

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ  
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У БЕОГРАДУ

Магдалена М. Ивковић

МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП ИСТОРИЈСКОЈ БАЈЦИ  
У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ

докторска дисертација

БЕОГРАД, 2017

UNIVERSITY OF BELGRADE  
TEACHER TRAINING FACULTY

Magdalena M. Ivkovic

METHODOLOGICAL APPROACH TO  
HISTORICAL FAIRY TALE  
IN YOUNGER GRADES OF PRIMARY SCHOOL

Doctoral dissertation

BELGRADE, 2017

*Ментор:*

др Александар Јовановић  
редовни професор Учитељског факултета у Београду

*Чланови комисије:*

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

*Датум одбране:*

\_\_\_\_\_

## **МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП ИСТОРИЈСКОЈ БАЈЦИ У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ**

### **Резиме**

У докторској дисертацији *Методички приступ историјској бајци у разредној настави* сагледава се историјска бајка као подврста ауторске бајке, те разматра значај и могућности наставног проучавања историјских бајки у разредној настави.

У раду се, дакле, историјске бајке сагледавају са више аспеката. У првом делу рада историјска бајка се сагледава као посебна врста у оквиру ауторске бајке. Најпре се одређује појам историјске бајке и корпус дела. Одабрана дела се затим разврставају у типове историјске прозе са елементима чудесног и детаљно анализирају са становишта наратологије и архетипске критике. На крају се издвајају основна стваралачка начела овог модела ауторске бајке.

У другом делу рада историјска бајка се сагледава као лектира за млађе основце. Указује се на значај који читање и проучавање ових бајки у настави може да има за ученике млађих разреда, као и на заступљеност историјских бајки у наставним програмима и читанкама за прва четири разреда. Истовремено се предлажу могући модели њихове обраде и начини укључивања у наставу додатних историјских бајки, које нису предвиђене наставним програмом. Притом се нарочита пажња посвећује методичким захтевима којима ваљана интерпретација историјских бајки треба да удовољи како би омогућила ученицима да снажно доживе и спознају свет ових бајки. Теоријска разматрања су поткрепљена одговарајућим примерима, док су у прилогу дати предлози наставне обраде појединих историјских бајки. Наше основно методичко опредељење у наставном проучавању историјских бајки јесте да наставна интерпретација мора бити прилагођена развојним способностима ученика млађих разреда и природи самог дела како би ученици могли да кроз интерпретацију открију и доживе естетске, васпитне и образовне вредности ових бајки. Основни циљ је да наставно проучавање историјских бајки оспособи ученике за самостално сазнавање текстова,

те да подстакне код ученика позитиван став и интересовање за самоиницијативно читање историјских бајки (и других сродних дела).

Осим теоријског, овај рад подразумева и осмишљавање и реализацију емпиријског истраживања које је имало за циљ да утврди у којој мери учитељи самоиницијативно укључују у наставу књижевности историјске бајке које нису предвиђене програмом, на који начин мотивишу ученике за њихово читање и обрађују их са ученицима, те да испита мишљење ученика четвртог разреда и учитеља од првог до четвртог разреда о историјским бајкама, као и заинтересованост ученика за читање историјских бајки и њихово реаговање на свет ових бајки. Стога је у трећем делу рада најпре представљен методолошки оквир, а потом и резултати емпиријског истраживања. Подаци су прикупљени анкетним упитницима конструисаним посебно за потребе овог истраживања, који су дати у прилозима. Резултати теоријског и емпиријског истраживања су потврдили полазну претпоставку да историјске бајке немају адекватно место у настави књижевности од првог до четвртог разреда основне школе, иако су мишљења ученика и учитеља о овим бајкама позитивна.

Оваква структура рада је, сматрамо, омогућила стварање релативно целовите представе о значају и месту историјских бајки у настави књижевности за ученике млађих разреда основне школе.

**Кључне речи:** историјска бајка; ауторска бајка; естетске, васпитне и образовне вредности; наставни програм; наставна интерпретација; методички модели; ученик млађих разреда; учитељ; читалачка интересовања; мишљење.

**Научна област:** Дидактичко-методичке науке

**Ужа научна област:** Методика наставе српског језика и књижевности

**УДК:**

## **METHODOLOGICAL APPROACH TO HISTORICAL FAIRY TALE IN YOUNGER GRADES OF PRIMARY SCHOOL**

### **Summary**

Doctoral dissertation *Methodological approach to historical fairy tale in younger grades of primary school* perceives historical fairy tale as a subgenre of literary fairy tale and discusses the importance and possibilities of studying historical fairy tales in the first four grades of primary school.

In the paper historical fairy tales are, thus, perceived from several aspects. In the first part of the paper historical fairy tale is perceived as a specific genre within literary fairy tale. Like first, the term “historical fairy tale” and the scope of the works are defined. In addition, the chosen works have been classified into different types of historical fiction with magical elements and analyzed in details from the standpoint of narratology and archetypal criticism. Finally, the basic creative principles of the genre are being highlighted.

In the second part of the paper historical fairy tale is perceived as a young learners’ reading. The importance that reading and studying of these fairy tales could have for young learners is pointed out, as well as the presence of historical fairy tales in curriculums and textbooks for the first four grades. At the same time, possible methodological models for their studying are proposed, along with possible ways of integrating into literature instruction additional historical fairy tales, that are not obligatory by the curriculum. Special attention is paid to the methodological directions that a proper interpretation of historical fairy tales should meet in order to allow students to deeply experience and comprehend the world of these fairy tales. Theoretical considerations are supported by proper examples, while examples of the class interpretation of some historical fairy tales are given in the attachments. Our basic methodological orientation in studying historical fairy tales is that interpretation must be adapted to the developmental abilities of young graders and the nature of the work, so that students can discover and experience through the interpretation esthetical and

educational values of these fairy tales. The main goal is that studying historical fairy tales in the class should empower students for independent interpretation of these fairy tales, as well as encourage students' positive attitudes and their interest in reading, on their own initiative, historical fairy tales (and other similar texts).

Besides the theoretical, this paper implies design and implementation of an empiric research, aimed to establish the extent to which teachers include into literature instruction (on their own initiative) historical fairy tales that are not obligatory by the curriculum, how teachers motivate pupils to read them and how they study these fairy tales with the pupils, as well as to examine four graders' and teachers' opinions about historical fairy tales, pupils' interest in reading these tales and their reactions to their world. Therefore in the third part of the paper methodological framework and then results of the empiric research are presented. The data was collected through questionnaires designed specifically for this research, which are given in the attachments. Results of theoretical and empirical research have confirmed the initial hypothesis that the historical fairy tales don't have an adequate place in literature instruction in the first four grades, although the students' and teachers' opinions about these fairy tales are positive.

We believe that this kind of a structure enables the creation of a relatively comprehensive perception about the importance and place of historical fairy tales in literature instruction for young learners.

**Keywords:** historical fairy tale; literary fairy tale; esthetical and educational values; curriculum; textbook; class interpretation; young learner; teacher; reading interest; opinion.

**Scientific area:** Didactic and methodological sciences

**Specific scientific area:** Methodology of teaching Serbian language and literature

**UDC:**

## САДРЖАЈ

УВОД .....	9
------------	---

### I ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ИСТОРИЈСКОЈ БАЈЦИ

1. ИСТОРИЈСКА БАЈКА КАО ВИД АУТОРСКЕ БАЈКЕ .....	14
1.1. Појам и одређење ауторске бајке .....	14
1.2. Жанровска разноврсност ауторске бајке у српској књижевности .....	20
1.3. Терминолошко одређење и жанровска дистинкција историјске бајке .....	33
2. ТИПОВИ ИСТОРИЈСКЕ ПРОЗЕ СА ЕЛЕМЕНТИМА ЧУДЕСНОГ .....	43
2.1. <b>Историјске бајке у ужем смислу</b> (Тиодор Росић, <i>Долина јоргована</i> ) ....	43
2.2. <b>Чудесне приповетке</b> (Светлана Велмар Јанковић, <i>Књига за Марка</i> ) ....	80
2.3. <b>Романи бајке</b> (Тиодор Росић, <i>Златна гора</i> , <i>Бисерни град</i> ) .....	105
3. ОСОБЕНОСТИ ИСТОРИЈСКЕ БАЈКЕ КАО ПОДВРСТЕ АУТОРСКЕ БАЈКЕ .....	156

### II МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП ИСТОРИЈСКОЈ БАЈЦИ

#### У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ

1. ЗНАЧАЈ НАСТАВНОГ ПРОУЧАВАЊА ИСТОРИЈСКИХ БАЈКИ .....	167
2. МЕСТО ИСТОРИЈСКИХ БАЈКИ У НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ ОД ПРВОГ ДО ЧЕТВРТОГ РАЗРЕДА .....	184
3. НАСТАВНА ИНТЕРПРЕТАЦИЈА ИСТОРИЈСКИХ БАЈКИ У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ .....	196
3.1. Методички захтеви у обради историјских бајки у разредној настави .....	196
3.2. Могућност примене постојећих методичких модела у обради историјских бајки .....	203
3.3. Методичка организација часа обраде историјских бајки: могући модели и начини интерпретације .....	216



3.3.1. Методичка организација часа обраде историјских бајки које ученици читају на часу .....	221
3.3.2. Методичка организација часа обраде историјских бајки које ученици читају код куће .....	294

### **III ЕМПИРИЈСКО ИСТРАЖИВАЊЕ**

1. МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА .....	308
1.1. Предмет истраживања .....	308
1.2. Циљ истраживања .....	309
1.3. Задаци истраживања .....	310
1.4. Хипотезе истраживања .....	311
1.5. Варијабле истраживања .....	313
1.6. Методе, технике и инструменти истраживања .....	314
1.7. Узорак истраживања .....	315
1.8. Статистичка обрада података .....	315
2. ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА .....	316
2.1. Заступљеност историјских бајки у настави .....	316
2.2. Мишљење учитеља о историјским бајкама .....	327
2.3. Начини обраде и мотивације ученика за читање историјских бајки .....	334
2.4. Мишљење ученика о историјским бајкама .....	351
<b>IV ЗАКЉУЧАК .....</b>	<b>382</b>
<b>V ЛИТЕРАТУРА .....</b>	<b>396</b>
<b>VI ПРИЛОЗИ .....</b>	<b>411</b>
• Прилог 1: Анкетни упитник за ученике .....	412
• Прилог 2: Анкетни упитник за учитеље .....	416
• Прилог 3: Примери обраде историјских бајки у разредној настави .....	420
• Прилог 4: Структура узорка учитеља и ученика .....	434
<b>Биографија аутора .....</b>	<b>437</b>
<b>Изјава о ауторству .....</b>	<b>439</b>
<b>Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада ..</b>	<b>440</b>
<b>Изјава о коришћењу .....</b>	<b>441</b>

## УВОД

На самом крају двадесетог века, у време свеопште друштвене кризе, из српске ауторске бајке издвојила се нова врста бајки која се окреће традицији и српском националном идентитету, базирајући се на усменој књижевности и словенској митологији. У раду ћемо објаснити зашто смо ову врсту бајки означили термином „историјска бајка“. Уз то, показаћемо да историјске бајке представљају вредна уметничка остварења која омогућавају реализовање бројних васпитних, образовних и функционалних задатака наставе књижевности, те да по низу својих карактеристика одговарају потребама деце-читалаца. Но и поред тога, историјске бајке још увек нису нашле адекватно место у настави књижевности од првог до четвртог разреда, што ћемо такође показати у раду. Стога нема ни студија које се баве наставним тумачењем историјских бајки, макар не колико је нама познато. Наиме, доста је радова који се баве интерпретацијом појединих историјских бајки. У том смислу посебно издвајамо монографију Снежане Шаранчић Чутуре, под називом *Нови живот старе приче* (ШЧ 2006)<sup>1</sup>. Но, нико до сада није приступио историјским бајкама са становишта методике наставе српског језика и књижевности. То је био разлог више да се у овом истраживању историјским бајкама позабавимо из ове перспективе. Због свега реченог одлучили смо да предмет овог рада буде проучавање историјске бајке као посебне подврсте у оквиру ауторске бајке, те осмишљавање целисходних начина интерпретације историјских бајки који ће ученицима разредне наставе омогућити да спознају њихове естетске, васпитне и образовне вредности. Циљ је био да се сагледа значај и место ових бајки у васпитању ученика млађих разреда, те да се укаже на методичке захтеве и радње чијом је применом историјске бајке могуће ваљано протумачити у разредној настави.

---

<sup>1</sup> Скраћеница ШЧ 2006 се односи на сл. извор: Снежана Шаранчић Чутура, *Нови живот старе приче: усмена књижевност у прози за децу на крају XX века*, Нови Сад: Змајеве дечје игре.

