. Увођење ученика у књижевност значи заправо савладавање основних појмова теорије књижевности јер „теорија књижевности проучава како књижевност као уметност функционише” (Илић 1997: 134). Доминацију књижевноуметничких садржаја у односу на књижевнонаучне садржаје у разредној настави условљавају педагошко-психолошки критеријуми (доживљајно-сазнајне могућности ученика, ниво образовног процеса и особине школског система).

У оквиру наставног предмета Српски језик у прва четири разреда изучавају се садржаји који припадају наставним подручјима *језик, књижевности и језичка култура*. Текстови из корпуса народне књижевности, различитих родова и врста, са одабраним текстовима лирске, епске и драмске ауторске књижевности, чине садржај *књижевности*.

Наставни садржаји из књижевности одређују се у пракси на три нивоа. Први ниво избора садржаја представљају садржаји из књижевности одређени наставним програмима који су обавезни за све школе у Србији. Други ниво представља избор садржаја које аутор читанке за одређени разред уврсти као свој избор (уз обавезне садржаје). Учитељима је, такође, остављена слобода да, у складу са читалачким интересовањима својих ученика и посебностима краја или региона у коме живе, као и својим личним афинитетима, одаберу одређене садржаје, а посебно је наглашена **обавеза** сваког учитеља да из наше народне књижевности, по свом избору, одабере текстове које ће обрадити са ученицима.

Циљ наставе српског језика целокупног основног образовања је да „ученици овладају основним законитостима српског књижевног језика на којем ће се усмено и писмено правилно изражавати, да упознају, доживе и оспособе се да тумаче одабрана књижевна дела, позоришна, филмска и друга уметничка остварења из српске и светске баштине“ Наставни план и програм за 1. и 2. разред основне школе, *Службени гласник Републике Србије, Просветни гласник*, бр. 10/2004).

Од двадесет и једног задатка који стоје пред наставом предмета Српски језик у основној школи, остваривање два задатка бисмо директно могли повезати са наставом народне књижевности јер се односе на „познавање, развијање, чување и поштовање властитог националног и културног идентитета... и развијање поштовања према културној баштини и потребе да се она негује и унапређује“ (исто).

Анализа наставних програма за прва четири разреда основне школе омогућила је да сагледамо који садржаји из корпуса народне књижевности су одабрани да би ученици на крају четвртог разреда имали изграђену представу о томе шта је народна књижевност. Анализа је требало да покаже у којој мери избор садржаја одражава комплексност и целивитост система народне књижевности, који садржаји су одабрани, како су распоређени по разредима, као и то који нивои обраде и који књижевнотеоријски појмови су препоручени у настави.

У наставни програм за српски језик првог разреда основне школе (Наставни план и програм за 1. и 2. разред основне школе, *Службени гласник Републике Србије, Просветни гласник*, бр. 10/2004) укључене су народне лирске песме „Славујак“ и „Божих штапом бата“ и избор народних успаванки и шаљивих песама.

Текстовима „Свети Сава и ђаци“, „Голуб и пчела“ и избором шаљивих прича, пословица, загонетки и брзалица прваци се упућују у народно прозно стваралаштво и кратке говорне форме.

У другом разреду избор из лирске народне поезије чине песме „Мајка Јову у ружи родила“ и „Смешно чудо“ и избор породичних и шаљивих песама. Народна епска поезија представљена је песмом „Марко Краљевић и орао“, а прозни облици варијантама: „Старо лијино лукавство“, „Седам прUTOва“, „Свети Сава, отац и син“, „Коњ и магарац“, „Лисица и гавран“, уз избор српских народних бајки и усменог народног стваралаштва (шаљивих прича и пословица).

Ученици трећег разреда (Наставни план и програм за 3. разред основне школе, *Службени гласник Републике Србије, Просветни гласник*, бр. 1/2005) изучавају народно лирско стваралаштво на примерима песама „Двије сеје брата не имале“ и „Женидба врапца Подунавца“ и

кроз избор обичајних народних лирских песама. Народну епску поезију представља песма „Марко Краљевић и бег Костадин“, а прозне форме припадају различитим жанровима: „Вук и јагње“, „Свети Сава и сељак без среће“, „Ветар и Сунце“, „Свијету се не може угодити“ и „Чардак ни на небу ни на земљи“.

Народне лирске песме „Наджњева се момак и девојка“ и „Јеленче“, лирско-епска песма „Јетрвица адамско колена“, епска песма „Стари Вујадин“, прича о животињама „Међед, свиња и лисица“ и приповетке „Пепељуга“ и „Најбоље задужбине“ чине садржаје народне књижевности наставног програма за српски језик четвртог разреда (Наставни план и програм за 4. разред основне школе, *Службени гласник Републике Србије, Просветни гласник*, бр. 3/2006).

Наставним програмима је предвиђено да у току сваке године један час буде посвећен разговору о животу и раду Вука Стефановића Караџића, који је ученицима познат као творац српске азбуке, а за чије име се, од првог разреда, везује и појам *народна књижевност* или *народно стваралаштво*. На часовима посвећеним Вуковом раду на сакупљању и издавању народног књижевног стваралаштва обнављају се и проширују знања стечена у претходним разредима.

Анализа наставних програма показала је да од првог до четвртог разреда ученици упознају највећи број врста народне књижевности и пружила могућност да уочимо како и када се поједине врсте народне књижевности уводе у наставу у прва четири разреда.

Анализом жанровске заступљености кроз разреде настојали смо да утврдимо колико је уважено *начело континуитета* које се огледа у присуству жанрова у сваком разреду и *начело вертикалног шока или низа* које одражава тежњу за поступним усвајањем и продубљивањем темељних категорија на којима се изграђује свет књижевног дела (Росандић 1980: 62).

Народна лирика присутна је у сва четири разреда и заступљена истим бројем наставних јединица – за сваки разред предвиђене су по две народне лирске песме. То значи да су у току целокупног школовања од првог до четвртог разреда ученици у прилици да доживљај народног лирског песништва заснују на доживљају који понесу читајући и проучавајући осам народних лирских песама и изборе успаванки, породичних, шаливих и обредних песама.

Присуство лирских народних песама у свим млађим разредима основне школе указује на поштовање начела континуитета, али се примећује да се садржаји понављају уместо да се проширује број врста. Избор породичних и шаливих песама који је предвиђен за први и други

разред прати појединачне примере који припадају тим истим врстама („Мајка Јову у ружи родила“, „Двије сеје брата не имале“, „Смешно чудо“, „Женидба врапца Подунавца“), а изостављена је могућност да ученици упознају посленичке, митолошке, љубавне и остале врсте лирских народних песама.

Неадекватно решење у програмима за млађе разреде основне школе представља измена по којој је народна лирска песма „Славујак“, која је била предвиђена за четврти разреду, увршћена у наставни програм првог разреда. Ова лирска песма која је, иначе, међу ученицима омиљена, својим фино изнијансираним размишљањима о слободи и животу као врховним вредностима непримерена је духовном свету ученика првог разреда и њиховом животном (не)искуству.

Наставни програм предвиђа изучавање народних епских песама од другог разреда, и то по једне у другом („Марко Краљевић и орао“), трећем („Марко Краљевић и бег Костадин“) и четвртном разреду („Стари Вујадин“). И у распореду епских песама уочава се једнака заступљеност у сваком разреду, осим првог, али је изостало спирално ширење садржаја које би омогућило богатија читалачка искуства. Други разред представља повољан период за упознавање ученика са епским народним песамама. Избор предложених примера за наставно проучавање је примерен развојним могућностима и читалачким интересовањима ученика, али је број примера недовољан за подстицање и развијање читалачких интересовања ученика према овој специфичној врсти *песама у њрици и њрича у њесмама*. Већи број примера епских песама омогућио би ваљано упознавање са овим обликом народног стваралаштва и подстакао читалачка интересовања ученика.

Избором две епске песме о Марку Краљевићу ученицима овог узраста пружена је прилика да задовоље изражену потребу за узорима, односно ликовима храбрих и одважних бораца за правду, јунака. Адекватан избор песама о Марку Краљевићу везан је, нажалост, само за други и трећи разред. Недостатак епских песама о овом јунаку у четвртном разреду онемогућава стварање целовитог утиска. Проблем представља и чињеница да сазнања о историјској личности Марку Мрњавчевићу, турском вазалу, из предмета Познавање природе и друштва, могу озбиљно да угрозе став ученика према епском лику Марка Краљевића (овај проблем детаљније је размотрен у анализи резултата емпиријског истраживања).

Народно епско-лирско песништво заступљено је у наставним програмима за прва четири разреда основне школе усамљеним примером, баладом „Јетрвица адамско колена“, у четвртном разреду. Јединствени пример којим су баладе заступљене у млађим разредима основне школе не пружа могућност да се ученици оспособе за рецепцију и доживљај

сложених литерарних творевина у којима се комбинују посебности лирског и епског жанра.

Изучавање народних приповедака започиње у првом разреду народним причама и избором шаљивих прича, наставља се у другом разреду избором народних бајки, шаљивих прича и, практично, утврђује у наредна два разреда. Најкомплекснија презентација народне прозе присутна је у другом разреду.

Једна од најомиљенијих књижевних врста деце овог узраста, народна басна, изучава се у другом и трећем разреду, а заступљена је са четири примера: „Коњ и магарац”, „Лисица и гавран”, „Корњача и зец” и „Вук и јагње”. Са изучавањем басни почиње се у другом, а завршава у трећем разреду и оне се више не појављују у наставним програмима, што је у супротности са читалачким интересовањима и афинитетом који ученици показују према овој врсти приповедака. Пракса да се исти текст басне означава једном као народна, а други пут као Ла Фонтенова или Доситејева басна („Два јарца”, „Две козе”, „Лисица и гавран”), која је присутна у наставним програмима, рефлектује се и у читанкама на исти начин.

Једини пример народне приче о животињама, „Међед, свиња и лисица”, предвиђен је за четврти разред.

Избором народних бајки у другом разреду ученици се упознају са овом књижевном врстом, а у трећем и четвртном разреду предвиђене су бајке „Чардак ни на небу ни на земљи” и „Пепељуга”.

Легендарне приче присутне су од првог до четвртог разреда и заступљене појединачним примерима: „Свети Сава и ђаци”, „Свети Сава, отац и син”, „Свети Сава и сељак без среће” и „Најбоље задужбине”. Овај избор уједно представља и целокупан избор народних легенди у основној и средњој школи.

Са шаљивим народним причама најмлађи основци упознају се у првом и другом разреду кроз избор прича и причу „Свијету се не може угодити” у трећем разреду.

Кратки говорни облици заступљени су у наставним програмима млађих разреда у првом и другом разреду највише кроз избор пословица и загонетки (брзалице се појављују само у првом разреду).

Током прва три разреда, поред појединачних примера, предвиђен и избор одређених врста (породичних, шаљивих, обредних и обичајних лирских песама, бајки, шаљивих прича и кратких говорних творевина). Начин, односно непрецизност са којом су ови садржаји назначени у наставним програмима ствара недоумице везане за њихову реализацију у настави. Наставни програми истичу избор одређене врсте као обавезни

садржај наставе, али нигде није назначено ко и на основу којих критеријума формира избор на којем треба реализовати те часове: на избору који већ постоји у оквиру издања школске лектире, избору који је направио аутор читанке или на избору који припрема сам учитељ или наставник.

У наставним програмима није јасно прецизиран ни циљ обраде избора – да ли је то упознавање ученика са *прегледом најрепрезентативнијих примера одређене врсте* или *уочавање карактеристика одређене врсте* кроз избор примера. Ако се, примера ради, у избору народних бајки за ученике другог разреда нађу „Аждаја и царев син” и „Девојка цара надмудрила” или „Све, све, али занат”, чему ће послужити такав избор?

У сваком случају, прва два разреда нису погодан период за изучавање избора због неизграђености литерарних способности ученика и недовољно развијених мисаоних и других способности које су потребне да се садржаји анализирају, упореде и да се истакну заједничке карактеристике. Поменути избори народне лирике, прозе и кратких говорних врста, укључени у наставни програм прва два разреда, били би много функционалнији у трећем и четвртном разреду, када су ученици спремнији за самостално читање и тумачење књижевног текста и када им способност апстрактног мишљења пружа могућност уопштавања.

Анализа жанровске заступљености показује доминацију лирских песама у односу на остале врсте народног стваралаштва. Осам лирских песама, уз изборе породичних, шаљивих, обредних и обичајних песама, стоји наспрам три епске песме и једне баладе, две бајке, једне шаљиве приче итд.

Међу предвиђеним наставним садржајима нема народних новела, што се не може оправдати. Новеле су изразито погодне за наставу јер уче да се памећу, домишљатошћу и виспреношћу могу решити многи проблеми, па и они егзистенцијални. За разлику од бајки у којима елементи нестварног остављају утисак „да то и не може бити”, у новелама је прича заснована на ситуацији из живота и проблему који се решава мудрим и промишљеним поступком. Ученици воле такве приче јер им у њима одговара игра духа, која у себи често носи елементе хумора.

Међу прописаним наставним садржајима примећује се потпуно одсуство предања, изузетно богате и у савременом животу још увек врло присутне врсте народног стваралаштва. Овај недостатак могао би да се ублажи избором предања који би учитељ сачинио. Ученицима би посебно интересантна могла да буду културноисторијска предања јер су везана за настанак места и његовог имена или краја у коме живе. Ове традиционалне, колективно прихваћене представе о прошлом времену, ученицима могу да дају одговор на питање како је настао одређени топоним (в. Марковић 2012). У зависности од краја у коме живе, нека предања

ученици могу да чују и у свакодневном животу, али то не би умањило значај и вредност предања универзалног значаја и вредности попут оних о настанку света, кртице, корњаче, Кумове сламе, вила, српских јунака и слично. Предања својом тематском и наративном посебношћу и уверљивошћу порука подстичу размишљања о човеку и свету и изградњу ставова другачијих од оних на која упућују народне приповетке.

Легенде о Светом Сави присутне су у сваком разреду, што његов лик чини доминантним. Свети Сава импонује ученицима овог узраста својом мудрошћу, али су им ликови Марка Краљевића и Старог Вујадина посебно драги због храбрости и јунаштва.

У народним песмама и причама које су предвиђене наставним програмима за млађе разреде школе доминирају теме доброте и љубави као врхунских вредности човека, слоге у породици и љубави међу члановима породице (у српској лирској поезији посебно је истакнута љубав између мајке и детета и љубав сестре према брату), храбрости, доследности и мудрости, без којих се не може замислити људски живот.

Анализа наставних програма показала је да постоје неусаглашености између програмских садржаја и оперативних задатака за поједине разреде. Наставним програмом за други разред предвиђен је избор породичних и шаљивих народних лирских песама, али се тај садржај не рефлектује ни у оперативним задацима нити у књижевним појмовима предвиђеним за тај разред, већ у наставном програму за трећи разред у коме је предвиђено усвајање појмова *породичне народне лирске њесме, шаљива њесма – основна обележја*.

Наставни програм за четврти разред не предвиђа обраду избора било које врсте народне лирике, па збуњујуће делује оперативни задатак да у овом разреду ученици усвоје основна обележја обичајних народних лирских песама, посебно имајући у виду чињеницу да је избор ових песама предвиђен у претходном разреду. Поред овога, наставни програм за први разред предвиђа да се ученици који су тек пошли у школу упознају са избором народних породичних и шаљивих песама, а у четвртном разреду избор из лирске врсте није предвиђен, када су ученици далеко спремнији за такав наставни захтев.

Наставним програмима предвиђени су нивои усвојености књижевно-теоријских знања: ниво препознавања за пословице и загонетке у првом разреду, епску песму, бајку и басну у другом и народну и ауторску бајку у трећем разреду. На основу свега можемо закључити да је наставним програмима предвиђено да ученици по завршетку четвртог разреда знају основна обележја обичајних, породичних и шаљивих народних лирских песама и да умеју да препознају загонетке, пословице, епску песму, басну и бајку. За појмове *народна књижевност, народна*

лирска ђесма, народна ејска ђесма, народна ејско-лирска ђесма, народна ђриђовејка који подразумева народну басну, ђричу о животињама, бајку, лејендарну ђричу и шаљиву ђричу; крајке ђоворне ђворевине (ђсловице, зађонејке, брзалице, изреке и ђиђалице) није одређен степен књижевно-теоријског знања.

Имајући у виду чињеницу да народна књижевност представља заокружен књижевни систем, потпуно специфичан по својим темама, идејама и језичком изразу, неопходно је у оквиру наставног програма за сваки разред, у делу који се односи на оперативне задатке, одредити нивое знања о одређеним врстама за сваки разред, која би на крају четворогодишњег школовања могла да се систематизују у знања о родовима и целовит појам *народна књижевност*.

Преглед програмских садржаја из народне лирике
и књижевно-теоријских појмова

Разред	Програмски садржаји	Књижевно-теоријски појмови (ниво интерпретације)
1.	Појединачни примери „Славујак”, „Божји штапом бата”	Песма, стих и строфа
	Избор народне успаванке и шаљиве песме	
2.	Појединачни примери „Мајка Јову у ружи родила”, „Смешно чудо”	Песма, стих, строфа – на нивоу препознавања и именована
	Избор породичне и шаљиве песме	
3.	Појединачни примери „Двије сеје брата не имале”, „Женидба врапца Подунавца”	Песничка слика као саставни чинилац композиције лирске песме; ритам и рима; поређење – препознавање стилског средства
	Избор обичајне народне лирске песме	Породичне и шаљиве народне лирске песме, основна обележја
4.	Појединачни примери „Надњева се момак и девојка”, „Јеленче”	Основни и споредни мотиви у лирској песми, визуелни и ауди-тивни елементи у песничкој слици, песничка слика као чинилац композиције лирске песме, дужина стиха према броју слогова – препознавање; понављања у стиху, строфи, песми – функција, персонификација као стилско средство, сликовитост као обележје песничког језика
	Избор	Обичајне народне лирске песме, лирска песма – основна обележја

Преглед
програмских садржаја из народне прозе и књижевнo-теоријских појмова

Разред	Програмски садржаји	Књижевнo-теоријски појмови (ниво интерпретације)
1.	Појединачни примери	Прича, догађај, место и време збивања, књижевни лик, изглед, основне етичке особине и поступци
	Избор	Пословица и загонетка
2.	Појединачни примери	Фабула, редослед догађаја: препознавање; главни и споредни ликови, њихове особине и поступци, поруке; епска песма, бајка, басна препознавање
	Избор	
3.	Појединачни примери	Фабула, повезаност догађаја са местом, временом и ликовима. Књижевни лик: изглед, говорна карактеризација књижевног лика, односи међу ликовима; пишчев говор и говор ликова; разговор, опис на нивоу препознавања и именовања
	Избор	
4.	Појединачни примери	Тема и идеја у епском делу; фабула, хронолошки редослед догађаја; елементи фабуле (увод, заплет, расплет; односи међу ликовима, основни типови карактеризације, приповедач, приповедање; дијалог, монолог, опис у епском делу
	Избор	

Резултати емпиријских истраживања која су спроведена у две јагодинске основне школе указала су на то како су избор текстова у читанкама и начин интерпретације на часу утицали на читалачка опредељења ученика. Анализа садржаја показала је да су лирске народне песме најприсутније, чак далеко присутније од бајки, шаљивих прича или басни. Међутим, одговори ученика су показали да они највише воле народну прозу. У истраживању спроведеном 2007. године, од 172 анкетираних ученика 126 ученика (73%) одговорило је да најрадије чита прозу, 28 (16%) поезију, а 18 (11%) ученика подједнако воле и прозу и поезију. Ученицима школе „17. октобар” тада је омиљени жанр била лирика, а ученицима школе „Горан Остојић” епске песме. Истраживање које је реализовано десет година касније показало је да се читалачка интересовања ученика нису променила – од 129 ученика обе школе, 101 ученик је одговорио да воли народну прозу, а осталих 28 народну поезију. Промена читалачких интересовања се десила на нивоу жанра – ученици обе школе су изразили своју наклоност према епским песмама у односу на лирске (83 према 46).

Оба истраживања показала су да су међу народним приповеткама ученицима омиљене шаљиве народне приче. Овај афинитет ученика нема своје поткрепљење у избору наставних садржаја јер се током четири разреда чита и тумачи само једна шаљива прича, „Свијету се не може угодити”, па овај избор ученика пре указује на интересовање и потребу за хумористичним садржајима. Донекле изненађује чињеница да су према народним бајкама ученици показали мање интересовање него према шаљивим причама.

Одговори ученика показали су да су њихова читалачка интересовања према бајкама, баснама и шаљивим причама на нивоу укупних резултата изједначена и да ученици подједнако воле све три врсте народних приповедака, али да су на нивоу школа поново присутне разлике. Ученици школе „17. октобар” у првом истраживању највише су волели да читају шаљиве народне приче, потом бајке, па басне. После десет година резултати су идентични. Ученици школе „Горан Остојић” су у првом истраживању највише волели бајке, басне, а тек онда шаљиве приче, али је ново истраживање показало да је њихово интересовање највеће према шаљивим причама, чак упола мање према бајкама и врло мало према баснама.

Резултати истраживања показали су да је народна епска песма „Орање Марка Краљевића” била омиљена песма половине анкетираних ученика у првом истраживању – 87 (51%), а управо она је искључена из наставног програма. Иста ситуација је и са бајком „Биберче” и са приповетком „Домишљато чобанче”, што још једном проблематизује

критеријуме по којима се садржаји из народне књижевности укључују у наставне програме.

Узраст ученика, односно њихове интелектуалне и психичке могућности и способности морају се имати у виду приликом избора садржаја из књижевности. Професор Павле Илић упозорава на озбиљност педагошких последица које настају када се у настави нађу садржаји који су далеко изнад или испод духовних могућности ученика, а које се огледају у стварању аверзије не само према одређеној врсти књижевних остварења, већ према књижевности уопште. Наставни рад на књижевном тексту почива на ученичком прихватању дела и ефектима које оно при том произведе: „Према свету књижевног дела ученик може да се активно поставља тек ако се дубоко уживљава у њега” (Илић 2006: 178). Однос дело–ученик није битан само када је у питању наставно изучавање, већ је битна ставка и у размишљању о садржајима. Колико год се чинили мали и неискусни, ученици најмлађег узраста умеју да осете вредност и лепоту неког текста и у складу са тиме показују заинтересованост или незаинтересованост за разговор и рад. Све поменуто налаже „да се утврђивање узрасних граница које означавају духовну зрелост ученика за успешно изучавање одређених књижевних творевина мора схватити као озбиљно питање наставе књижевности” (Илић 1990: 121) и потврђује да је неопходно да резултати истраживања читалачких интересовања буду један од чинилаца који ће утицати на избор текстова из народне књижевности намењених ученицима разредне наставе.

4. ЦИЉЕВИ НАСТАВЕ НАРОДНЕ КЊИЖЕВНОСТИ

4.1. Образовни циљеви наставе народне књижевности

Од оснивања школства у Србији народна књижевност била је присутна у настави као садржај којим су реализовани важни васпитни и образовни циљеви. Још 1924. године када је књижевност постала саставни део наставног предмета *Народни језик* указано је на значај одличних дела народне књижевности која у ученицима развијају осећај за лепо и јединствену националну свест и понос (Марковић 2013: 90).

Наставом народне књижевности у разредној настави се и данас остварују бројни образовни, васпитни и функционални циљеви. На сваком часу заступљено је јединство остваривања циљева јер остварење функционалних циљева омогућава реализацију образовних и помаже остварењу васпитних циљева. Могло би се чак рећи да је остваривање функционалних циљева од доминантне важности, јер од оспособљености ученика за слушање, перципирање и самостално читање књижевног текста зависи успешност интерпретације.

Образовни циљеви наставе народне књижевности везани су за усвајање знања о карактеристикама врста и појединачних остварења народне књижевности која су предвиђена наставним програмима. Распоред наставних садржаја у наставним програмима указује на тенденцију ширења и систематизације из разреда у разред, како би се омогућило формирање целовитог појма *народна књижевност* на основном нивоу знања и свих њему припадајућих појмова – *народна лирска њесма, народна епска њесма, народна бајка, обичајне народне њесме, шаљиве народне њриче, народне зајонешке, народне њословице* и сл. Истражујући системе знања у настави Радован Антонијевић је дошао до закључка да су избор и редослед садржаја наставе не само условљени психолошким и развојним способностима ученика, већ и да у великој мери утичу на развој тих способности које се налазе у *зони наредној развоја*. Наставни садржаји постају непосредан и најважнији покретач развоја способности мишљења. Зато је важно да се „знања и појмови у настави, у процесу њиховог усвајања, доводе у везу, систематизују, односно повезују у систем“ (Антонијевић 2006: 82,83).

Читајући и тумачећи творевине народног стваралаштва ученици се упознају са друштвено-историјским приликама у којима су настајале народне песме, приче и кратки говорни облици, о патријархалној заједници, њеним нормама и вредностима које је признавала, о веровањима и обичајима у којима има елемената паганства и хришћанства, о прошлости српског народа и њеним јунацима. Проучавање више изабраних примера једне врсте пружа прилику ученицима да уоче, истакну и сазнају карактеристике те врсте. Компаративно проучавање примера две врсте омогућава да ученици јасније уоче њихове појединачне карактеристике, али и одлике због којих су сврстане у народну књижевност.

Сва ова знања помогла би да се превазиђу стереотипи везани за време и начин настанка, развоја и начин преношења народне књижевности чије присуство су потврдили резултати емпиријских истраживања.

Време настанка народне књижевности уобичајено се повезује са временом пропасти српског царства и падом под турску власт. Могуће је да у томе има утицаја Вукових речи да је Косовска битка била „премјена” која је утицала да нове теме и јунаци потисну оне о којима се певало и причало до тада. Захваљујући томе што се време пре доласка Турака и пропасти средњовековне српске државе не доживљава као време у коме је постојала народна књижевност, слојеви духовног и историјског развоја српског народа не препознају и не доживљавају се на прави начин. О постојању народних песама и прича и пре доласка Турака говоре помени и записи, а још уверљивије сведоче елементи паганских веровања, који су на различите начине стилизовани у обредној и митолошкој лирици, у елементима мотива и модела епских песама, у склопу прозних врста, чак и у структури стилско-изражајних средстава. Пагански и хришћански слојеви сачувани су у народним песмама и причама на различите начине и нису подједнако видљиви.

Читање и тумачење народних лирских песама пружа могућност да ученици уоче лепоту осећања, расположења, песничке слике и оствареност мотива у језичким изразима, али ће сазнавати и више од тога. Привидна једноставност народних лирских песама уме да завара, па се често превиђа потреба да се ученици подстакну на дубље емоционално и мисаоно ангажовање (Марковић 2014: 100). Тумачење симболичних значења елемената у лирској песми отвара нови поглед на свет обичаја и веровања из различитих слојева духовног наслеђа и на обичаје који су пратили поједине догађаје у животу природе и човека.

Уочавањем и издвајањем свих оних особина које је Јовина мајка пожелела за своје и Јовине помоћнике у тренутку његовог рођења, у лирској песми „Мајка Јову у ружи родила”, ученици сазнају о веровањима српског народа везаним за долазак детета на овај свет и симболичним

значањима пчеле, ласте, виле, ружице, беле свиле, меда, ластиног крила у песми. Протумачиће да је мајка одабрала ружу као место Јовиног рођења првенствено због жеље да њен син буде леп и румен, тј. здрав. Уочавајући и тумачећи симболична значења пчеле и ластавице ученици се упућују у норму патријархалне заједнице везане за пожељне особине. Јова би у животу ваљало да буде вредан, радан, брз и хитар, баш као и помоћници које мајка прижељкује. Ово је прилика када ученици могу да се упознају са народним веровањима о суђеницама које присуствују рођењу детета и одређују му животни век. Суђаје или суђенице никада нису благодетелне према тек рођеном детету и по правилу одређују да ће страдати на дан свадбе. Дан свадбе се помиње у народним успаванкама јер су га наши преци доживљавали као посебно важан и најризицијнији тренутак у животу младог човека. Уочавајући да је вила прва повила малог Јову ученици ће сазнати да виле, према народном веровању, имају моћ којом могу да остваре све оно што желе. Мајка бира вилу зато што прижељкује да њен син има заштитника, некога ко ће моћи да га чува и у оним ситуацијама у којима мајка не би могла. Сва ова сазнања помоћи ће ученицима да разумеју зашто наш највећи епски јунак, Марко Краљевић, има за посестриму вилу, а не неку девојку.

Значај рођења мушког детета за породицу у патријархалном друштву ученици ће сазнати тумачећи лирску песму „Двије сеје брата не имале”. Издвајајући особине шимшира, црвене свиле, зрна бибера и низа бисера као материјала од кога сестре праве брата и тумачећи њихова симболична значења, ученици ће разумети њихову везу са жељама сестара. Обраћање сестара брату речима *То нам једи, иак нам њробесједи* дочарава силу жеље и уједно понизности коју сестре показују пред силама којима се моле да им подаре брата и указује ученицима на однос тадашњег човека према силама које руководе његовим животом. Упознавање са ставовима патријархалног друштва о ћерци као *шућој срећи*, сину као наследнику и чувару родитељског прага и о брату – заштитнику, помоћи ће да ученици разумеју зашто сестре праве брата, а не сестру, и какав утицај има рођење брата на њихов живот.

Сва ова и слична сазнања стварају основу за правилно разумевање и тумачење појединих тема у народној лирској поезији и омогућавају да ученици сагледају како су у прошлим временима доживљавани поједини догађаји у животу човека.