Докторска дисертација *Методички приступ историјској бајци у разредној настави* представља покушај свеобухватне теоријске и методичке анализе историјских бајки. Како бисмо извршили истраживање, неопходно је најпре испитати критеријуме за одређивање подврсте бајки и проблеме у жанровској дистинкцији. Зато ће жанровском одређењу бити посвећена прва целина, под називом „Теоријски приступ историјској бајци“. У оквиру ове целине указаћемо на појаву историјске бајке у оквиру жанра ауторске бајке, на релативност термилошке одреднице „историјска бајка“, на корпус дела и разлоге због којих смо нека дела уврстили у овај модел ауторске бајке, а нека не, те на различите типове историјске прозе са елементима чудесног. У раду ћемо детаљно интерпретирати одабрана дела, пре свега са аспекта Пропове анализе структуре бајки и архетипске критике. Циљ ће бити да сагледамо однос историјских бајки према усменој традицији, пре свега према народној књижевности, веровањима и митологији. На самом крају издвојићемо и уопштити особености историјске бајке као посебне врсте ауторске бајке.

У другој по реду целини – „Методички приступ историјској бајци у разредној настави“ – настојаћемо да историјску бајку сагледамо као лектуру за млађе основце. Стога ћемо најпре указати на уметничке и васпитно-образовне вредности историјских бајки, те на однос сазнајног и естетског у њима. Потом ћемо сагледати место историјских бајки у настави књижевности од првог до четвртог разреда на основу анализе њихове заступљености у наставним програмима и читанкама за млађе разреде. Но, без обзира на заступљеност историјских бајки у наставним програмима и читанкама, учитељи су, као непосредни реализатори наставног процеса, у прилици да историјске бајке самоиницијативно укључе у наставу. Како су историјске бајке вредна остварења која одговарају интересовању и потребама деце овог узраста, пожељно је такође да подстичу ученике да историјске бајке читају и у слободно време. Један од начина на који учитељи могу пробудити радозналост ученика за читање историјских бајки јесте управо пажљиви одабир историјских бајки и начин њихове обраде на часовима књижевности. Стога ћемо у наставку рада понудити начине на које је историјске бајке могуће укључити у наставу књижевности, те детаљно разрадити организацију и артикулацију часа обраде историјских бајки (најпре оних које се могу читати на часовима, а потом и

оних које ученици морају читати код куће). Том приликом указаћемо на различите методичке захтеве чија примена, верујемо, омогућава дубок доживљај, такав који ученике може да понесе и уздигне до пуног разумевања природе и значења историјских бајки. Теоријска разматрања ћемо поткрепити одговарајућим примерима, док ћемо у прилогу дати предлоге наставне интерпретације појединих историјских бајки.

У трећој целини, названој „Емпиријски приступ проблему“, изложићемо методолошке поставке истраживања, а потом интерпретирати резултате емпиријског истраживања. Наиме, с обзиром на бројне позитивне исходе које изучавање историјских бајки може да донесе, те на чињеницу да учитељи имају право на слободан избор текстова у настави, потребно је установити у којој мери учитељи самоиницијативно укључују у наставу књижевности историјске бајке које нису предвиђене програмом, на који начин мотивишу ученике за њихово читање и обрађују их са ученицима. Интересује нас, такође, какво је мишљење учитеља од првог до четвртог разреда о историјским бајкама. Осим тога, овим истраживањем ћемо настојати да расветлимо заинтересованост ученика за читање историјских бајки, као и мишљење млађих основаца о историјским бајкама и њихово реаговање на свет ових бајки, не само ради теоријског доприноса методици књижевности, већ првенствено у циљу постављања предлога који могу подстаћи радозналост ученика за упознавање са светом историјских бајки. Речено је важно тим пре што читалачка интересовања ученика наших основних школа – самим тим и ученика млађих разреда – још увек нису довољно истражена. У времену када је евидентно да компјутери и дигитални медији немилосрдно потискују књигу, методика књижевности би, сматрамо, требало да се озбиљније позабави проучавањем читалачких интересовања младих. То посебно важи за књижевна интересовања млађих основаца, јер се управо овај период сматра критичним за развој интересовања према књизи (Halsted 1998, према Пурић 2012: 213; Росандић 1978: 101; Црнковић, у: Мамузић и Стефановић б.г.: 23–24).

Очекујемо да ћемо применом теоријског и емпиријског истраживања установити да историјске бајке углавном нису заступљене у настави књижевности од првог до четвртог разреда основне школе, иако су мишљења ученика и учитеља о историјским бајкама позитивна. У прилог закључцима, приложићемо

инструменте коришћене у истраживању, примере обраде историјских бајки у разредној настави и табеларно приказану структуру узорка истраживања.

# **I ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ИСТОРИЈСКОЈ БАЈЦИ**

## 1. ИСТОРИЈСКА БАЈКА КАО ВИД АУТОРСКЕ БАЈКЕ

Један од најстаријих жанрова усмене књижевности свакако је бајка. Не постоји народ у чије национално сећање нису упредене бајке. Не признајући границе – језичке, расне или просторне – путовале су народне бајке кроз векове и повезивале народе, а онда су се у једном тренутку даровитим усменим приповедачима придружили бајкописци. Богат материјал наслеђен из мита и фолклора свака следећа генерација писаца бајки је надограђивала новим идејама и имагинацијским представама, оригиналном фантазијом и сопственом сликом света. Деведесетих година двадесетог века, у време „кризе и запитаности о историјском положају националне заједнице“ (Љуштановић 1999: 124), појавила се историјска бајка као посебан модел у оквиру српске ауторске бајке. Писци историјских бајки умногоме поштују морфологију класичне бајке, те њихова дела у извесном смислу представљају обнову народне бајке. Међутим, они истовремено „национализују“ садржај бајке, уносећи у своју прозу композиционе и семантичке елементе других жанрова, те везујући своја дела за стварне или измишљене личности, догађаје и просторе из националне историје.

У овом поглављу позабавићемо се историјском бајком као посебном врстом у оквиру ауторске бајке (терминолошко одређење, корпус, интерпретација). Но, пре тога неопходно је да најпре одредимо ауторску бајку као књижевни жанр. Покушаћемо, такође, да расветлимо однос ауторске и народне бајке, те да укратко прикажемо издвајање историјске бајке из жанра ауторске бајке.

### 1.1. Појам и одређење ауторске бајке

Под термином „ауторска бајка“ подразумевају се бајке чији су аутори познати, па оне, самим тим, у већој мери подлежу ауторској стилизацији. У јужнословенској критици овакве бајке се претежно означавају као ауторске, док у

европској литератури преовлађује термин „уметничка бајка“ (енгл. *literary fairy-tale*, *art fairy-tale* или *tale* наспрам *folk tale*; нем. *Kunstmärchen*, *Literatur-Märchen*, наспрам *Volkmärchen*). Ми смо се у овом раду определили за термин „ауторска бајка“ као прихватљивији. Наиме, термин „уметничка бајка“ није адекватан из барем два разлога: прво, зато што сугерише да усмене бајке нису уметничка остварења; друго, зато што сугерише да сваки текст који има аутора самим тим јесте уметност, што је, наравно, неприхватљиво, јер уметничка вредност није нешто што се подразумева, већ нешто што тек треба да се утврди (према ШЧ 2006: 10).

За разлику од народне бајке<sup>2</sup> о којој је до данас доста писано, ауторска бајка – макар у оквиру српске књижевности за децу – није била предмет тако великог интересовања. Кад год је проучавана, пак, она је увек одређивана кроз однос према народној бајци. Ово је, додуше, сасвим разумљиво, пошто је ауторска бајка генетски повезана са народном бајком. Наиме, ауторска бајка се развила на темељу народне, на тај начин што су књижевници, сакупљајући фолклорну грађу, почели да адаптирају бајке које су бележили или да пишу своје бајке по угледу на народне. Временом се ауторска бајка, на свом „путу дефолкlorизације“ (Мелетински 1996: 329), развила у посебан поджанр уметничке књижевности који се мења и богати у складу с поетиком епохе и појединачног аутора. Прелазећи у писану бајку, претрпела је значајне трансформације и јак утицај других жанрова, те постепено добијала нови тон, теме и мотиве. Отуда се модерна ауторска бајка умногоме разликује од народне по својој форми и изразу. У њој је више симболике, фантастично потискује чудесно, а језик је обогаћен савременим изразима, блиским младом читаоцу. Па ипак, и у делима савремених бајкописаца препознајемо обиље грађе из народне књижевности. Тај материјал је коришћен као основа на коју су се

---

<sup>2</sup> Народна бајка (енгл. *fairy-tale* или *folk tale*; нем. *Märchen*, рус. *волишебная сказка*, франц. *conte merveilleux*) је вишеепизодична прича настала из мита (Мелетински 1996)<sup>2</sup> у којој доминирају натприродни догађаји (Тодоров 2010, Карацић 1853, према БС 1983: 115). Карактерише је одређена структура, односно правилан распоред функција ликова (народна бајка је „сваки развитак од настајања штете (...) или недостатка (...), преко међуфункција, ка свадби (...) или другим функцијама употребљеним као расплет“ – Проп 1982: 99–100) и особен стил чија је најважнија карактеристика једнодимензионална слика света (Лити 1994). Надаље, народне бајке се заснивају на симболичком језику снова (Фројд, Фром, према Требјешанин, у: Лити 1994: 173–174; Фром 2003), на архетиповима из колективног подсвесног, због чега представљају само симболе психичких процеса који се одвијају у нашој подсвести, а коначни циљ је досезање Сопства као тоталитета психе и духовне целовитости (Јунг 2003). У њима су скривени егзистенцијални проблеми са којима се свако дете суочава током одрастања: тачније, народне бајке – баш као и бајке уопште – одражавају делове унутрашњег света детета, те помажу деци да се суоче са сопственим страховима и разреше психолошке проблеме – пре свега едиповске – који их прате на путу одрастања (Бетелхајм 1979).



бајкописци угледали и од које су полазили у стварању нових светова. Стога у извесном смислу можемо рећи да бајкописци само прерађују архетипски образац фолклорне бајке на нов и аутентичан начин, мењајући, проширујући или пародирајући њен смисао.

На основу реченог постаје јасно да прецизно одређење граница онога што називамо ауторском бајком умногоме зависи од полазног становишта, које је, пак, често било условљено духом епохе. Тако ће фолклористу занимати колико се текст ауторске бајке придржава фолклорног модела, док ће проучавалац савремене уметничке књижевности пратити разгранатост сижејних облика ауторске бајке (према Опачић 2011а: 10). Фантастика је једина врста уметничке прозе, примећује Мишић, која је „осуђена да буде вечно упоређивана са изворним обрасцима имагинативног стваралаштва и примеравана њиховим мерилима“ (Мишић 1996: 286).

Ова чињеница додатно отежава прецизно одређење граница онога што називамо ауторском бајком из два разлога. С једне стране, писци ауторских бајки често посежу за елементима различитих жанрова нефолклорне књижевности, који су по својој природи врло различити од бајке. С друге стране, пак, елементе бајке могуће је препознати у приповеткама, романима, сатирама, параболама, фантастичним облицима и књижевности апсурда. Пол В. Вирл стога с првом поставља питање шта је ауторска бајка и како је дефинисати када се јавља у толико различитих облика: „бајка новела, бајка легенда, роман бајка, драмска бајка, капричо, бајка у стиху, бајка парабола, бајка сатира, бајка пародија, антибајка“ (Вирл 2003: 2–5, према Опачић 2011а: 11). Он јасно разликује ауторску од народне бајке и свој став објашњава на следећи начин. Као прво, ауторску бајку одликују знатно сложенија композиција и приповедачка техника, као и висок ступањ ауторске стилизације, због чега се она више не може сматрати једноставним књижевним обликом (онако како га је Јолес схватао). Осим тога, у ауторској бајци је – за разлику од наивног схватања морала и осећаја правде народне бајке – присутна сложенија слика света и друштвених односа, као и сложенија социјално-психолошка мотивација. Но, управо зато Вирл, не могући да пронађе прецизнији заједнички именитељ, ауторску бајку означава истим термином као и Тодоров – „чудесна прича“ (Исто).