На који начин је српски народ заиста доживљавао девојке, односно жене и њихову улогу у породици, ученици ће сазнати током тумачења песме „Наджњева се момак и девојка”. Издвајајући стихове који говоре о девојци и стихове који говоре о момку, ученици ће запазити да је девојци дата предност и да је поређење у овој песми присутно са јасном и

доследно споведеном намером да се девојка у свему, па и у ономе што није карактеристично за девојке, у пићу, истакне као победник. Њена предност није велика током песме, али је значајна на крају. Запажањем и издвајањем градиције која се препознаје у тензији коју ствара такмичење између момка и девојке током целе песме и контраста којим се песма завршава – *момак лежи, ни љаву не диже, а девојка сиџан везак везе* – ученици сазнају једну од особености стваралачког поступка у лирској поезији. Јасно је на чијој су страни симпатије народног песника кроз чије речи проговара колектив. Потврду овог става ученици ће наћи и протумачити у народним пословицама попут *Кућа са џри сџуба лежи на жени* и сличним.

Читајући и тумачећи шаљиву народну песму „Женидба врапца Подунавца” ученици откривају различите начине обликовања маштовитих слика, повезивања појмова и природу духовитих обрта.

Тумачећи живот мајке кошуте и јеленчета у лирској песми „Јеленче” ученици сазнају да су проблеми који се појављују током одрастања младих, њихово неискуство и наивност највеће муке и невоље родитеља у свим временима. Упоређујући разумевање и сажалење које болни лелек кошуте изазива код осталих становника горе и непромишљено и наивно понашање јеленчета, ученици запажају контраст као песнички поступак којим се јаче наглашавају последице које ће се појавити у даљем току песме. Издвајајући и тумачећи мотиве ове народне лирске песме, ученици ће запазити посебности симболичног значења *горе, љоља и извора* и сазнати да је гора простор који се изједначава са домом, односно кућом као заштићеним простором, да је поље простор у коме вребају опасности, а да извор, који је пружио јеленчету прилику да се у њему огледа и по први пут сагледа самога себе, симболично представља тренутак варљиве самоспознаје.

Мотиви поља и горе присутни су на сличан начин и у епској песми „Стари Вујадин” која се такође учи у четвртом разреду, што пружа могућност да се приликом њеног читања и тумачења истакне истоветност значења поменутих мотива. Гора за Старог Вујадина означава сигурност, као и за јеленче, јер је у гори нашао своју другу кућу. И он и јеленче су изласком у поље – јеленче у потрази за новим животом, а Стари Вујадин за караванима – наишли на смртне опасности. Гора је уобичајено чарна и пуна замки за сваког ко *пролази* кроз њу, али за оне којима је уточиште, она има другачије значење.

Сазнавање посебности тематског света лирске народне поезије, песничких поступака којима су дочарана осећања и расположења, народног језика и стиха лирских песама, могуће је проширити упоређивањем са лирским ауторским песамама, што омогућава да се карактеристике

народне лирске поезије још изразитије уоче. Погодне за поређење су лирска народна песма „Двије сеје брата не имале” и песма Драгомира Ђорђевића „Баш су ми мудри мама и тата”, као и песме „Јеленче” и „Шта је отац” песника Драгана Лукића. Прве две песме говоре о заједничкој теми, рођењу брата, али на другачији начин, сагласно песничком осећају аутора и времена у коме су настале. Друге две песме повезује лакомисленост и наивност јеленчета и девојчице, са којом схватају бригу родитеља и размишљају о животу одраслих, али је различит стваралачки поступак. Оваквим поступцима ученици се уче да вредност књижевног остварења не сагледавају само сагласно критеријумима времена у коме живе, већ и времена у коме је настало. Емоционално-интелектуална припрема за слушање, читање и проучавање народне песме је погодна прилика да се песма представи у контексту времена. Упоредњем става аутора према људској части као етичкој вредности у лирској песми „Образ” Недељка Попадића и епској песми „Стари Вујадин” ученици ће уочити да се етичке вредности не мењају према времену, већ да увек важе као такве.

Читање и тумачење епске народне поезије омогућава ученицима да уоче и издвоје карактеристике епских песама и разлике у односу на лирске песме. Већ у другом разреду, читајући народну епску песму „Марко Краљевић и орао” ученици ће уочити да се ова песма разликује и по својој теми и по форми од песама које су до тада читали. Запазиће и сазнати да су епске песме дуже (развијеније), испеване посебним стихом (несиметричним десетерцем) и да описују подвиге јунака и значајне догађаје. Уочавањем и издвајањем Маркових поступака сазнаће да су поступцима и одлукама јунака приказане одређене особине.

Читањем и тумачењем народне епске песме „Марко Краљевић и бег Костадин” ученици проширују своја знања о епским песмама. Разговор побратима открива низ историјских реалија, од социјалне неправде до мењања вере, у време турске власти. Уочавајући учесталост појединих речи и тон којим се Марко Краљевић обраћа свом побратиму, ученици ће протумачити став Марка Краљевића према отпадницима српског рода какав је бег Костадин. Бег Костадин се Марку Краљевићу обраћа речју *иобрайшме*, док Марко њему узвраћа са *беже*. Љутња и тихи бес којим су обојене Маркове речи помоћи ће ученицима да у Марковом ставу, који је уједно и став народног епског певача, односно колектива, препознају осуду свих оних који су због интереса издали своје порекло и грубо прекршили норму које су регулисале односе у породици и друштву. Запажања везана за бегове поступке на дан славе имају сазнајну вредност уколико се протумаче у кључу предачких веровања и универзалних људских вредности. Гостољубивост српског народа према путницима намерницима има

свој основ у народном веровању да су случајни посетиоци изасланици више силе и да им се због тога мора указати највеће поштовање и гостопримство, што се посебно односи на дан славе. Своје отуђење од српског народа бег Костадин показује терањем просјака са кућног прага на тај дан, али и распоредом гостију и непозивањем родитеља на славу. У распореду његових нечовештава, ученици ће моћи да уоче карактеристике градације у епској песми и њено значење. Кроз коментар о беговим поступцима ученици се упознају са етичким нормама патријархалног друштва и долазе до закључака о свремености љубави и поштовања према прецима, њиховој вери, родитељима, пријатељима и ближњима. Тумачење бегових поступака пружа прилику да се уоче и осуде лицемерје и вредновање појединца на основу његовог материјалног богатства.

Епска песма „Стари Вујадин” представиће ученицима начин на који су њихови преци доживљавали важност и значај дате речи и упознати их са специфичним мотивима због којих се одлазило у хајдуке. Да би правилно разумели и протумачили ову песму и поступке Старог Вујадина, ученици се морају упознати са појавом хајдучије и законима који су владали у хајдучкој дружини. Та сазнања ће им помоћи да правилно протумаче зашто Стари Вујадин своје очи назива варљивим и открију на какво су га зло оне наводиле. Одломак из Вуковог *Рјечника* помоћи ће им да сазнају више о томе и омогућити да боље разумеју и пуније доживе романе *Хајдуци* Бранислава Нушића и *Орлови рано лете* Бранка Ђопића у старијим разредима. Ученици ће читајући и тумачећи ову песму моћи да издвоје карактеристике епског казивања, облике нарације/приповедања и да запазе да је догађај подлога на којој народни певач истиче посебност Старог Вујадина и његову непоколебљиву одлучност да не окаља образ. Начин његовог обраћања Турцима, који се може описати као мешавина мирног пркоса и презира, указује да је за сваког хајдука завет који је положио кад је ступио у хајдучку дружину изнад свега. Ученици ће, тумачећи поступке Старог Вујадина, сазнати зашто је српском народу била омиљена пословица *Све за образ, а образ ни за шша и Главу дајем, ал' образ не дајем*.

Обрада песме о Старом Вујадину може да послужи као прилика да се систематизују знања о епској поезији. Подсећањем на песме о Марку Краљевићу и орлу и Марку Краљевићу и бегу Костадину ученици ће уочити функцију и однос нарације и дијалога као једну од посебности епских песама. Дијалог орла и виле, два побратима и Старог Вујадина и Турака могуће је упоредити са дијалозима Ковиљке и Винке и Ковиљке и Мирка у епско-лирској песми „Јетрвица адамско колено”. Сва ова запажања омогућавају да ученици запамте дијалог као стваралачки поступак и начине његовог обликовања.

У наставне садржаје из књижевности од првог до четвртог разреда укључене су две народне бајке, „Чардак ни на небу ни на земљи” и „Пепељуга” и избор народних бајки у другом разреду, што пружа могућност да ученици уоче и сазнају основне карактеристике народне бајке: присуство реалних и фантастичних ликова и догађаја, неодређеност простора и времена у коме се радња одвија, развијена композиција, карактеристичан почетак који означава појава проблема и низ епизода у којима се јунак бајке сусреће са проблемима које мора да реши, помоћници који јунаку помажу да оствари циљ, срећан крај који означава победу над проблемима, као и одсуство дијалога и развијених описа. Ученици ће запазити да су најмлађи царев син из бајке „Чардак ни на небу ни на земљи” и Мара из бајке „Пепељуга” савладали све препреке највише захваљујући својој одлучности. Читајући бајке ученици ће већ познате и уочене почетке и завршетке бајки разумети и запамтити као карактеристичне елементе бајки (иницијалне и финалне формуле) по којима се ова врста прича разликује од других. Уочиће, такође, да у бајкама јунаци немају имена, да су то најчешће царски синови и ћерке, али да се појављују и неугледни јунаци који захваљујући својим подвизима (као Биберче) постају царски зетови, а потом и цареви; да у бајкама нема описа, али да је зато остављена слобода читаоцу да замисли и дочара све догађаје и ликове у својој машти. Сазнаће да је фабула бајке разграната јер јунак мора да прође многа искушења и препреке да би дошао до циља и научиће да повезују догађаје по њиховим узрочно-последичним везама, али и са простором и временом у коме се одигравају. Тумачећи простор ливаде на којој су девојке преле вуну и јаме у коју је упало вретено, ученици ће запазити да и овај простор (као простор ван дома) наговештава могућу невољу. Ученици ће правилно разумети и протумачити мајчина упутства девојци да њено месо не једе, а да кости закопа испод камена, као и појаву сандука са хаљинама на том месту, само ако буду упућени у веровања о души (в. Чајкановић 1973). Тумачењем поступака најмлађег брата у чардаку, у коме се одиграва најдраматичнији сукоб у бајци, ученици сазнају да се из непознатих и проблематичних ситуација излази као победник само храброшћу, одлучношћу и истрајношћу. Простор у коме се налази чардак не припада простору који су браћа познавала и у коме су живела, што ће ученицима скренути пажњу на његову посебност и потребу да у његовом тумачењу примене претходна сазнања о значењу простора у бајкама (опозиција своје/туђе, близу/далеко, горе/доле, познато/непознато).

Легендарне приче заступљене су у свим разредима, што омогућава да се пре сваког новог тумачења ученици подсети претходних садржаја. На тај начин ученици ће запажати карактеристичне појединости

ове врсте – сусрет човека и више силе, најчешће неочекиван, у коме се проверава понашање појединца које се потом награђује или кажњава (Мркаљ 2008: 272). Могућности и способности ученика омогућавају да се у четвртом разреду компаративним поступком упоређују карактеристике бајке и легендарне приче и да се на тај начин систематизују знања о овим врстама. У бајкама се човек сусреће са натприродним бићима и њиховим моћима, док се у легендарним причама сусреће са светитељима (у настави су доминантне приче о Светом Сави). Јунак бајке у таквом сусрету добија помоћ која му омогућава да реши проблем и дође до остварења циља, а у легендарној причи човек приликом сусрета са светитељем добија савет који му помаже да препозна праве животне вредности и да тако пронађе мир и срећу („Свети Сава и сељак без среће” и „Најбоље задужбине”). У бајци је главни јунак човек, а средиште легендарне приче припада различито именованој вишој сили. Хришћански елементи нису наглашени током авантура јунака бајке, док се већ у именима ликова легендарне приче препознају хришћански утицаји и њихов спој са старим, паганским слојевима традиције.

Током прва четири разреда основне школе ученици се упознају са баснама и стичу знања о њиховим основним карактеристикама: ликови ових кратких прича су животиње, али су ситуације у којима се оне налазе истоветне ситуацијама из људског живота (што представља последицу алегоријског представљања које је карактеристично за овај жанр). Током анализе басне ученици сазнају да ситуација у басни захтева од ликова брзо и промишљено реаговање и да решење проблема зависи од особина ликова. Тумачећи њихове поступке, ученици уочавају и издвајају узрочно-последичне везе које постоје између поступака и особина ликова, поступака и последица, и оспособљавају се да разумеју фигуративно приказивање људских мана и односа.

Запажања да ликови епских песама увек имају име, а да су јунаци бајки углавном безимени могуће је проширити у сазнања о симболичној употреби имена епског јунака у свакодневном говору. Ученицима се може скренути пажња да се храбар и крупан човек некада поредио са Марком Краљевићем, а храбар и одважан војник са Милошем Обилићем, јер су имена ових јунака доживљавана и коришћена као симболи узорних етичких особина. У том смислу ученицима може бити интересантно да протумаче зашто је име девојке у народној бајци „Пепелуга” поменуто тек када је трпељиво прихватила све недаће које су је снашле у животу, као и порекло имена које је захваљујући тим особинама добила. Особине животиња у баснама у вези су са изразима из свакодневног говора – за лукавог човека каже да је лија или лисица, плашљивац је зец, тврдоглав човек јарац и слично.

Током прва четири разреда ученици се упознају са карактеристикама стихова народних песама и стичу знања о *ејском* или *јуначком десетерцу*, који се зове и *несиметричним* због паузе која се јавља после четвртог слога. Захваљујући устаљеном, равномерном ритму делује озбиљно и свечано, па је зато и најприсутнији у епским песмама. Десетерац се јавља и у епско-лирским и лирским песмама, али се због паузе после петог слога зове *лирски симетрични десетерац*. На основу ових запажања ученици ће разумети да посебност стиха песме није условљена само бројем слогова, већ и местом паузе, што све доприноси ритму и мелодији песме, а да је све поменуто условљено песничким доживљајем.

Ученици сазнају о особеностима народних песама, прича и кратких говорних облика, утврђују знања и зграђују способности језичког изражавања рецитовањем стихова и стваралачким препричавањем и систематизују знања упоређујући карактеристике обрађених текстове из народне књижевности.

Током прва четири разреда основне школе ученици стичу **прва знања о:**

- народној књижевности;
- условима и времену настанка и трајања и о начину на који је сачувана од нестајања;
- посебностима услова у којима је народна песма или прича настала у односу на услове у којима настају ауторска књижевна дела;
- родовима и врстама:
- народним лирским песмама (породичним, обредним, шаљивим, посленичким);
- народним епским песмама и јунацима о којима говоре;
- народним приповеткама: баснама, причама о животињама, бајкама, легендарним причама, шаљивим причама;
- кратким говорним формама: брзалицама, загонеткама, разбрајалицама, питалицама и пословицама;
- езику усмених народних творевина и његовој стилогености;
- стиху народних песама.

Остваривањем образовних задатака ствара се позитиван став према народном усменом стваралаштву, развијају способности ученика да чита и тумачи књижевно дело, гради његов критички дух и подстиче, развија и обликује књижевни укус.

4.2. Васпитни циљеви наставе народне књижевности

Читањем и проучавањем народних песама, прича и кратких говорних облика у настави остварују се бројни и важни, а по много чему и јединствени, васпитни циљеви. „Посредством проучавања уметничких вредности развија се ученикова способност естетског опажања, изграђује се поуздан уметнички критеријум и естетски укус, развијају и оплемењују емоције и стваралачка машта” (Андрић 1997: 13). Складно јединство садржине, уметничког облика и језика представља поуздан критеријум за формирање литерарног укуса.

Јединствена улога књижевности у људском друштву и њено значење у развоју човечанства произлазе из изражене потребе да се људска егзистенција спозна и осмисли. Миливој Солар посматра књижевност као посебну врсту језичке комуникације којом се преносе знања и искуства човечанства на јединствен начин, и као посебну врсту сазнања (Solar, 2012, str. 16).

Васпитање се у настави схвата знатно шире од моралног поступања и уљудног понашања. Оно обухвата усмеравање и култивисање читаве психолошке и друштвене динамике личности – од покретачких мотива до остваривања циљева и друштвене афирмације. У подручје васпитавања спадају мотивације, ставови, намере, способности и склоности, емоције, поглед на свет, радне навике, уметнички укус, моралне норме, карактерне особине и њихово испољавање, што условљава степен хуманизованости и социјализације личности и што се, због свега наведеног, у настави позитивно усмерава и брижно негује за добробит јединке и друштва (Николић 2008: 96). Настава књижевности је у васпитном погледу универзална јер се њено поље деловања осећа у области хуманистичког, моралног, васпитног, естетског, интелектуалног, радног и патриотског васпитања.

Несумњиво је да је најистакнутија улога књижевних дела у наставном раду у основној школи њихов утицај на избор узора. Узор може бити модел за опонашање и идентификацију, али и вредносни оријентир у самосталној, по сопственим способностима и друштвеним условима, усклађеној делатности. Ту улогу књижевна дела обављају на два начина: она помажу ученику да пожељне и вредне моделе препозна у својој непосредној социјалној околини (школи, суседству, породици, завичају) и тиме директно прошири и обогати свој социјални свет (Хавелка 1984: 184).

Карактеристике савременог времена упућују на потребу да се јасније осветли појам дечјег *просоцијалног понашања*, под којим се подразумева „онај вид моралног понашања који укључује социјално пожељна понашања (помоћ особама у невољи, дељење материјалних добара,

сарадња и сл.)”, а који се све више губи пред најездом агресије и равнодушности према људима који су у опасности или невољи. Просоцијално понашање се дефинише као „вољно, намерно понашање које има за циљ да допринесе добробити других људи” (Миочиновић 2007: 171). Многи психолози сматрају да се у основи овог понашања налази способност човека да осећа емпатију, односно да посредно доживи исте емоције које доживљава нека друга особа. Истраживањима је утврђено да су деца од веома раног узраста осетљива на невоље других људи, што показују жељом да им помогну. На развој емпатијске способности, која се са годинама повећава, велики утицај има култура. Да подсетимо да је истраживање Лидије Вучић потврдило позитиван утицај народних пословица на развој социјалне интелигенције. Друштвена историја српског народа даје нам за право да прихватимо тезу Мирјане Миочиновић да народне песме и приче повољно утичу на развој способности *с̄тављања на ш̄уђе мес̄то, просоцијалној моралној расуђивања и ем̄патије*, као основних чинилаца просоцијалног понашања. Све ове способности су изузетно важне за морални развој и за конвенционални ниво моралног расуђивања.

Просоцијално морално расуђивање испитује се помоћу дилема у којима јунак приче мора да одабере хоће ли неке помоћи, често по цену да се одрекне нечега до чега му је много стало (Миочиновић 2007: 174). Пред таквим дилемама налазе се најмлађи брат из бајке „Чардак ни на небу ни на земљи”, Марко Краљевић у свим програмом предвиђеним епским песмама, пчела у народној причи „Голуб и пчела”, јетрвица Ковиљка, Стари Вујадин. Бројни психолози су уверени да човек има урођену способност да посредно доживи емоције друге особе, нарочито непријатне, и да управо та способност представља снажан морални мотив који покреће особу на моралну акцију (Миочиновић 2007: 175). Такође, сматрају да деца треба да доживе што више различитих емоција, чак и негативних, како би касније могла да схвате како се осећа особа у одређеној ситуацији. Таква искуства помажу деци да доживе емпатијску непријатност замишљајући себе у таквој ситуацији и мотивишу их да пруже помоћ. Чињеница да држање по страни од непријатних ситуација може да произведе неосетљивост на патње других или пак преосетљивост не поклања се довољно пажње.

Искуства из наставне праксе указују на проблем разумевања везе између поступака и речи лика и његових особина. Ликови се често карактеришу „црно-бело“, као „добри“ или „лоши“ што се може разумети као последица неискуства, али и неупућености у значење појма којим се именују етичке особине. Посебан проблем представља разумевање да су управо те особине регулатори поступака и понашања човека (Марковић 2012: 1090). Зато анализа књижевног лика треба да омогући стварање

представе о узрочно-последичним везама које постоје између поступака ликова и њихових особина и мотива који су изазвали одређене поступке. Само они поступци који су до краја протумачени, тј. јасни, могу да омогуће просуђивање и допринесу изграђивању става код ученика. Чињеница да поступци ликова у народним песмама и причама носе симболична значења упућује на неопходност њиховог правилног тумачења, односно разумевања њиховог значења у контексту времена и прилика о којима песма или прича говори (в.Марковић 2017).

Народне песме пружају ученицима млађих разреда основне школе прилику да се по први пут сретну са ликовима који су етички узорни. Интересовање према оваквим ликовима потиче од израженог занимања за историју свог народа и, посебно, постојања великих и значајних јунака и бојева. Сазнање о прецима од којих потичу ученицима овог узраста веома је важно јер се од овог периода развија осећање националне припадности. Да подсетимо да је Вук Карацић као основни мотив за сакупљање и издавање песама истицао родољубиве циљеве. Утицај народних песама на развијање родољубља, слављење прошлости и идентификовање са старим јунацима Вук је и сам могао да види међу борцима. По мишљењу Војислава Ђурића, задатак епике још од најстаријих времена био је да чува успомену на заслужне претке, на значајне људе и догађаје уопште, на храбре ратнике посебно, и да васпитава млађе нараштаје у ратничком, херојском духу.

Љубав према слободи је посебно изражена и стилизована у традицији српског народа, јер су и историјске околности утицале на формирање таквих ставова и погледа на свет. Слободарски дух српског народа има свој извор у љубави према слободи као врховној вредности људског живота која извире из искуственог сазнања о тегобности и унижености живота поробљеног човека. Из љубави према слободи нужно проистиче нетрпељивост према онима који слободу ускраћују, љубав према херојској прошлости свог народа и потреба за идеализацијом. Наше епске песме нису проста историја нашег народа већ људски, непосредан доживљај човекове судбине у историјским токовима. Оне су сведок људских трагања за начинима опстанка у свим временима и слика свега онога што је човек проналазио као решење, било да су у питању херојска или кукавичка смрт, борба или издаја, истина или лаж.

Дух колектива присутан је у епским песмама кроз норме које васпитавају и упућују у животне законе. Посебност ликова у народним епским песмама и причама јесу њихове етичке особине и етичке вредности и идеали за које се боре. Позитиван епски јунак припада колективу и испољава осећање обавезе према колективу, он је увек борац за правду и истину. Добро за које се бори никада није лично, већ колективно, друштвено,

заједничко добро. Управо због свега овога епска песма младом читаоцу не дозвољава да остане по страни и да не заузме одређени став према проблему о коме се говори. Она у њему буди исконско осећање правде и дивљења према борцима за правду и укида баријеру између времена о коме сведочи и тренутка у коме живи млади читалац. Читаоцу који у овом периоду школовања гради своју личност постаје јасно да су у свим временима постојале издаја, лаж, себичност, превара и да је човек морао да се бори против њих, јер је то био једини начин да добро победи зло и да човек остане човек. Општечовечанско је изнад индивидуалног, колективно изнад појединачног. Ученик кроз поступке и борбу јунака открива идеал за који се јунак бори, а који је увек у складу са друштвено корисним и моралним. Тај етички идеал, то савршенство неке појаве или људског поступка, настојање да се остваре племенити циљеви, изазива осећање лепог и постаје трајни узор у свести младог читаоца.

Млађи ученици се највише диве узбудљивој радњи, издржљивим и неустрашивим јунацима који побеђују на мегданима, штите нејаке и помажу људима у невољи, а кажњавају виновнике зла и насиља. Усмеравани учитељевим подстицајима ученици ће уочити да јунаци наше народне епике испољавају родољубива осећања и заступају моралне ставове који су и у нашем времену актуелни. Увећање читалачког искуства омогућава ученицима да, у каснијим разредима, запазе како наши епски јунаци имају заједничке особине са јунацима свих времена и са било којег простора јер се боре за исте моралне вредности: добро, истину и правду. Што су ученици старији, све успешније увиђају битне етичке проблеме садржане у епској поезији и откривају њене уметничке вредности.

Циљ наставе народне књижевности у млађим разредима основне школе јесте да у ученицима формира и учврсти читалачко интересовање према народној епској поезији: „Кад ученик истински спозна и доживи универзалне мисаоне и високе естетске вредности епске народне поезије, кад схвати да је етика народне епске песме и његова етика, јер су јој стожери трајни човекови етички идеали, пре свих истина и правда, онда ће у своје духовно окриље трајно призивати свет народне епике” (Андрић 1997: 106).

У настави на овом нивоу се, као врло важан, појављује проблем разумевања особина и њиховог именовања. Ученицима овог узраста познати су и блиски ликови животиња из басни и ликови принчева и принцеза из бајки, па појава епског лика Марка Краљевића, који се помиње у две песме предвиђене за овај узраст, захтева посебну позорност учитеља. За лик Марка Краљевића везан је проблем стереотипног представљања овог епског јунака у настави, који се оправдава неспремношћу ученика овог узраста да схвате Маркове поступке.

У песмама „Марко Краљевић и орао” и „Марко Краљевић и бег Костадин” не говори се директно о јунаштву Марка Краљевића, већ о његовом ставу према одређеним проблемима са којима се суочио српски народ после Косовског боја и пада под турску власт. Да би ученици разумели значење ових песама и универзалне поруке и да би на позитиван начин доживели лик Марка Краљевића потребно је да их учитељ упути у историјске и друштвене услове у којима је српски народ живео пре и током ропства под Турцима (в. Марковић 2017). Појава малодушности и посустајања у борби против Турака допринела је да један део Срба потражи решење у потурчењаштву. Овакве проблеме Марко, као *alter ego* српског народа, није могао да реши снагом и јунаштвом, већ указивањем на последице свих видова „нечовештва”. Помињање Косовског боја у песми „Марко Краљевић и орао” и упечатљива слика страхоте ратног попришта још јаче истичу племенитост Марковог поступка. На искушења и дилеме које је Србима доносио живот под турском влашћу указује песма „Марко Краљевић и бег Костадин” у којој Марко замера бегу Костадину што је вековне светиње свога народа погазио прихватајући норме друге вере. Народна епска песма „Орање Марка Краљевића” тумачила се деценијама као слика Маркове тврдоглавости и ината које испољава не само према Турцима, већ и према својој мајци Јевросими. Разговор са мајком, у коме се још једном појављује дилема има ли смисла борба Давида са Голијатом, односно српског народа са турском силом, Марко разрешава на једини могући начин: *џак он диже рало и волове / ше он љоби Турке јаничаре*. Поступци Марка Краљевића у поменутих песмама указују на то зашто је вековима доживљаван као заштитник српског народа и чине га узорним по храбрости, јунаштву и одлучности ученицима млађих разреда.

Током тумачења поступака ликова ученици се упућују да запазе њихове узроке. Указивањем на појединости које су мотивисале ликове на делање, ликови постају пластични, уверљиви и животни, што доприноси њиховом трајном останку у свести и памћењу ученика. Ученици ће разумети поступке Старог Вујадина ако буду упућени у законитости хајдучког живота и вредност заклетве која се приликом ступања у дружину полагала. Повезивањем ове ситуације са заклињањем у мајку, или нешто друго што је њима драго, чиме ученици овог узраста верификују истинитост својих речи, помоћи ће им да схвате важност коју заклетва има у свету одраслих и, посебно, хајдука. Светиња заклетве, дате речи и обећања која је у српском народу била јача од свих закона, упутиће ученике на потребу да добро размисле коме и поводом чега дају обећање и обавезу да га одрже. На то ће их подстаћи и прича „Међед, свиња и лисица” у којој је проблем изазвало непоштовање договора. Ковиљка

је такође дала обећање јетрви, али њени поступци, иако супротни обећањем, не представљају кршење обећања, већ истичу доброту, племенитост и моралне вредности. Ковиљкини поступци поручују ученицима овог узраста да буду добри и племенити према другим људима, да у себи развијају осећај разумевања и благодатности према свима који су у невољи и да покушају да их доживе као своје ближње. Уживљавање у ситуацију и проблем подстиче ученике да положај онога ко је у невољи доживе као сопствени и да зато са више ангажовања покушају да пронађу начин на који би могли да му помогну. Поступци пчеле и голуба, такође, упућују ученике према вредностима истинске доброте која без размишљања прискаче у помоћ и васпитавају их у духу хуманизма. Ученике је у оваквим временима неопходно подстицати да своје другове, пријатеље и рођаке доживљавају као своје ближње и да се према њима на тај начин и опходе. На такве вредности их упућују и поруке легендарних прича „Свети Сава и сељак без среће” и „Најбоље задужбине”. Да би ученици лик Светог Саве доживели као узор, а његове савете као критеријуме које ће применити у сопственим размишљањима, потребно је да се вредности које он истиче прокоментаришу и укључе у контекст садашњих и прошлих времена. Појава изразито богатих људи и знаци социјалних раслојавања на сваком кораку стварају дилему у ученицима о томе ко је заиста срећан у животу. Начин на који је ту дилему решио сељак који је био богат, а ипак несрећан, као и поступци двојице имућних људи који су својим богатством желели да усреће и друге, указаће ученицима на универзалност таквих појава и потребу човека да у раду и сложном животу са осталим људима нађе мир и срећу. Појава Светог Саве у легендарним причама као мудрог саветника указује на поштовање које је српски народ гајио према свом првом архиепископу и просветитељу.