Укратко, одвајајући се постепено од народне бајке, ауторска бајка је све више разграђивала строге обрасце свог праузора, те се отуда данас јавља у различитим облицима који нису увек прозни ни епски, нити припадају бајци као облику усменог стваралаштва. Тако савремени бајкописци често преузимају од класичне бајке само основна својства, као што су супротстављеност добра и зла, трагање за жељеним предметом или за срећом, релативна неодређеност простора и времена, функције ликова и сл. Један од препознатљивих елемената бајки који је одвајкада интригирао људски род, те га је ауторска бајка преузела од народне и очувала јесте чудо / чаролија / натприродно / волшебно. Присуство натприродног, видимо то и из Вирловог одређења, представља незаибилазну карактеристику ауторске бајке и одређује је као жанр. Тачније, натприродно представља важан елемент по коме се бајке – како народне, тако и ауторске – разликују од свакодневице, али и од других жанрова сличне структуре, каква је рецимо новела или фантастично предање. Отуда термин „бајка“ у већини европских језика упућује на чудесност бајке као „амалгам фантастичног и митског у њој“ (Љуштановић 2004: 23)<sup>3</sup>.

Истовремено, пак, ако упоредимо усмену и ауторску бајку, запазићемо да је један од главних критеријума за њихово разликовање управо карактер натприродног, тј. однос чудесно – фантастично, онако како га је разумео Цветан Тодоров. Наиме, Тодоров разликује чудесно како од фантастичног, тако и од чудног, узимајући као дистинктивни моменат реакцију лика, тј. читаоца на натприродне догађаје. За разлику од остала два жанра, у случају чисто чудесног „натприродни чиниоци не изазивају никакву посебну реакцију, ни код јунака, ни код подразумеваног читаоца. Чудесно није одлика односа према испричаним догађајима, већ својство саме природе тих догађаја“, закључује Тодоров (2010: 53). Уколико се, пак, посматрачу чини да су догађаји у тексту само производ маште или поремећене свести, варка чула, те овим светом управљају нама већ познати закони,

---

<sup>3</sup> Код неких народа, као на пример код Француза, и сам термин којим се означава бајка садржи епитет „чудесно“: *conte merveilleux*, што у преводу значи *чудесна прича* (у употреби је и други термин: *conte de fées*, са значењем *вилинска прича*). Слично је и у енглеском језику: *fairy-tale* (*вилинска прича*). Наиме, у језицима ових народа не постоји посебна реч за бајку, па је приписивање карактеристичних атрибута („чудесна“, „чаробна“, „вилинска“) неопходно како би се истакао чудесни карактер приче (Дрндарски 2001: 26–27). У нашем језику, међутим, ови би атрибути били сувишан уз термин „бајка“, јер их она подразумева сама по себи (БС 1983: 117).

реч је о чудном. „Фантастика заузима време те неизвесности. У тренутку када изаберемо један или други одговор, напуштамо фантастично како бисмо ступили у један од два њему блиска жанра, чудно или чудесно“ (Исто: 27). Укратко, чудесно карактерише причу у којој се натприродно прихвата као стварно, као друга реалност, док је у случају фантастичног увек присутна дилема да ли је то о чему се приповеда заиста могуће. Народна бајка је, према томе, чудесна прича, али не и фантастична, јер читаоци ни најмање не сумњају у истинитост збивања о којима читају. Натприродни догађаји у бајци „не изазивају никакво изненађење – ни стогодишњи сан, ни вук који говори, ни чаробне моћи вила“ (Исто: 54). Штавише, у бајци се чудесно „већ унапред очекује“, те се прихвата сасвим природно, „без унутрашње психолошке и интелектуалне побуне као део света“ (Стојановић 2007: 14).

Тодоров такође примећује да се чудесно најчешће везује за жанр бајке, иако чудесно није присутно само у бајкама. Заправо, бајку не чини само присуство чудесног, већ и начин на који је писана, истиче Тодоров (2010: 54). Речено објашњава на примеру Хофманових бајки: иако садрже чудесно, Хофманове приче садрже и фантастично, чудно и гротескно; међутим, сам писац наглашава чудесни елемент и сличност приче са бајком, те позива читаоце да поверују у исприповедано (Хофман 1964: 25, 57)<sup>4</sup>. Речено важи и за многе друге ауторске бајке које се значајно удаљавају од чудесног, али се и даље доживљавају као бајке. Наиме, ауторска бајка је током свог развоја свет колективне имагинације, карактеристичан за усмену бајку, постепено замењивала творевинама маште самих писаца, а чудесно све радикалније потискивала на рачун фантастичног и чудног. На ову тенденцију ауторске бајке Љиљана Пешикан Љуштановић гледа као на „својеврсну рационализацију света усмене бајке“ и објашњава је неспособношћу човека данашњице да прихвати чудо: модеран човек тежи да све рационално

---

<sup>4</sup> У *Принцези Брамбили* Хофман се обраћа читаоцима речима: „Немој се ништа чудити, драги читаоче, што у ствари која се, додуше, зове капричо, али која у *длаку личи на бајку као да је и она бајка*, јавља много чаролија и сањалачких заблуда какве негује човечији дух...“, или: „Нећеш се, драги читаоче, љутити ако онај који је предузео да ти пустоловну повест о принцези Брамбили исприча баш онако како ју је нашао наговештену у мајстор-Калоовим смелим потезима пера још очекује да се *драговољно предаш чудесном елементу до последњих речи књижице, па чак да помало и поверујеш у то*“ (Хофман 1964: 57, 25; подв. М. И.).

објасни и преведе у домен могућег (ПЉ 2009: 13)<sup>5</sup>. Стога се облици савремене ауторске бајке све више приближавају облицима фантастичне литературе и са њима тесно преплићу (о сродности бајке и научне фантастике више у: Опачић 2011а: 11–12).

Из реченог произилази да је одређење савремене ауторске бајке у њеним различитим видовима заправо најближе одређењу фантастике које је дао Зоран Мишић. Он чудесно и фантастично разуме сасвим супротно од Тодорова. За Мишића је чудесно „све што необичношћу свога облика изазива чуђење“, док је фантастика „она која себе представља као сушту стварност, која у потпуности преузима улогу реалности. Све што је у таквој врсти литературе натприродно мора се показати као да заиста постоји, иначе фантастике нема“ (Мишић 1996: 271–272). Осим тога, очигледно је и то да Мишић под фантастиком подразумева сваку врсту натприродног у књижевности. Притом разликује бројне књижевне облике утемељене на натприродном: чудесно, ониричко, алегоријско, поетско, езотерично, митско. Како истиче Мишић, „фантастика се на тај начин изједначује са херметичном, поетском, алегоричном, па и сваком другом врстом литературе која не репродукује верно спољашњи изглед света“ (Исто: 271). Овакво одређење, заправо, понајвише одговара одређењу савремене ауторске бајке, примећује Опачић (2011а: 14). Но, ми смо се у овом истраживању определили за поделу Цветана Тодорова, јер сматрамо да њена термилошка прецизност олакшава разумевање и примену појмова натприродно, фантастично и чудесно.

Из претходног излагања произилази да је могуће разликовати уже и шире схватање ауторске бајке. Под **ауторском бајком у ужем смислу** подразумева се обрада мотива народне бајке у складу са поетичким начелима аутора, али без већег одступања од модела усмене бајке. Овакво схватање ауторске бајке најчешће сусрећемо код аутора који користе интернационалне мотиве, било тако што их дограђују сопственим коментарима, било тако што их преобликују у складу са личном поетиком. Свако изразитије одударење од фолклорног модела (залажењем у друге жанрове, употребом савременог хронотопа и романескне или драматуршке форме) представља фантастику (према Опачић 2011а: 15–16).

---

<sup>5</sup> Скраћеница ПЉ 2009 се односи на сл. извор: Љиљана Пешикан Љуштановић, *Усмено у писаном*, Београд: Београдска књига.

Под **ауторском бајком у ширем смислу** подразумева се модус чудесне приче који је сложенији од ауторске стилизације фолклорног модела (тј. народне бајке). Ово становиште, у ствари, посматра однос ауторске бајке и других жанрова савремене књижевности, и то двосмерно: с једне стране проучавају се начини измене бајковних мотива (Дајмрих 1978), а са друге стране прати се присуство и транспозиција мотива и структуре бајке у жанровима који наизглед немају никаквих додирних тачака са бајком (сатире Р. Домановића, приповетке И. Андрића – Дрндарски 1978, 2001), објашњава Опачић (2011а: 16).

**Закључак.** Можемо, дакле, рећи да је ауторска бајка стилизована чудесна прича која је проистекла из народне бајке, иако се касније умногоме одвојила од ње и развијала превентивно по начелима ауторске књижевности. Стога постоје бројне сличности између ове две подврсте бајки, али и разлике. Ми овде нећемо дубље улазити у типологију односа између ауторске и народне бајке (о томе више у: ПЉ 2009: 9–28). Међутим, на основу свега до сада реченог, постаје јасно да је одређење појма ауторске бајке неодвојиво од разматрања њеног развоја и осамостаљивања од народне бајке. Зато ћемо на наредним страницама покушати да укратко прикажемо како је изгледао историјски развој ауторске бајке у српској књижевности. На тај начин боље ћемо разумети појаву историјске бајке као посебне врсте у оквиру српске ауторске бајке.

## 1.2. Жанровска разноврсност ауторске бајке у српској књижевности

Баш као и европска ауторска бајка, уметничка бајка у Србији је своје корене имала у народној бајци и другим прозним жанровима у којима је било присутно чудесно, фантастично. Прве наговештаје дечје књижевности треба тражити у „апокрифима, средњовековним причама и романима, а нарочито житијима светаца“ (Марковић 1973: 16). Наиме, чудесни садржаји у делима за децу често су преузимани из црквених и различитих средњовековних текстова, те су их аутори само прилагођавали захтевима времена у коме су живели и стварали.

Приче у којима се појављују чудесна бића писао је већ почетком 18. века Гаврил Стефановић Венцловић („Инорог“). У другој половини 18. века Аврам Мразовић издаје *Поучителни магазин за децу (к просвештенију разума и исправљенију срдца)* (први део 1787, други део 1793, трећи и четврти део 1800),

који, у ствари, представља прераду и посрбљавање *Дечјег магазина* Госпође де Бомон<sup>6</sup>. Овим делом започиње превођење и приређивање страних ауторских бајки, што ће такође дати подстрек српским писцима да се окушају у овом жанру.

Праксу превођења ауторских и приређивања народних бајки наставили су и писци 19. века. Тако Милован Глишић преводи и објављује у часопису *Вила* приче М. Александровне Марковић (то чини под псеудонимом М. Вовчок), Симо Матавуљ штампа *Вилину књигу* (1894)<sup>7</sup>, а исте те 1894. године Јанко Веселиновић у Београду објављује *Вечност: народну бајку*. Прва Андерсенова прича преведена на српски појављује се 1858. године у *Седмици* (причу је превео Ђорђе Марковић Кодер), након чега се преводи појављују у Змајевим часописима *Јавор* (1883) и *Невен* (1884 – према Опачић 2011а: 37–38).

Осим тога, са појавом романтизма буди се национална свест и интересовање образованих људи за фолклор. Ова се тежња јавља и у Србији у другој половини 19. века. Подстакнути богатством и лепотом духовног света народне бајке (и народног стваралаштва уопште), наши писци почињу да уносе у своја дела и елементе фолклора. Позив писцима романтизма да у стварању користе чудесност, лепоту и језик народних бајки упутио је Вук Караџић у књижевном календару *Даница* из 1829. године (према Смиљковић 1999а: 130)<sup>8</sup>. Штавише, сам Вук је дао значајан допринос настанку српске бајке као жанра, бележењем и језичко-стилским дотеривањем народних бајки.

Током 19. века у бајку су редовно уношени елементи предања, легенди, шаљивих прича и новела. Тако писцима прве половине 19. века сиже народне бајке

---

<sup>6</sup> *Поучителни магазин за децу*, тј. *Дечји магазин* је типично дело епохе просветитељства. Дато је у форми низа поучних разговора између наставнице и њених штићеница. Ти разговори су младе госпођице подучавали лепом васпитању и различитим дисциплинама (историја, географија, митологија, веронаука,...). Зато наставница (Госпожа Добронравна), између осталог, повремено прича бајке, басне и приповетке: „Лепотица и звер“, „Принц Жеља“, „О рибару и путнику“ итд. Мразовић је у оригинални текст унео и податке о историји Срба и њиховом доласку у Угарску, разматрао питање добрих научних књига на српском језику и сл., чиме је посрбио оригинал (према Опачић 2011а: 37).

<sup>7</sup> Матавуљ преводи и посрбљује пет ауторских бајки, настојећи да их приближи моделу српске народне бајке. Сматрајући да је бајка жанр погодан за васпитање младих, Матавуљ одабира оне бајке које су по њему поучне. У поменуте бајке Матавуљ уноси етнографске елементе и подражава језик и структуру фолклорног модела. Уз то, он и мења бајке у складу са сопственим поимањем истих, те убацује гномске поуке. Тако, на пример, у Андерсенову бајку „Царево ново одело“ (посрбљена верзија носи назив „Краљевића нова одећа“) Матавуљ убацује развијени додатак о кажњавању превараната (Матавуљ 2002, према Опачић 2011а: 37–38).