Јунаци бајки су такође узорни ликови за ученике овог узраста, али на другачији начин од јунака епских песама и легендарних прича. Они задовољавају потребе ученика млађих разреда које се односе на подстицање и развој самопоуздања, поверења у сопствене моћи и снаге, што је у тренутку поласка у школу и сусрета са непознатим изазовима веома важно. Јунаци бајке својом непрестаном борбом упућују ученике на универзалност проблема и изазова у људском животу. Бројност неприлика и проблема са којима се јунаци бајке срећу на путу до остварења свога циља никада их не наводи на мисао да би требало да одустану од своје намере и успеха на крају тешког и неизвесног пута. Појава чаробних помоћника и снажни оптимистички доживљај живота развијају код ученика уверење да ће срећа пратити сваки напор у који је уложен труд и рад. Чињеница да се велики број ученика идентификује са ликом најмлађег царевог сина из бајке „Чардак ни на небу ни на земљи” и

доживљава тренутак његове победе над змајем као најлепши део бајке говори да тај лик и ситуација кореспондирају са њиховим унутрашњим потребама.

Басне упућују ученике на животне околности у којима је потребно брзо и промишљено реаговање. Брзоплето поступање јунака басни увек се кажњава на неки начин, некада више („Коњ и магарац”), а некада мање („Гавран и лисица”), али је важно да ученици уоче како је у сваком тренутку нужно и важно размишљање о сопственим поступцима.

Васпитни утицаји садржаја народне књижевности огледају се у директним васпитним подстицајима и упутствима које садрже народне пословице и бројним моделима понашања, односно узорним ликовима чији се поступци запажају, упоређују, процењују и тумаче, а на основу чега се доноси одређени закључак.

Модели понашања ликова у баснама и бајкама, као и они на које их директно упућују народне пословице, служе ученицима да се, више инстинктивно него промишљањем, снађу у ситуацијама у којима се нису до тада налазили, а које захтевају брзо реаговање. Јунгова теорија о архетиповима указује на вредност готових решења која се налазе у културно-историјским облицима који су настали у давним временима, а из којих је, услед сталног усменог понављања, нестало све лично и субјективно и остало само оно што одражава општи интерес, потребе, страхове, заједничке жеље и наде.

Бајке, легенде и митови носе у својој структури *психичке доминанше*, тј. *архетипове*, у виду типичних фигура, мотива и ситуација. Слично инстинктима, архетипови помажу да се појединац снађе у непознатој ситуацији и одређују начин његовог психичког, али и делатног реаговања. Јунг истиче значај колективно несвесног као снажне духовне наследне масе људског развика коју чине инстинкти и архетипови, а која се поново рађа у свакој индивидуалној можданој структури и чини њену основу. Све најјаче идеје и представе човечанства свде се на архетипове. Јунг говори о души која је одувек патила и сама налазила решења, која и патњу и решење носи у себи, а чији трагови стоје утиснути у споменицима духовног стваралаштва (в. Јунг 1990).

У времену у коме је настајала, народна књижевност је, поред обредне и ритуалне функције, имала јако изражену васпитну функцију којом је утицала на формирање колективног духа и свести појединца. У каснијим временима, када је читање и изучавање народних песама и прича постало саставни део наставних програма, и даље је имала првенствено ту улогу и тако је и тумачена. То тзв. дидактизирање у тумачењу народне књижевности чинило је основни поступак у исконструисаним

и формализованим интерпретацијама из којих је механички издвајана порука коју ученици нису суштински разумевали. Темели српске духовности – правдољубље, истинољубље, слободољубље сачувани у народним песмама, остали су страни и непознати генерацијама, а резултати су присутни на свим друштвеним и националним нивоима.

Народне песме и приче су преко потребно штиво најмлађим ученицима јер носе у себи вредна и свевремена искуства и сазнања о човеку и животу и систем етичких вредности, постављен и дефинисан на јединствен начин. Засноване на интересима правде и истине, народне песме осветљавају, бар мало, „тамне путеве на које нас живот често баца, и да нам о том животу, који живимо, али који не видимо и не разумемо увек, каже нешто више него што ми, у својој слабости, можемо да сазнамо и схватимо; тако да често тек из речи доброг приповедача сазнајемо шта смо учинили, а шта пропустили, шта би требало чинити, а шта не” (Иво Андрић). У „неколико главних легенди човечанства”, према мишљењу Андрића, крије се сва истина о томе колико је тешко *бити човек*. Указивањем на вечност и сталност људских жеља, нада, страхова и искушења пред којима се човек налази у животу, у ученицима се развија осећај за суштинско разумевање прича, њихових јунака и догађаја и подстиче активно усвајање порука као смерница поступака и понашања у свакодневном животу. Посебност народних прича чини комбинација реалистичног представљања животних проблема и оптимизма. Реалистично приказивање људских мана – издаје, преваре, лажи, кукавичлука, зависти и љубоморе – које би могло да изазове песимистички доживљај живота, нестаје пред животним оптимизмом и сазнањем да је живот вечита борба супротности. Трудом, радом, стрпљењем, искреношћу, храброшћу и одлучношћу свака препрека може се савладати и задобити највећа награда – мир у души. Награда за уложени напор је увек посебно вредна, јер доводи до оне тачке у животу после које се живи „дуго и срећно”.

Контраст који постоји међу ликовима омогућава да ученици овог узраста развију необично важну способност разликовања добра и зла, правде и неправде, истине и лажи, човечног и нечовечног итд. Позитивни ликови пружају могућност да се ученици идентификују са њима. Важност постојања негативних ликова садржана је у могућности да ученици, уочавајући њихове поступке и њихов утицај на живот других људи, схвате шта им се код тих ликова не свиђа и чини их одбојним и због чега не би пожелели да буду такви.

Виша осећања нису урођена – она се васпитавају, као и навике, као одређене форме одговора на утицаје из спољашњег света. Васпитавање осећања, и то пре свега моралних, немогуће је без систематског развијања дечјих представа, ширења њиховог видокруга, формирања правилног

односа према догађајима и појавама. Упознавањем са културним наслеђем предака стиче се свест о бројним везама које постоје међу генерацијама. Подстицањем позитивног односа према књижевној традицији српског народа и, у оквиру ње, према народној књижевности, у ученицима се јача жеља да се књижевна заоставштина открива и сазнаје и да се читањем умотворина *откривају и усвајају естетске и етичке вредности и уграђују у индивидуалне системе вредности ученика*. Разумевање свевремене вредности етичких порука и истинитости народних запажања о животу, човеку и природи у ученицима подстиче и развија осећање националне припадности и љубави према свом народу.

Читањем и проучавањем народне књижевности у ученицима се граде ставови према:

- естетским вредностима народног књижевног стваралаштва;
- етичким вредностима (истинољубљу, правдољубљу, патриотизму, хуманизму, солидарности, миру, заједништву и сарадњи међу људима);
- прошлости и традицији српског народа;
- властитом националном и културном идентитету и
- културној баштини.

4.3. Функционални циљеви наставе књижевности

Наставним проучавањем народних песама, прича и кратких говорних облика, поред образовних и васпитних, остварују се и функционални циљеви наставе. Овим циљевима подстичу се и развијају способности ученика, њихове вештине, радне навике и искуства. У млађим разредицама основне школе остваривање ових циљева је, према мишљењу Вука Милатовића, посебно значајно зато што представља неопходну основу за остваривање свих осталих циљева. Оспособљавање ученика за слушање, читање и тумачење књижевног текста на овом узрасту представља стварање услова за доживљај и разумевање књижевног дела. Примена поменутих способности у настави је вишеструка и не реализује се само на часовима тумачења књижевног текста, већ у целокупној настави.

Оспособљавање ученика за слушање књижевног текста представља један од првих функционалних циљева који се мора остварити у настави књижевности. Оспособљавање ученика за слушање текста подразумева упутства којима се ученици припремају да у миру, уз учешће вољне пажње, слушају интерпретативно читање текста које реализује учитељ. Потреба да се ученици на прави начин усмере према стварању атмосфере ишчекивања сусрета са текстом у настави се често превиђа, што

утиче на стварање погрешних навика чије последице се осећају у интерпретацији текста, али и целокупној настави књижевности.

Вредност првог сусрета ученика са текстом често је истицана у методичкој литератури. Први утисак који ученик ствара условљен је бројним чиниоцима: изражајним карактеристикама учитељевог гласа, покретима, ставом, изразом лица, али и укупном атмосфером која влада у учионици. Илија Мамузић је пре пола века упозоравао да савремени учитељи и наставници не размишљају довољно о неопходности постојања *одуховљењој чишћања*, тј. потпуне појаве уметничког дела у души ученика, која доноси унутрашњу радост. Чињеница да су тек са унутрашњим доживљајем књижевног дела у себи ученици спремни за све остале радње које следе у наставку часа не уважава се довољно ни у савременој наставној пракси.

Текстови народне књижевности носе у себи карактеристике усменог остварења које се огледају у сажетости и конкретности израза и живом и јасном излагању садржаја, што деци овог узраста одговара јер им омогућава да лакше разумеју садржај текста и да догађаје и ликове оживљене маштом доживе на пунији начин. Машта је особеност деце овог узраста, али способност замишљања догађаја и ликова о којима се говори у причи тражи другачије ангажовање од слободног фантазирања. Способност замишљања и унутрашње очигледности ликова и догађаја и целокупне предметности песме или приче представља стваралачку активност, односно стваралачку машту (Андрић 1997: 16). Таква активност ума заснива се на подстицајима који долазе из текста и на упутствима учитеља.

Габријела Шабић је у методик у наставе књижевности у млађим разредима увела термин *методика имагинације*, којим истиче значај и потребу постојања тишине и ћутања после читања песме или приче: „Имагинација је краљица способности која делује само у ћутању. Њоме се ствара медитативно озрачење које омогућава да ученици дубље и дуже гледају, слушају, ослушкују, замишљају мирис, покрет, додир [...]” (Шабић 1991: 34).

Способност ученика овог узраста да замисле изглед ликова и ситуације у којима су се нашли, место и време у коме се догађај одвија, подразумева конкретизацију садржаја и омогућава њихово прихватање и доживљавање. Машта омогућује ученицима да стекну одговарајуће представе без непосредног опажања, што се постиже вербалним подстицањем ученика да на адекватан начин комбинују своје постојеће искуство. Илустрације су на овом нивоу наставе корисне и потребне јер омогућавају ученицима да стекну и прошире фонд искустава који се заснива углавном на илустрацијама књига бајки и басни из предшколских

установа и на изгледу јунака цртаних филмова. Илустрација може битно да одреди емоционално прихватање и доживљај јунака. Зато је потребно да учитељ прикупи и одабере илустрације које ће ученицима помоћи да замисле изглед Марка Краљевића и Старог Вујадина, што ће омогућити њихов потпунији доживљај. Оваква врста подстицаја непотребна је када су у питању ликови животиња, али је важна приликом обраде народне приче о животињама „Међед, свиња и лисица” јер се управо у физичким карактеристикама ових животиња крије логика која је спојила ова три лика у обављању заједничког посла. Посредним, имагинативним дочаравањем испуњавања се празнина личног искуства.

Милан Баковљев истиче да се у настави недовољно разуме огроман и једва проценљив утицај маште на мишљење: живље премештање представа и појмова у свест омогућава ширину у обављању процеса расуђивања и решавања одређених проблема: „Ученици могу схватити садржај само ако су у стању да помоћу резерве већ добијених представа замисле у свести оно о чему им се прича” (Баковљев 1983: 61).

Мишљење је посредно сазнавање стварности путем симбола. Символи су замена конкретног. Мишљење, учење градива са разумевањем, трагање за везама и односима међу чињеницама, узроцима и последицама, потпомаже памћењу наученог. Градиво које се разуме, а разумевање је увек резултат мишљења, лакше се и брже учи – памти. Таква знања су трајнија.

Мисаоне способности истовремено су и услов и резултат наставе. Мишљење се развија при стицању знања под условом да се тај процес заснива првенствено на мисаоној активности. Слично осталим умењима, операције мишљења се уче, увежбавају, и то не независно од обраде наставног градива, већ најпре и током ње. Да би се неговала мисаона активност ученика у наставном процесу, неопходно је да ученици „издвајају, запажају, уочавају, често упоређују, да анализирају и синтезирају, систематизују, мењају, преиначавају, постављају и проверавају хипотезе, да решавају проблеме, да конкретизују и наводе нове примере и да сазнато примењују у пракси” (Јукић 1998: 31). Стицање правих знања и развијање логичког мишљења остварује се симултано и представља јединствен педагошки процес.

Сазнавање суштине стварности, тј. њених закона, обавља се мишљењем, интелектуалном обрадом чулних искустава. По аналогији, и тумачење књижевног дела заснива се на уочавању, издвајању и разумевању појединости и веза које међу њима постоје, а које се остварују логичким мишљењем. У настави књижевности важно је предупредити ометање логичког мишљења појавом непознатих речи и неразумљивих реченица. Разумевање омогућава процењивање и расуђивање. „Разумевање је

немо, тумачење изванредно говорљиво. Предмет већине коментара које називамо тумачењима су и значење и значај. Они стално изводе аналогije и истичу односе који нам помажу да разумемо не само значење, већ омогућавају да уочавамо вредности и релевантности” (Петровић 1976).

Способности анализирања (уочавањем, запажањем, повезивањем, упоређивањем) и синтетизирања (издвајањем, закључивањем и уопштавањем) представљају основне способности које се граде и развијају код ученика млађих разреда основне школе у току интерпретације књижевног текста. Развој ових способности омогућава и помаже развој способности аргументовања, образлагања, коментарисања, просуђивања и систематизовања, као најважнијих елемената способности тумачења. Свако читање, као конкретизација дела, имплицира чин тумачења, разумевања и доживљавања.

Стваралачко мишљење, као највиши степен мишљења, развија се истраживачком, стваралачком, активном, проблемском наставом и подразумева стварање нових идеја, решења и одговора. За истраживачки и стваралачки рад ученике треба оспособљавати јер он не долази спонтано. Експериментално је доказано да је правилним избором наставних садржаја, метода, правилном укупном организацијом наставног рада, могуће оспособити све, или бар већину ученика за стваралачки и истраживачки рад. Истраживачка настава развија стваралачко мишљење које карактерише „оригиналност, флексибилност, флуентност, способност редефинисања, осетљивост на проблем, самосталност, лакша сналажљивост у новим ситуацијама, већа мотивисаност у раду, радозналост и задовољство због решења, отвореност духа, емоционалност, храброст, дисциплина, критичност, маштовитост итд” (Јукић 2001: 31).

Настава зависи од мисаоне развијености ученика у одређеном животном периоду, али она може и мора и сама да утиче на формирање мисаоних способности ученика. Наставници морају да управљају мисаоним развојем ученика. Настава не само што утиче на развој мишљења, већ је и *одлучујући фактор њој развоја*. Истичући да је обучавање у школском узрасту пресудан чинилац, који одређује целу судбину интелектуалног развитка детета, Виготски је имао у виду првенствено мисаони развој. Његови следбеници указују на то да се „интелектуални развој ученика одвија пре свега и углавном у процесу усвајања школских знања и навика и да је ниво и карактер сазнајне делатности деце у огромном степену условљен системом наставе” (Јукић 2001). *Неразвијености ученичкој мишљења није узрок, већ последица незадовољавајуће наставе*.

Успешан умни и емоционалан развој ученика може се остварити само ако наставник поставља задатке за чије решавање је потребан одговарајући интелектуални напор.

Без знања нема мишљења, јер мишљење и јесте коришћење знања за решавање нових задатака. Отуда огроман значај увећавања фонда осмишљених и систематизованих знања за умни развитак деце, што примењено на наставу народне књижевности подразумева да ученици граде систем књижевно-теоријских знања о основним одликама врста народне књижевности. На основу ових знања ученик се оспособљава да створи представу о сложености појма *народна књижевност* и о разликама међу врстама. Тиме се, уједно, подстиче даљи развој књижевног сензибилитета и читалачког укуса, што ученике ослобађа и упућује да самостално трагају за новим књижевним сазнањима и граде свој став према њима.

Један од важних функционалних циљева наставе књижевности на овом узрасту је оспособљавање ученика за самостално изражавање утисака, запажања, размишљања и закључака насталих током слушања, читања и тумачења књижевног текста. Језик народних песама и прича потенцира проблем језичког фонда ученика и прецизност и изграђеност њихових реченичних исказа. Ученици, пре интерпретације, тешко препричавају народне бајке јер је конструкција реченице сложенија и изграђенија од њихове, па им је потребно да садржај најпре разумеју и доживе да би могли да га искажу својим речима. Ученици са лакоћом памте и усвајају басне јер су кратке, тако да их приликом препричавања скоро дословно репродукују. Потребно је много труда и истрајности да ученици изграде способност језичког изражавања и формирања прецизног и јасног исказа који ће дочарати производ емоционалних, фантазијских и мисаоних процеса. Резултати тих улагања су значајни, јер представљају трајну оспособљеност ученика за језичко изражавање.

Ученици се, у оквиру стваралачких активности, упућују према разним облицима стваралачког изражавања (језичком, ликовном, музичком, кинетичком) доживљаја народне песме или приче који се формирао током интерпретације на часу. Учење стихова народних песама напамет и стваралачко препричавање у првом лицу народних прича учвршћују доживљај и траг у свести. Учење стихова народних песама напамет један је од неопходних поступака који се у савременој наставној пракси скоро изгубио, са оправдањем да се ученици непотребно оптерећују, јер велике користи од тога немају. При томе се занемарује чињеница да је учење стихова напамет, али *са разумевањем*, стваралачка и креативна активност која омогућава да се ученици препусте песми на другачији начин него током часа што, по правилу, продубљује разумевање и учвршћује доживљај. Управо због тога што представља индивидуалну активност којом се проширује и наставља „заједничка” активност са часа, ученицима је оваква врста ангажовања потребна и вредна. Подстицајно организовано доживљено казивање стихова на часу ученицима може да представља

велику радост и изазов јер пружа могућност да ученици искажу колико су способни да пронађу сопствени израз.

Оспособљеност ученика за тихо и истраживачко читање, фантазијско доживљавање садржаја, запажање стваралачких поступака и значајних појединости у народним песмама и причама, разумевање песничких слика и поступака ликова, уочавање структурних односа и истицање порука представљају најбитније услове за постизање образовних и васпитних циљева целокупне наставе књижевности. Ученик млађег школског узраста не може бити самостални истраживач текста у пуном значењу, али може да, на основу унапред датих задатака, истражује текст (Марковић 2014: 99).

Народна књижевност представља захвалан садржај у настави језика и културе изражавања. Остварења народне књижевности су погодна језичка грађа за усвајање гласовних особености српског језика, упознавање лексичког богатства и морфолошких облика, усвајање реченичне конструкције и овладавање књижевноуметничким стилем. Усвајање језика, а нарочито граматичке структуре, пружа ученицима могућност да слободно говоре, расуђују, питају, коментаришу, изводе закључке: „Уметничке творевине народне књижевности јесу прво и незаменљиво средство за неговање ученикове љубави према народном језику, за усвајање његовог духа, што ће бити сигуран темељ поуздане језичке културе” (Андрић 1997: 17).

Професор Павле Илић инсистира да се у настави књижевности, поред *дидактичког формализма* као способности да се формама мишљења решавају литерарни проблеми, заступа и *дидактички материјализам* као поседовање трајно стечених знања, умења и навика (Илић 1990: 139).

Остварење функционалних циљева наставе омогућава:

- развијање имагинативно-емотивних способности које омогућавају рецепцију народних песама, прича или кратких говорних творевина – *рецептивни њвор*;
- развијање когнитивних способности ученика које омогућавају разумевање и доживљај народних песама, прича и кратких говорних облика;
- развијање дивергентног и стваралачког мишљења (уметничког и рационалног);
- развијање и усвајање правилне артикулације, интонације, дикције – *експресивни њвор*;
- оспособљавање ученика за читање (тихо, истраживачко, изражајно);
- оспособљавање ученика за евалуацију (процењивање и критичко вредновање књижевних чињеница);

- оспособљавање ученика за ретенцију садржаја и
- развијање сензибилитета за основне људске и естетске вредности.

Првенствени циљ наставе јесте развој дечјих знања, способности и умећа. Да би се остварили образовни, васпитни и функционални циљеви наставе књижевности потребно је из фонда народне књижевности одабрати оне садржаје који су примерени читалачким интересовањима и развојним могућностима ученика и ускладити методологију наставног рада са циљевима који се желе постићи. Књижевно дело у настави ученици одређеног узраста слушају, читају, доживљавају, тумаче, интерпретирају и на тај начин граде своја знања, способности, умећа и навике, увек у складу са својим способностима и могућностима. Својим сазнањима о ученику као субјекту наставног процеса методици наставе књижевности помажу развојна психологија, педагошка психологија, педагогија и дидактика. Управо због тога наредно поглавље је посвећено развојним карактеристикама ученика разредне наставе.

5. УЧЕНИК РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ

5.1. Ученик разредне наставе као читалац књижевног дела

Наставни рад на књижевном тексту почива на ученичком прихватању дела и ефектима које оно при томе произведе. Зато се рецепција књижевног текста и његово деловање јављају као исходишни и незаобилазни чиниоци таквог рада (Илић 1997: 177). Ученици су спремни да разговарају о књижевном тексту и сагледају његове вредности тек када он у њима покрене емотивна и мисаона реаговања и када га доживе.

Ученик млађих разреда основне школе је захтеван предмет размишљања, што потврђује мишљење већине теоретичара развојне и педагошке психологије према коме је раст и развој детета у овом периоду најинтензивнији у току целокупног живота човека јер се у њему остварују најкрупнији резултати у интелектуалном развоју појединца који су од пресудне важности за даљи живот.

Једна од посебности овог узраста везана је за могућности и способности рецепције уметничког књижевног дела, која се не остварује на нивоу чињеничног разумевања текста, већ од ученика захтева емоционално, фантазијско и мисаоно реаговање, доживљавање и разумевање: дело своју реалност остварује у свести читаоца и у њој постаје специфична, његова стварност, која у његову свест не може доспети другачије него делањем сопствене маште која ствара подстакнута предметним светом текста (Илић 1997: 199). Посебност света књижевног дела захтева животна, читалачка, емотивна искуства читаоца, а ученику овог узраста то највише недостаје: „У млађим данима читалац не приступа књизи критички. Књига је живот и стварност, у њој читалац проналази себе и прати у судбини јунака и сопствену, заузимајући став према јунацима, волећи их и мрзећи као што воли и мрзи људе из своје средине, истовремено несвестан шта је то што га на такав начин узбуђује и узнемирава. Свет књиге интересантан је детету због догађаја и судбине симпатичних и несимпатичних ликова, а иза тог интереса не крију се никаква размишљања и паралеле са светом стварности, иако у доживљавање приче дете нужно уноси своје животно искуство” (Дероси 1965: 87).

Карактеристике уметничког текста стављају ученике током његовог слушања и читања у ситуацију која од њих захтева сараднички однос. Делимична одређеност предметног света у књижевном тексту захтева ангажовање маште ученика. Ученик стоји пред чињеницом да су назначени само репрезентативни, „схематизовани аспекти” тог света и да сва остала „места неодређености” треба попунити замишљањем свих оних својстава тог света која нису назначена. „Празан простор” или „места неодређености” не представљају слабости и недоречености уметничког текста, већ његова битна својства која омогућавају читаоцима, у овом случају ученицима, да их својом маштом оживе на свој начин.

„Управо та чињеница да ученик својом маштом треба да дорађује текст, да ствара, на основу и по сугестији онога што је у њему одређено, своје представе о предметном свету текста и да тако има сопствене доживљаје и виђења тог света – од посебног је значења и за његово наставно изучавање” (Илић 1997: 177). Ученик и књижевно дело налазе се у међусобно активном односу – читајући и усвајајући дело, дограђујући у својој свести његове потенцијалне могућности, ученик дело претвара у своју духовну својину; дело, са своје стране, преображава ученика и потпомаже развој његових могућности. Оно га испуњава мислима о необичном, новом свету, према коме ученик заузима сопствене ставове. Основу целокупног процеса чини **доживљај** дела, који омогућава ученику да се активно постави према свету књижевног дела.

Прихватање књижевног дела и његово деловање представљају дубоко субјективан чин током кога ученик открива значења различитих слојева књижевног дела, који дело чине значењски садржајним и уверљивим, а који се преламају у основној поруци. Слојевитост књижевног дела, као универзум значења, показатељ је његове подстицајне вредности и управо та особина препоручује одређени текст ученицима овог узраста (Хавелка 1978: 183).

Језик књижевног дела представља посебан језички систем који у себи носи двослојност значења: информативног, које се односи на чињенице у тексту и симболичног, које тексту даје посебност уметничке вредности и лепоте. Према Лотмановом мишљењу, другостепени моделативни системи, у које спадају и књижевна дела, представљају структуре у чијој се основи налази природни језик, који добија допунску, другостепену структуру идеолошког, етичког, уметничког или било ког другог типа. Уметничко дело, које представља одређени модел света, извесну поруку на језику уметности, једноставно не постоји изван тога језика, исто као и изван осталих језика друштвених комуникација. Читаоцу који настоји да га дешифрује помоћу произвољних, субјективно изабраних кодова, значење ће се веома деформисати, али човеку који

би хтео да има посла са текстом истргнутим из свих вантекстовних веза, дело уопште не би могло да буде носилац било каквог значења (Лотман 1976: 87). Ни поменуто, назовимо га информативно, значење текста не подразумева информативност свакодневног комуницирања као јединог облика комуницирања на које су ученици до поласка у школу били упућени. За разлику од свих других текстова са којима се ученик овог узраста сусретао, књижевни текст има веома развијену имплицитну структуру. Психолог Ненад Хавелка сматра да однос између имплицитног и експлицитног у делу није одређен искључиво елементима дела, већ да на њега утичу актуелна социјална клима, као и степен зрелости и квалитет психолошког стања читаоца. Избор текстова намењен одређеном узрасту углавном се прилагођава циљевима наставе. Зато се текстови у којима су поруке слојевите углавном избегавају када је у питању настава у млађим разредима основне школе. Хавелка оцењује искључивање имплицитног слоја поруке и флексибилности у значењу појединих речи и израза као штетно и истиче да слојевите и добро избалансиране поруке имају велику васпитну и образовну вредност: „И онда када желимо да ученик већ при првом читању разуме језичку структуру текста и схвати његову глобалну поруку, треба бирати такав текст који ће при поновном читању пружити нова језичка и значењска искуства. Такав је случај са свим текстовима на којима се могу вежбати читање, језичко изражавање, стилистичке и граматичке анализе, драматизације и остале врсте креативних транспоновања” (Хавелка 1978: 183).

Посебност могућности ученика овог узраста везана је за слушање и читање као радње којима се остварује контакт са делом. Питање на који начин ученици интензивније доживљавају свет књижевног текста, слушајући или читајући, једно је од кључних питања у настави књижевности поменутог узраста, јер су за интерпретацију текста од првенственог значаја и утицаја околности/услови *рецепције и перцепције текста*. Одлука о начину на који ће се у настави по први пут појавити један текст условљена је слушачким, односно читачким способностима ученика. Слушање текста омогућује ученику млађих разреда основне школе дубље уживљавање у звучање и значење речи, ослобађа га у фантазијском замишљању и осмишљавању садржаја текста и емоционалном доживљају: „Перцепција је необично сложен процес, посебно перцепција књижевног дела које је слојевита структура и, у одређеном смислу, отворено и недовршено. Сусрет са књижевним делом истовремено активира учеников доживљајни свет, фантазијско мишљење, зачуђеност, што је посебно карактеристично за дете млађег школског узраста које још дуго свет доживљава целовито захваљујући необично развијеном фантазијском мишљењу” (Росандић, 1972: 56).

Прво читање текста, које у настави књижевности у млађим разредима увек изводи учитељ, у методици наставе књижевности се назива интерпретативним или изражајним и има за циљ „да ученици у првом сусрету са текстом осете његову уметничку снагу” (Милатовић 1997: 112). Посебна предност овог читања у првом и другом разреду јесте то што учитељ висином, јачином и бојом гласа, наглашавањем одређених реченичних делова, мимиком, гестикулацијом и покретима, визуелизује текст, интерпретира збуњеност, зачуђеност, срећу или тугу ликовима, што ово читање чини стваралачким и доживљајним чином којим се ученицима помаже да лакше продру у значењски слој текста. При томе, учитељ пружа узор интерпретативног читања од најранијег узраста, који може да одигра пресудну улогу у формирању ученика као читача, али и активног слушаоца (са много више пажње ће слушати и размишљати) и будућег рецитатора. Вук Милатовић инсистира на целовитом читању текста, савршеном миру у учионици и затвореним читанкама у тренутку интерпретативног читања – „ученик не прати текст, само га слуша – пажња му је усмерена на учитељево изражајно читање” – сматрајући да ученици *слушањем* формирају одређене личне ставове и мишљења (Милатовић 1997: 112).

Ученици овог узраста пролазе кроз неколико фаза овладаности техником читања. Фаза почетног, механичког читања траје код већине ученика током првог и почетком другог разреда. Неизграђена способност технике самосталног читања, доминантна ангажованост очију у препознавању словних знакова и напор да се декодира значење прочитаног остављају мало простора за фантазијско и емоционално доживљавање прочитаног. У техници самосталног, тихог и усмереног читања ученици се вежбају током свих разреда. Почетно, *тихо чишање*, праћено тихим мрмљањем, ангажује првенствено чуло вида. Временом оно прераста у усмерено, истраживачко читање које карактеришу мисаони процеси запажања, уочавања, издвајања и упоређивања појединости из текста. Смирено и помно читање, којим се дубоко урања у свет књижевног текста, који постаје све истинитији и све стварнији захваљујући ангажовању маште, прати осећање задовољства и утисци који се једино оваквим читањем могу остварити. У настави се тако прочитаним делом ствара поуздан услов за његово интензивно изучавање, у коме самостално ангажовање ученика може да дође до пуног изражаја (Илић 1997: 178).

Интерпретативно чишање, којим изражавају свој доживљај текста, ученици најчешће схватају као тренутак у коме је важно да без грешке прочитају текст, а не као могућност да начином читања искажу и покажу како су доживели књижевни текст. Вежбање овог облика читања је процес који траје и усавршава се током свих разреда основне школе, што

првим, темељним упутствима даје велики значај. Професори Милија Николић и Драгутин Росандић препоручују у својим методичким радovima низ веома инструктивних и корисних поступака којима се ученици упућују у реализацију интерпретативног читања којим се изражава лични доживљај књижевног текста, али се они, нажалост, у настави не примењују. Савремене тенденције изостављања учења стихова напамет, запостављања вежбања изражајног читања и вођења дневника читања допринеле су све више присутној и све чешће истицаној неразвијености културе језичког изражавања.

Способност доживљавања тесно је везана за способност емоционалног и фантазијског мишљења које омогућава да се у дечјој свести (прочитане или саслушане) речи претварају у слике које подстичу доживљај садржаја/садржине текста и његово разумевање. Ученику је тешко да визуелизује текст који први пут чује, али истовремено и неопходно да би могао да га доживи. Поновљено читање са позивом ученицима да покушају да замисле цео догађај, ликове, њихов изглед и слично, прилика је да уз помоћ слика које ће створити у машти ученици дубље доживе садржај текста. Наративно и лирско у тексту одређују ниво доживљавања. Наративно се, у првом тренутку, лакше доживљава и разуме, јер је на нивоу искуственог, односно на нивоу приче и причања, а за разумевање лирског потребно је асоцијативно повезивање, схватање метафоричних значења.

На основу слушања, односно читања, фантазијског и емоционалног реаговања ствара се утисак, доживљај на нивоу сензације, чула.

Даљи развој доживљаја текста, који је започет перцепцијом, може се наставити у правцу целовитог разумевања или стопирати – све зависи од подстицаја ученицима. Ненад Хавелка сматра да сваку наставу, па и наставу књижевности, треба ускладити са општим принципима не само процеса учења, него и процеса развоја личности у целини јер „књижевни текст од сегмента предметне реалности постаје најпре искуствени објекат, сегмент доживљене реалности, а потом, евентуално, и исходите новог, релативно трајног диспозиционог својства личности ученика” (Хавелка 1978: 172). Да би ученик схватио појаве у друштву и међу људима потребно је да и сам постане учесник догађаја – замишљених или стварних. „Уз перцептивно-мисаону делатност, детету је потребна још и манипулативно локомоторна активност, односно потребно је да само успоставља бар неке од услова да би било 'сензитивизовано' да увиђа последице” (Хавелка 1978: 178). Емоционална обојеност садржаја није довољна за прихватање текста. Децу овог узраста много више покрећу на уживљавање у садржај текста акциона догађања и могућност да себе доживе као учесника неког узбудљивог догађаја него емоционална

потка. „Важно је уочити да акционим постаје свако штиво које се делом састоји из оног што дете уме да изведе, делом из оног што жели да научи и делом из оног што је нереално (различито од збивања којима је засићена његова перцепција), али бар у извесном степену уверљиво са становишта дечје логичке структуре” (Хавелка 1978: 178). (Не)познатост догађања утиче двоструко као подстицај на дете: превише познато ослабиће перцепцију, превише непознато заинтересоваће својом новином, али значење неће бити прихваћено на прави начин. Текстови у којима нема догађања допиру само до периферних слојева дечјих интересовања и мишљења. Хавелка сматра да је тајна атрактивности прича у којима су животиње јунаци у томе што трансформација познатог у мање познато изазива жељу за уживљавањем – читање праћено интелектуалним и емоционалним доживљајем праћено је обавезним транспонованњем на реалне, доживљене ситуације. Ученике не мотивишу текстови који су испод интелектуалног, емоционалног и социјалног искуства детета. Поруке таквих текстова примају се без емоционалног и вољног ангажовања, што анулира свако њихово деловање на понашање детета.

Исти аутор сматра да је целокупна настава језика и књижевности у посебном положају у односу на остале предмете. У настави других предмета довољно је да ученик схвати и запамти унапред организоване информације, што ће омогућити да се у погодној ситуацији оствари трансфер знања. У настави књижевности трансфер знања могућ је само ако ученик прихвати „све значењске димензије тог садржаја: да се са њима сагласи и да их, евентуално, прихвати као део свога Ја” (Хавелка 1978: 176). Идејно прихватање је неопходно јер књижевни текстови носе у себи афирмацију неке вредности: опште, посебне, појединачне, временски и просторно удаљене или присутне.

Суштина наставе књижевности је у утицају који она има на формирање социјалног идентитета појединца, свести о самом себи као појединцу и припаднику одређених ужих и ширих заједница. Хавелка сматра да заговарање вредности неће имати одјека у личности детета, и поред уредног разумевања, прихватања и запамћивања садржаја текста, уколико се порука не ослања на неку од потреба и вредности карактеристичних за ученике као појединце и за социјалну средину у којој стичу остала релевантна искуства (Хавелка 1978: 186).

Неговање литерарног сензибилитета и развијање наклоности према читалачкој активности ученика млађих разреда основне школе умногосте се остварује самим начином обраде књижевног текста у настави књижевности. Ученици млађих разреда нису инертни и незаинтересовани сарадници, првенствено због осећања жеље за истицањем која је на овом узрасту јако изражена. Њима је потребан подстицај да размишљају

о прочитаном, али и охрабрење да своје мисли слободно изразе. Ученици овог узраста имају страх, посебно изражен на почетку школовања, од самосталног, појединачног изрицања мисли због несигурности у исправност одговора. Уколико учитељ обезбеди повољне услове и прилике да ученици искажу сопствене утиске о прочитаном делу, да испоље знања и вештине које су усвојили током читања књижевног текста, онда се сваком ученику ствара прилика за пуну радну афирмацију, што га мотивише за даљи рад. Из праксе је познато да не постоји моћније средство мотивисања за рад од атмосфере коју је учитељ изградио са својим ученицима. Атмосфера међусобног уважавања, слушања и праћења, сарадничког допуњавања, подстицања и храбрења, јесте оно што ученика води ка слободи у сопственом мишљењу и излагању. Такав ученик увек ће бити заинтересован за читање, тумачење и образлагање сопственог доживљаја јер му уверење да пред собом има благонаклоног саговорника даје слободу да мисли и да испољава своје мисли. Афирмација могућности да ученици емоционално испоље индивидуално доживљавање књижевног дела у настави је неопходна јер активан читалац млађег школског узраста жели да на часу изнесе своје доживљај и да своје читалачке утиске размени са утисцима својих вршњака, али и ауторитета.

Настава књижевности подстиче и развија у ученику компетентног читаоца књижевних дела изграђујући његов читалачки укус. Степен читалачког развоја, који би могао бити схваћен и као ниво изграђености читалачког укуса и развијености читалачких навика, условљен је и одређен развијеношћу читалачких интересовања, степеном развијености литерарних способности (посебно способности перципирања књижевног дела, његовог доживљавања и сазнавања) и богатством ученикових литерарних, моралних, социјалних, естетских и других искустава (в. Шабић 1983).

Наставом књижевности у млађим разредима основне школе поставаљају се темељи читалачких интересовања, способности и навика. У току овог периода најмлађи основци пролазе кроз процес који има за циљ да их оспособи да самостално бирају, истражују и проналазе читалачко штиво, односно да из категорије слушалаца који су примали садржаје које је неко други бирао за њих (предшколски период) пређу у категорију самосталних читалаца, који знају и умеју да одаберу садржаје које ће читати. Јасно је да је улога учитеља у овом процесу важна и одговорна јер он подстиче, развија и усмерава читалачка интересовања и способности својих ученика.

Истраживања читалачких способности и интересовања ученика, на почетку школске године, могу да пруже врло корисне смернице када је у питању процена компатибилности избора текстова у читанкама

читалачким интересовањима ученика. Резултати таквих истраживања могу да послуже као основа на којој ће учитељ одредити свој избор текстова које ће увести у наставу и реализовати у оквиру наставе књижевности, а који ће одговарати испољеним читалачким интересовањима ученика која немају адекватан одговор у избору текстова предвиђеном наставним програмом. Резултати истраживања су вишеструко корисни за учитеља јер му могу послужити као основа на којој ће засновати, осмислити и разрадити систем мотивисања својих ученика за читање. То је први и најважнији систем мотивације јер из њега произлазе други системи (подсистеми) мотивисања – мотивисање за читање народне поезије и прозе и мотивисање за читање ауторске поезије и прозе. Сви ови делови целовитог система су међузависни и једни друге подстичу. Почетна заинтересованост ученика за читање књижевних текстова развија се у заинтересованост за читање, доживљавање и тумачење у настави, на часу и у слободно време. Читајући, интерпретирајући и доживљавајући књижевне текстове ученици јачају своја читалачка интересовања, развијају литерарне способности, стичу читалачко искуство и навике и граде књижевни укус.

Процес развијања читалачких навика може се представити као обрнута пирамида која као своју почетну тачку има читалачка интересовања са којима ученик започиње школовање, док завршну, најширу платформу чини скуп, лепеза читалачких интересовања која је учитељ развио у ученику. Први или почетни ниво активности учитеља везан је за подстицање и снажење постојећих читалачких интересовања која су у ученицима пробуђена и развијена до извесног степена у предшколским установама, а која се проширују не само новим темама и новим врстама, већ и приступом тим текстовима, разговором који се о њима води и активностима које су за њих везане. У том смислу први начин мотивисања ученика за читање књижевних текстова јесте управо разговор о тексту, односно начин на који се текст интерпретира на часу. Улога коју учитељ има у подстицању и развијању читалачких интересовања ученика је велика и значајна, баш као и његова одговорност за крајњи резултат. Поред књижевних текстова који су у настави присутни као програмски садржаји, неопходно је функционално укључивање текстова којима се подстиче или проширује љубав према одређеној књижевној врсти или писцу. Учитељ има сазнања о текстовима који су предвиђени наставним програмом, али и о читалачким интересовањима и могућностима својих ученика, што све заједно чини његову улогу у развијању интересовања за читање и грађење читалачких навика јако важном и одговорном.

5.2. Читалачка интересовања и литерарне способности ученика млађих разреда основне школе

Професор Иван Ивић сматра да се процес учења у контексту општег развоја одвија у складу са одређеним законитостима – свако учење настаје под дејством неке мотивације, за свако учење постоје оптимални физички, психолошки, социјални и културни услови; сваки процес учења има своју динамику, свој ток и ритам и свако учење почива на некаквим способностима организма и повратно делује на промене тих способности (Ивић 1978: 159). Основна улога књижевног дела у настави јесте да прошири опсег учења, како би, поред усвајања знања и вештина, обухватило и стицање и неговање способности, потреба, вредности и црта личности као сложених диспозиционих својстава појединца (Хавелка 1978: 183). Ослањајући се на сазнања психологије и сазнајних теорија и теорије рецепције, методика наставе књижевности покушава да открије све услове који утичу на перцепцију, односно доживљавање и сазнавање књижевног дела. Већ смо истакли да је доживљавање и сазнавање књижевног дела условљено његовом рецепцијом која активира емоционалне, сазнајне и фантазијске процесе у ученику, али начин на који ће се ови процеси одвијати зависи првенствено од индивидуалних предиспозиција ученика. Зато савремена схватања улоге наставе књижевности истичу као један од приоритетних циљева развијање индивидуалних способности ученика. Специфичност циљева наставе књижевности везана је за подстицање, неговање и развијање *интересовања за књижевна дела* (читалачка интересовања) и буђење, откривање и развијање ученикових *литерарних способности*.

Посебан проблем истраживања у методици наставе књижевности чине књижевна интересовања. У овим истраживањима методика се користи сазнањима психологије, имајући у виду чињеницу да интересовања припадају психолошким категоријама. Психолози различито дефинишу интересовања, али им је заједничко становиште да су интересовања „специфична усмереност човекове свести и активности према одређеним садржајима” (Росандић 1978: 45). Интересовања су необично важна у психичком животу човека. Њихова улога у процесима развоја способности, сазнавања света и, уопште, целокупног развоја личности детета, посебно је значајна јер она представљају основу сваког, а најпре вољног и емоционалног ангажовања.

Као емоционално обојен став према неком предмету, особи, догађају или појави, интересовање подразумева и запажање оних особина које су изазвале емоције. Професор Росандић одређује књижевна интересовања као посебну врсту интереса који показују „човјекову усмјереност

(склоност, афинитет) за књижевни садржај (за читање књижевних дјела, за проучавање књижевности, за књижевно стварање)” и истиче да су истраживања показала да се књижевна интересовања јављају у предшколском добу. Психолози (Смиљанић, Чолановић, Толичих) су утврдили да се интересовање за стих појављује у другој или трећој години, а интересовање за бајку у периоду између четврте и седме године. Резултати досадашњих истраживања указали су да велики утицај на развој, проширивање и утврђивање читалачких интересовања имају сви облици васпитно-образовне делатности, систем мотивација за буђење, развијање и изграђивање књижевних интересовања, књижевна лектира и социјална и културна средина (Росандић 1988: 46). Утицај друштвене средине детета, од породице до шире друштвене заједнице, такође је веома важан за развијање интересовања за читање књижевних дела. Сведоци смо истинитости свих ових закључака.

Истраживања развојне психологије указала су на везу између интересовања и развојног периода појединца. Читалачка интересовања ученика млађих разреда основне школе су углавном непозната јер су недовољно истражена. Доминација компјутера, телефона и дигиталних медијских средстава потиснула је потребу и могућност да књига остане присутна у животу деце као извор најразличитијих сазнања и доживљаја, а истовремено и потребу да се ова интересовања посебно истраже и проуче. Зато би савремена методика наставе књижевности морала да поклати више пажње истраживању и проучавању читалачких интересовања ученика најпре млађих разреда, а потом и старијих основаца и средњошколаца. Истичемо читалачка интересовања најмлађих ученика првенствено због чињенице да је овај узраст најпогоднији за утемељење и развој интересовања према књижевности. Резултати тих истраживања могли би да буду драгоцен показатељ адекватности предвиђене лектире за ученике млађих разреда, који би указали којим читалачким интересовањима ученика одговарају текстови предвиђени наставним програмима, а која интересовања остају без подстицаја.

Истраживање Габријеле Шабић (Шабић 1997), као једно од раритетних, показало је да се као литерарна интересовања у млађим разредима, у периоду од 7. до 11. године појављују:

- тематско интересовање
- интересовање за песничку слику
- интересовање за ритам
- интересовање за везани или слободни стих
- интересовање за фабулативност и
- интересовање за експресивност књижевне речи и поетску игру.

Тематика је одлучујући елемент због кога се дете опредељује (или не опредељује) за неку песму или причу (Шабић 1997: 14). Први круг тематских интересовања чине природа, цвеће и животиње. Габријела Шабић примећује да су ове теме једно време биле обележене етикетом традиционалности и несавремености, али да парадокс чини то што је највећи део стваралаштва признатих писаца везан управо за ове теме. На овом узрасту врло је изражено интересовање за хумор, комику, као и интересовање за поетску слику које је условљено урођеним и развијеним афинитетом детета да говори и мисли у сликама. На исти начин на који говори и мисли, дете и доживљава песму преко низа слика, при чему додатну пажњу ученика изазивају текстови чији се наслов поклапа са тематским интересовањем (Шабић 1997: 15).

Дете овог узраста на посебан начин доживљава поетску реч. Синкретички приступ свету који је карактеристичан за овај узраст условљава специфичан доживљај ритма. Ритам је везан за покрет, звук, за визуелне елементе (стварне или замишљене), који се уливају у игру: игру покрета, речи, цртежа. Изразиту ритмичност не чине риме и везани стих него складност и јединство емоције и израза. Песме увек морају имати беспрекорну ритмику и бити сликоване. Због свега овога детету је најближи слободан стих.

Склоност деце према фабулативности и фабулативност као специфичност поезије за децу су комплементарне. Наративност песме води дете у акцију омогућавајући му да свет посматра у динамичкој форми, а не у статичкој (Шабић 1997: 18).

Развојна психологија описује раздобље од 7. до 11. године као доба акције, истраживања, кретања. Истраживања интересовања деце овог узраста показују да се деца необично радо играју речима и радо прихватају понуђену игру речи: „[...] литература, она права дечја, даје деци праве речи, смешне речи, тешке речи, лепе речи, нежне речи, речи праскалице, речи које звецкају, шуште, шуме, певају, граде... Свих тих речи има у литератури, у брзалицама, разбрајалицама, пословицама, загонеткама, игри речима, језичким стрмоглавцима који подсећају на добовање кишних капи о прозорска окна, вику деце што се са пуно страсти траже, гомилају, ломатају језик и улазе на још једна врата у свет речи и говора” (Група аутора 1965: 33–34).

Дете у овом периоду жели да што више види, чује, сазна. Интересовање за књижевност израста из жеље за сазнавањем ритма, слика, и постаје трајна особина ученика, личности која онда има самостално мотивационо дејство. У комуникацији са књижевним текстовима јављају се нови садржаји, нова искуства, богати се способност изражавања. Јасна Росандић истиче посебност и значај осећања радости, уживања,

оптимистичког расположења које се јавља после читања: „Књига има и један елемент који млади читалац тек посредно осећа, на који каткад не обраћа пажњу, а по коме књига, као уметничко дело, заправо представља уметност. То је лепота која се крије не само у занимљивом садржају, то је нешто што се некада не може ни изразити речима, а што је у добром, трајно вредном делу, присутно од прве до последње странице. Тај осећај за лепоту речи која тера на размишљање и која оплемењује дух чинећи га способним да отворених очију прима прегршт лепоте које књига нуди, мора се неговати” (Росандић 1972: 36).

Говорећи о интересовању ученика за прозна дела Драгутин Росандић истиче да се ученици млађих разреда основне школе првенствено интересују за фабулу и ликове и да их посебно привлаче узбудљива фабула и необични ликови из бајке и басне (Росандић 1978: 475). Усмереност према овим ликовима условљена је нивоом ученикових искустава (емоционалних, моралних и интелектуалних). Са посебном пажњом прате се ликови са којима је могућа идентификација. Ученици у књижевним ликовима проналазе узоре за сопствени живот, свој етички идеал. Уз прихватање и тежњу за идентификацијом јавља се и потреба за дистанцирањем, која је такође јако важна јер је некада важније сазнати шта не желиш да будеш, него шта желиш. Критичност према ликовима развија се постепено, у складу са изграђивањем литерарног става. Разлог због кога дете спонтано прелази у свет литерарног дела, покреће свој унутрашњи говор и безрезервно се идентификује са ликовима лежи, по Росандићевом мишљењу, у чињеници да деца овог узраста дуго мешају елементе фантазије и реалног мишљења. Читалац овог узраста не жели да буде пасиван, он тражи учествовање, динамику, а недостатак искуства надокнађује маштом.

Поменуто истраживање читалачких интересовања ученика основношколског узраста Наде Тодоров у школској 2000/2001. години, обухватило је 1.264 ученика основних школа у сомборским градским, приградским и сеоским школама. Резултати истраживања показали су да је бајка најомиљеније читалачко штиво (472 ученика); следе приче и романи (342 ученика), песме (272 ученика), басне, приповетке (127 ученика) и остало (54 ученика). Истраживање је показало да су читалачка интересовања деце различита у поменутиим срединама: најдуже и највише се за бајке интересују ученици сеоске средине. Код деце у приградској средини интересовање за бајку јавља се од четвртог разреда, у време када градска деца почињу да губе интересовање за бајку. Већу наклоност према бајкама показале су девојчице, док су дечаци заинтересованији за басне и приповетке. Резултати интересовања ученика за поезију одступили су од резултата дотадашњих истраживања јер су показали

подједнако интересовање ученика оба пола. Резултати истраживања показали су да је рецепција бајке индивидуална и условљена узрастом ученика и читалачким искуством. Одговори ученика су показали да им највише одговара бајка као сценско дело, а да су најмање заинтересовани за бајку као филмско дело (Тодоров 2006).

Габријела Шабић је током свог истраживања утврдила да деца не воле нијансе него јасноћу и чисту изражајност и да, у складу са тим, и осећања морају бити чиста, свакодневна и обична – могу бити пре-димензионирана, али не могу бити нијансирана. Такође је приметила да доживљаји детета нису диференцирани, него се јављају као целивито доживљавање визуелних, аудитивних, кинестетичких и фантазијских елемената, због чега је и „дијалектичка повезаност између доживљаја и изражаја” код детета много израженија него код одраслих читалаца. Млади читалац има јако изражену потребу да свој доживљај песме или приче изрази кроз цртеж, покрет, реч, музику, што је добро јер изражавање доживљаја продубљује доживљај и подстиче ученика на нове креативне изразе.

У млађим разредима основне школе ученику се, углавном, нуде и препоручују одређени садржаји, у читанкама и избору лектуре, све са циљем да се у њима пробуди и развије читалачко интересовање које ће их покренути да сами крену у истраживање и трагање за новим садржајима. Као резултат перманентног подстицања жеље за читањем, откривањем и сазнавањем књижевних дела, у ученику се развијају литерарне способности које свој извор имају у интересовањима.

Под *литерарним способностима* подразумевају се специјалне способности које особу квалификују за успешну комуникацију са литерарним делом (Шабић 1997: 24). Могло би се рећи да литерарне способности омогућавају доживљавање, сазнавање и усвајање књижевног дела.

Росандић наводи различите класификације литерарних способности које су настале применом различитих критеријума (1978: 42). Прве две групе способности издвојиле су руске теоретичарке Мешћерјакова и Гришина.

Прву групу способности чине способност замишљања и стварања песничких слика, разумевања осећања ликова у књижевним делима, уочавања ауторове позиције у делу, његових ставова и схватања, логичко-појмовног осмишљавања садржаја књижевног дела и самосталног оцењивања свих елемената уметничког дела у њиховом јединству.

Другу групу способности чине:

- способности везане за предметно-садржински слој текста (способност примања песничке речи, њених сликовитих и изражајних

могућности, способност стварања слика људског живота које су приказане у књижевном делу, способност целовитог запажања и осмишљавања фабулативно-сужејне основе дела, способност запажања и разумевања унутрашњег живота књижевних ликова, способност изражавања сопствених непосредних утисака и судова),

- способности везане за ауторову личност (ауторов однос према свету, његова позиција, стваралачка замисао, концепција живота) подразумевају способност разумевања извантекстовних односа и
- способности везане за објективни садржај књижевног дела, његову повезаност са временом и друштвено-историјским приликама у којима је настало.

Руски методичар Даниловски као литерарне способности издваја способност успостављања односа између писца и дела, дела и литерарног процеса и способност успостављања односа између појединачног и општег, а Истратов способност уочавања литерарних проблема, раздвајања познатог од непознатог, формулисања хипотеза и проналажење метода за њихово доказивање (према: Росандић 1978: 42).

Литерарне способности условљене су општим психичким развојем личности и посебно степеном литерарног развоја. Важност која се придаје литерарним способностима ученика у настави књижевности има основу у истакнутој позицији ученика, као субјекта, у наставном процесу.

Настојања савремене методике наставе књижевности да у први план стави буђење, откривање и развијање ученикових литерарних способности нашло је одјека у наставним плановима и програмима кроз истицање скале способности које се изграђују у појединим разредима. Росандић наводи као способности ученика које се развијају у првом циклусу образовања (од шесте до девете године), а који означава као наивно-реалистичку фазу, следеће способности: способност естетског перципирања, способност доживљавања и уживљавања, способност замишљања (фантазијског мишљења), способност памћења појединости, способност понављања, односно репродукције фабуле, способност препознавања теме, способност разликовања врсте текста (стих, проза), способност етичке и социјалне карактеризације ликова, способност рашчлањавања текста и способност описивања текста (2005: 16).

Као програмска одредница везана за наставу књижевности у прва два разреда основне школе присутан је термин *сионџано доживљавање књижевности дела*, којим се афирмише индивидуално, спонтано реаговање ученика у сусрету са књижевним текстом у коме се испољавају његови креативни потенцијали. Креативни потенцијали ученика су неопходна,

али не и довољна основа за целовито доживљавање и сазнавање књижевног текста и зато се спонтаном реактовању морају придружити друге способности које претпостављају знање: „Способност самосталног оцјењивања свих елемената умјетничког дјела у њихову јединству, способности повезане уз поједине слојеве књижевног дјела, уз ауторову личност, извантекстовне одреднице, претпоставља специјална знања из књижевне знаности (теорије и повијести књижевности), естетике, социологије, психологије, повијести и других дисциплина” (Росандић 1978: 44).

Разуме се да ученику млађих разреда основне школе није неопходан овако широк дијапазон извантекстовних знања за доживљавање и сазнавање појединих књижевних текстова, првенствено имајући у виду карактеристике текстова намењених овом узрасту, али је умесно и подстицајно упућивати ученика у важност познавања појединих детаља из живота писца или времена у коме је живео и стварао за разумевање песме или приче коју ученици читају на часу. Учитељева интервенција овог типа неопходна је и као усмерење ученицима за осмишљавање самосталног приступа тексту у вишим разредима.

Посматрајући и истражујући литерарну комуникацију која се остварује у настави лирске књижевности између ученика млађих разреда и књижевног дела, Габријела Шабић је уочила да се њоме утиче на развијање следећих способности ученика: способност перципирања књижевног дела, доживљавања књижевног дела, способност фантазијског мишљења, рационалног стваралачког мишљења, способност изражавања доживљаја и запажања и способност читања, са којима се упоредо развија сензибилитет за основне људске и естетске вредности (Шабић 1997: 39). Практично све поменуте способности су везане за емоционално, вољно и мисаоно реактовање ученика, са којима су у дијалектичкој вези међусобног подстицања, јачања и развијања.

Вук Милатовић сматра да наставом књижевности у млађим разредима треба развити следеће способности ученика: способност самосталног читања књижевног текста; способност доживљавања прочитаног којом се утиче на формирање литерарног сензибилитета ученика; способност разумевања и сазнавања прочитаног; способност самосталног тумачења дела и способност вредновања уметничког дела. Очигледно је да је Милатовић скалу способности ученика ускладио са њиховим општим развојем током наставе у прва четири разреда и да је имао у виду реалне могућности ученика за доживљавање и сазнавање књижевног текста (1997: 109).

5.3. Ученик млађих разреда као учесник у литерарној комуникацији

Систем узајамног деловања књижевноуметничког текста и читаоца назива се литерарна комуникација. Чиниоци литерарне комуникације су текст, као извор информације, читање, односно слушање, као активности којима се информације преносе и читалац као прималац информација.

Књижевноуметнички текст је систем информација кроз који проговара индивидуална, ауторова стваралачка личност, а који се одликује садржајном, смисаоном и структурном завршеношћу (Росандић 1978: 264). Разлику између уметничког и неуметничког текста, према Лотману, чине начин приказивања стварности и језик којим се то чини: „У уметничком тексту поруке (информације) преноси сваки елемент умјетничког знака. Текст се понаша као специфичан сустав знакова. Разгранатост знакова (знаковних система) проширује, повећава број информација.” Укрштањем система природног и уметничког језика и семантизацијом несемантичких елемената природног језика увећава се број информација и слојева уметничког текста које је могуће разумети само уз помоћ адекватних средстава декодирања (Росандић 1978: 264).

У наставном процесу основни извор информације је књижевни текст, а поред њега појављују се текстови о њему као секундарни текстови и метатекст, као школски, уџбенички текст који преноси информације о примарном књижевноуметничком тексту.

Литерарна комуникација се у науци о књижевности одређује као процес кодирања и декодирања на релацији аутор–текст–прималац. Да би се овај модел применио у настави потребна је интервенција методичког гледишта, односно потребно је истражити законитости функционисања књижевне комуникације у васпитно-образовном процесу (њено програмирање, моделирање и извођење), утврдити поступке којима се остварује и начин њиховог вредновања. Пошто се остварује у настави, овај тип комуникације се означава и као литерарно-педагошка комуникација. Као непосредна комуникација остварује се кроз директан сусрет ученика и дела, најчешће читањем у себи, а као посредна слушањем туђег, гласног, интерпретативног читања.

Текст, наставник и ученици су учесници комуникацијског модела у коме се интеракција успоставља између текста и ученика, текста и наставника, ученика и наставника и наставника и ученика. Као контекст укључују се резултати науке о књижевности и дидактичка и естетска интеракција. Дидактичка интеракција остварује се између наставника

и ученика, а естетска између ученика и књижевног текста. Предмет дидактичке интеракције су естетска искуства ученика. Основна естетска искуства ученика наставник допуњава и осмишљава својим интервенцијама које су везане за књижевно-теоријско и књижевно-историјско одређење текста. Информације које се укључују не потиру изворна естетска искуства, доживљаје и сазнања ученика, већ их „подижу на већу разину синтезе и естетског вредновања. У дидактичкој интеракцији ученици очитују индивидуалне могућности доживљавања, разумијевања и просуђивања” (Росандић 1978: 271).