<sup>8</sup> У језику народних бајки и народних приповедака уопште Вук је видео једну од њихових највећих вредности – „углед народног језика у прози“ (Караџић 1852, према Ђурић 1990: 7).

служи као основа за истицање морално-религиозних начела (нпр. „Два брата“ А. Николића) или сновне фантастике (нпр. „Страшан сан“ И. Вукићевића).

Јован Грчић Миленко у два своја прозна текста инкорпорира фантастичне и чудесне елементе из народних бајки. Приче о ђаволима, вампирима и натприродним дешавањима Грчић је преузео из Гогољевих збирки приповедака *Вечери на салашу крај Дикањеке и Миргород*. На тај начин створио је услове да први наши писци реализма у слику живота на селу унесу и елементе фантастике: вампире и друга демонска бића из народних предања. Та је народна фантастика у прозним делима Милована Глишића, Јанка Веселиновића, Светислава Ранковића, Илије Вукићевића<sup>9</sup> углавном комично или пародично стилизована.

Занимљива је и приповетка „Бајка“ Јована Суботића (написана 1858, а штампана 1891) у којој писац комбинује елементе фолклорно-ониричке фантастике (златни ораси и виле омогућавају јунаку да стигне до небеске сфере) са научно-фантастичним елементима (сусрет са бићима са Месеца – према Опачић 2011а: 38).

Међутим, ауторска бајка као посебан жанр дечје књижевности помаља се тек тридесетих година 20. века. С једне стране, ауторска бајка се јавља у виду превода и адаптација текстова страних писаца: 1923. године В. Р. Петровић преводи на српски причу *Челица (бајка)* Анатола Франса, а Милош Матовић Франсоов текст *Светлана, бајка у три чина* адаптира у драму и објављује га 1926. године. С друге стране, јављају се прва оригинална остварења: 1927. Гвидо Тартаља издаје књигу *Срмена у граду птица* у којој су присутни бајковити елементи; 1930. Ђорђе Глумац објављује књигу прича *Вилински снови*; 1931. Даница Бандић штампа збирку *Сан и јава, приче и бајке*; 1932. Милош Матовић пише роман бајку *Краљичица Звездана*, а исте године Божидар Ковачевић издаје збирку прича *Птичје млеко* у којој доминира бајковити поглед на свет; 1933. излази збирка Десанке Максимовић *Срце лутке спаваљке и друге приче*, а 1934. *Бајка о Краљевићу* Зорана М. Матовића. Иако се многа поменута дела налазе између чудесног и фантастичног – пре свега зато што се сан користи као мотивација за натприродна дешавања<sup>10</sup> – она се сва

---

<sup>9</sup> Илија Вукићевић је, поред реалистичких приповедака, написао и објавио и седам бајки („Страшан сан“, „Лековит штап“, „Мала вила“, „Проклета лепота“, „Ђаво девојка“, „Цар Горан“ и „Срце“). По својим особинама, а посебно по начину на који објашњавају фантастичне ликове и догађаје, његове бајке понајвише подсећају на Хофманове (према Смиљковић 1999а: 130).

<sup>10</sup> У том смислу ова дела представљају наставак ониричке фантастике Јована Суботића и Драгутина Илића (Опачић 2011а: 39).



наслањају на традицију народних прича и предања, те на митски доживљај природе наших предака (Опачић 2011а: 38–39; Смиљковић 1999а: 130–131).

На писце овог периода несумњив утицај је извршила збирка хрватске списатељице Иване Брлић Мажуранић *Приче из давнине*. Ова се збирка појавила у штампи 1916. године и доживела велики успех. У њој до изражаја долази нов и сасвим оригиналан однос ауторке према фолклорном наслеђу: народној бајци и словенској митологији. Наиме, натприродна бића су преузета из митологије и религије старих Словена (Мокош, домаћи итд.), али истовремено подлежу трансформацији у складу са приповедним концептом саме ауторке. Заправо, структуру и формуле народне бајке (просторна и временска неодређеност, појава сталних бројева, радња заснована на почетном недостатку јунака који га покреће на потрагу, препознатљиве функције ликова) ауторка користи само као основу од које полази у изградњи аутентичних уметничких светова.<sup>11</sup> Укратко, *Приче из давнине* представљају занимљив бајковити модел у коме се јасно види на који се начин народна бајка мења и укључује у структуру ауторске бајке<sup>12</sup>.

Током свог даљег развоја српска уметничка бајка је доживљавала успоне и преображаје. Њен развојни пут текао је кроз стваралаштво неколико генерација писаца који су се бајци окретали у једном периоду свог стваралаштва. Почев од тридесетих и четрдесетих година 20. века жанр ауторске бајке је приметно освежен и иновирани, пре свега захваљујући стваралаштву Десанке Максимовић и Бранка Ћопића.

---

<sup>11</sup> Списатељица проналази инспирацију за своје бајке у народној бајци и словенској митологији. Баш као и у народним бајкама, у свим бајкама Иване Брлић Мажуранић радња се заснива на сукобу добра и зла у коме тријумфују доброта, истина и лепота. Главни јунаци су обични људи – рибар, млинар, дрвосеча, сеоска деца. Они успешно одолевају свим недаћама које пред њих постављају живот или зли моћници. Како би правда победила, у помоћ им прискачу антропоморфизовани јунаци – животиње и различита натприродна бића, а понекад и читава природа. Динамиком радње, уверљивошћу портрета, лепотом једрог, народног говора, а посебно снагом својих порука, бајке Иване Брлић Мажуранић превазилазе време у коме су настале „и с правом стичу квалитатив уметничког дела које улази у ред класичних остварења у развојним токовима ауторске бајке уопште“ (Милинковић 2006: 326–327).

<sup>12</sup> Већ смо указали на чињеницу да одређење ауторске бајке умногоме зависи од почетног полазишта. С тим у вези постоје различита виђења и тумачења *Приче из давнине*. Данас на њих гледамо као на класичан пример ауторске бајке настале дискретним преобликовањем фолклорне матрице. Но, за Мају Бошковић Стули *Приче из давнине* се доста разликују од бајки (БС 1975: 231–243). Мирјана Дрндарски, пак, наглашава оно што у овим причама јесте бајковно, али закључује да оне нису само типичне бајке, већ пре свега „дидактичке бајке“ због наглашене моралне поуке (Дрндарски 2001: 61).



Поред Максимовић и Ћопића, за популаризацију ауторске бајке у српској књижевности изузетно је заслужна и Даница Бандић (1871–1950), учитељица из Кикинде која ствара од почетка 20. века<sup>13</sup>. У њене приповетке подједнако су utkани елементи народних предања и традиционалне европске ауторске бајке (Андерсен и др.). Иако је у њима образац фолклорне бајке присутан у различитом степену, оне припадају свету фантастике јер имају дистанцу у односу на чудесно („Још како су лепе вилинске приче. Лепо их је слушати, а зато не морамо да верујемо у њих“ (Бандић 1953: 95). Ова је дистанца обликована као однос јаве и сна: „Само сан? Па свеједно. Нека је и сан, али је врло леп“ (Бандић 1953: 53).

Десанка Максимовић и Бранко Ћопић се према фолклорној матрици и традицији односе активно, стваралачки. Без обзира на различита модерна књижевна струјања, Максимовић и Ћопић остају до краја верни сопственим начелима уметничког стварања. Обоје су песници у бајци, не само због тога што пишу и бајке у стиху, већ зато што је свет њихових бајки обележен лирском наратијом. Такође, обоје су у својим бајкама тематизовали природу као свет свакојаким чудеса. Већину својих бајки и прича Максимовић и Ћопић плету око антропоморфизованих бића природе као главних јунака.

Бајке Десанке Максимовић (1898–1993) представљају аутентичан спој традиционалног и модерног: у њима су у исто време присутни елементи усменог наслеђа, анимизам и склоност ка симболизацији и параболи. Надовезујући се на традицију народне бајке (и фолклорно наслеђе уопште), ауторка гради само свој, непоновљив свет. Меком, питком и мелодичном реченицом она одводи мале читаоце кроз несвакидашње пределе у свет биљака, животиња и митолошких бића. Ево како сама ауторка објашњава свој доживљај света:

Јунаци мојих песама су обично људска осећања, бића и појаве које сам упознавала и заволела у детињству, сунце, пролеће, сва природа уопште. (...) Понекад ми се чини да природу осећам више као каква зверка него као човек. У песмама и причама за децу још чешће су јунаци моји немушти пријатељи и другови из детињства (Максимовић 1993а: 10).

---

<sup>13</sup> Прва збирка приповедака Данице Бандић под називом *Тетка Данина књига* излази из штампе већ 1902. године. Од осталих збирки прича издвајају се збирке *Пуна кола прича* (1927) и *Приче из зверињака* (1930 – према Опачић 2011а: 41).

Бајке из збирке *Ако је веровати мојој баки* подсећају на народне, пре свега због чудесних догађаја и јунака који носе радњу (патуљци, виле и вилењаци, краљице и краљеви, птице и друге животиње), уопштеног хронотопа, сведених описа, употребе сталних бројева (што је очигледно већ у насловима појединих бајки: „Три јагоде“, „Три патуљка“), као и топлог, бакиног тона приче. Осим тога, о директном утицају фолклорног наслеђа на стваралаштво Десанке Максимовић сведочи и присуство етиолошких елемената, као и чести преображаји. Па ипак, по јединственој структури и оригиналној замисли бајке Десанке Максимовић су аутентичне творевине. Овде није реч о бајци као класичном жанру, већ нас списатељица обавезује да се дубље замислимо над идејама које је уткала у своје бајке. Иако могу имати сасвим класичан почетак, типичан за народне бајке (као, на пример, у „Бајци о лабуду“), њене бајке су у ствари алегорије. У том смислу њене бајке су сродне Андерсеновим. „Слободан однос према чудесном, ослоњен на усмену бајку, али неоптерећен њеном морфологијом, отворено уграђивање властитог погледа на свет у бајке, мешање алегоричног и чудесног, продор актуелних друштвених и грађанских схватања у свет бајке, све су то елементи који су бајке Десанке Максимовић приближили Андерсеновој поетици“ (Љуштановић 2007: 81). Тако, на пример, „Бајка о кратковечној“ говори о пролазности живота и начинима на које јој се човек може одупрети. Кроз једнодневни живот лептирице ауторка открива читаоцима суштину људског постојања: лепота живљења се огледа у непоновљивости проживљених тренутака, у начину живљења, а не у дужини живота. Кроз бајку „Грличина тужбалица“ ауторка сугерише да се најдивнија дела рађају из најдубљих, најискренијих осећања. „Бајка о дивљој крушци“ је заправо алегоријска прича о свету који злбом и пакошћу слама илузије младог бића и осујећује га. Укратко, кроз бајку као оквир списатељица открива малим читаоцима тајне човекове душе и животне истине (Максимовић 1993а и 1993б).

Баш као за Десанку Максимовић, и за Бранка Ћопића (1915–1984) је свет детињства и природе непресушна тема и инспирација у прозним делима. Свој стваралачки кредо Ћопић гради на чежњи за завичајем и данима детињства проведеним под Грмечом. У писању Ћопић позајмљује елементе из народне бајке и народног стваралаштва у целини: шаљивих прича, новела, предања и прича о животињама. Међутим, при обликовању својих дела (како прозних, тако и

поетских) слабо се обазире на оквир бајке као жанра. Тако су, на пример, стиховане бајке у књизи *Чаробна шума* с једне стране грађене по угледу на фолклорне: захваљујући мотивима и јунацима<sup>14</sup>, опису чаробне шуме (у уводној песми)<sup>15</sup> и уводним локализацијама сваке од прича, приповедни простор се смешта у свет бајки (неодређено, давно доба и уопштени простор: крај света или земље, стара, тајанствена шума, чаробни млин и сл.). Такође, усменом моделу писац се окреће и у завршници, па неке своје бајковите приче завршава финалним коментаром својственим народном приповедачу у коме се овај „истовремено поставља и као учесник радње и као карневалски рушилац приповедне илузије ('У овој шуми и ја сам био /.../ с чаробном капом невидљивом, с лукавим Ћосом водио борбу, / донио прича препуну торбу')“ (Опачић 2011а: 45). С друге стране, у збирку су ушле и приче о животињама у којима нема чудесног (на пример: „Пијетао и мачак“, „Јежева кућа“) или им је фабула битно другачија од оне у бајци.