Литерарно-дидактичку комуникацију могу да ометају тешкоће које су специфичне само за овај вид комуникације.

Први тип сметњи везан је за различитост кода текста и читаоца на тематско-идејном и језичко-стилском нивоу текста. Тематика текста непримерена читаочевим искуственим и мисаоним могућностима отежава, успорава или онемогућава комуникацију. Ученик лако одустаје од читања текста који га не провоцира и не окупира својом тематиком. Недостатак интересовања и мотивације за читање који се понавља у континуитету или чини доминантнији доживљај наставе књижевности онемогућава развијање читалачких интересовања и литерарних способности ученика. Далекосежност и озбиљност последица ове сметње у литерарној комуникацији указује још једном на важност избора књижевних текстова и њихову усклађеност са читалачким интересовањима и сазнајним и искуственим могућностима ученика.

Ток комуникације зависи и од језичко-стилских особености текста. Учестало појављивање непознатих речи, појмова, података, имена и слично, отежава рецепцију текста као језичке препреке. Свако допунско обавештење и појашњење значења непознатих речи, било читањем објашњења испод текста или кроз наставникову интервенцију, представља излазак из текста и успорава комуникацију, а некада и обесмишљава. „Неусклађеност језичких и културолошких кодова изазива и неизграђеног читатеља нестрпљење, незадовољство и одустајање. Посредовање за успостављање адекватног читатељског кода намеће се као врло суптилан психолошки, педагошки и методички проблем” (Росандић 1978: 271).

Литерарну комуникацију могу да отежавају и субјективни разлози као што су недовољна мотивисаност, помањкање интересовања, неразвијеност литерарне сензибилности, оскудност читалачке и књижевне културе, неадекватан доживљајно-сазнајни контекст и слично. Помену-те психолошке узроке не бисмо могли везати искључиво за једну страну у комуникацији, јер незаинтересованост може постојати и код наставника, баш као и оскудност књижевних знања и неразвијеност литерарне сензибилности.

Поред субјективних, постоје и објективни услови који ометају литерарну комуникацију – неповољна атмосфера за рад, умор итд., што потврђује сложеност литерарне комуникације и њену условљеност постојањем емоција и воље као покретача и пратиоца мисаоних активности учесника.

Подстакнути досадашњим искуствима из наставне праксе, желимо да овај део теоријских разматрања о ученику млађих разреда основне школе завршимо размишљањем немачког методичара Р. Геислера које је професор Росандић навео у својој *Методички књижевни оглојад* (2005), а које указује на потребу да методика наставе књижевности, као педагошка дисциплина, у фокус свог посматрања и проучавања, поред књижевних дела, укључи и ученика као читаоца: „Она мора, конципирајући наставу књижевности за данас и сутра, изградити однос према читаоцу нове генерације. Њена је посебна димензија будућност.”

ИСТРАЖИВАЊЕ ИНТЕРПРЕТАЦИЈЕ
НАРОДНЕ КЊИЖЕВНОСТИ

6. МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

6.1. Предмет и значај истраживања

Предмет истраживања је интерпретација народне књижевности у разредној настави. Као најпотпуније аналитичко-синтетичко тумачење књижевних дела, наставна интерпретација условљена је тематско-идејним, језичко-стилским и другим карактеристикама текста, могућностима и способностима ученика, и методичким и методолошким стратегијама и поступцима које учитељ примењује у настави. Карактеристике прва два елемента наставе анализирали смо у теоријском делу рада, а трећи смо настојали да осветлимо истраживањем наставне праксе и, конкретније, доживљаја, знања, читалачких интересовања и наклоности који су као резултат интерпретација текстова остали у ученицима.

Интересовање за резултате наставног проучавања народне књижевности у разредној настави подстакнуто је:

- специфичностима образовних, васпитних и функционалних задатака које је потребно остварити интерпретацијом текстова из народне књижевности у настави и
- развојним способностима ученика разредне наставе везаним за могућности доживљавања, разумевања и сазнавања текстова из народне књижевности.

У теоријском делу рада истакли смо да о рецепцији народних песама, прича и кратких говорних облика код ученика разредне наставе, као и њиховим читалачким интересовањима према народној књижевности, нема значајних истраживања. Управо због тога одлучили смо да ове проблеме осветлимо резултатима емпиријског истраживања и да доживљај и разумевање народне књижевности ученика овог узраста утврдимо анализом њихових одговора добијених анкетним упитником и анализом одговора њихових учитеља.

Књижевнонаучно стиановишије у истраживању је да народна књижевност представља истинску уметничку вредност. Јединствено тематско-мотивско богатство, лепота и узвишеност ликова, разноврсност жанрова,

посебност језика којим је остварена, преплитања и узајамни утицаји са писаном књижевношћу, чине је незаобилазним делом укупне књижевне уметности.

Педагошко полазишће у истраживању је да народна књижевност као део националне културне и духовне традиције српског народа омогућава остваривање бројних образовних, васпитних и функционалних циљева наставе. Народна књижевност је, као део српске народне уметности и традиције, један од темеља естетског, етичког, националног и културног формирања ученика. Садржајима народне књижевности у настави остварују се бројни краткорочни и дугорочни циљеви.

Методичко полазишће у истраживању је да синергија одабраних садржаја, успешних наставних интерпретација и развојних способности ученика може обезбедити основу квалитетног знања и способности за успешан наставак школовања.

Дидактичко полазишће истраживања су когнитивистичке теорије које истичу пресудан значај менталне структуре ученика у процесу учења, јер мисаони концепт ученика не обухвата само претходна знања ученика, него и начине (стратегије) савладавања нових појмова и проблема (Вилотијевић 1999: 197).

Истраживање наставне интерпретације народне књижевности у разредној настави има свој теоријски, друштвени и практични значај.

Теоријски значај овог истраживања садржан је у целовитом сагледавању позиције народне књижевности у школској пракси – кроз теоријско истраживање заступљености у наставним програмима и емпиријско истраживање резултата наставних интерпретација.

Друштвени значај истраживања садржан је у могућности да се у другим градовима и крајевима реализују иста истраживања и да се на основу тих резултата предложи и укључе у наставне програме за разредну наставу нови садржаји и сачини њихов распоред по разредима, чиме би се подстакло повезивање савремених нараштаја са традиционалним наслеђем српског народа и створила основа за њихово национално утемељење.

Практични значај истраживања огледа се у могућности да уочени и истакнути проблеми у настави подстакну учитеље да промене начин интерпретације народних песама, прича и кратких говорних облика и да на основу читалачких интересовања својих ученика, регионалног контекста и наставних предмета са којим садржајима је могуће остварити корелацију, одаберу додатне садржаје за наставу.

6.2. Циљ и задаци истраживања

Истраживање је реализовано са циљем да се истражи целисходност дидактичко- методичких поступака у настави и утврди како наставни садржаји из народне књижевности и њихове интерпретације на часовима утичу на рецепцију жанрова народне књижевности код ученика разредне наставе. На њу указују доживљај и разумевање тематско-идејне основе текстова, епских јунака, реалних и фантастичних ликова и догађаја, хумора, као и став о утицају језика народне књижевности на доживљај и разумевање ових текстова у настави.

Истраживање резултата наставне праксе, односно интерпретације текстова из корпуса народне књижевности требало је да одговори на следећа питања:

1. како су ученици формирали појам *народна књижевност* и у којој мери су усвојили књижевнотеоријске појмове *народна ђесма*, *народна ђрича*, *народна бајка*, *народна ејска ђесма*, *народна басна*, *народна зајонешка*, *изрека*, *ђсловица*;
2. како су ученици доживели часове на којима су читали и интерпретирали народне песме, приче и кратке говорне облике предвиђене наставним програмима;
3. како су ученици доживели епске јунаке Марка Краљевића и Старог Вујадина;
4. како је језик народне књижевности утицао на рецепцију народних песама, прича и кратких говорних облика.

6.3. Варијабле истраживања

Независна варијабла је *наставна интерпретација народне књижевности у млађим разредима основне школе*.

Зависну варијаблу представља *рецепција (доживљај и разумевање) текстова народне књижевности у млађим разредима основне школе*.

6.4. Методе, технике и инструменти истраживања

Метода теоријске анализе и техника анализе садржаја примењене су у истраживању званичних докумената и уџбеничке литературе (наставног плана за основну школу и наставних програма за оба циклуса основног школовања, читанки за прва четири разреда основне школе;

психолошке, педагошке, дидактичке, методичке, књижевнотеоријске и књижевноисторијске литературе и периодике; антологијских, школских и популарних издања народних песама, приповедака, предања, кратких говорних облика, критичких издања Вукових збирки народних умотворина, итд.).

Емпиријско истраживање имало је за циљ да из наставне праксе прикупи искуствене чињенице које би помогле да се уоче ефекти примењених методичких модела наставе и евентуални проблеми. У истраживању је коришћена дескриптивна метода која је намењена испитивању васпитно-образовне праксе. Циљ није био само констатовање емпиријских чињеница, већ откривање свега онога што их условљава и доводи до тога да буду такве какве јесу. Откривање каузалитета, односно узрочно-последичне повезаности међу емпиријским чињеницама, омогућава проналажење узрока проблема који су истраживани.

У току истраживања примењене су технике анкетирања (ученика и учитеља) и анализе садржаја (наставних програма).

Инструменти емпиријског истраживања била су два анкетна упитника – за ученике и учитеље. Инструмент је био нестандардизован и користио се индивидуално; био је тајан до момента испитивања.

Анкетни упитник за ученике имао је 34 питања (27 питања отвореног и 6 затвореног типа) која су имала за циљ прикупљање чињеница и објективних података о рецепцији текстова народне књижевности, о читалачким интересовањима и стваралачким реаговањима ученика. Руководили смо се мишљењем Павла Илића да естетски доживљај и етичке вредности могу да се вреднују тестом у коме су питања отвореног типа: ученици могу на исто питање одговорити на различите начине и дати прихватљиве одговоре. Исти критеријум односи се и на ученички доживљај света дела и схватање његових значења (Илић 1997: 153).

Највећи број питања у анкетном упитнику био је отвореног типа јер су ранија искуства показала да ученици одговорније приступају одговарању када је потребно да своја размишљања формулишу као одговор, него када треба да заокруже неки од понуђених одговора. Уз то, одговори личне природе су, често, емотивно обојени. У анкетном упитнику коришћени су термини *народна њесма* и *народна њрича* са циљем да се предупреди термилошко неразумевање.

Ученици су на анкетни упитник одговарали током једног школског часа. Након уводног упознавања са циљем истраживања, приступали су раду при чему су показивали висок степен заинтересованости и ангажованости. Истраживање је протекло без проблема и приговора, увек уз лично присуство истраживача.

Анкетни упитник за учитеље чинило је 14 питања (10 отвореног и 4 затвореног типа) која су имала за циљ да утврде које наставне садржаје, средства и методе учитељи користе на часовима народне књижевности, као и њихова искустава и ставове о рецепцији ових текстова у настави.

6.5. Популација и узорак истраживања

Популацију су чинили ученици и учитељи разредне наставе на територији општине Јагодина. **Узорак истраживања је намерно одабран.**

Узорак истраживања чинила су 172 ученика четвртих разреда основних школа „17. октобар“ и „Горан Остојић“ из Јагодине и 26 учитеља поменутих школа. Узорак је одређен на основу сазнања и става да су ученици четвртог разреда, на крају школске године, меродавни саговорници о садржајима из народне књижевности који су предвиђени за овај циклус школовања и да њихови одговори могу пружити поуздану слику методичких модела рада примењених на часовима. У анкету су поред учитеља одељења у којима је обављено истраживање, укључени и остали учитељи из поменутих школа, са претпоставком да ће њихово радно искуство допринети меродавности закључака. У анкети учитеља учествовало је 7 високо образованих учитељица (наставница разредне наставе), 14 учитељица и 5 учитеља са завршеном Педагошком академијом, укупно 26 градских учитеља.

У Основној школи „17. октобар“, централној градској школи, анкетирано је 98 ученика четвртог разреда који су наставу похађали у четири одељења. Одлука да се у Основној школи „17. октобар“ обави један део истраживања заснована је на резултатима дугогодишње сарадње са учитељима и успеху које ова школа постиже у раду, као и чињеници да су учитељи те школе ванредне студије завршили на Педагошком факултету у Јагодини.

У Основној школи „Горан Остојић“, коју похађају деца из предграђа и са шире територије града, анкетирана су 74 ученика из три одељења четвртог разреда.

Структура узорка истраживања

Основна школа	Ученика	Учитеља
„Горан Остојић“	98	12
„17. октобар“	74	14
Укупно	172	26

У овој школи се од почетка рада Учитељског, а сада Факултета педагошких наука, изводи практична настава студената четврте године из Методике наставе српског језика. Позиција активног посматрача и искуство са тих часова и из наставе уопште, помогли су у тумачењу одговора ученика из анкете, посебно у оним случајевима који су захтевали квалитативну анализу.

Истраживање је обављено у јуну 2006/2007. школске године.

Нивои статистичке обраде

Подаци прикупљени истраживањем обрађени су путем дескриптивне статистике (проценти и табеларни прикази).

7. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

1. Први задатак истраживања био је да утврди како су ученици формирали појам *народна књижевност* и у којој мери су усвојили књижевно-теоријске појмове *народна џесма*, *народна џрича*, *народна бајка*, *народна џйска џесма*, *народна басна*, *народне зајонејке*, *изреке*, *џословице*.

Група питања у анкетном упитнику за ученике: *Кажџ својџм речџма шџа је народна књижевност*; *По чему се она разликује од уметничке књижевности*; *Знаш ли када је настала наша народна књижевност*; *Шџа знаш о живоју људи у време њеној настанка?* и *Зашџо се дела народне књижевности називају „народне умојворине“?*, имала је за циљ да истражи знања ученика везана за настанак и основне одлике народне књижевности. Одговори ученика требало је да покажу на који начин су ученици, који су се током четири године упознали са скоро свим врстама народне књижевности, формирали појам *народна књижевност*.

У првом питању, које је гласило *Кажџ својџм речџма шџа је народна књижевност*, посебно истицање инструкције *својџм речџма* имало је за циљ да ученицима пружи слободу у изражавању, наглашавајући да није нужно понављање оног одговора који би за учитеља важио као тачан.

Од 172 ученика, колико је учествовало у анкети, 29 ученика није одговорило на ово питање, а одговори остала 143 (83%) ученика могу се сврстати у четири категорије. Имајући у виду да су одговори ученика били отвореног типа, у њима се запажа велика разноврсност и велики број комбинација једних истих елемената исказа. Зато су сви одговори ученика груписани према основним конструкцијама.

Прву категорију чине одговори (70) који у својој основи садрже конструкцију *народна књижевност су џесме и џриче*.

Народна књижевност су све народне џесме, џриче, бајке и басне.

Народна књижевност су народне џриче, оне неистинске или истинске, и џесме.

Народна књижевност су џриче и џесме које је народ сам измишљао и записивао.

Народна књижевност је стварање џесама, џрича, џриповејки, зајонејки у народу.

То су ђесме и ђриче које је смислио народ, ђа су се ђреносиле усменим ђуштем – са колена на колено.

Народна књижевност ђ су ђесме, ђриче, бајке и басне из којих можеш да сазнаш многе ђоуке.

Народна књижевност ђ су све ђриче, ђесме, бајке... које ођисују ђрошлост ђ или народну ђрошлост ђ.

Народна књижевност ђ су народне ђесме и ђриче о јунацима.

Народну књижевност ђ чине бајке, ђесме и ђриче за које се не зна име човека који их је осмислио.

Запажа се да поменута конструкција служи као основа коју су ученици проширивали на најразличитије начине. Управо у тим додацима крије се индивидуално разумевање.

Другу категорију чине одговори (65) који у себи садрже конструкцију сачињену од појмова *народна књижевност ђ* и *народ*. Глаголи који повезују ове две лексичке јединице најчешће су: *измислити ђ, смислити ђ, створити ђ, настати ђ, ђошећи ђ* и сл. На различит доживљај и разумевање народног књижевног стваралаштва указују одговори ученика:

Народну књижевност ђ је измислио народ.

То је књижевност ђ коју је смислио народ.

Ту књижевност ђ је створио народ.

Народна књижевност ђ је створена у народу.

Народна књижевност ђ је настала у народу.

Народна књижевност ђ је ђошекла из народа.

Књижевност ђ која је ђошекла у народу.

Именица *народ* најприсутнија је као термин којим се означава творац народне књижевности – *народ је измислио, смислио, најписао, створио*, а народна књижевност је *створена, настала, ђошекла у народу*.

У овој категорији одговора пажњу привлаче одговори који поред уобичајене конструкције садрже и допуне које указују на постојање ширег контекста за разумевање појма:

Народна књижевност ђ је књижевност ђ коју су створили наши ђреци (којом су се служили) јер су они ђричали ђриче које су се ђреносиле с колена на колено.

Народну књижевност ђ је осмислио народ и најписао и оне нам ђоказују какво је време било ђада.

Народну књижевност ђ је смислио народ и са колена на колено ђреносио и ђређричавао.

Трећу категорију чине одговори ученика (8) у којима је народна књижевност означена неодређеним заменицама *нешто* и *оно*:

Народна књижевност је нешто што је створио народ и што се вековима прича.

Народна књижевност је нешто што је настало у народу.

Народна књижевност је оно што је написао народ.

Народна књижевност је оно што је смишљало доста људи, о ономе што је било давно.

Народна књижевност је нешто што је створио народ својим умом.

Ови одговори потврђују запажање Марије Клеут, на које смо већ указали, да једноставност израза замагљује и претерано упрошћава проблем (Клеут 2015: 11) јер, додали бисмо, не именује главни садржај.

Четврту категорију чине одговори ученика који су садржајни, обојени личним промишљањем и тежњом да искажу оно чега нема у дефиницијама:

Народна књижевност су песме које се пишу у десетерицу и оне говоре о јунацима који су давно мрли.

Народна књижевност је по мени живој народа – описује на неки начин живој народа и створена је у народу.

Народна књижевност је машта људи у баснама, бајкама, причама, песмама и лирским песмама.

Народна књижевност је шекспир написан у стиху или прози који потиче од народа из давнине.

Народна књижевност су бајке, басне и приче које су измислили људи из давних времена.

Народна књижевност су приче, бајке, речи које на нас остављају најјачи утисак. Из њих можемо много што да научимо.

Анализа одговора показала је да постоји изразита сличност у формулисању одговора ученика у оквиру појединих одељења.

У првом одељењу школе „17. октобар“ у одговорима ученика доминантни су појмови *народна књижевност* и *народ* и глаголи *измислити* и *смислити*, који у суштини имају исто значење. Доследност њиховог појављивања указује да су ученици ипак поновили (репродуковали) дефиницију народне књижевности коју су чули на часу (претпостављамо да је она гласила *Народну књижевност је измислио народ*).

У другом одељењу доминантни су појмови *народне песме*, *приче*, *бајке*, *басне*, *пословице*, *зајонешке*. Између њих и појма *народна књижевност*

је стављен, у највећем броју случајева, знак једнакости (*Народна књижевност су епске и лирске песме, народне приче и народне бајке*), а само у пар примера употребљен је глагол смислићи и измислићи (*Народна књижевност су песме, бајке и приче које су људи измишљали*). Поред оваквих, било је и оригиналних одговора као што су: *Народна књижевност је машта људи у баснама, бајкама, причама, песмама и лирским песмама; Народна књижевност је њевање и приповедање које је настало у народу; Народна књижевност су народне песме и приче о јунацима.*

У трећем одељењу у одговорима ученика доминирају глаголи *настала* (11), *створена* (5), *пошкела* и израз *с колена на колена*, који указују на разумевање начина *постанка* и *преношења* народне књижевности (*Народна књижевност је настала у народу и преносила се с колена на колена*). У овом одељењу је скоро половина ученика употребила поменуте термине, а у остала три одељења по један ученик. Оригиналнији одговори су: *Народна књижевност су бајке, приче, приповешке које су настале у народу и од непознатој аутора и песме које су се преносиле са колена на колена и Народна књижевност су песме и приче које су пошкле некад давно из некој народа.*

У одговорима ученика четвртог одељења приметан је утицај личног доживљаја што је допринело креативности запажања (*То су лепе приче и песме које читамо у школи и које буде лепа осећања; Народна књижевност су приче, бајке, речи које на нас остварљају најјачи утисак. Из њих можемо много шта да научимо; Народна књижевност је шекст написан у стиху или прози који пошиче од народа из давнине; Народна књижевност су песме и приче у којима се говори о нашим народним јунацима; Народна књижевност је прича која се догодила пре много година*).

Једино у овом разреду ученици су користили глагол *испричао*, који указује да су свесни начина на који су настајале и преносиле се народне песме и приче (*Народна књижевност су књижевна дела која је испричао народ*).

У одговорима ученика школе „Горан Остојић“ такође су присутни појмови *народна књижевност, песме, приче, бајке, приповешке* повезани глаголима *створио* и *измислио*.

Највећи број одговора полази од идеје да *народну књижевност чине бајке, басне, песме и приче које је народ измислио сам*. Ова основа надограђена је личним размишљањима од којих, као креативније примере, наводимо следећа:

Народна књижевност су све песме и приче које описују народну прошлост.

Народна књижевност су народне приче, оне истинске и неистинске, и песме.

Народна књижевност су њесме, њриче и бајке које је смислио народ и које њрича са колена на колена.

То су њесме и њриче које је народ смислио, ња су се њреносиле усменим њуштем – с колена на колена.

Уместо глагола *смислиши*, *измислиши*, *осмислиши*, који су најприсутнији у одговорима ученика школе „17. октобар“, ученици школе „Горан Остојић“ најчешће користе глаголе *створиши* и *написаши*, што наводи на размишљање да настанак народних песама и прича доживљавају као чин истинског књижевног стваралаштва.

Ученици су као ствараоце народних песама и прича означавали *народ* и *људе*, које очигледно доживљавају различито од *аутора* и *писаца*, баш као што су и само стварање означавали глаголима – *измислиши* и *створиши*, а не глаголом *написаши*, што говори да је некима јасна, а да други осећају или наслућују разлику која постоји у начину постанка између народне и ауторске књижевности.

Наредни одговори илуструју ово запажање:

Народна књижевност је оно што је смишљало доста људи, о ономе што је било давно.

Народна књижевност су њриче, њесме, бајке и народне умотворине које су измислили народи.

Народну књижевност није смислио човек него људи.

Народна књижевност је кад народ ствара неке народне њесме и умотворине.

Народну књижевност је створио народ, а уметничку један писац.

Народна књижевност је кад означава нешто народно. Њу је народ измислио.

Одговори ученика показују да су упознати са усменом природом народне књижевности, али ту околност различито тумаче, о чему сведоче следећи одговори:

Народна књижевност је њесма или њрича која се њреноси усменим њуштем. Народна књижевност су сва књижевна дела која су исричали људи.

Једни грућима су њричали њесме и њриче ња су је заједно целу измислили. Њуди су, с колена на колена, њричали њриче и бајке.

Да би се развеселили, ноћу би се сакућљали и њричали, измишљали, јер нико није знао да њише.

У то време није било људи који су знали да њишу, ња су слушали њриче и њреносили их грућима.

Свако би смислио по нешто и причао то друћима.

Стално су причали приче.

Људи су их причали не знајући ко их је написао.

Народ их је осмислио, мењао, преносио све док их неко није записао.

Они су причали једни друћима ту књижевност.

Они су с колена на колена пребацивали своје стихове и тако стварали народну умотворину.

Они су се окуљали и састављали народне умотворине.

Одговори ученика на питање бр. 2, *По чему се народна књижевност разликује од уметничке књижевности?*, разврстани су у четири категорије.

Прву категорију чини 38 одговора који разлику између народне и ауторске књижевности одређују на основу аутора: *Уметничку је написао писац, а народну људи.*

Другу категорију одговора чине 33 одговора ученика који сматрају да се у назнаци испод текста крије основна разлика између две поменуте књижевности: *Испод текста који је народ смислио пише народна песма или прича, а испод пишичеве (песме) пише име писца.*

Трећу категорију чини 26 одговора у којима се као разлика између народне и уметничке књижевности истиче познатост аутора:

У уметничкој књижевности се зна аутор, а у народној не.

У народној књижевности не знамо ко је написао, а у уметничкој знамо.

Четврту категорију чине одговори ученика (23) који уочавају разлике у темама, јунацима, изражајним средствима, чак и присуству хумора и фантастике:

Разликују се у теми описивања и начину описивања, у приповедању и писању.

Уметничка књижевност показује неистинитост догађаја и ликове и дешава се у машини, док народна нас на неки начин прати кроз живош.

Разликују се по томе што народна књижевност прича о народним јунацима, а уметничка о разним друћим стварима.

По томе што је уметничка књижевност модернија, а народна не.

Поезија није у десетерцу, а проза је модернија.

Оне се разликују по томе што је народна истинитија, а ова друћа измишљена.

Народна књижевност су песме које се пишу у десетерцу и оне говоре о јунацима који су давно мршви.

Уметничка књижевност се пише у стихофама и обично се говори о живој људи, о траговима, итд.

У уметничким делима се мање користе речи из старих времена, зна се ко их је осмислио и написао и оне су из садашњости.

Разликује се по речнику, говору и по свему што садржи народна књижевност.

Код уметника у причама више постоји нестварних него шалливих догађаја.

На питање *Знаш ли када је настала наша народна књижевност?* највећи број ученика (70) је одговорио *одавно*, што подразумева мноштво варијанти: *јako давно, веома давно, некада давно, у старих времена, пре многи векова, далеко у прошлости, од кад људи постоје, од почетка света.*

Време настанка народне књижевности са Вуком Караџићем повезало је 27 ученика:

Вероватно је настала још пре Вуковог доба.

Записана је у време Вука Караџића, а настала је пре њега.

У време Вука Караџића.

У доба Вука јер је он тада почео да их скупља.

Када је Вук ишао од куће до куће и записивао све што људи кажу.

Када је Вук написао азбуку.

Интересантно је да је у појединим одељењима Вуково име појављује у више од половине одговора, а да га у другим одељењима нема ни у једном одговору.

И међу овим одговорима било је оних (24) који показују оригиналније размишљање о времену настанка народне књижевности:

За време наших великих јунака, око 14. века.

Пре многи векова у време настанка српског царства.

Када су се водили ратови, у раду, приликом бербе и приређиваних забава.

Наша народна књижевност је настала давних времена, још пре, када су били ратови.

Одавно, у време Турака, св. Саве.

Настала је одавно још када људи нису били писмени.

Наша народна књижевност је настала давно док су наши преци причали.

На ово питање нису одговорила 52 (30%) ученика.

Одговори ученика на питање – *Шта знаш о животној људи у време њеној настанка?* – показују да време у којем је настала наша народна књижевност 41 ученик доживљава као јако тешко због ратова, тешких радова на њивама и у пољу, у којима су учествовала и деца, неписмености и турске власти. Људи су били јако сиромашни и обесправљени, неписмени, али су ипак током вечерњих дружења причали једни другима приче и песме да би се утешили, заборавили на тежак живот и пробудили наду и веру да ће доћи боље време. Велика већина одговора (45) заснована је на убеђењу да су песме и приче настајале као утеха у тим тешким временима:

Већина је била сиромашна, или под нечијом влашћу, али је зашто увек постојао неки јунак.

Нису живели као ми, нису имали технику ни струју. Радили су и певали песме.

Било је тешко живети па су стварали песме и приче да би заборавили на тежак живот.

Знам само да је било тешко и да су људи смишљали песме и приче да би се надали бољем и лепшем животу.

Деца су помаћала родитељима на њиви певајући песме.

Знам да су седели око ватре и певали.

Тешко су живели али су увек када су имали времена певали, причали нове приче и забављали су се.

Из многих одговора може се наслути да ученици по давно време доживљавају као време у коме се много лепше живело:

Знам да су људи пуно причали и разговарали.

Људи су били у слози, весели, љубавни и пријатељски једни према другима.

На њивама су певали, на слави и весељима.

Знам да се деца и одрасли сваке вечери скупе у крућу и онда уз ватру су најстарији причали шта су знали.

Људи су певали уз гусле народне песме.

Они су били доста друћачији од нас и бележили су разне узбудљиве догађаје.

О времену у коме је настала наша народна књижевност 78 (45%) ученика није дало никакав одговор.

На питање – *Зашто се дела народне књижевности називају народне умотворине?* – 55 ученика је одговорило *зашто што их је народ смислио,*

створио; зашто што су настале у народу; 26 ученика сматра да се тако зову зашто што су створене у људском уму; зашто што их је створио људски ум; зашто што је човек што својим умом исјричао; зашто што представљају народне умове; 12 ученика мисли да оне представљају народну мудрост, а њих 7 уочава поучност народних умотворина:

Свака народна умотворина има нешто поучно што ће остати у нашем сећању и уму.

Свака умотворина има нешто поучно што ћемо увек памтити.

Зашто што је народ своја умовања претворио у приче и из њих извлачио поуке.

Оне су право богаство памети и мудрости и маште.

Зашто што је народна књижевност нешто поучно и даје нам неку поуку која ће нам послужити у животи.

Зашто што уче о животи и увек имају неку поуку.

На ово питање 78 (45%) ученика није дало одговор.