Дакле, и поред тога што наликују на стиховане бајке или басне, ове приче представљају, пре свега, поетски складно обликоване и хумором прожете портрете појединих животиња и атмосфере која их окружује (Смиљковић 1999а: 149–150). Ћопићев приповедни свет јесте очућен, али се разликује од чудесног света других српских и европских бајкописаца. Врло често у њему уопште нема митских бића (змајева, вила, краљева и сл.), а ретко се сусрећу и метаморфозе, тако карактеристичне за народне бајке. Чудесно се огледа, пре свега, у персонификовању животињског света и небеских тела. Заправо, фантастика у његовим делима представља „спој између стварности и пишчеве игре духа; њу творе инвентивно пронађени мотиви из материјалног света и пишчев смисао да варницама хумора и досетљивости све то повеже у логичну целину“ (Марјановић 1986: 96). Осим тога, у Ћопићевим је делима приметан и утицај европских писаних

---

<sup>14</sup> Они су најчешће преузети из народних бајки или предања (Баук, Месечева бака, Лакат-Браде, Међедовић, чаробни просо, вештица-баба, ђаво кочијаш, вилинско коло, троглави змај, дивови, пагуљци, ...), али и осталих жанрова усменог стваралаштва: шалјивих прича (лукави Ћосо), епских песама и легенди (Марко Краљевић и Шарац).

<sup>15</sup> „На крају свијета, код задњег друма / диже се стара, прастара шума“ (Ћопић 1978: 9). У овом митском простору станује национално сећање, односно душа народа: „Чаробна шума, љепша од баште, / припада славном народу твоме, / јунаци ту су његове маште, / носе их људи у срцу своме / (...) У шуми овој, ко зна да слуша, / бесмртно дише народна душа, / херојско срце његово куца / и видик блистав до среће пуца“ (Исто: 12).

бајки (пре свега Гримових и Пушкинових), али је традиција и у овом случају увек потчињена пишевој поетици (в. Опачић 2011а: 44).

Постепен заокрет ауторске бајке према алегоријској причи доноси стваралаштво Бранка В. Радичевића (1925–2001). Његове бајковито-фантастичне приче настале су на фолклорном и митолошком наслеђу нашег народа. Највећи утицај народних бајки и прича у њима огледа се у присуству натприродних ликова који у невољи прискачу племенитим јунацима: Месец силази и светли дечаку док чита („Бајка о дечаку и Месецу“); месец и сунце са својом децом – зрацима – помажу дечаку Момчилу да ослободи породицу („Прича о месечевој и сунчевој деци“); ветрови и зелен облак журе да спасу ћерку господара пустиње („Бајка о облаку и ветру“); медвед поткивач спашава свој град од војске цара свих равница („Медвед поткивач“) итд.<sup>16</sup>. Па ипак, преузете мотиве и обрасце писац је обликовао у особени приповедни свет са пуно оригинално чудесног и фантастичног. У ствари, Радичевићев приповедни свет се разликује не само од народних бајки, већ и од бајки осталих српских писаца, како по садржини, тако и по форми. Основна оруђа Радичевићеве поетике су хумор и игра. Његове приче и забављају и поучавају, али у њима нема експлицитног извођења закључака. Посебну вредност Радичевићевог дела представља изражајност пишевог језика: језгровито излагање, модерна реченица, необичан спој речи, кованице, каламбур, позивају мале читаоце да домишљају и испредају нове приче.

Највиши домети Радичевићеве стваралачке инвенције долазе до изражаја у „Бајци о шаљивчини“. Ова бајковита прича почива на народном мелосу и шеретском хумору. Међутим, испод површинског слоја комике крије се доза оштре сатире која опомиње и упућује читаоца да свој живот осмисли и учини радоснијим. Смех није само забава, већ покретач свих људских активности, учи нас „Бајка о шаљивчини“ (Радичевић 1969).

Седамдесетих година 20. века јављају се два аутора изузетно значајна за даљи развој ауторске бајке у Србији: Стеван Раичковић и Гроздана Олујић. Они даље богате и проширују жанровски образац српске ауторске бајке. Притом треба нагласити да се – за разлику од Гроздане Олујић – приче Стевана Раичковића

---

<sup>16</sup> У својим бајковитим причама аутор персонификује предмете, појаве, бића природе и небеска тела, хиперболише их и даје им душу (новчић, златник, гуњ, опанак, сутон, ветар, облак, мачак, совуљага, медвед, јавор, Месец, месечеви и сунчеви зраци итд.).

(1928–2007) само условно и по неким својим елементима могу сматрати бајкама, иако збирка носи назив *Мале бајке*. Наизглед једноставне, ове приче параболе носе богата значења и метафоричне поруке, због чега их мали читаоци могу разумети само до одређеног степена. Тога је био свестан и сам аутор, па их је већ у поднаслову збирке наменио не само деци, већ и одраслима („књига за децу и одрасле“ – Раичковић 2001).

Раичковићеве *мале бајке* су кратке, без епизода и развијене фабуле, па се њихова композиција умногоме разликује од оне у народним и бајкама других послератних писаца. Штавише, највећи број прича уопште не садржи чудесне елементе. Наиме, због наглашеног реализма Раичковићеве приче не припадају чудесном свету бајки. Но, сам писац својом приповедачком техником чини да их доживимо као бајке. Притом Раичковићев реализам није огољен, већ обогаћен фантастиком и имагинацијом. За писца сваки, па и најмањи, живи створ или предмет има душу, те он зато за јунаке својих прича узима занемарене делиће животне слагалице: зрно песка, каменчић, шкољку, мраве, пужева, капљице,... Аутор их оживљава и даје им људске судбине, а кроз њихове животне приче испитује меру постојања у савременом свету (Опачић 2011а: 50). Укратко, Раичковићеве приче обједињују фолклорне симболе и митску слику света с једне стране, и искуство савременог човека с друге стране.

Појава Гроздане Олујић (1934– ) означила је праву револуцију у српској ауторској бајци. Списатељица осавремењује народну бајку – како темом, тако и изразом – те је прилагођава сензибилитету данашњег детета. То чини тако што у изградњи сопствених светова креће од класичних узора, али их иновира проблемима који муче данашњу децу: усамљеност, туга, страх, чежња за родитељском пажњом и љубављу, жеља за дружењем са вршњацима и сл. За разлику од бајки Десанке Максимовић и Бранка Ћопића које се заснивају на виђењу природе из угла детета, бајке Гроздане Олујић се темеље на дечјем доживљају града. Тако у њима – уместо високих кула и непроходних шума, залуталих јунака и заточених принцеза из народних бајки – наилазимо на модерне градове са шумом вишеспратница у којима живе усамљена деца, жељна игре, радости и родитељске љубави. С друге стране, њене бајке су блиске фолклорном моделу по честим чудесним метаморфозама јунака: врабац – младић („Врапчев дар“), дечаци –

пужеви – птице – рибе – лавови – звезде („Плачко и Смејачко“), река – дуга („Небеска река“), бела жаба – локвањ („Бајка о локвању“), дечак наказа – прелепи младић („Месечев цвет“), тигар – мачка („Шаренорепа“) итд. Заправо, „метаморфоза чини симболичну основу бајке Гроздане Олујић“, примећује Стана Смиљковић (1999а: 178). Ипак, с обзиром на структуру и начин постојања чудесног, Зорана Опачић у стваралаштву Гроздане Олујић разликује: чудесне приче, приче с елементима фантастичног и чудног, алегоријске приче и роман бајку (Опачић 2011а).

Јунаци бајки Гроздане Олујић су често старци, жене и деца који се боре за племените циљеве, настоје да остваре своје или туђе снове или покушавају да изађу на крај са неумитном судбином. Трновит пут којим јунак долази до свог циља јесте пут симболизације. Тај пут се обично завршава тријумфом добра и врлине, али не увек. У ствари, исход готово увек зависи од етичке оправданости циља за који се јунак бори и начина на који стиже до циља. Стога бајке Гроздане Олујић, „ма колико на први поглед биле наивне, увек имплицирају неку истину о животу, озбиљну поруку и реалан став“ (Милинковић 1999: 219). Кроз наговештаје, метафоре и симболе списатељица указује на лепоту и вредност живота, на добро које увек побеђује. Човек у њеним бајкама може привремено да поклекне пред силама зла, али никада није у потпуности побеђен, јер су доброта, истина и лепота јачи од сваког зла и мржње, па чак и од смрти.

Укратко, по својој форми и техници приповедања бајке Гроздане Олујић су блиске неким облицима савремене прозе. Од класичне бајке списатељица преузима само основна својства, као што су линеарна фабула, просторно-временска неодређеност, чудесност. Но, када је реч о универзалности обухваћених мотива (како преузетих и вешто прерађених фолклорних мотива, тако и сасвим нових, необичних мотива које уводи сама ауторка), те о хуманистичкој визији света и порукама, оне су сличне народним бајкама (в. Олујић 1979, 1982, 2001, 2004, 2007, 2008).

Из досадашњег прегледа очигледно је да ослањање на усмену традицију и њена прерада остаје важна карактеристика чак и модерне српске ауторске бајке. У том смислу Зорана Опачић разликује два модела ауторске бајке у српској књижевности. Једној групи припада бајковита прича у којој доминира

преобликовано фолклорно наслеђе и усмена традиција уопште (Бандић, Максимовић, Ћопић итд.). Другој групи, пак, припада ауторска бајка параболо (која настаје шездесетих година 20. века под утицајем Андерсеновог и Вајлдовог стваралаштва) као прича о антропоморфизованим предметима и бићима природе (неке приче Десанке Максимовић, Бранка В. Радичевића, Стевана Раичковића, Гроздане Олујић). Овакве се приче баве промишљањем смисла живота кроз појединачне ликове који симболизују људске судбине; слој чудесног је релативизиран, а понекад чак и потпуно изостаје, али се, ипак, најчешће називају бајкама (и ову одредницу редовно садрже у свом наслову: „Бајка о...“). Такође, једна од особености оваквих прича је и то да срећан крај често изостаје: уместо испуњењем циља и наградом, потрага јунака се често завршава његовом смрћу или метаморфозом (при чему се аутори позивају на етиолошка предања). На тај начин прича се претвара у параболу о судбини појединца у савременом друштву (Опачић 2011а: 40).

Као нови модел у оквиру српске ауторске бајке деведесетих година 20. века јавља се историјска бајка. У њој је уплив усмене бајке и усмене традиције очигледан<sup>17</sup>. Наиме, историјске бајке у себи обједињују фолклорно наслеђе – како

---

<sup>17</sup> С једне стране, традицију схватамо као усмено преношење историјских чињеница, тј. предање, те као веровања, обичаје и правила понашања која се преносе с колена на колена (РСХКЈ 1967–[1976], књ. 6: 253). Истовремено, пак, овакво схватање традиције проширили смо идејом Томаса Елиота да је свако књижевно, односно уметничко дело неопходно сагледати у контексту свих дела која му претходе. Традиција, каже Елиот, „на првом месту обухвата осећање историје за које, безмало, можемо рећи да је неопходно сваком оном ко би хтео да буде песник (...); а то осећање историје (...) присиљава човека да не пише прожет до сржи само својом генерацијом већ са осећањем да читава европска литература, почев од Хомера, и у оквиру ње читава литература његове сопствене земље, истовремено егзистирају и истовремено сачињавају један поредак“ (Елиот 1991: 470). Ради се, дакле, о својеврсном одмеравању савремених писаца у односу на традицију, у случају историјских бајки у односу на усмену традицију, при чему традиција, према Елиоту, представља „суштинску везу између вредних уметничких остварења свих доба“ (РКТ 2007: 741).



бајку, тако и предање<sup>18</sup>, мит, легенду, епску народну песму, веровања<sup>19</sup> – и фактографске чињенице из српске средњовековне историје, користећи притом првенствено бајку као окосницу приче. Оне, дакле, додатно проширују границе бајке као жанра и трансформишу га. У исто време, пак, историјске бајке остају трајно повезане са жанром народне бајке из кога су и проистекле. Стога историјску бајку и одређујемо у односу на усмену бајку као њен праузор; другим речима, на основу елемената који су слични или заједнички за обе ове врсте. У тачки 1.3 овог поглавља одредићемо појам и корпус дела историјске бајке. Непрестано поредећи историјску бајку са фолклорним обрасцем, у тачкама број два и три овог поглавља настојаћемо да укажемо на све оно ново што је ова подврста унела у бајку, али и на елементе које је историјска бајка позајмила, преузела из структуре и семантике народне бајке.