Из одговора ученика може се наслутити да настајање песама и прича не доживљавају као забаву већ као умно, душевно бодрење и јачање, које је помогло људима да преживе. Зато такве песме и приче доживљавају као дела народне мудрости:

Народ је у то време био паметан и умом је створио дела народне књижевности.

Народне умотворине су настале у народу памтећи неке значајне догађаје.

Народ је своја умовања претворио у приче и из њих извлачио поуке.

Ученици за претке везују само позитивно размишљање. Иако су живели у давним временима и у тешким условима, оставили су као наслеђе потомству народне умотворине и поуке којима се верује:

Умотворине представљају народну мудрост и нечему нас уче.

Свака умотворина има нешто поучно што ћемо увек памтити.

Издвојени одговори, који илуструју врло интересантна и необична размишљања и запажања ученика о народној књижевности, нажалост, не чине већину већ мањину. Највећи број ученика одговорио је на прво питање (143), али су ти одговори у великом броју варијанте стереотипа, а најмање је креативних одговора заснованих на личном доживљају и разумевању. Број ученика који није дао било какав одговор од другог до петог питања (52, 52, 78, 72), који се повећава и достиже велики проценат у односу на укупан број ученика, указује на последице изостанка

књижевнотеоријских и књижевноисторијских чињеница које би ученицима помогле да стекну представу о појмовима *народна књижевност*, *народне лирске њесме*, *народне ејске њесме*, *народне ѓриповејке* и *крајки ѓворни облици*. Ово размишљање потврђују и одговори ученика у којима су наводили да народну књижевност чине: *народне њесме*, *ѓриче*, *бајке* и *басне*; *бајке* и *њесме*; *ѓриче*, *бајке*, *басне*, *ѓословице*; *бајке* и *ѓриче*; *бајке*, *басне*, *ѓриче*; *ѓриче* и *њесме*; *народне њесме*, *бајке* и *басне*; *ејске* и *лирске њесме*, *народне ѓриче* и *народне бајке*; *ѓриче*, *њесме*, *ѓословице*, *зајонејке*; *бајке*, *ѓриче*, *ѓриповејке*; *ѓриче*, *њесме* и *бајке*; *ѓоезије*, *ѓрозе* и *умоѓворине*. Конфузија у одговорима указује да је ученицима потребан јасан критеријум који ће им омогућити да класификују све појмове који, очигледно, у њиховој свести већ постоје, а који су настали, једним делом, захваљујући назнакама уз текстове у читанкама *народна њесма*, *бајка*, *басна*, *ѓословице* и сл.

Анализа одговора ученика на првих пет питања, показује да већина ученика током прве четири године школовања није изградила ваљану представу о садржају и карактеристикама појма *народна књижевност*.

2. Други задатак истраживања био је да утврди како су ученици доживели часове народне књижевности. И до овог одговора дошли смо анализирајући одговоре ученика на неколико питања.

На питање бр. 6 у анкетном упитнику за ученике – *Да ли си волео часове на којима сѓе читали и ѓумачили ѓексѓове из народне књижевности?* – од 172 ученика 157 (91%) одговорило је позитивно, а 15 (9%) негативно. Ово је једно од ретких питања из упитника на које су одговорили сви ученици.

Наредно питање које је, уствари, било наставак претходног (*Ако јеси, ѓокушај да кажеш збој чеја су ѓи часови били занимљиви*) пружало је ученицима прилику да искажу зашто су волели или зашто нису волели те часове. Највећи број ученика (146 или 85%) је покушао да образложи свој доживљај, а њихови одговори сврстани су у неколико група према разлозима које су наводили.

Као разлог због којих су волели часове народне књижевности, 39 ученика навело је лепоту и занимљивост песама и прича:

Заѓо шѓо сам мојла да чујем ѓриче и њесме какве нисам никада чула.

Заѓо шѓо је наш народ ѓисао врло леје њесме, ѓриче и бајке.

Јер смо слушали леје ѓексѓове које је народ најисао.

Било је мноѓо занимљиво заѓо шѓо народ зна мноѓо лејо да смишља ѓриче и бајке.

Народ је био духовити. Баш због тога што је живео у тежаким околностима, у њима се пробудила велика машта па је зато народна књижевност занимљива.

Били су ми занимљиви јер као да се све развија давно, ликови су снажни и јаки.

Приче и песме су ми биле занимљиве због интересантних авантура.

Има много лепих описана и мисаоних целина.

Било ми је занимљиво јер што ређе где чујемо, нико скоро то више не прича.

У највећем броју одговора уочава се да су ученици препознали карактеристике народног стваралаштва: хумор, односно духовитост; машту, односно фантастику; ликове који су им били упечатљиви, јер су их доживели као снажне и јаке; лепоту описа што се, вероватно, односи на приповедање у бајкама и лепоту мисли, које су истицали као поруке. Све ове посебности текстова из народне књижевности омогућиле су да ученици остваре позитиван доживљај, који је важан подстицај читалачких интересовања.

Друга група ученика, њих 16, волела је часове народне књижевности јер су могли да сазнају нешто ново о старим временима и прецима:

Зато што је у песмама и причама старо време и записује се животи људи који су тада живели.

Зато што те песме казују како су људи живели, да су били снажљиви, мудри и лукави.

Часови су ми били занимљиви зато што су долађају истинити и ујознају нас са прошлим временом нашег народа.

Зато што сазнајемо како се живело у стару времена и данашње нас науче.

Зато што се говори о народу који је у стару времена живео.

Због тога што су ти текстови настали од наших предака.

Зато што смо учили нашу стару књижевност.

Зато што причају о прошлости и о неким личностима из прошлости.

Занимљиве су ми песме које описују историјске долађаје јер из њих научимо много тога занимљиво.

Због тога што више сазнајемо о далекој прошлости и како се живело тада.

Они су ми занимљивији од обичних текстова зато што се у њима

Ћрича о старим временима.

Били су ми занимљиви зашто што сам научио нешто више о прошлости.

Зашто што су из времена пре нас и може доћи да се научи.

Из одговора ученика може се наслутити да они *стара времена*, под којима вероватно подразумевају далеку прошлост и тадашњи начин живота, доживљавају као нешто лепо, занимљиво, вредно и поучно и као нешто што није превазиђено. Размишљања ученика супротстављају се ставовима шире јавности да су деца заинтересована само за оно што је савремено и, самим тим, њима блиско. Да овакви стереотипи постоје и у ставовима учитеља, потврђују одговори пет учитеља који сматрају да отежавајућу околност у тумачењу текстова народне књижевности представља то што је деци тешко да схвате време о коме говоре текстови из народне књижевности и односе који су владали међу људима. Нарочито је занимљиво како ученици доживљавају своје претке. Према одговори-ма ученика, преци су вредни, радни, паметни људи који су били много бољи и мудрији него што су људи данас.

Управо због мудрости и поучности ученици су волели часове на којима су читали и тумачили народне песме, приче и кратке говорне облике:

Због што ја што су ми били занимљиви и што сам могао да научим много из њих.

Због што ја што када смо причали о томе, сазнала сам много што, као и нове речи.

Зашто што сам сазнала много нове ствари и стекла жељу да наставим да читам много друге текстове.

Зашто што су народне песме и приче веома занимљиве и поучне.

Због невоља које су ликови преживели.

Били су ми занимљиви због поуке коју смо извлачили.

Зашто што сам из њих дошла што научио.

Поучност, која се често именује као превише изражена дидактичност, и доживљава као мана народне књижевности, ученици препознају и доживљавају на различите начине: једни су поучност нашли у ликовима и невољама кроз које су прошли, други једноставно осећају да су сазнали и научили много тога, док је код трећих подстакла читалачка интересовања. Сви ови одговори у суштини говоре о дубоком доживљају који је покренуо мисли, а који најконцизније изражава одговор *Народне песме су лепе зашто што причају о људима и животи.*

Необичност и занимљивост ликова и догађаја у народним песмама и причама је још један разлог позитивног доживљаја:

Свиђали су ми се јер су ујавном јесме и приче биле о главним херојима и јунацима.

То ми је било занимљиво да слушам зашто што се говорило о јунацима и херојима.

Зашто што су ти текстови занимљиви и ујавном се говори о јунацима и њиховом јунашћу.

Зашто што се у њима помињу чудни ликови и чудни догађаји и зашто што се прича о несиварним и чудним стварима.

Због јунака који се описују.

Одговори ученика потврђују интересовање ученика овог узраста за ликове: стварне, првенствено јунака, и фантастичне, на које су указала истраживања развојне психологије. Улога јунака у процесу сазревања је важна, јер се он у свести ученика појављује као узор и модел. Јунак је посебан и увек изнад свега обичног и свакодневног, што му даје највећу привлачност и лепоту.

Супротно уверењима да је језик народне књижевности ученицима разредне наставе велики проблем, јер им је нејасан и стран, одговори ученика указали су да им упознавање са архаичним речима и изразима, које ученици доживљавају као нове, и сазнавање њиховог значења, пружа осећај задовољства:

Свиђао ми се говор, иако је мало тежи за изговарање.

Зашто што сам сазнала нове речи и тако обогатила свој речник.

Зашто што има неизнатних речи.

Занимљиви су зашто што ако неке речи не знамо учићелица нам објасни, и волим да тумачим реченице.

Зашто што увек научим нешто ново и сазнам неке нове речи.

Чињеница да су поједини ученици сазнавање нових речи навели као разлог због кога им је на часу народне књижевности било занимљиво и лепо, говори о њиховом језичком сензибилитету, али и показује да у богатству и лепоти народног језика може да ужива и савремени читалац, посебно када му у томе неопходну помоћ пружи учитељица.

Ученици разредне наставе посебно воле хумор и шалу, па су због тога и духовитост народних песама и прича истакли у својим одговорима као један од разлога позитивног доживљаја часова народне књижевности:

Зашто што је у њим причама све шаљиво и занимљиво.

Јер су те јесме и приче написане на смешан и шаљив начин.

Зајшо шїшо увек има нешїшо смешно.

Зајшо шїшо у њима има смеха.

Били су ми занимљиви збої шумачења некої тексїа који је био смешан.

Иако је хумор народних песама и прича посебан, наведени одговори сведоче да су најмлађи ученици препознали његову лепоту, посебно у шаљивим песмама и причама и да уживају у ликовима и ситуацијама обојеним хумором и нонсенсом, упркос вековној удаљености времена у коме су настале.

Најкраћи и најједноставнији одговори у којима је исказана љубав према народној књижевности су потврда искрености ученика овог узраста:

Зајшо шїшо волим народну књижевностї.

Збої шоїа шїшо волим дела народне књижевностїи.

Зајшо шїшо смо учили нашу сїару књижевностї.

Зајшо шїшо ја обожавам народну књижевностї.

Велики број ученика (41) истакао је да су им часови на којима су учили народну књижевност били занимљиви зато што су после читања анализирали, тумачили, причали о текстовима које су читали што говори колико је интерпретација текста важна за укупни доживљај:

Часови су ми били занимљиви јер волим када чиїам и после анализирамо тексїи који смо чиїали.

Зајшо шїшо кроз причу учинимо народну умоїворину још леїшом и занимљивијом.

Зајшо шїшо причамо о причама или песмама.

Збої шоїа шїшо када смо причали о шоме сазнала сам мноїо шоїа.

Збої шумачења неких тексїова и размишљања на неки друїи начин.

Зајшо шїшо чиїамо тексїове, извлачимо шему, поруке, главне и споредне ликове и њихове особине.

Збої шоїа шїшо нам је било забавно и пуно леїої смо причали о њима.

Зајшо шїшо смо шумачили оно шїшо смо чиїали.

Зајшо шїшо ми је шо занимљиво, волим да слушам о народној књижевностїи.

Било ми је занимљиво зајшо шїшо смо све дубље улазили у песму и причу, научили нешїшо о живоїу у прошлости, чули мноїо леїих

ојиса и научили нове речи.

Ујознала сам неке за мене нове народне речи, објашњавали смо „зашто“ и „како“ је то тако.

Ја волим када ми неко чита неки текст и волим када ми решавамо неке питања у тексту.

Због тога што сам на сваком часу нешто лепо и корисно научила.

Зато што смо шумачили народне песме и приче.

Било ми је занимљиво када смо слушали, причали о тексту, читали и истражили поруке, ликове и њихове особине и теме.

Зато што смо били посвећени песмама као да је то наш животи.

Зато што ми је занимљиво кад доста размишљамо.

Били су ми занимљиви због тога што смо многе научили и сазнали на тим часовима.

Зато што сам увек јуно тога сазнао.

Зато што сам разумео и слушао народну књижевност.

За разлику од претходних одговора који су засновани на утисцима које су првенствено изазвале тематске, идејне или језичке карактеристике народних песама и прича, ови одговори говоре првенствено о доживљају који је настао као резултат методичког приступа, односно начина тумачења текста. Интересантно је да је 35 ученика (50%) из школе „Горан Остојић“ навело овакве разлоге занимљивости часова, а да су осталих 6 одговора записали ученици једног одељења школе „17. октобар“.

Број оних који нису образложили свој доживљај на часовима (26) такође указује на неке интересантне везе. У школи „17. октобар“ 22 ученика нису дала одговор, а у школи „Горан Остојић“ 4 ученика.

Највише празних одговора на ово питање (9) било је у одељењу школе „17. октобар“ у коме је постојала велика сличност међу одговорима ученика о народној књижевности захваљујући учесталој употреби израза *створена, пошкела из народа и с колена на колена*, а најмање у одељењу у коме су ученици у одговоре о томе шта је народна књижевност упитали своје личне утиске и доживљаје.

Запажања ученика упоредили смо са одговорима учитеља у којима су износили своје мишљење о начину на који савремени ученици доживљавају народну књижевност. Већи броја анкетираних учитеља (17) сматра да садашње генерације показују далеко мање интересовања за народну књижевност, као и за историју свог народа и прошла времена, док појединци сматрају да доживљај народне књижевности зависи преважно од интерпретације на часу и броја текстова који се обрађују, и да је у питању индивидуални доживљај.

3. Један од задатака истраживања био је усмерен према доживљају епског јунака.

Већ смо наглашавали, а и одговори ученика говоре о томе, колико је јунак важан и потребан ученицима овог узраста. Због тога смо четири питања усмерили према доживљају Марка Краљевића и Старог Вујадина и разумевању њихових ставова у епским песмама које су предвиђене програмом. Одговори ученика на питања – *Како замишљаш Марка Краљевића?, Шта је Марко Краљевић замерио свом јобрашиму беџу Косијадину (која нечовештва)?, Зашто је Сиџари Вујадин истрпео све муке којима су га Турци мучили? и Шта означава срце јуначко, а шта срце удовичко?* – пружили су могућност да се уочи како су ученици доживели и разумели њихове речи и поступке. У анкетном упитнику за ученике ово су питања бр. 16, 17, 18 и 19.

Ученици су током прва четири разреда основне школе читали три епске песме о Марку Краљевићу (*Марко Краљевић и орао, Марко Краљевић и беџ Косијадин* и *Орање Марка Краљевића*), па је питање *Како замишљаш Марка Краљевића?* требало да их подстакне да уобличи своју представу о њему и индиректно покажу свој емоционални доживљај и став према овом јунаку.

У већини одговора доминирао је опис физичког изгледа, некада врло сведен:

Јак човек.

Као крујној и јакој.

Много је снажан и висок.

Висок, јак, дуја коса...,

а чешће развијен:

То је човек који се назива Марко, има ојрашач као и у народној џесми.

Као снажној момка који има дују косу и бркове.

Као једној великој човека са дујим брковима.

Марко Краљевић је имао дују косу, мач и сабљу и имао је бркове.

Човек са дујим брковима, у скујоценом краљевском оделу. Увек са собом носи мач.

Као једној шурској краљевића развијеној и јакој, има смеђу дују косу и џлаве очи.

Краљевић Марко има смеђу косу, браон бркове, озбиљно лице и увек џоред себе има своја коња Шарца.

Има дујачку и црну косу и црвено одело.

Описала бих ја са крајњом брагом и брковима и као мишићавој и високој човека и храброј рајника.

У овим и сличним описима у којима се помињу огртач, дуги бркови и коса препознаје се утицај илустрације из читанке на којој је Марко Краљевић представљен скоро истоветно као у одговорима ученика, али се наслућује и утицај јунака-ратника цртаних филмова, који су корпулентни, високи и јаки.

Баш као што се претпостављало, ученицима је опис физичког изгледа често био повод да искажу свој доживљај Марка Краљевића. У одговорима који сведоче о позитивном односу према овом јунаку, Марко је бранитељ српског народа:

Као момка-човека са дугом косом и брагом који брани српски народ.

Као некој згодној, јакој младића који брани и воли свој народ, има браон косу и плаве очи и велико срце.

Насупрот оваквим, појавили су се одговори у којима је и даље присутна представа о великој снази, али и јасно испољен негативан доживљај Марка Краљевића:

Описао бих ја као човека који није јако велике снаге.

Као снажну и јаку особу, која ипак није имала храбрости да брани своју земљу.

Мишићав човек. Дуличке косе и браон бркова. Није био храбар већ је био издајник и велика кукавица.

Бркајој чичу са црвеном кајом на глави и у шурском оделу.

Марка Краљевића описују као храброј, јакој, великој рајника који убија Турке, а у ствари он је обичан човек који је рајовао за Турке.

Поједини ученици изградили су представу о Марку Краљевићу дајући првенство његовим особинама:

Јак, храбар, стасит, поштен...то јест све добре особине.

Као способној, мудрој, сналажљивој и лукавој рајника.

Био је храбар, сналажљив, мудар и убио је многа Турака.

Као храброј и вештој јунака и човека.

Мудар, племенић, лукав, описан...

Као храброј рајника, поштенној, доброћудној човека који је увек на страни правде.

Јак, висок, добар, племенић, праведан и лукав.

Храброст је доминантна особина Марка Краљевића, али и њу ученици доживљавају двојачко – негативно:

У пјесми он је храбар и јак, а у стварности он је издајница.

Као храброг јунака иако је у ствари био двоструки вазал.

Као човека који је у пјесмама описан као велики јунак, а у стварности није такав.

Он је био кукавица, борио се на све начине да преживи.

и позитивно:

Марка Краљевића бих описала као најхрабријег бориоца у време Турака.

Ја бих рекла да је он сујермен и веома храбар у борби са Турцима.

Храбар ратник и веома издржљив јунак.

Марка Краљевића бих описала као храброг, невлаштивог и неуморног јунака.

Описала бих га као храброг, учинивог и поштеног човека...

Храброст је особина јунака, па је логично да је већина ученика изградила представу о Марку Краљевићу као јунаку, али је интересантно како су ученици нијансирали свој доживљај – Марко је човек јунак, велики и највећи јунак пјесме, али и велики народни херој и храбри ратник.

Он је био српски јунак огромне снаге који је бранио слабије и беспомоћне.

Као народног, мудрог јунака којег је народ изабрао јер је морао да има свој јунак.

Као јунака огромне снаге, храброг, одважног и несебичног.

На реалистичан доживљај Марка Краљевића указује честа употреба речи *човек*. Посебно интересантан је одговор ученика који је Марка доживео као човека из бајке, вероватно са жељом да његовој снази, храбрости и способности да савлада сваку препреку пред собом, баш као и јунак бајке, да димензију реалности.

У одговорима ученика више пута је успостављена веза између српског народа и Марка као његовог заштитника и бранитеља, али је интересантно да су Турци, као непријатељи српског народа против којих се Марко Краљевић борио, поменути у само четири одговора. То би се могло протумачити као последица неупућености у историјске околности и догађаје у којима су настајале песме о Марку Краљевићу, али одговори у којима је Марко назван турским вазалом, издајником и кукавицом негирају такав разлог. Овакав доживљај највећег епског јунака српског народа био је изненађење – уместо да га доживе као најљућег турског

непријатеља, један број ученика је Марка доживео као двоструког вазала, турског краљевића и издајицу. У исказима да је био обичан човек који је ратовао за Турке и умро борећи се за њих, да није имао храбрости да брани своју земљу и да се као кукавица борио на све начине да преживи, осећа се жеља да се докаже супротно од онога у шта је српски народ вековима веровао и да се раскринка заблуда.

Разлог оваквог доживљаја покушала је да објасни учитељица одељења у коме је већина ученика означила Марка Краљевића као турског вазала и највећег издајника и кукавицу: непосредно пре анкете ученици су у оквиру предмета Природа и друштво учили о Косовском боју и Марку Мрњавчевићу као историјском прототипу епског лика Марка Краљевића. Историјске чињенице потпуно су потиснуле особине епског јунака, а последице доживљаја који је настао на новим историјским чињеницама јесте да су само 3 девојчице из тог одељења сачувале позитиван став према Марку Краљевићу, док су дечаци били нешто умеренији у осуди. У другом одељењу десила се супротна подела мишљења – девојчице су, уз све већ поменуте афирмативне епитете, описале Марка Краљевића као *најхрабријег борца у време Турака, згодног, јаког младића који брани и воли свој народ, који све ради за свој народ, великог јунака свих њесама, мудрог, јаког и још мноштво шота...*, а дечаци као *издајицу и обичног човека који је рашовао за Турке*, наглашавајући да је он само у песмама велики јунак, али да је у стварности био нешто сасвим друго.

Као епски јунак, Марко Краљевић се не може замислити без Шарца, буздована, сабље, бркова и Турака. Ученици су у својим одговорима Турке као Маркове непријатеље поменули 4 пута, 2 пута су га везали за време Турака, 15 пута су навели да је имао коња Шарца (13 пута само у једном одељењу); 11 пута поменут је буздован (6 пута само у једном одељењу), а најприсутнији у опису су бркови (44) и дуга коса (13).

У одговорима ученика једног одељења Марко је окружен свим поменутих пратиоцима што опису његове појаве даје пуноћу и сугерише комплетан доживљај, док су ученици осталих одељења спорадично помињали или уопште нису помињали ове пратиоце. У одељењу у коме га је половина ученика доживела и означила као турског вазала, Марко нема ни једно ратничко обележје, баш као ни у одељењима у којима су ученици најчешће користили реч *човек* да би њоме означили свој доживљај. Само једна ученица доживела је Марка Краљевића *као храброг човека који се борио за своју мајку*, а једна је нагласила да је *волео да њије*.

На основу свега претходног могли бисмо закључити да су ученици на три начина формирали доживљај епског јунака Марка Краљевића:

1. негативан доживљај заснован је на историјским чињеницама да је Марко био турски вазал и да је погинуо борећи се на страни Турака;
2. неутралан доживљај имају ученици који Марка описују као човека, великог, снажног, али који нема ореол узорности и
3. позитиван доживљај формирали су ученици који у Марку виде српског јунака и јунака епских песама, мудрог, неуморног, неустрашивог, храброг ратника *срца јуначкога*, великог народног хероја, који и када се доживљава као човек (*мудар, висок, веома снажан, доброћудан, поштен, учтив, храбар, џун снаге и разумевања, који је увек на страни правде, увек у друштву свој Шарца и буздована*) има сјај узорног лика.

Из одговора ученика може се наслутити педагошки и методички приступ и утицај учитеља на рецепцију лика епског јунака Марка Краљевића. Чињеница да ученици именују Марка као човека, а не као јунака или заштитника оног који су у невољи (орао) или сиромашних (просјаци) указује да су ти појмови изостављени у разговору. Највећи број одговора ученика су језички/лексички и синтаксички оскудни искази, са мало аргумената, што осликава нецеловит и неубедљив доживљај. Неизграђеност представе о Марку Краљевићу може се разумети као последица малог броја песама које су ученици читали, али истовремено указује и на то да им нису позната предања и легенде које говоре о Марковом рођењу, како је Марко стекао снагу, како је дошао до Шарца... Када је у разговорима на часу остао без Шарца, буздована шестопера, топуза, копља, чувене сабље ђорде, виле посестрима – једном речју без епитета који његову појаву чине целовитом и јединственом, Марко је изгубио ореол који га је чувао од обичности и заборава. Отуда и љутња и разочараност у одговорима у којима је представљен као издајник и кукавица.

Анализа одговора ученика школе „Горан Остојић“ указала је на другу врсту проблема у доживљају Марка Краљевића. И они су своје одговоре највећим делом засновали на опису физичког изгледа:

Висок, јак, храбар, дутих бркова, црне косе, одважан...

Висок, мишићав, црн човек, на џушаљу по имену Шарац, држи буздован у руци.

Дуге бркове, браон косу, тамне очи, увек је са Шарцем.

Има веома дуге бркове и увек носи свој мач и увек воли да води рај са Турцима.

Са браон косом и браон брковима, има шубару на глави, висок је, држи буздован у руци и јаше коња Шарца.

Има дужу црну косу и црне бркове, носи бунду и шубару.

Јак је и има велику браду, има мишиће, носи велику шубару и оџроман буздован.

Као снажној, храброј, дуџачке косе, џустџих бркова и има буздован у руци.

Са брковима, са чизмама, са буздованом и шџиџиџом, и са дуџачком косом.

Има бркове, смеђу косу, џлаве очи, има коња, носи црвену униформу...

Високој, са брагом, дуџачком косом, са буздованом и џеџовим коњем.

Као јакој и круџној борца на коњу.

Он је сџрашан и јак, има шубару на џлави, велике бркове и буздован у руци.

Он је јак и храбар и наоружан је.

Са дуџачком браон брагом, дуџачком косом, црвеним оџрџацем, у зеленим војничким џанџалонама и џун оружјем.

Да је велики, снажан и млад, дуџе косе и носи сабљу и коџље.

Међутим, у свим овим одговорима изостало је именоване бића на које се ови описи односе. Да ли је у питању човек, ратник, јунак, младић, херој или било ко други – није јасно. Разлог вероватно лежи у чињеници да сви ови описи представљају језичку репродукцију илустрација у читанкама. Визуелни доживљај је, очигледно, био јачи од оног који је оставила интерпретација епске песме. Доминација илустрације у одговорима показала је да ученици нису емоционално доживели Марка Краљевића. Разлози томе могу бити различити: од става најшире заједнице која ћутке прати вулгаризацију Марковог лика у реклами иностране банке, до ускраћености да се у настави сусретну са већим бројем песама, предања и легенди које говоре о овом епском јунаку. Као последица свега, јавља се демитологизација овог лика у свести ученика који су у развојном периоду када је изражена потреба за митским јунаком, што илуструје и следећи одговор: *Марко Краљевић је био храбар, али не џолико, више су џа увеличавали*, који показује да ученик не разликује епског јунака од човека.

И ученици ове школе су доживели Марка Краљевића као човека, али без негативних конотација:

Као високој човека, са шубаром и буздованом.

Као доброј човека који џомаже џудима.

Као висок, снажној и шџврдоглавој човека.

Описала бих га као храброг, њамешног, јаког човека, намрјођеног лица, са шамним очима и шмурним погледом.

Као јаког и неустрашивог човека, али шврдоглавог.

Храбар је ратник, њамешан, мудар, сналажљив човек.

Другу групу одговора чине они у којима је доминантна престава Марка Краљевића као ратника и борца:

Краљевић Марко је био јак, мудар, храбар, сиособан ратник...

Био је јак, издржљив, њраведан, сналажљив.

Он је њамешан, јак, добар борац.

Као неустрашивог борца.

Храбар ратник.

Као јаког, храброг ратника, са њлавим очима, браон бркчићима и да сишлно са собом носи мач и буздован.

Као храброг и снажног ратника који сиасава свети од зла.

Да је самоуверен.

Трећу групу чине одговори у којима је Марко Краљевић означен као јунак:

Као великог јунака и њжртвованог ратника.

Марко Краљевић је био велики јунак, није се њлашио ничега и био је веома шврдоглав.

Неустрашиви јунак који може да умре само њприродном смрћу.

Јак, снажан, мудар, ратник и велики јунак.

Као јунака, снажног и неустрашивог.

Као јунака који је њобио шурску војску.

Као храброг јунака који све може и не њлаши се ничега.

Борио се у многим њознаштим и величанственим бишкама.

У одговорима у којима је описан спољашњи изглед Марка Краљевића доминирају речи *јак* (16), *висок* (12), *снажан* (11), *бркови* (29), *коса* (26), *буздован* (11), *Шарац* (9), *црвена* (као боја одела) и *црна* (као боја бркова и косе). Као борац против Турака Марко је означен 3 пута (*јунак који је њобио шурску војску, храбар ратник њрошио Турака, увек воли да води рат са Турцима*) и једном као њихов саборац (*Као обичног радника који ради за Турке*).

И у одговорима у којима је Марко описан као неустрашиви борац, јунак, ратник, недостаје дубље разумевање смисла његове борбености и јунаштва јер не постоје речи које би показале да ученици имају представу о томе против кога, за кога и за шта се борио Марко Краљевић.

У одговору једне ученице да Марка Краљевића замишља као Србина једини пут је између њега и Срба успостављена веза, макар и на овако симболичан начин. Ни у једном одговору ученика Марко није именован као јунак епских песама, српски јунак или слично, што потврђује да је ученицима потребно шире знање о друштвеноисторијским околностима да би могли да створе целовиту и јасну представу.

Колико су ученици разумели шта је Марко Краљевић замерио свом побратиму истражено је питањем бр.17 које је гласило: *Шта је Марко Краљевић замерио свом њобратиму бегу Костадину?*

Од укупно 172 ученика обе школе 110 ученика није дало никакав одговор, што представља 64% укупног броја анкетираних ученика. Од 62 ученика њих 10 је дало делимичне одговоре у којима су поменути по два нечовештва бег Костадина, 20 ученика запамтило је и истакло у одговору само да бег Костадин није волео сиромашне и да им није давао хлеба, док је 16 (9%) ученика запамтило само бегово нечовештво према родитељима.