Да интересовање за бајке не престаје потврђују и најновија дела за децу, јер су у њима елементи бајке и даље врло присутни: Миодраг Зупанц, *Бајка из Буџака*

---

<sup>18</sup> Предање представља обухватну категорију усмене прозе, супротстављену приповеци. Реч је о врло краткој причи, најчешће једноепизодичној, композицијски и стилски сасвим једноставној, која претпоставља веровање у истинитост исприповеданог. Предања говоре о веровањима у митска бића, о пореклу бића и ствари, о историјским личностима и догађајима и сл. (БС 1975: 122), увек са циљем разјашњавања, а приповедање поткрепљују доказима како би се појачала веродостојност казивања (Пешић и МЂ 1984: 211). Према међународној класификацији предања се деле у четири групе. Првој групи припадају митолошка и демонолошка предања која говоре о сусрету човека са натприродним бићем или појавом (МЂ 2000: 174; РКТ 2007: 571). Другу групу чине етиолошка и есхатолошка предања. Етиолошка предања „у свом кратком тумачењу налазе убедљив, живописан, узбудљив узрок за настанак неке појаве, бића или особине” (Исто: 178). Есхатолошка предања се сматрају подврстом етиолошких, а говоре о „пошљедњем времену”, страшном суду или догађајима после смрти (пакао и рај)” (РКТ 2007: 571). Трећој групи предања припадају историјска и културно-историјска предања. Она приповедају о „одређеном историјском догађају, (стварном или измишљеном), о јунаку (историјском или измишљеном лику) и везују се за географско подручје и место на коме се догађај збио, или јунак деловао” (МЂ 2000: 129). Према међународној класификацији постоји и четврта група предања која обухвата легенде и митове о боговима и херојима. У српској усменој књижевности овој би групи предања одговарале легенде о свецима проистекле из апокрифа и хагиографија (РКТ 2007: 571).

<sup>19</sup> Под веровањем се подразумева усмена грађа која је у тесној вези са обичајима, религијом и митологијом, те заједно са њима припада тзв. традицији идеја, премда је у усменој књижевности присутна само „уметничко-вербална интерпретација веровања” (Пешић и МЂ 1984: 46). Иако су вероватно најједноставнији облик усмене грађе, веровања је изузетно тешко одредити, јер су тематски разноврсна, а стилски врло хетерогена – „од језгровите констатације (да нешто треба/не треба чинити) до једноставне, сведене наративне структуре, па и једноепизодичне приче” (Самарџија 2011: 346). Вук је под веровањима подразумевао демонолошка предања, но веровања су на нивоу стилизације знатно сведенија од предања (која представљају својеврсну надградњу веровања), док су у тематском смислу далеко шира од предања (Исто: 347). Можда је најбоље одређење дала Зоја Карановић која под веровањем подразумева колективну представу „о неком бићу, предмету или појави која се износи у сасвим уопштеном виду. Уношењем конкретних детаља – слика, ситуација, лица, поступака, обликује се прича, при томе није важно у којој мери је њен облик рудиментаран” (Карановић 1989: 24).



2005; Гордана Тимотијевић, *Седмо краљевство* 2009. итд. Јавља се и бајка са елементима епске, односно научне фантастике (Павле Теофиловић, *Техно вилајет* 2009, који сам аутор одређује као нови жанр – либерофантастику), а понекад се бајка схвата као жанр сродан басни, те се ова два жанра комбинују (Мина Ђурчин и Бранислав Огњеновић, *Јагорчевина и остало – бајке и басне за децу и детињасте свих узраста* 2009). У овим савременим делима са елементима бајке приметна је употреба пародије, која пре свега проистиче из „сучељавања симболичног, временски удаљеног света бајке и препознатљивих симбола техничке цивилизације“ (Опачић 2011а: 56). Осим тога, запажа се и употреба гротеске (на пример, у начину на који су представљена натприродна бића у *Бајци из буџака*) и игре речима. Најзад, модерни писци се поигравају и самом категоријом чудесног као суштинском одредницом бајке. Тако, на пример, у већ поменутом делу Гордане Тимотијевић *Седмо краљевство*, чудесно, натприродно и чудно се релативизују, јер о њима говоре непоздани проповедачи; с друге стране, јунаци доживљавају као чудо бића и ствари из свакодневног живота. У *Техно вилајету*, пак, приповедач урушава раван чудесног тако што прави алузије на актуелну стварност или се подсмева формулама бајке и епске фантастике (Исто; Опачић 2011б: 69).

**Закључак.** У српској ауторској бајци „доминира дух народа и поднебља под којим се бајка извијала и трајала“, а све у жељи „да се духовна богатства стварана вековима сачувају од заборава“ (Смиљковић 1999а: 184). Но, чак и када задржавају фолклорне елементе – просторна и временска неодређеност; виле, вештице и чаробњаци, принцезе и краљевићи као ликови; сталне метаморфозе; присуство натприродног и сл. – савремени писци настоје да их онеобиче, те подређују фолклорно наслеђе сопственој поетици. Тако се, извирући из фолклорног обрасца, српска ауторска бајка временом све више удаљавала од народне приче од које је пошла, те се развила у посебан, симболички жанр са филозофским и сатиричним елементима. Отуда се данас често јавља у облику параболе, сатире или антибајке. Па ипак, она никада није суштински раскинула везу са усменим наслеђем из кога је проистекла (Опачић 2011а: 40, 56). Да савремени аутори и даље виде бајку као веома продуктиван образац, показују и историјске бајке. Истовремено, у преради усмене грађе до пуног изражаја долази имагинацијска представа самих писаца, чиме се жанр ауторске бајке тематски богати и шири.

### 1.3. Терминолошко одређење и жанровска дистинкција историјске бајке

Као што смо поменули, важну етапу у генези српске ауторске бајке означавају ствараоци који су инспиративну подлогу за своје бајколике моделе пронашли у личностима и догађајима из националне прошлости. Ту подврсту коју њихова дела формирају у оквиру ауторске бајке назвали смо историјска или псеудоисторијска бајка. На самом почетку излагања назначићемо најпре која смо дела уврстили у корпус историјских бајки и како смо их класификовали, а која смо дела искључили и зашто.

Наиме, с обзиром на структуру и однос митског и историјског, у оквиру историјске бајке разликујемо: историјске бајке у ужем смислу Тиодора Росића (*Долина јоргована* 1991), чудесне приповетке Светлане Велмар Јанковић (*Књига за Марка* 1998) и романа бајке Тиодора Росића (*Бисерни град 2005, Златна гора 2006*). Зорана Опачић је под овај жанр подвела и историјске романа Драгана Лакићевића (*Мач кнеза Стефана* 1993, *Принцеца и лав* 1997, *Витез Вилине горе* 1999), те збирку прича *Господар седам брегова* Тиодора Росића. Миомир Милинковић такође говори о новом моделу српске ауторске бајке који, по њему, чине пре свега бајке и бајковити романи са историјском подлогом Тиодора Росића и Драгана Лакићевића, али он не даје термин за ову нову подврсту: за разлику од Росића чија су дела ближа класичној бајци, Лакићевић се окреће стварању „ширих бајковитих форми“, чиме „продужава традицију европског бајковитог романа“, објашњава Милинковић (2012: 78). Ми ова дела, ипак, нисмо уврстили у историјске бајке, а ево и зашто. Поменути Лакићевићеви романи представљају савремене историјске романа за децу. Њихова радња је смештена у средњовековној Србији: у доба краља Милутина – *Принцеца и лав*; непосредно пред Косовски бој – *Витез Вилине горе*; у период отоманске власти – *Мач кнеза Стефана*. Но, у сва три романа радња је обликована модерном техником. Писац као наративне поступке користи унутрашњи монолог, елементе тока свести и ретроспективно приповедање. Поглавља обликује у виду кратких прича, повезаних пре по систему асоцијација, него по узрочности. Сваку кратку приповедну јединицу прекида у најузбудљивијем моменту, тако да „роман бива грађен као 'лепљење мозаика' од недовршених прича“ (Љуштановић 2004: 128). Оваквим приповедним поступком писац обезбеђује драматичност казивања и

тако придобија пажњу читалаца. Такође, иако се Лакићевићеве романи баве прошлим догађајима и личностима, одабране теме се сагледавају пре свега са аспекта народних предања, веровања и старе митологије, чиме се мали читаоци уводе у национално књижевно и духовно наслеђе. Утицаји усмене традиције присутни су како на нивоу конституисања радње, тако и на нивоу обликовања ликова и простора. У том смислу има у Лакићевићевим романима и доста структурално-композиционих елемената и мотива бајки. Управо су бајковито обликовани садржаји и свеprisутан вео мистике омогућили писцу да озбиљне историјске теме обради на деци приступачан начин, те да их тако привуче „да одшкрину врата историје“ (Милинковић 1999: 262). Бавећи се темама из националне историје, Лакићевић се према историјским чињеницама односи слободно, а догађаје премешта из домена историје у домен натприродног. Ипак, у његовим романима натприродно често на крају бива разумно објашњено, чиме његови текстови добијају карактер чудног. Тако је, на пример, Псоглава у роману *Мач кнеза Стефана*, у ствари, Миошина мајка која се крије иза легенде како би себе и свог сина заштитила од Турака, а Зека може да живи триста година и буде увек млад не зато што другује са вилама и пије воду са њиховог чудотворног извора, већ зато што умрлог хајдука увек замени нови, млади хајдук. Слично, догађаји у роману *Витез Вилине горе* само су наизглед чудесни и могу се објаснити на рационалан начин, јер је заправо реч о „српској вилинској причи“ коју је дечак Кристифор Лаки оживео на свом компјутеру (Лакићевић 2004: 7). Дакле, иако у Лакићевићевим романима заиста има мотива, ликова, па чак и структурално-композиционих елемената бајки<sup>20</sup>, у њима преовлађује чисто чудно или

---

<sup>20</sup> Овде ћемо навести најважније бајковне елементе и мотиве које смо препознали у сваком од три поменути Лакићевићева романа. У роману *Мач кнеза Стефана* писац приказује стару тему из националне прошлости – настојање српског народа да надмудри Турке и ослободи се туђинског јарма – на нов и занимљив начин. Заплет романа се заснива на одредби *наношења штете* (функција VIII [Проп 1982: 38]): Турци, предвођени Османагом, похарају манастир и украду чудотворни мач из ковчега, са светих мошти кнеза Стефана Немањића. У даљем развоју радње доминира одредба *тешког задатка* који мали јунак треба да изврши (функција XXV *Јунаку се задаје тежак задатак* [Исто: 66]). Да би извршио овај задатак, Миоша ће морати да ступи у отворену борбу са Османагом, што одговара пару функција *борба – победа* (функција XVI – функција XVIII [Исто: 57, 59]). Осим тога, у роману има и типичних мотива бајки: вековна борба српског народа против Турака као освајача и угњетача чини тежиште романа, а обликована је као свеопшта борба добра против зла; постоји чаробно средство – мач кнеза Стефана Немањића; главни јунак је Миоша, сироти дечак који успева да преотме мач од Турака и постане харамбаша; Османага одговара делокругу *наношоца штете*, док Мериминова улога представља варијацију делокруга *цареве кћери* (Исто: 86; Лакићевић 2003).

фантастично-чудно (Тодоров 2010: 42–45). Премда ауторска бајка као жанр обухвата најразличитија дела – неретко доста удаљена од усмених бајки, а ближа фантастичној приповеци, симболичко-алегоријској прози или усменом предању – сматрамо да је једна од битних, ако не и најбитнија одлика бајке чудесно, а њега у романима *Мач кнеза Стефана* и *Витез Вилине горе* нема. Уз то, већа, романескна форма и модерна техника приповедања значајно удаљавају поменута дела од фолклорног модела. Стога сматрамо да поменути романима ипак није место међу историјским бајкама, тим пре што историјске бајке представљају, пре свега, обнову

---

Исте или сличне бајковне мотиве препознајемо и у роману *Принцеза и лав*: појава помагача из света природе као помоћника и заштитника – лав; појава чудотворног средства – чаробна огрлица; предодређеност јунака за велика дела – Мико ће постати велики витез и биће деда славног Милоша Обилића, док ће Теодора родити цара Душана; непомирљивост добра и зла; срећан крај. У духу усмене бајке, један од главних јунака у роману је дечак Мико, убого чобанче које спасава принцезу. Страни плаћеници – Зико и Дворник са својим пратиоцима – одговарају делокругу наносиоца штете, тј. противника (Проп 1982: 86). Основна тема романа везана је за настојање српских витезова да спасу бугарску принцезу Теодору. Кулминација радње и овде почива на једној од типичних сижејних ситуација народне бајке – непосредна борба јунака и противника (функција XVI *Јунак и његов противник ступају у непосредну борбу* [Исто: 57]) из које јунак излази као победник (функција XVIII *Противник бива побеђен* [Исто: 59]). Баш као у бајкама, борба са силама зла завршава се разрешењем сукоба и победом главног јунака, што истовремено представља тријумф људског над нељудским: принцеза бива спасена, а непријатељи заробљени (функција XXX *Непријатељ бива кажњен* [Исто: 69]; Лакићевић 1997).