Од 98 ученика ученика Основне школе „17. октобар“, 36 ученика је одговорило на ово питање. Одговори су у највећем броју непотпуни и некоректно формулисани. Изузетке представљају следећи примери:

Што избегава сиромаше, што не примећује сћаре њосјодаре и што не зове оца и мајку на славу.

Што има и оца и мајку, а нико од њих му не пије прву чашу вина, што не цени сћаре њосјодаре и што не мари за сиромашне.

То што сиротињу шера, а бојаше прима код себе и што поред себе држи оне који су на власи и оне који су бојаше, а мање је њосјави њозади и што своју мајку и оца не зове.

Да разликује бојаше људе од избелица, и да оца и мајку није њослужио.

Рекао му је да је себичан и дрзак.

Што је њруб и што није милостив.

Наведених 6 одговора указују на различите садржајне појединости које су ученици запазили и истакли. Први одговор прати редослед целина у тексту, при чему се запажа коришћење речи из песме (*сћаре њосјодаре*). У другом одговору истакнуто је као прво нечовештво непоштовање према родитељима што указује да тај поступак бег Костадина ученик највише осуђује. У одговору су такође употребљени делови стихова из песме (*не пије прву чашу вина, сћаре њосјодаре*). Трећи одговор представља „прераду“ садржаја и распореда целина, односно нечовештва у песми и указује да је ученик уочио све поступке бег Костадина које је

Марко Краљевић означио као нечовештва. Неким детаљима није до краја уочен смисао (*мање је њошџавио њозади*), али у односу на све остале одговоре он представља најпотпунију репродукцију садржаја песме. Само два ученика ове школе покушала су да поступке бег Костадина уопште истицањем бегових особина, а не поступака. Један ученик је бег Костадина означио као себичног и дрског човека, а други као грубог и немилостивог, што указује на различите критеријуме којима су процењивали његове поступке. Овако мали број одговора јасно упућује на неадекватан методички приступ епској песми који није омогућио запамћивање садржинског, а самим тим ни идејног слоја песме.

Од 74 ученика школе „Горан Остојић“, њих 26 (35%) покушало је да одговори на ово питање, што значи да је већина одговора непотпуна. Највећи број одговора садржи опозицију богат – сиромашан и утисак да је бег Костадин поштовао људе према богатству:

Замерио му је шџо је давао боџаџима, а сиромашне није љрмећивао.

То шџо је одбацивао сиромаше, а боџаџаше љримао у свој дом.

Шџо није њошџовао људе, шџо их је делио на боџаџе и сиромашне.

Шџо не зове родитџеље на славу и шџо сиромаше не љрима, а њошџоду љрима.

Ученици су у највећем броју одговора истакли бегово нечовештво према просјацима, што говори да су тај поступак разумели, највише захваљујући конкретним животним ситуацијама. Реч *сиромаси* је доминантна у одговорима, а самим тим и асоцијације везане за ову реч (*није их њушџио, ишџерао их је са славља, није им дао јела и џића, ошџерао их је ишџред куће, није их љрмећивао, није им њомаџао, није их љримио, делио је људе на боџаџе и сиромашне*). Бројност израза које су ученици користили да би означили просјаке (*сирочићи, сирошџе, сирошџице, сиромаси, сиромашни*) говори да су реч *сирошџице* ученици етимолошки протумачили и да нису разумели право значење овог беговог нечовештва. Школу „Горан Остојић“ похађају деца са периферије града, на којој се налази и центар у коме живе избегла лица, међу којима је и један део ученика, што наводи на претпоставку да је истицање богатих и сиромашних људи у одговорима ученика везано за социјални и материјални статус породица у којима живе.

И у овој школи само одговори двојице ученика досегли су ниво уопштавања, указујући да је Марко Краљевић замерио свом побратиму:

Замерио му је злобу, себичношџи и њохлејношџи.

Замерио му је шџо у живошџу није њошџен.

Други епски јунак са којим су се ученици разредне наставе сусрели у настави је хајдук Стари Вујадин. Наставни програм предвиђа обраду песме *Стари Вујадин* у четвртном разреду, што се може сматрати добрим решењем јер су ученици у развојном периоду када другарства из ранијих година полако постају пријатељства, за које је везано поштовање и испуњавање строжих услова и критеријума. Доживљај овог епског јунака истражен је на основу одговора на питање *Зашто је Стари Вујадин из истоимене песме истрајео све муке којима су га Турци мучили?*

Од укупно 172, на питање је одговорило 111 (65%) ученика, а није одговорио 61 ученик, што представља 35%.

Од 98 ученика школе „17. октобар“, 60 (61%) ученика је дало одговор на ово питање, а 38 није, што износи 39%.

Ученици су своје одговоре формирали користећи као кључне речи *хајдук*, *јатак*, *пријатељи*, *народ*, *издајник*, *кукавица* и различитим комбинацијама показали како су доживели и разумели хајдучку одлучност и истрајност Старог Вујадина. Зато су њихови одговори класификовани према кључним речима. Дакле, ученици мисле да је Стари Вујадин је истрајео све муке из следећих разлога:

Хајдук/хајдуци (14):

Зашто ишло је био хајдук.

Зашто ишло је био снажан хајдук.

Зашто ишло је био прави хајдук и истрајео све муке.

Јер је био хајдук који је хватио Турке и убијао их.

Јер није хтео да ода хајдуке.

Да не би одао хајдуке.

Јатак/јатаци (14):

Зашто ишло није хтео да ода своје јатаке.

Да не би издао своје јатаке.

Није хтео да ода своје јатаке који су га хранили и крчмарице код којих су вино пили.

Преистрајео је све муке али није желео да изда своје јатаке и своје пријатеље.

Зашто ишло ни за шта није хтео да ода своје јатаке који су га скривали од Турака.

Пријатељи (12):

Зашто ишло није хтео одавати своје пријатеље.

Зашто што није хтео да изда пријатеље.

Да не би мучили његове пријатеље.

Народ (7):

Зашто што није хтео да ода свој народ.

Зашто што није хтео да изда српски народ.

Зашто што није хтео да на муку стави свој народ.

Зашто што је био веран народу.

Да би сјасио свој народ.

Кукавица (3):

Зашто што није кукавица, шрпи баџине, неће да открије своје пријатеље.

Зашто што није био кукавица, није хтео да ода своје групове.

Зашто што није хтео да ода своје пријатеље и народ и што није био кукавица.

Ништа није рекао Турцима јер није био кукавица.

Издајник (2):

Зашто што није хтео да буде издајник;

Да не би био издајник.

У ретким одговорима ученици су повезали Вујадинов поступак и његове особине:

Испрдио је све муке јер је био њлеменић и није хтео да изда своје људе.

Зашто што је био јуначкога срца и није хтео да ода своје групове.

Није хтео да покаже муку и бол, задржао је достојанство.

Зашто што је био испрајан и храбар, волео своју државу и није хтео да се преда и изда пријатеље.

У овим одговорима препознаје се другачији доживљај поступка Старог Вујадина, који је настао као последица емотивног прихватања и, вероватно, несвесног поистовећивања ученика са јунаком (...шрпи баџине...).

Сви одговори могли би се свести на варирање именица које смо издвојили као доминантне у одговорима и глагола *био је* (19) и *није хтео* (41). Интересантна је фреквенција одређених појмова: половина ученика једног одељења употребила је у свом одговору појам *јатаци*, а у остала три одељења по два ученика. Одговори у којима се помињу пријатељи и другови говоре да ученици ситуацију из песме разумеју и доживљавају

као свакодневну животну прилику и на основу личног искуства, док они, који помињу народ и државу, разумеју и доживљавају универзално значење поступка Старог Вујадина. Опширне и емоционално ангажоване одговоре на ово питање дале су девојчице одељења које су у својим одговорима о Марку Краљевићу негативно истицале његово вазалство, као својеврстан израз кукавичлука и издаје, и дечасти четвртог одељења који су потврдили да су поступак Старог Вујадина доживели као узор.

Одговори ученика показали су зашто је песма *Сћари Вујадин* омиљена песма ученика овога узраста. Хајдуков поступак је упечатљив, а његов лик изнад других ликова у тој песми по узорности. Изглед Старог Вујадина у сенци је поступка и речи којима се обраћа Турцима и бодри синове. Његову непоколебљивост, храброст, племенитост, достојанственост, неустрашивост, оданост, верност, несаломивост, одлучност, пркос ученици су доживели на конкретном нивоу, али не и на значењском. У мотиве хадуковог поступка требало је да их упути разговор о појмовима: *хајдук*, *хајдучка дружина*, *хајдучка заклетва*, *јаџаци*, *хајдучка част*, који би им пружили ширу основу за разумевање свих догађаја и ликова из песме.

Од 74 ученика школе „Горан Остојић“ 51 ученик је одговорио на питање *Зашто је Сћари Вујадин из истоимене песме испроне све муке којима су га Турци мучили?*

У одговорима ученика школе Горан Остојић доминантне су речи:

пријатељ (16):

Зашто што није хтео да ода своје пријатеље.

Да не би одао своје пријатеље и свој народ.

Зашто што је био прави пријатељ и није хтео да ода јаџаке.

Јер је био прави пријатељ, прави јунак, није хтео да изда пријатеље. Зашто што би радије умро него да ода пријатеље своје.

народ (6):

Није хтео да ода и изневери свој народ.

Зашто што је мрзео Турке и зашто што није хтео да изда свој народ.

Да би сасео свој народ.

јаџаци (5):

Зашто што није хтео да изда јаџаке.

Да не ода јаџаке код којих су зиме зимовали, ни крчмарице младе код којих су ружно вино пили у пошјаји.

храбар (7):

Зашто што је био храбар.

Зашто што је имао јуначко срце.

Зашто што је био храбар и учио је своје синове да и они буду храбри.

Зашто што се није плашио Турака и јер је био храбар и желео је да он испашта све, а да не муче ни једног другог човека.

Доказао је да је храбар.

Да би охрабривао синове.

И ученици ове школе показали су својим одговорима колико су недвосмисленост става и одлучност поступка Старог Вујадина утицали на њихов доживљај. Одлучност хајдука 25 ученика схватило је као резултат позитивне особине *зашто што је био* (храбар, прави пријатељ), а 26 ученика као резултат његове одлуке *зашто што није хтео* (да изда, да осрамоти). О фасцинираности ученика хајдучком храброшћу говори и податак да ученици ниједном нису поменули уз име Старог Вујадина појмове *кукавица* и *издајник*. Нажалост, рекло би се да ни они нису били у прилици да у току интерпретације ове песме покушају да открију одговор на питање *Зашто Стари Вујадин није хтео да изда пријатеље, јатаке и народ?*. Чињеница да ученици ниједном нису поменули дружину, односно друге хајдуке, указује на важност упућивања у историјски и шири друштвени контекст што би омогућило да се песма доживи и разуме много дубље.

Одговори у којима су ученици истакли да је Стари Вујадин био хајдук, да је осећао одговорност према потомцима и да се заклетвом обавезао на верност својој дружини и свима који су му помагали, представљају јединствене примере одговора на нивоу целокупног узорка:

Зашто што је био хајдук.

Исприео је јер није хтео да осрамоти своје њомке.

Да би спасао своје насеље и њородицу.

Зашто што се закleo да неће никога издасти!

Податак да је 67 ученика свој одговор засновало на конструкцији која говори шта Стари Вујадин *није хтео*, а 44 одговора шта *је био*, још једном указује на ниво конкретних запажања и конкретног мишљења ученика овог узраста.

Питање бр. 19 у анкетном упитнику за ученике, које гласи – *Шта означава срце јуначко, а шта срце удовичко?* – имало је за циљ да истражи на који начин су ученици разумели симболично значење *јуначког* и *удовичког* срца, којима Стари Вујадин храбри и опомиње своје синове.

Од 172 ученика, 73 (42%) нису дала никакав одговор на ово питање,

а 99 (58%) је одговорило. Симболично значење израза у потпуности разумела су 33 ученика, што од укупног броја представља 19%.

Од 98 ученика школе „17. октобар“, 50 је одговорило, а 48 није одговорило на ово питање. Чињеница да скоро половина анкетираних ученика није ни покушала да протумачи симболична значења израза *срце јуначко* и *срце удовичко* може се разумети пре као последица незнања и неупућености у стилске карактеристике језика народне књижевности, него као последица незаинтересованости да се одговори на постављено питање.

На неупућеност указују одговори у којима је *срце удовичко* описано као *жалосно, шужно, злобно, немилосрдно, усамљено, слабо, уйлашено, йлашљиво као зец, лоше срце*.

Интересантно је да је од 33 ученика прва два одељења школе „17. октобар“, 14 ученика тачно протумачило значење израза, док су у друга два одељења сви ученици коректно одговорили, односно показали да разумеју симболичност синтагме, чешће на нивоу конкретне животне ситуације, а мање као уопштеног значења.

Срце јуначко – срце које се не йредаје, а срце удовичко – срце које издаје.

Ко има срце јуначко шај је јунак, а ко има срце удовичко је кукавица.

Срце јуначко означава храброї и неустрашивої човека, а удовичко издајицу и йлашљивца.

Срце јуначко означава да би неко йреїрїео и највеће муке за йријашеље, а срце удовичко некої ко би за живоїй издао било коїа.

Срце јуначко је срце јунака који ће радије йрїейи муке, неїо се йредаїи, а срце удовичко је кукавичко срце.

Од 74 ученика школе „Горан Остојић“, 25 ученика није ништа одговорило, а од 49, који су одговорили на питање, само 19 је разумело симболично значење поменутих израза. Одговори показују да су неки ученици уопштили симболичне изразе у појмове (*Доброї и злої човека. Храбростї – йлашљивостї*), неки су разумели њихово значење у контексту ситуације (*Срце јуначко значи да се йонашају као јунаци, да истїрїе болове и да не одају йријашеље. Срце удовичко значи да не кукају, да се не йонашају као кукавице*). Поједини ученици су значење израза повезали са животним ситуацијама (*Срце јуначко је заїо шїо не издаје, иде у раїї кад и њеїови йријашељи*), а велики број ученика је израз *срце удовичко* тумачио етимолошки (*Срце јуначко означава некої јунака, а срце удовичко неку удовицу*).

Одговори ученика указују да је на часу тумачења песме о Старом Вујадину изостало ваљано тумачење симболичног значења стихова *не будиће срца удовичка, / но будиће срца јуначкога*, у којима се крије хајдучки завет Старог Вујадина. Проблем неразумевања симболичног значења стихова увећава чињеница да је њиме узроковано и неразумевање значаја наведених стихова, односно речи Старог Вујадина.

Способност интерпретирања песничког израза народног језика гради се читањем, тумачењем и сазнавањем тог истог језика у разноврсним видовима његовог испољавања: у песмама, приповеткама, кратким говорним облицима и упућивањем у његове посебности и законитости. Симболичност песничких израза и њиховог значења, мора се приближити и појаснити како би ученици могли да у њима осете лепоту и оригиналност народног уметника. Не треба истицати колико је улога учитеља у свему овоме значајна.

1. Четврти задатак истраживања гласио је: *Утврдиши колико језик народне књижевности утиче на доживљај и разумевање текстових народне књижевности.*

У анкетном упитнику за ученике питање број 8 је гласило: *Да ли ти језик којим су испричане и записане народне песме и приче представља проблем да их разумеш приликом њиховог читања?* Ученицима су били понуђени позитиван и негативан одговор, које су заокруживали у складу са својим искуством.

Ово питање увршћено је у анкетни упитник за ученике јер се језик народне књижевности најчешће наводи као фактор који омета доживљај и разумевање текстова народне књижевности и негативно утиче на њихову рецепцију код ученика разредне наставе.

На ово питање од 172 ученика, 124 (72%) је одговорило негативно, а 48 (28%) је рекло да им језик представља тешкоћу у разумевању текстова народне књижевности.

Поређењем резултата ових одговора и одговора на питање да ли су им часови били занимљиви и због чега, запажа се да не постоји узрочно-последична веза између доживљаја часова народне књижевности и језика народне књижевности, односно да доживљај текстова народне књижевности није условљен постојањем речи које су нејасног или непознатог значења у њима. Симптоматично је и да је у 11 одговора ученика као један од разлога занимљивости часова посебно истакнуто да су на тим часовима могли да науче нове речи и да су им текстови били интересантни због речи и говора које више нигде не могу да чују.

Одговори ученика на још нека питања у анкети наговештавају да проблем непознатих речи приликом обраде народних песама и прича

није адекватно решаван. Одговарајући на питање која три нечовештва је Марко Краљевић замерио свом побратиму ученици су дословно користили речи којима су означени просјаци (*сиротице*), здравица (*прва чаша вина*), пријатељи (*стари њошодари*), наздрављање (*да му њије прву чашу вина*) и сл., што указује да те речи на часу нису адекватно протумачене и да за њих није предложена, као замена, реч која је познатија ученицима, а носи исто значење. Све то изазива дилему везану за то колико су ученици били у могућности да у потпуности схвате садржај песме, а самим тим и њено значење.

Питање колико језик народне књижевности утиче на рецепцију текстова постављено је и учитељима. Од 26 учитеља, њих 9 (35%) сматра да језик представља проблем приликом обраде текстова народне књижевности, док остали мисле супротно. Овакви одговори указују на проблематичност стереотипних представа, којима се често аргументује смањење садржаја из овог корпуса у наставним програмима.

На питање *Које текстове ученици боље прихватају у настави?* девет учитеља је одговорило да деца боље прихватају текстове ауторске књижевности, а разлог оваквог мишљења је велики број непознатих речи (туђица и архаизама) које садрже текстови народне књижевности, а које ученици не разумеју.

Одговори ученика и учитеља указују да је проблем непознатих речи, односно архаизама и туђица у народним песмама и причама, више резултат неадекватног приступа него проблем за који не постоји адекватно решење. Рецепција текстова народне књижевности код ученика није условљена нити битно одређена постојањем застарелих и страних речи и израза, јер оне представљају проблем само ако остану непротумачене. Умножавање и учестало понављање осећаја недовољног разумевања може да умањи читалачко интересовање за текстове народне књижевности и зато проблем архаизама и туђица треба адекватно решавати у настави. За то постоје бројне могућности.

8. ЗАКЉУЧАК

Монографијом *Интерпретација народне књижевности у разредној настави* истичу се образовни, васпитни и функционални циљеви које је пожељно остварити наставном интерпретацијом народне књижевности у прва четири разреда основне школе и указује на проблеме који су присутни у наставној пракси, а који отежавају рецепцију естетских и етичких вредности народних песама, прича и кратких говорних облика и остварење циљева наставе.

Емпиријско истраживање и теоријска истраживања која су приказана у овој монографији омогућили су да се позиција народне књижевности у наставној пракси прва четири разреда основне школе осветли из више углова и да се утврде резултати наставних интерпретација народне књижевности, у светлу условљености које поставља узрасни потенцијал ученика и могућности које у настави пружају народне песме, приче и кратки говорни облици.

Разматрање досадашњих истраживања указало је да је улога народне књижевности у процесу образовања и васпитања најкомплексније сагледана у раду др Светомира Игњатовића. Он је половином прошлог века, у времену у коме су постављане основе социјалистичког друштвеног система, у народној књижевности видео значајну духовну тековину минуваних времена која, због својих образовно-васпитних вредности, заслужује да буде укључена у наставу послератног, социјалистичког школског система. Игњатовићево уверење да ће време потврдити или оповргнути вредност песама из народноослободилачке борбе и периода изградње земље које су настајале по узору на народне и које су у том времену из наставних програма потиснуле усмене народне творевине, и да су истинске вредности народног стваралаштва гаранција трајања у будућности, показало се као исправно.

Насупрот врло присутним синхроним и дијакроним научним истраживањима народне књижевности као дела фолклора или специфичног књижевног стварања, у другој половини прошлог века, о народној књижевности као наставном садржају, расправљано је, углавном, кроз појединачна остварења и врсте. У 21. веку јављају се истраживања о присуству усмених остварења у наставним програмима за основне и средње школе и у читанкама, која су указала на константно присуство

тенденције смањења садржаја из народне књижевности у програмским документима.

Разматрање постојеће методичке литературе показало је да је далеко већа пажња посвећивана наставном проучавању остварења народне књижевности у вишим разредима основне школе и у средњој школи, а да је присутан недостатак методичких приручника намењених разредној настави. Разлоге можда треба тражити у недовољном признавању и уважавању посебности и важности овог периода за будуће школовање, као и у захтевности узраста. Период прва четири разреда основне школе је време у коме се дешавају најкрупније промене у развоју ученика и током кога се ученици оспособљавају за читање и тумачење књижевних текстова. Брзина и интензитет промена у могућностима и способностима ученика, израженија појава индивидуалног развоја (у односу на заједнички, колективни развој), као и усложњавање програмских и садржинских захтева који се, из разреда у разред, стављају пред учитеља и ученике, захтевају не само знање, већ и инвентивност и уметност сналажења учитеља. У светлу свега реченог, одсуство утемељених и поузданих методичких решења везаних за наставу народне књижевности, па и књижевности уопште, добија на тежини и поставља се као проблем који треба решити. Ништа мање озбиљан проблем нису предлози тумачења народних песама и прича које садрже приручници за учитеље, а у којима аутори читанки дају упрошћена тумачења чији рефлекс је присутан и у методичкој апаратури у читанкама.

Истраживање је показало да је рецепција народне књижевности у савременој настави основних и средњих школа неистражена и да је непознаница на који начин ученици ових узраста разумеју и доживљавају народне песме, приче и кратке говорне облике. О критеријумима и принципима по којима се бира и распоређује књижевна грађа, па и она из корпуса народне књижевности, у наставним програмима предвиђеним за посебне узрасте, како је приметио Павле Илић, одувек се мало расправљало, а њиховом решавању се приступало спекулативно (1990: 7).

Јединственост и посебност народног усменог стваралаштва указују на потребу да народна књижевност буде заступљена у настави као посебан језичко-уметнички систем, као уметност речи врхунских естетских и етичких вредности, као део националног књижевног наслеђа и као ризница јединствених животних мудрости. Целовитост народног књижевног стваралаштва која се огледа у заједничком тематско-мотивском и језичко-стилском изражајном фонду, појављује се као један од важних принципа који се мора поштовати приликом избора садржаја којима се народно књижевно стваралаштво представља у настави. Поштовање

овог принципа омогућава да се као наставни садржаји читају и тумаче остварења различите жанровске припадности што пружа прилику да приликом систематизације градива, буде присутнија продуктивна, компаративна метода.

Књижевнопоетички систем народне књижевности има своје специфичности садржане у специфичностима родова и врста, у темама, језичко-стилским изражајним средствима, стваралачким поступцима и систему филозофских мисли чије се присуство осећа у сваком остварењу. Све врсте, мање или више, представљају високо стилизовану слику универзалних истина о људском животу праћеном на нивоима појединачног, колективног и општељудског живота и постојања. Вековно искуство које је потврђено у временски удаљеним друштвеним и историјским приликама препознаје се и у данашњем времену као истина која се поштује и прихвата.

Особености народног хумора, фантастике, реалних и фантастичних светова и њихових јунака, приказаних догађаја и стваралачке инвенције која је присутна у једноставности и, истовремено, сликовитости и упечатљивости, чини народне песме, приче и кратке говорне облике неопходним наставним садржајима којима се остварују бројни циљеви наставе језика, књижевности и културе језичког изражавања.

Вековни саживот народне и ауторске књижевности и међусобни утицаји постављају пред читаоца потребу да познаје карактеристике и једне и друге књижевности да би могао да препозна међусобне утицаје и да их на добар начин протумачи. Народна књижевност представљала је основу из које је настајала ауторска српска књижевност и у том смислу је познавање поетичких законитости народне књижевности основа за разумевање књижевног стваралаштва романтичарске књижевности, српског реализма и модерне, као и стваралаштва савремених српских књижевника. Српска књижевност за децу настала је на основама лирских остварења намењених најмлађима – цупаљки, разбрајалица, бројалица, низалица, а елементи усменог народног стваралаштва препознају се у темама и стваралачким поступцима и савремених књижевних стваралаца за децу.

Резултати истраживања указују да је наставне планове и програме за српски језик у млађим разредима основне школе потребно ревидирати у делу који се односи на садржаје из народне књижевности. Избор садржаја потребно је и једино оправдано засновати на развојним могућностима и истраженим и утврђеним читалачким интересовањима ученика овог узраста. Да би ученици млађих разреда основне школе изградили позитиван став према књижевном наслеђу српског народа и да би у њему пронашли основу за своје национално и духовно остварење,

потребно је да присутност остварења из фонда народне књижевности у настави српског језика буде израженија и бројнија. Шире упознавање са књижевним наслеђем предака омогућило би да ученици развију и оформе трајна читалачка интересовања према народној књижевности.

Истраживања наставних планова и програма указала су да недовољан број појединачних примера лирских и епских врста народне књижевности, као и распоред њиховог увођења у наставу појединих разреда, не омогућава да се у настави млађих разреда створи основа за прихватање садржаја из народне књижевности у вишим разредима основне школе и оствари континуитет који је неопходан као основа целовитог доживљаја. Посебну важност настави књижевности у млађим разредима основне школе даје чињеница да је то период у коме се зачињу и усмеравају читалачка интересовања која су од пресудног значаја за даље школовање. Резултати емпиријског истраживања указали су на неусклађеност која постоји између одабраних садржаја у наставним програмима и читалачких интересовања ученика. У наставним програмима најбројније су народне лирске песме, а одговори ученика у анкети су показали да су далеко више заинтересовани за народну прозу (народне бајке и басне).

Читалачка интересовања ученика разредне наставе појављују се као резултат интуитивног доживљаја и разумевања лепог које је првенствено засновано на доживљају пријатности и на могућности да се лични осећаји или размишљања препознају и поистовете са онима који постоје у песми или причи. Зато је потребно из целокупног корпуса народне књижевности одабрати она остварења која су била намењена најмлађима и која су подстицала, развијала и градила осећај за ритам, риму, али и осећај за лепо и морално, упућивала у разумевање и разликовање добра и зла, истине и лажи, љубави и злобе, и којима је подстицан развој језичких и мисаоних способности детета. Разноврсност ових остварења омогућује да се направи избор који задовољава заједничке потребе деце било ког времена. Садржаји којима је народна књижевност у различитим временима задовољавала потребе деце имају снагу и животност у сваком времену, управо због тога што су настали на препознатим потребама дечје душе.

Позиција народне књижевности у разредној настави и целокупном образовању условљена је ставом шире заједнице и првенствено људи који креирају културну и образовну политику српског народа. Одлука о начину на који ће народна књижевност бити присутна у васпитно-образовном систему зависи од тога какав став омладине и будућих нараштаја према народној књижевности желимо да изградимо и шире, према којим вредностима желимо да упутимо младе људе. Усмено књижевно

наслеђе је поуздан основ на коме је могуће изградити национално свесну и духовно утемељену личност, стабилног и поузданог човека који ће у добробити и напретку свог народа видети и свој лични, а свој напредак доживљавати као напредак свога народа.

Учитељи су у одговорима јасно нагласили свој став према народној књижевности – народна књижевност је важна веза са прошлошћу народа, са животом и обичајима из прошлих времена, која оплемењује топлином и јединственим духом српског народа; драгоцен је извор великог животног искуства, мудрости; неопходна је за формирање националног идентитета ученика; ученици једино у текстовима народне књижевности могу да се упознају са лепотом нашег народног језика; народна књижевност обрађује веома важне теме: моралне вредности, односе према старијима и породици и зато је веома важно да буде заступљена у настави.

Резултати истраживања показали су да је већина учитеља свесна значаја и потребе да народна књижевност буде заступљена у настави, али да су недовољно упознати са целином корпуса народне књижевности и да ретко, а најчешће никако, не уводе додатне садржаје којима би подстакли читалачка интересовања својих ученика. Уз овај, присутан је и проблем оспособљености учитеља за интерпретацију текстова из народне књижевности. Одговори ученика на питања која су истраживала рецепцију епских песама и ликова, разумевања симболичних значења стихова, показали су да методолошка и методичка заснованост интерпретације није омогућила да ученици разумеју и доживе садржаје, поруке и јунаке песама, што није утицало само на доживљај, већ је у великој мери умањило могућност трансфера знања и њихове примене у свакодневном животу.

Разлог овог проблема треба тражити у оспособљености учитеља за извођење наставе народне књижевности. Истражујући, на самом почетку 21. века, детерминанте образовних постигнућа студената учитељских факултета у Србији, мр Весна Вучковић је у делу рада који се бави наставним планом и програмом учитељских факултета као једно од основних питања у структурирању наставних планова и програма навела „оптималан однос између општих стручних знања, која представљају теоријске и методолошке основе струке, и ужих, професионалних знања, тј. специјалних знања која су потребна за обављање послова дефинисаних у оквиру радних места“ (2000: 81). Резултати њеног истраживања показују да су садржаји из српског језика и књижевности у наставном плану и програму учитељских факултета били груписани у оквиру два предмета: Српски језик и Књижевност који су чиниле дечја и општа књижевност. Народна књижевност је изучавана у оквиру предмета Дечја књижевност.

Студенти учитељских факултета изучавали су стваралаштво српских и светских класика, а о народном књижевном стваралаштву добијали су углавном основне назнаке. Весна Вучковић наводи став професора Живољуба Лазаревића да „наставни планови и програми за образовање учитеља нису довољно усклађени са циљевима и програмском структуром савремене основне школе – разредне наставе и функцијама учитеља у њој“ (2000: 84) који је актуелан и после десет година. То потврђују и резултати истраживања Снежане Шаранчић-Чутура из 2013. године која је у раду *Усмена књижевност у контексту књижевности за децу као универзитетској наставној предмети* разматрала актуелне, акредитоване програме факултета у Србији који у својим курикулумима имају курсеве из књижевности за децу. Као посебно интригантно питање ауторка наводи варирање избора садржаја који улазе у сферу студијског проучавања и њихову неуједначену заступљеност, што тумачи као последицу различитих ставова оних који креирају концепцију наставног предмета. Истоветност приступа уочава се у одсуству бављења општим поетичким својствима народне књижевности, избору садржаја из народне књижевности који су са поетичко-рецепцијског становишта интригантни књижевности за децу и чињеници да је недовољно пажње посвећено изучавању предања и кратких говорних облика, баш као и у школским наставним плановима (2013: 116).

Резултати истраживања приказаног у овој монографији показују да је недовољна упућеност учитеља у теоријске и методолошке основе струке, односно неупућеност у књижевнотеоријске и књижевноисторијске особености народне књижевности, суштински проблем који је присутан на часовима обраде текстова из народне књижевности. На методолошку неутемељеност интерпретације указује неразумевање поступка Старог Вујадина и савета Марка Краљевића бегу Костадину, јер их ученици нису сагледали у контексту времена у коме су настале, нити су вредности оданости и истрајности, које поступци ова два епска јунака истичу, доживели као универзалне. Уместо тога, ученици су поступке оба епска јунака конкретизовали, односно свели на ниво који одговара њиховом искуственом сазнању. Чињеница да ученици нису разумели и доживели све нивое епских песама указује да учитељи нису својим истраживачким подстицајима и захтевима усмеравали мисли ученика према дубљем и целовитом разумевању и доживљају текста. Циљ наставне интерпретације је да ниво спонтаног доживљавања и разумевања књижевних чињеница у настави води и уздиже ка научном поимању света књижевног дела. Да би се текстови народне књижевности у настави млађих разреда основне школе тумачили на ваљан и целовит начин потребно је оспособити будуће учитеље за то и укључити у наставне

планове и програме учитељских односно педагошких факултета изучавање народне књижевности у оквиру посебног предмета.

Одговори ученика који су издвојени у посебну категорију захваљујући показаној способности уопштавања и креативног, стваралачког размишљања, показују да су они превазишли ниво конкретних операција и да су способни за апстрактно мишљење, што наводи на закључак да инсистирање на нивоу конкретних операција у настави млађих разреда основне школе, може да допринесе непродуктивности наставе јер превиђа потребу да се ученици подстакну и усмере ка апстрактном мишљењу и нивоу формалних операција.

Резултати емпиријског истраживања рецепције текстова народне књижевности код ученика разредне наставе омогућили су да се на основу свега изведу следећи закључци:

1. Народна књижевност у сваком, а посебно у транзиционим временима која карактерише поремећеност основних животних и људских вредности, има моћ да богатством својих естетских и етичких вредности делотворно помогне у остваривању образовних, васпитних и практичних циљева наставе и естетском и етичком васпитању младих нараштаја.
2. Текстови народне књижевности нису довољно заступљени у наставним програмима за прва четири разреда основне школе. Бројност остварења која се препоручују најмлађим ђацима је велика, али је избор и распоред укључивања у разреде потребно ускладити са развојним способностима и читалачким интересовањима ученика разредне наставе. Врсте усменог народног стваралаштва морају бити континуирано присутне у настави сва четири разреда и заступљене бројем примера који омогућава уочавање њихових заједничких карактеристика. Разноврснија и бројнија заступљеност жанрова и врста народне књижевности значајно би допринела квалитетнијем и трајнијем доживљају и разумевању порука текстова народне књижевности.
3. Методички системи примењени у настави упућују ученика према свету књижевног текста на различите начине. Догматско-репродуктивни систем који се назире из одговора ученика инсистира на репродукцији садржаја текста, али не ангажује мисаоне, фантазијске и емоционалне потенцијале ученика који би му помогли да осмисли и открије везу између појединачних елемената структуре и разуме посебност стваралачког поступка народног уметника. Доживљавање и разумевање текстова народне књижевности засновано на интерпретативно-аналитичком методичком систему води ученике

ка промишљању и проблематозовању чинилаца текста и осмишљавању веза које постоје међу њима и омогућава да се поруке народних песама и прича прихвате као вредна и корисна упутства која ће у појединим животним ситуацијама помоћи да се нађе најбоље решење.

4. Специфичности језика и израза (архаизми, симболичност и алегоричност) народне књижевности ометају код једног броја ученика рецепцију текстова из народне књижевности, што је могуће предупредити целисходним вођењем и усмеравањем ученика ка језику народне књижевности на трагачки и истраживачки начин. Архаизми су, као речи из прошлих времена, ученицима посебно интересантне, а њихово присуство подстиче читалачко интересовање према народним песмама и причама. Ученици спонтано осећају и разумеју сликовитост народног језика у пословицама, изрекама и загонеткама, али не могу спонтано да схвате симболично и алегоријско значење речи и израза у народним песмама. Зато је интервенција учитеља нужна. Начин тумачења мање познатих речи и израза у народним песмама, причама и кратким говорним облицима може подстаћи ученике да заволе архаизме и почну да уживају у трагању за њиховим значењима. Разумевање садржаја текстова олакшава тумачење и сазнавање значења и доприноси стварању позитивног читалачког искуства и развоју читалачких интересовања.
5. Резултати емпиријског истраживања указују на нужност методолошког и методичког заснивања интерпретације текстова народне књижевности на овом узрасту. Методолошки плурализам заснован на садејству позитивистичких гледишта (социолошко, историјско и психолошко) и иманентних метода, омогућава успешније тумачење, односно разумевање и доживљавање народне књижевности у разредној настави. Узрасне могућности ученика, жанровске особености текста и циљеви наставе морају бити основна полазишта у осмишљавању наставних интерпретација. Ученици се оспособљавају да запажају и издвајају појединости текста, да уочавају везе које постоје међу њима и да тумачење њихових уметничких значења заснивају на значењима која су те појединости имале у време настанка народне песме или приповетке. На тај начин омогућава се истинско разумевање и целовит доживљај естетских и етичких вредности народне књижевности, који су поуздан основ за стварање позитивног става према народним остварењима из прошлости.
6. Одговори ученика скренули су пажњу на проблем употребе и разумевања књижевнотеоријских појмова на који указује чињеница да ученици нису изградили нити усвојили јединствену дефиницију

појма *народна књижевност* и њему сродних појмова *народна лирска њесма*, *народна ејска њесма*, *народна бајка*, *шаљива народна њесма*, *шаљива народна њрича*, *обичајне њесме*, *ѡсловице*, *заѡнеѡшке*, *народна басна* и сл. А управо употреба књижевнотеоријских термина у интерпретативном разговору упућује ученике ка посебности књижевног текста и посебности разговора који се поводом њега води (в. Јанићјевић 2016). Концепт тематског избора и распоред садржаја, али и недовољан број појединачних примера врста, не пружа могућност да на основу издвојених заједничких карактеристика више појединачних осварења, ученици остваре синтезу и усвоје књижевнотеоријске карактеристике једне врсте. Појединачни примери захтевају од ученика да уче дедуктивно, што је у супротности са узрастним карактеристикама и могућностима ученика, али и са педагошким и дидактичким принципима и начелима на којима се заснива настава на овом нивоу школовања.

7. Учитељи имају изузетно одговорну и значајну улогу у развоју знања, способности и навика најмлађих ученика. Они једини имају право сазнање о могућностима и способностима својих ученика, као и њиховим специфичностима и зато је њихова одговорност у постизању циљева и остваривању задатака наставе највећа. Наставни програми остављају слободу и препоручују учитељима да допуне наставне садржаје из књижевности својим избором, који може одражавати специфичности краја, односно региона, али и јачати и подстицати читалачка интересовања ученика. Анкета показује да су ретки учитељи који су ту могућност у пракси остварили.

Искуства из истраживања, али и дугогодишња искуства из наставе дају за право уверењу да би наставна интерпретација народне књижевности заснована на бројнијим и разноврснијим садржајима и целисходнијим дидактичко-методичким поступцима омогућила да естетске и етичке вредности народне књижевности добију већи значај у остваривању образовно-васпитних циљева наставе књижевности у разредној настави.

ЛИТЕРАТУРА

Андрић (1997): Милка Андрић, *Наставно проучавање народној песничштва*, Београд: Завод за издавање уџбеника.

Андрић (2000): Милка Андрић, *Методички прилази књижевноуметничком делу, књија прва*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност.

Андрић (2002): Милка Андрић, *Методички прилази књижевноуметничком делу, књија друга*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност.

Анџолоџија џоворних народних умошворина (1972), избор и предговор Миливоје Кнежевић, Београд: Матица српска и Српска књижевна задруга.

Анџолоџија народне књижевности за децу (1997), приредио Никола Вујчић, Београд: Откровење.

Анџолоџија народних балада (1978), приредила Хатица Крњевић, Београд: Српска књижевна задруга.

Анџолоџија народних јуначких песама (1977), приредио Војислав Ђурић, Београд: Српска књижевна задруга.

Анџолоџија народних лирских песма (1977), приредио Владан Неђић, Београд: Српска књижевна задруга.

Анџолоџија српских народних зајонешки (1995), приредила Снежана Самарџија, Београд: Гутенбергова галаксија.

Антонијевић (2006): Радован Антонијевић, *Систем знања у настави*, Београд: Институт за педагошка истраживања.

Бабић (1932): Јован Бабић, Страни писци и њихово интересовање за нашу народну поезију, *Гласник јуџословенској професорској друштва*, књ. XII, Београд.

Бајић (1998): Љиљана Бајић, *Одабране наставне иншерпретације*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност.

Бајић (2001): Љиљана Бајић, Припремање наставника за стваралачку наставу књижевности, *Књижевности и језик*, XXXIX/1, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.

Баковљев (1982): Милан Баковљев, *Мисаона активизација ученика у настави*, Београд: Просвета

Баковљев (1983): Милан Баковљев, *Суштина и претшоставке мисаоне активизације ученика*, Београд: Просвета

Баковљев (1984): Милан Баковљев, *Дидактика*, Београд: Научна књига.

Бандић (2004): Душан Бандић, *Народна религија Срба у 100 појмова*, Београд: Нолит.

Банђур, Поткоњак (1999): Вељко Банђур, Никола Поткоњак, *Методологија педагогије*, Београд: Савез педагошких друштава Југославије.

Bošković (1971): Маја Bošković-Stulli, *Ustmena književnost*, Zagreb: Školska knjiga.

Бошковић (1983): Маја Бошковић-Stulli, *Усмена књижевност некад и данас*, Београд: Идеа.

Браун (2004): Максимилијан Браун, *Српскохрватска јуначка песма*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, Вукова задужбина, Матица српска.

Виготски (1983): Лав Виготски, *Мишљење и говор*, Београд: Нолит.

Вилотијевић (1996): Младен Вилотијевић, *Системско-теоријске основе наставног процеса*, Београд: Учитељски факултет.

Вилотијевић (1999): Младен Вилотијевић, *Дидактика 2 (дидактичке теорије и теорије учења)*, Београд: Учитељски факултет.

Вујичић (2006): Никола Вујичић, *Српска народна књижевност за децу*, Београд: Завод за уџбенике.

Вучић (2007): Лидија Вучић, *Педагошка психологија*, Београд: Центар за примењену психологију Друштва психолога Србије.

Вучковић (2000): Весна Вучковић, *Детерминанте образовних постигнућа студента учитељских факултета*, Јагодина: Учитељски факултет.

Гајић (2004): Оливера Гајић, *Проблемска настава књижевности у теорији и пракси*, Нови Сад: Филозофски факултет Нови Сад.

Дашић (2016): Милорад Дашић, *Народна књижевност у наставним плановима и програмима*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.

Деретић (2000): Јован Деретић, *Српска народна етика*, Београд: Филип Вишњић.

Деретић (2002): Јован Деретић, *Историја српске књижевности*, Београд: Просвета.

Дероси (1965): Злата Дероси, *Књига и млади читаоци*, Госпић: Достигнућа, бр. 1.

Diklić (1978): Zvonimir Diklić, *Književni lik u nastavi*, Zagreb: Školska knjiga.

Димитријевић (2013): Маја Димитријевић, Марко Краљевић – традиционални јунак у савременим наставним околностима, у: В. Милосављевић (ур.) *Наука и традиција*, том 2/2, Пале: Филозофски факултет, 1069–1084.

Ђорђевић (1984): Душан Д. Ђорђевић, *Педагошка психологија*, Горњи Милановац: Дечје новине.

Ђорђевић (1988): Душан Ђорђевић, *Развојна психологија*, Горњи Милановац: Дечје новине.

Ђорђевић (1981): Јован Ђорђевић, *Савремена настава*, Београд: Научна књига.

Жлебник (1972): Леон Жлебник, *Психологија деце и младих*, Београд: Делта-прес.

Зечевић (1981): Слободан Зечевић, *Мишска бића српских предања*, Београд: Вук Караџић, Етнографски музеј.

Зуковић (1985): Љубомир Зуковић, *Народни еп о Марку Краљевићу*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Ивић, Пешикан, Антић (2008): Иван Ивић, Ана Пешикан, Слободанка Антић, *Водич за добар уџбеник, оштри стандарди квалитета уџбеника*, Нови Сад: Платонеум.

Игњатовић (1964): Светомир Игњатовић, *Народна књижевност у настави и васпитању*, Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке републике Србије.

Илић (1980): Павле Илић, *Лирска поезија у савременој настави*, Нови Сад: Раднички универзитет „Радивој Ђирпанов“.

Илић (1997): Павле Илић, *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси: методика наставе*, Нови Сад: Прометеј.

Јанићијевић (2016): Валерија Јанићијевић, *Теорија књижевности у разредној настави*, Београд: Учитељски факултет.

Јањић (1998): Јован Јањић, *Усмена народна књижевност – методичко-наставни аспекти*, Београд: Завод за издавање уџбеника.

Јукић (1995): Стипан Јукић, *Учење учења у настави*, Београд: Стручна књига.

Јукић (2001): Стипан Јукић, *Настава у којој ученик мисли*, Вршац: Виша школа за образовање васпитача.

Јукић (2005): Стипан Јукић: *Дидактичко-методички фрагменти*, Вршац: Виша школа за образовање васпитача.

Јукић (1993): Стипан Јукић, *Припремање наставника за наставни час*, Нови Сад: Педагошка стварност.

Јукић (1998): Стипан Јукић, *Формирање појмова у настави*, Нови Сад: Педагошка стварност.

Јунг (2003): Карл Густав Јунг, *Архетипови и колективно несвесно*, Београд: Атос.

Караџић (1966): Вук Стефановић Караџић, *Српски рјечник (1818)*, Сабрана дела Вука Караџића, књига II, приредио Павле Ивић, Београд: Просвета.

Караџић (1986): Вук Стефановић Караџић, *Српски рјечник (1852)*, Сабрана дела Вука Караџића, XI/1, 2, приредио Јован Кашић, Београд: Просвета.

Караџић (1988): Вук Стефановић Караџић, *Народне српске приповијешке (1821) и Српске народне приповијешке (1853)*, Сабрана дела Вука Караџића, III, приредио Мирослав Пантић, Београд: Просвета.

Караџић (1988): Вук Стефановић Караџић, *Српске народне џјесме (1845)*, Сабрана дела Вука Караџића, књига II, приредила Радмила Пешић, Београд: Просвета.

Караџић (1988): Вук Стефановић Караџић, *Српске народне џјесме (1846)*, Сабрана дела Вука Караџића, књига III, приредио Радован Самарџић, Београд: Просвета.

Караџић (1972): Вук Стефановић Караџић, *Етнографски списи*, Сабрана дела Вука Караџића, књига XVII, приредио Мил. С. Филиповић, Београд: Просвета.

Караџић (1961): Вук Караџић, *О народним џесмама*, Београд: Народна књига.

Караџић (1964): Вук Караџић, *О српској народној џоезији*, Београд: Просвета.

Караџић (2004): Вук Ст. Караџић, *Српска историја нашега времена*, Београд: Каруповић.

Квашчев (1967): Радивој Квашчев, *Развијање критичког мишљења код ученика*, Београд: Завод за издавање уџбеника СР Србије.

Критички развој дјетета (1986), Зборник радова из развојне психологије, Београд.

Колаковић (): Медиса Колаковић, *Народна књижевност у књизи за народ: облици народне књижевности у читанкама за српске основне и средње школе од 1800. до 1914. године*, Нови Сад: Змајеве дечје игре.

Кољевић (1974): Светозар Кољевић, *Наш јуначки еп*, Београд: Нолит.

Кољевић (1982): Светозар Кољевић, *Ка џоеџици народног џесништва: сџрана критика о нашој народној џоезији*, Београд: Просвета.

Крњевић (1973а): Хатица Крњевић, *Народне џјесме*, Сарајево: Веселин Маслеша.

Крњевић (1973б): Хатица Крњевић, *Усмене баладе Босне и Херџевине*, Сарајево: Свјетлост.

Крњевић (1997): Хатица Крњевић, *Ушва злашкрџила*, Београд: Филип Вишњић.

Крстић (1988): Драган Крстић, *Психолошки речник*, Београд: Вук Караџић.

Лакићевић (1999): Драган Лакићевић, *Пејевуџина џаџуча, о народној књижевности*, Београд: Стручна књига.

Латковић (1982): Видо Латковић, *Народна књижевност*, Београд: Научна књига.

Лекић (1997): Ђорђе Лекић, *Методика разредне наставе*, Београд: Просветни преглед.

Лити (1994): Макс Лити, *Евројска народна бајка*, Београд: Орбис.

Лорд (1990): Алберт Б. Лорд, *Певач прича*, Београд: Идеа.

Лотман (1976): Јуриј М. Лотман, *Структура уметничког текста*, Београд: Нолит.

Жиропађа, Миочиновић (2007): Љубомир Жиропађа, Љиљана Миочиновић, *Развојна психологија*, Београд: Чигоја штампа.

Маретић (1966): Томо Маретић, *Наша народна епика*, Београд: Нолит.

Марковић (2011): Снежана Марковић, Народна књижевност у наставним програмима млађих разреда основне школе, у: М. Ковачевић (ур.) *Радови Филозофског факултета*, 13, 1, Пале: Филозофски факултет, 749–761.

Марковић (2012): Снежана Марковић, Тематско-мотивска основа културноисторијских предања из Левча и њихове жанровске особености, у: З. Карановић, W. de Blécourt (ур.), *Belief Narrative Genres*, Нови Сад: International society for Folk narrative research, Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет.

Марковић (2013): Снежана Марковић, Народна књижевност у наставним програмима за основну школу у 20. и 21. веку, у: З. Карановић, Ј. Јокић (ур.) *Савремена српска фолклористика I*, Нови Сад: Филозофски факултет, 89–101.

Марковић (2013): Снежана Марковић, Рецепција традиционалних вредности у савременој настави народне књижевности у млађим разредима основне школе. У М. Ковачевић (ур.) *Наука и традиција*, зборник радова са научног скупа (Пале, 18-19. мај 2012). Пале: Филозофски факултет.

Марковић (2014): Снежана Марковић, Истраживачки задаци у настави народне књижевности, у: Т. Росић (ур.) *Узданица: часопис за језик, књижевност, уметност и педагошке науке*, XI/1, Јагодина: Факултет педагошких наука, 97–109.

Марковић (2014): Снежана Марковић, Глобализација и настава српског језика и књижевности, у: М. Ковачевић (ур.) *Радови филозофског факултета*, бр. 16, књ. 2, Пале: Филозофски факултет, 65–85.

Марковић (2015): Снежана Марковић, Драматизација књижевних текстова у функцији ослобађања покрета, говора и маште ученика разредне наставе, у: М. Ковачевић (ур.) *Наука и слобода*, Зборник радова са научног скупа, књ. 9, том 1/1, Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву.

Марковић (2017): Снежана Марковић, Друштвено-историјска стварност као контекст разумевања текстова народне књижевности, у М. Кулић (ур.) *Наука и стварност*, зборник радова са научног скупа, књ. 11, том 1, Пале: Филозофски факултет, 423–440.

Матић (1964): Светозар Матић, *Наш народни еп и наш стих*, Нови Сад: Матица српска.

Матицки (1999): Миодраг Матицки, *Историја као предање*, Београд: Рад, КПЗ Србије.

Милошевић-Ђорђевић (2000): Нада Милошевић-Ђорђевић, *Од бајке до изреке*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност.

Милошевић-Ђорђевић (2002): Нада Милошевић-Ђорђевић, *Казивајући регом*, Београд: Рад, КПЗ Србије.

Мркаљ (2008): Зона Мркаљ, *Наставно проучавање народних приповедака и предања*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност.

Мркаљ (2017): Зона Мркаљ, Аутори читанки и школских приручника као проучаваоци фолклора, у: Б. Сувајџић и др. (ур.) *Савремена српска фолклористика IV*, Београд: Удружење фолклориста Србије, Универзитетска библиотека „Светозар Марковић“, 117–130.

Народна књижевност (1972), приредио Владан Недић, Београд: Нолит.

Народна књижевност I–IV (2003), уредник и приређивач Нада Милошевић-Ђорђевић, Београд: Лирика.

Народне басне и приче о животињама (2002), антологија, приредила Снежана Самарџија, Београд: Гутенбергова галаксија.

Народне епске песме 1 и 2 (1965), избор и редакција Војислав Ђурић, Београд: Просвета.

Народне лирске песме (1963), избор и редакција Војислав Ђурић, Београд: Просвета.

Народне песме (1999), приредила Снежана Самарџија, Београд: Драганић.

Народне приповешке (1966), избор и редакција Војислав Ђурић, Београд: Просвета.

Народне приче о животињама (1982), изабрао и приредио Драган Лакићевић, Београд: Рад.

Недић (1976): Владан Недић, *О усменом јесништву*, Београд: Српска књижевна задруга.

Николић (1997): Милија Николић, Естетичке мотивације у тумачењу књижевноуметничких дела, *Настава и васпитање* 4, Београд.

Николић (1992): Милија Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Николић (1996): Милија Николић, *Наставни принципи и књижевне интерпретације*, Београд: Основна школа „Милош Црњански“.

Николић (1979): Милија Николић, *Књижевно дело у наставној пракси*, Београд: Научна књига.

Павловић (1962): Миливој Павловић, *Основи методике наставе српскохрватског језика и књижевности*, Београд: Научна књига.

Павловић (2008): Миодраг Павловић, *Припремање наставника и ученика*

за *шумачење књижевних дела*, Београд: Завод за уџбенике.

Педагошка енциклопедија (1989), Титоград: Завод за уџбенике и наставна средства – Републички завод за унапређивање васпитања и образовања; Нови Сад: Завод за издавање уџбеника.

Педагошки лексикон (1996), Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Петровић (1976): Sreten Petrović, *Unutrašnji pristup književnom djelu*, Zagreb: Svijet umjetnosti.

Пешић, Милошевић-Ђорђевић (1997): Радмила Пешић, Нада Милошевић-Ђорђевић, *Народна књижевност*, Београд: Трeбник.

Пољак (1985): Vladimir Poljak, *Didaktika*, Zagreb: Školska knjiga.

Пољак (1977): Vladimir Poljak, *Nastavni sistemi*, Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

Поповић (1925): Павле Поповић, *Прејлед српске књижевности*, Београд: Геца Кон.

Поповић (1983): Миодраг Поповић, *Памћивек – Српски рјечник Вука Ст. Караџића*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Поповић (1985): Миодраг Поповић, *Историја српске књижевности, Романџизам 1–3*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Поповић (1987): Миодраг Поповић, *Вук Стефановић Караџић*, Београд: Нолит.

Поповић, Миочиновић, Ристић (1981): Бошко В. Поповић, Љиљана Миочиновић, Живан Ристић, *Развој моралној сазнања*, Београд: Просвета.

Продановић, Ничковић (1974): Тихомир Продановић, Радисав Ничковић, *Дидактика*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Психологија у настави, зборник 4 (1984), Зборник радова из педагошке психологије, 2. свеска, Београд: Савез друштвава психолога СР Србије.

Речник књижевних термина (2001), Бања Лука: Романов.

Росандић (1975): Dragutin Rosandić, *Problemska, stvaralačka i izborna nastava književnosti*, Sarajevo: Svjetlost.

Росандић (1978): Dragutin Rosandić, *Književnost u osnovnoj školi*, Zagreb: Školska knjiga.

Росандић (1988): Dragutin Rosandić, *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*, Zagreb: Školska knjiga.

Росандић (2005): Dragutin Rosandić, *Metodika književnog odgoja*, Zagreb: Školska knjiga.

Самарџија (1997): Снежана Самарџија, *Поетика усмених прозних облика*, Београд: Народна књига.

Самарџија (2007): Снежана Самарџија, *Увод у усмену књижевност*, Београд: Народна књига.

Самарција (2008): Снежана Самарција, *Биографије ејских јунака*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност.

Смиљанић (1999): Вера Смиљанић, *Развојна психологија*, Београд: Центар за примењену психологију Друштва психолога Србије.

Српски митолошки речник (1990), Кулишић, Петровић, Пантелић, Београд: Нолит.

Стевановић (1964): Борислав Стевановић, *Педагошка психологија*, Београд: Завод за издавање уџбеника СРС.

Стевановић (1973): Борислав Стевановић, *Учење и памћење*, Београд: Завод за основно образовање и образовање наставник.

Стојичић (2006): Ђоко Стојичић, *Српске народне изреке 1–2*, Београд: Компанија Новости.

Тартаља (2000): Иво Тартаља, *Теорија књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Тодоров (2006): Нада Тодоров, *Методолошко-методички приступи у школској интерпретацији бајки*, Сомбор: Педагошки факултет у Сомбору.

Тодоров (2006): Нада Тодоров, *Ученици и бајке*, Сомбор: Педагошки факултет у Сомбору.

Требјешанин (1991): Жарко Требјешанин, *Представа о дејству у српској култури*, Београд: Српска књижевна задруга.

Трнавац, Ђорђевић (1992): Недељко Трнавац, Јован Ђорђевић, *Педагогија*, Београд: Научна књига.

Uvod u književnost (1983): priredili Zdenko Škreb i Ante Stamać, Zagreb: Grafički zavod Hrvatske.

Шабић (1983): Gabrijela Šabić, *Lirska poezija u razrednoj nastavi*, Zagreb: Školska knjiga.

Шабић (1991): Gabrijela Šabić, *Učenik i lirika*, Zagreb: Školske novine.

О АУТОРУ

Доц. др Снежана Марковић започела је универзитетску каријеру на Учитељском факултету у Јагодини 1997. године, као сарадник у настави за предмет Методика наставе српског језика и књижевности. Магистарске студије завршила је на Филолошком факултету Универзитета у Београду, 2002. године, а докторирала 2010. године на Педагошком факултету у Јагодини, Универзитета у Крагујевцу. Доминантна област истраживања на магистарским и докторским студијама била је народна књижевност и настава народне књижевности у млађим разредима основне школе.

Као предметни наставник ангажована је на сва три студијска смера Факултета педагошких наука у Јагодини, Универзитета у Крагујевцу. На смеру за образовање учитеља предаје Методику наставе српског језика и књижевности, студентима треће године и реализује практична предавања из истог предмета са студентима четврте године. На смеру за образовање васпитача у предшколским установама ангажована је на изборним предметима Организација културних активности и Усмена књижевност у развоју говора, на трећој и Драма и драматизација, на четвртој години основних студија. Студентима смера Домски васпитач на трећој години предаје изборне предмете Драма и драматизација и Организација културних активности.

Доц. др Снежана Марковић учествовала је на међународним скуповима и научним скуповима организованим на универзитетима у Србији са излагањима која су разматрала проблеме разредне, али и универзитетске наставе, и са циљем унапређења квалитета и ефикасности. Као члан студијских делегација учествовала је у реализацији међународне сарадње Педагошког факултета у Јагодини и Педагошких факултета у Копру и Хелсинкију. Радови су јој објављивани у међународним и домаћим тематским зборницима и часописима. Рецензент је часописа Савеза учитеља Србије „Учитељ“ и уџбеничког комплекта за предмет Српски језик, за прва четири разреда, Издавачке куће „Нови логос“

Члан је Удружења словенских фолклориста и Савеза српских фолклориста.

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37.091.3.: [821.63.41:398
371.311.5

МАРКОВИЋ, Снежана, 1961-

Интерпретација народне књижевности у разредној настави / Снежана Марковић.

- Јагодина : Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 2020
(Јагодина :

Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу). - 173 стр. ; 24 см. -
(Едиција

Монографије / [Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу,
Јагодина])

“Монографија ‘Интерпретација народне књижевности у разредној настави’
заснована је

на резултатима истраживања које је реализовано током израде докторске
дисертације

‘Наставна интерпретација народне књижевности у млађим разредима
основне школе’, ‘...’-->

Предговор. - Тираж 50. - О аутору: стр. 173. - Библиографија: стр. 165-172

ISBN 978-86-7604-191-6

а) Српска народна књижевност -- Разредна настава -- Методика

COBISS.SR-ID 19412745