Роман *Витез Вилине горе* прати судбину главног јунака, Милоша Обилића, од чобанчета до националног хероја. У роману се преплићу савремени живот и приповедање о средњовековној српској историји, историјско и митско, реално и фантастично/чудно. Романом доминира троструки Милошев подвиг којим он у сваком новом изазову само потврђује себе као правог јунака, неустрашивог, оданог и правичног. Први подвиг је обликован тако да одговара пару функција *тешки задатак – решавање* задатка ([Проп 1982: 66–67]): Милош најпре одбрани цара Душана и његову пратњу од разбојника прерушених у губавце, а потом цару из Вилине горе доводи „зелено ждребе зауздано змијом“ (Лакићевић 2004: 24). Наиме, као и у усменим бајкама, постављање задатка везано је за делокруг цара (Проп 1982: 86). Кроз задатак потраге (као један од најчешћих типова задатака у усменим бајкама – Проп 1990: 468–470), даривалац жели да искуша и провери јунака (функција XII 1 [Проп 1982: 47]): Душан шаље Милоша у Вилину гору да му доведе коња заузданог змијом као доказ „да је тамо био, да је кадар тамо отићи и вратити се“ (Проп 1990: 468). Уз помоћ виле, своје будуће посестрима, Милош успева да испуни задатак и тако стекне царско поверење. Вила је све време присутна у роману као Марков пратилац, помоћник и саветник (делокруг *дариваоца и помоћника* [Проп 1982: 86]). Као заслужену награду за учињен подвиг и оштроумност, Милош је од цара Душана добио на дар коња Ждралина кога је довео из Вилине горе и стари мач Немањића. Други Милошев подвиг који се издваја у оквиру фабуле представља убијање аждаје. Ова епизода несумњиво подсећа на сцене из народних бајки у којима принц савладава опасно чудовиште. У том смислу Милошев двобој са аждајом одговара једној од типичних сижејних ситуација народне бајке – непосредна борба јунака и противника (функција XVI [Проп 1982: 57–58]), из које јунак излази као победник (функција XVIII [Исто: 59]). Гранична, медијативна природа јунака још више ће доћи до изражаја када Милош сиђе у доњи свет да доведе коња за кнеза Лазара. Јунак ће се наћи у пећини као једном од најчешћих симболичких приказа доњег света (пећине представљају улаз у доњи свет – Проп 1990: 400; Ч 1994б: 54; Ч 1995: 85; ПЉ 2002: 191; Ајдачић 2013а), где ће морати да савлада змије као хтонске демоне, што представља његов трећи подвиг и коначну проверу. Сам чин убиства Мурата по коме је Милош остао упамћен у народу у Лакићевићевом роману није описан, али је из епилога очито да је Милош Обилић постао узор и надахнуће свим потоњим борцима за слободу Србије (Лакићевић 2004).

духа народне бајке. Заправо, *Мач кнеза Стефана* и *Витез Вилине горе* добар су пример романа који садрже многе елементе бајки, али и даље нису бајке, већ припадају посебном жанру сродном бајци – жанру фантастичног романа („fantasy“ – в. стр. 105). За разлику од ова два романа, у роману *Принцеза и лав* чудесно доминира, те можемо рећи да он припада историјским бајкама у ширем смислу (има додуше и у њему елемената фантастике, нпр. чуђење, неверица и страх које Мико осети када угледа обресе чудовишта налик аждаји које живи у Биоградском језеру). Ипак, роман нисмо уврстили у наш корпус дела јер сматрамо да он није једнако богат рефлексима усмене традиције, нити једнако уметнички вредан као поменути два Лакићевићева романа и друга дела која смо подвели под историјске бајке.

Такође, из жанра историјске бајке искључили смо и приче из збирке *Господар седам брегова* Тиодора Росића које је Зорана Опачић такође обухватила овим термином (Росић 1993). Са аспекта жанра реч је о кратким наративним формама хетерогене структуре, које се снажно наслањају на усменокњижевну традицију. Веза са традицијом се манифестује пре свега у малом обиму и једноставној форми прича, њиховој усмерености на један догађај који се углавном онеобичава, немогућности јунака да се одупре ситуацији у којој се налази, те преплитању реалног са чудесним или фантастичним. Тешко је издвојити доминантно обележје, јер приче из ове збирке садрже елементе предања, легенди, анегдота и других краћих усмених жанрова. Највећи број прича из збирке представља параболе („Ништа није до сутра“, „Свака смрт није на жалост“, „Што дубље копаш, све је црње“, „Рибарска мрежа“, „Зашто се краљ не весели“, „Што ближе гледаш, даље видиш“, „Зими вукови иду у чопору“, „Докле овца види“, „Бог није врана“, ...); једна од прича је осмишљена по угледу на приче о животињама („Трговац и вук“), а једна подсећа на легендарне приче о путовањима Светог Саве („Где ће жупан на конак“). У преосталим причама, које су за нас и најинтересантније, има елемената предања (пре свега демонолошких и етиолошких) и бајки: „Орлово гнездо“, „Вилин коњиц“, „Како је постала кукавица“, „Сува јела“, „Кнежевић Светислав“, „Како је постала невестица“, „Златороги јеленак“, „Водени цветови“, „Мајчина душица“ и „Девојачка стена“ (Росић 1993). Њих је сам писац издвојио из збирке и заједно са бајкама из *Долине јоргована* објавио у књизи *Орлово гнездо: изабране бајке* (Росић 2000). Међутим,

композицијске карактеристике бајке у овим су причама нарушене или само назначене, иако у њима заиста има неких елемената и мотива бајки (нпр. непомирљивост добра и зла, употреба сталних бројева, склоност ка метаморфозама, присуство митских јунака и демонских бића, лак, спонтани прелазак из реалног у чудесни свет, неке функције јунака). Истовремено, далеко су чешћи у њима композиционо-структурални елементи и мотиви предања, пре свега етиолошких и демонолошких. Стога сматрамо да им ипак није место међу историјским бајкама. Чак и када је приповедање развијеније, вишеепизодично, а развој радње прати функције типичне за усмену бајку: од настајања штете до отклањања почетне невоље (као у причама „Златороги јеленак“ и „Мајчина душица“), чини се да је бајка послужила само као основа за обликовање завршетка приче у духу етиолошких предања. Другим речима, бајка као да има функцију наративног премошћавања, а коначни циљ и иницијални импулс за настанак приче јесте етиолошко предање. То уосталом потврђује и сам наслов прича, јер је у њему садржан централни мотив. Укратко, у поменутих Росићевим причама један жанр – најчешће предање – обгрлио је особености бајке и других усмених жанрова, тако да су ти жанрови искоришћени у циљу богаћења приче, али су притом изгубили своју самосталност. Другим речима, сегменти бајки (и других усмених жанрова) редовно су подређени наративном току, тј. структури предања. Они су чешће присутни на нивоу обликовања ликова и простора, а мање у сужејном склопу прича. Као што смо истакли, у већини поменутих прича структура бајке недостаје, а уместо ње доминира преображај<sup>21</sup>. Сведеност радње и доминацију статичких мотива аутор превазилази наглом дестабилизацијом почетне ситуације или наглашавањем конфликта. Реч је, дакле, о причама које је сам аутор именовао

---

<sup>21</sup> У ствари, у овим су причама утицаји усмене традиције најбогатији. Иако у њима причама преовлађују рефлеси једног усменог жанра (најчешће предања), реч је заправо о мешовитим облицима заснованим на преплитању различитих жанрова. Тако су у њима присутни и елементи бајки, премда се оне не уклапају у потпуности (структурално или стилски) у канон бајке. Ово се пре свега односи на завршетак који у бајкама нужно доводи до срећног исхода догађаја за добре јунаке. Међутим, у већини поменутих прича јунаци – премда су недужни – на крају ипак страдају. Стога можемо рећи да ове приче у извесном смислу представљају разградњу типичне бајке, иако их је сам писац сврстао у бајке. Но, истовремено у оваквом крају долази до изражаја схватање карактеристично за народне бајке по коме живот није истоветан са телом, те може да прелази из једног облика у други, а да се суштина не промени. Тај однос између живота и смрти представљен је у Росићевим причама, баш као и у усменим бајкама, кроз преображај из људског у биљни или животињски облик, при чему суштина у свим тим облицима остаје неизмењена (Радуловић 2009: 190–191).



бајкама и које заиста имају елементе бајки, али су по правилу обликоване аналогно народним предањима или легендама.

**Релативност термилошке одреднице „историјска бајка“.** Пошто смо установили корпус историјских бајки, у наставку излагања најпре ћемо одредити на који начин можемо класификовати дела поменутих писаца, потом ћемо их детаљно интерпретирати, да бисмо на крају, истицањем заједничких карактеристика анализираних дела, издвојили основна стваралачка начела историјске бајке као самосвојне подврсте ауторске бајке. Но, пре свега тога неопходно је да се ближе позабавимо одређењем појма историјске бајке. Стога је циљ излагања које следи да укажемо на то у којој мери поменута дела можемо назвати бајкама, односно на који начин треба разумети одредницу „историјска бајка“.

Термин „историјска бајка“ преузели смо од Зоране Опачић која је њиме означила нека дела поменутих аутора са темом из националне историје (Опачић 2011а: 52)<sup>22</sup>, а о чему је већ било речи на страни 31. Као што смо тада истакли, ми смо овај термин, с једне стране, проширили на друга, тематски сродна, дела за децу Тиодора Росића (романи бајке *Бисерни град* и *Златна гора*). С друге стране, због разлога које смо такође објаснили, искључили смо из овог жанра псеудоисторијске романе Драгана Лакићевића (*Мач кнеза Стефана*, *Принцеза и лав*, *Витез Вилине горе*) и збирку *Господар седам брегова* Тиодора Росића, које је Опачић такође обухватила овим термином. Сам термин „историјска бајка“ смо, међутим, задржали, у немогућности да пронађемо бољу одредницу која би обухватила сва дела поменутих аутора о којима ће бити речи. С обзиром да се дела која смо одабрали за предмет овог истраживања баве српском средњовековном прошлoшћу, одредница „историјска“ се наметнула сама од себе. Уосталом, њу користи и Снежана Шаранчић Чутура када говори о *Књизи за Марка*, *Долини јоргована* и неким другим делима са темом из националне историје (ШЧ 2006: 17)<sup>23</sup>. Слажемо

---

<sup>22</sup> Поред термина „историјска бајка“ Зорана Опачић користи и термин „историјско-национална бајка“ као прецизнији (Опачић 2011а: 52). Миомир Милинковић, као што смо поменули, говори о новом моделу српске ауторске бајке који, према њему, чине бајке и бајковити романи са мотивима из националне прошлости Тиодора Росића и Драгана Лакићевића, премда уз ове бајке не употребљава одредницу „историјска“ (Милинковић 2012).

<sup>23</sup> Поменуту одредницу „историјска“ Шаранчић Чутура употребљава и уз збирку прича *Господар седам брегова* Тиодора Росића, као и уз (псеудо)историјске романе Драгана Лакићевића:

се, међутим, са Шаранчић Чутуром да поменути одредницу треба употребљавати крајње опрезно. Наиме, она сугерише да су централне теме и јунаци ових бајки позајмљени из историје или историјског предања, те смо свесни да она није најбоље решење. Делима о којима ће у овом раду бити речи она је непримерена из три разлога. Као прво, овде није реч о историјским делима у смислу веродостојности и поузданости изнетих података (изузетак представљају подаци изнети у *Књизи за Марка* Светлане Велмар Јанковић), већ о делима која се баве српском средњовековном историјом. Као друго, ова се дела у великој мери ослањају на усменокњижевну традицију као извор (народна предања, легенде, песме), а познато је да се народно сећање не поклапа увек са историјским фактима. У том смислу слажемо се да би за оваква дела прикладнија била друга одредница коју предлаже Шаранчић Чутура: „псеудоисторијска“ бајка (Исто). Као треће, јунаци у делима о којима је реч нису мотивисани као у историјској прози. Наиме, једна од кључних одлика историјске прозе јесте „мотивисање особености јунака историским [sic.] својствима њиховог времена“ (Лукач 1958: 9), а у историјским бајкама јунаци нису мотивисани само, нити превасходно, на овај начин. „Они су више израз Аристотеловог 'општег', њихово значење је универзално, како, у духу Аристотелових промишљања, Виктор Жмегач каже да је 'понирање у прошлост у потрази за изгубљеним изворима нације повезано са уверењем писца да је надмоћнији од историчара, јер истину о прошлости износи тако што нас упућује ка универзалности у људским судбинама“ (Жмегач 1991: 117, према ШЧ 2006: 17). Отуда су историјске бајке ближе Бахтиновом поимању епа, него историјском прозном делу. Наиме, према Бахтину свет епа чине „национална јуначка прошлост, свет 'почетака' и 'врхова' националне историје, свет предака и родоначелника, свет 'првих' и 'најбољих“ (Бахтин 1989: 445), а управо такву слику света доносе историјске бајке. Такође, јунаци и догађаји о којима историјске бајке говоре обликовани су под утицајем и по узору на усменокњижевну традицију, што их поново приближава епу, јер је, према Бахтину, „извор епа национално предање“ (Исто). С друге стране, историјске бајке, за разлику од епа, инспирацију умногоне проналазе и у машти. Свако од дела о којем ће бити речи одликују аутентична

---

*Мач кнеза Стефана и Витез Вилине горе*, јер су и ова дела тематски усмерена на средњовековну српску историју (ШЧ 2006).



поетска визија и инвентивност аутора којом се национална прошлост настоји приближити читаоцима. За разлику од епа, историјске бајке, дакле, нису одвојене од савременог света, већ, напротив, оживљавају прошлост као основу, тј. „предисторију садашњице“ (Лукач 1958: 43).

Истовремено, сродност историјских бајки са епом учавачемо и када су у питању јунаци. Наиме, већина јунака историјских бајки одговара представи о епским јунацима као тоталним индивидуама „које сјајно у себи сједињују оно што иначе растурено постоји у националном карактеру, а у томе остају велики, слободни и људски лепи карактери“ (Хегел, према Лукач 1958: 26). Но, јунаци историјских бајки у исто време поседују и друге, појединачне, особине, а од епских јунака их пре свега разликује динамичка природа. Наиме, они нису осмишљени као савршени типови, већ као живи појединци који се мењају, у складу са природом жанра и интересовањима деце-читалаца.

Међутим, због чињенице да су дела којима ћемо се бавити у овом раду тематски везана за српску средњовековну прошлост, а у недостатку бољег термина, одлучили смо да одредницу „историјска“ бајка усвојимо као најједноставније решење, иако допуштамо и могућност другачијег одређења подврсте којом се бавимо. Термин „историјска бајка“ треба, дакле, прихватити крајње условно јер су дела која смо њиме обухватили са аспекта жанра врло разнородна и хибридна, те заправо представљају граничне случајеве. Тако одредница „бајка“ сугерише угледање аутора на усмену традицију уопште, а пре свега на поетику усмене бајке. Наиме, у основи историјских бајки, баш као и ауторских бајки уопште, налази се усмена бајка „која је чедо усмене имагинације. Зато им је и морфологија подударна“ (Пијановић 2005: 128). Истовремено, једна од основних одлика историјских бајки јесте романтичарски однос према прошлости. Ова је чињеница резултат племените жеље аутора да сачувају од заборава српску старину и традицију. Настојећи да ревитализују националну духовност, писци историјских бајки редовно позајмљују елементе из српског фолклорног наслеђа: мотиве, ликове (имена, изглед, особине, поступке), композиционе и структуралне елементе. Притом се првенствено ослањају на бајку као жанр који омогућава неспутано промишљање света и живота, али се неретко позивају и на предања, мит, легенду, народну песму, веровања. На тај начин они уграђују у своје приче егзистенцијалне,

етичке и митске моменте, али истовремено разграђују бајковне шаблоне. Укратко, историјске бајке се с једне стране ослањају на свој праоблик, док с друге стране нарушавају његову постојану структуру.

Одредница „историјска“ или „псеудоисторијска“ сугерише, као што смо истакли, да писци историјских бајки инспиративну подлогу за своје бајколике моделе проналазе у личностима и догађајима из националне прошлости или историјског предања. Но, притом историју тумаче крајње слободно, утискујући печат стваралачке индивидуалности. Заправо, они у својим делима преплићу историјске чињенице из златног доба националне прошлости и фолклорно наслеђе – пре свега бајку, али и читаву народну књижевност и слику света словенске митологије. На тај начин писци историјских бајки се поигравају превођењем историје у фикцију, и обрнуто: јер иако је оно о чему приповедају у својим бајкама у потпуности измишљено, присуство историјске грађе ствара код читалаца на тренутак утисак да су се описани доживљаји средњовековних јунака можда заиста догодили (Љуштановић 1999: 536–537).

Притом се чини као да се писци историјских бајки, усмеравајући се на прошлост, колебају између два става: одређености за бављење питањима националне историје и положајем појединца у одређеном контексту, с једне стране, и третирања прошлости само као средства за алегоричко пројектовање актуелних политичких збивања и схватања, с друге стране (према ШЧ 2006: 19). Истовремено, чињеница је да “савременост, узета изван свог односа према прошлости и будућности, губи своје јединство, распада се на појединачне појаве и ствари, постаје њихов апстрактни конгломерат“ (Бахтин 1989: 263). У историјским бајкама садашњост се преплиће са прошлошћу и будућношћу. Заправо, у њима препознајемо присуство Бахтинове „историјске инверзије“ која у прошлост смешта „такве категорије као што су циљ, идеал, праведност, савршенство, хармонично стање човека и друштва и сл.“ (Исто: 264). На тај начин прошлост се представља као витешка, херојска, правична, те се нуди савременим читаоцима као пандан свакодневици, али и као својеврстан етички модел на који се треба угледати, пре свега на нивоу обликовања ликова. Оваквим се поступком, сматра Бахтин, обогаћује „садашње и нарочито прошло време“ на рачун будућег (Исто). Слична интенција запажа се и у текстовима Росића и Велмар Јанковић (као и у неким

другим делима са тематиком из националне историје), примећује Шаранчић Чутура. Наиме, како би допринели бољој, хуманијој будућности, писци историјских бајки су настојали да оплемене садашњост, при чему су пре свега идеализовали прошлост. У историјским бајкама „увек је реч о позивању на идеале који јесу постојали, или се бар прижељкује да јесу, не би ли се пронашло упориште за њихово васкрсавање и ревитализовање – што не може бити зла намера, поготово ако дата дела претендују, а претендују, на изразит васпитни утицај“ (ШЧ 2006: 19).

Ово, пак, чини да је историјске бајке могуће читати на различите начине. Тако ће читаоци уживати у узбудљивој фабули бајковитог типа. Но, једино читаоци богатог читалачког и животног искуства, који су уз то добри познаваоци националне историје и старине – пре свега народне књижевности и митологије – моћи ће да спознају високосимболизоване слојеве који откривају универзалне истине о свету и животу. На тај начин ове многослојне бајке „и саме расту са растом читаочевог знања и искуства“ (Јовановић 2010: 335–336).

## 2. ТИПОВИ ИСТОРИЈСКЕ ПРОЗЕ СА ЕЛЕМЕНТИМА ЧУДЕСНОГ

С обзиром на однос реалног и чудесног у овим делима, као и на присуство елемената других књижевних жанрова, историјске бајке можемо поделити на три подврсте: **историјске бајке у ужем смислу, чудесне приповетке и романе бајке.** У наставку излагања позабавићемо се детаљније сваком од ових подврста. Дела ћемо анализирати пре свега са аспекта Пропове анализе структуре бајки и архетипске критике. Као што смо истакли, у основи свих ауторских бајки, па самим тим и историјских, лежи фолклорна бајка. Стога жанр историјске бајке и одређујемо спрам његовог праоблика, тј. према својствима која су заједничка за ова два жанра и према својствима по којима се ови жанрови разликују. Циљ је да у овом поглављу подробном анализом расветлимо однос историјских бајки према националном идентитету, пре свега према народној књижевности, веровањима и митологији. Притом ћемо посебну пажњу усмерити на сагледавање различитих модификација бајке у видовима историјске бајке.

### 2.1. Историјске бајке у ужем смислу

Историјска бајка се као нови модел у еволуцији српске ауторске бајке јавља 1991. године, када Тиодор Росић објављује своју прву збирку прича за децу *Долина јоргована*. На тај начин Росић постаје родоначелник новог модела који је знатно проширио тематски оквир бајке. Поджанр који чине бајке *Долине јоргована* назвали смо историјским бајкама у ужем смислу, јер оне, од свих дела која смо уврстили у историјске бајке, у највећој мери представљају обнову народне бајке, уз својеврсно „национализовање“ њене садржине“ (Љуштановић 2004: 125).

Росићева збирка прича познате догађаје и јунаке из средњовековне српске историје преноси у раван чудесног, прилагођавајући их на тај начин интересовањима данашње деце. Иако су писане по угледу на народну бајку и

народно стваралаштво уопште, оне несумњиво представљају оригиналну уметничку творевину. Наиме, у фолклорну матрицу приповедач уноси одређене јунаке и догађаје из прошлости нашег народа, поштујући њихово одређење преузето из народног предања, али их истовремено не лишава садашњости. Према томе, Росићеве бајке су тематски везане за народна предања, легенде и историју средњег века, због чега их и сам аутор одређује као бајке из српске старине. У том смислу оне представљају својеврсно враћање традицији, фолклорној фантастици и митском доживљају света. Међутим, историјске личности и догађаје приповедач истовремено обликује снажном оригиналном имагинацијом, остајући у сфери маште, легенди, митова и предања. Тиме Росић само даје „нову форму већ давно познатом, на начин који је не само доступан, већ и веома привлачан малом реципијенту“ (Милинковић 2000: 67).

Дакле, писац с једне стране тежи да се приближи поетици народне бајке, док с друге стране настоји да следи сопствени наративни концепт. Од народне бајке приповедач одступа већ тиме што у већини својих бајки одређује простор дешавања, а ликове именује. Једино временска конкретизованост по правилу недостаје, али може да се одреди посредно, будући да је за јунаке својих прича аутор одабрао владаре лозе Немањића и српске велможе. Дакле, јунаци Росићевих бајки живе у средњем веку и велики број њих није измишљен. Простор на коме се одигравају животне драме Росићевих јунака је област државе Рашке, обележен „пре неколико столећа манастирима и остацима градова, а још више легендом и духом витешке борбе“ (Лакићевић 2003 у: Росић 2007: 105). Духовна симетрала света Росићевих историјских бајки је Долина јоргована. Овај простор је изузетно значајан за српски народ у историјском, духовном и политичком смислу. „То име за књижевност је више поетско него географско“, увиђа Лакићевић. „Долина јоргована је централни ток, симболични предео, пут који спаја делове царства и сугерише старину и лепоту прошлости“ (Лакићевић 2003, у: Росић 2007: 105).

Истовремено, пак, по многим другим карактеристикама Росићеве бајке следе фолклорну матрицу и имагинацију. На усмене бајке оне се угледају пре свега у домену структуре и композиције, а потом и у домену развоја фабуле и обликовања ликова, делом и хронотопа. Тако у почетку и завршетку Росићевих бајки јасно препознајемо иницијалне и финалне формуле карактеристичне за народне бајке.

Ове две секвенце одговарају стању поремећене, односно поново успостављене равнотеже. Развој радње између њих прати композициона начела народне бајке: јунак напушта матични простор и креће на путовање. Баш као и у народним бајкама, Росићеве јунаци се храбро хватају у коштац са наизглед непремостивим тешкоћама. Из градацијски сложених тешких задатака и наизглед безнадежних ситуација они по правилу излазе као победници, захваљујући правовременој помоћи дародаваца и помоћника. На тај начин добро тријумфује, а зло бива кажњено. Заправо, све Росићеве бајке се темеље на непомирљивости добра и зла. Иако су по правилу просторно и временски одређене, њихове су поруке свевремене, тим пре што су „и данас мрачне силе притисле Старорашане. Премда зароњена у прошлост, бајка је актуелна. Атрибути зла се мењају, зло се прерушава; али човек га изнова побеђује“ (Росић 2007: 90).

Фолклорној бајци Росићеве приче се приближавају и кроз употребу сталних бројева, присуство натприродних бића и бројне метаморфозе. Чудесни преображаји су, истиче Ристић, омиљена тема писца Тиодора Росића. „Ништа не остаје једно те исто, вечно је у покрету, вечно се мења, прелази у друго или открива нешто ново у себи, гледано из другог угла. Безброј је трансформација у овим бајкама – лик, фабула, жанр...“ (Ристић 2012: 347).

Осим реалних, историјских личности, има у Росићевим бајкама и принцеца, митских јунака попут Реље Крилатице, те вештица, вила, змајева и других натприродних бића из колективне имагинације. Међутим, њихов свет је насликан као противтежа стварном, овоземаљском свету, чиме је чудесно у Росићевим бајкама уздигнуто знатно изнад стереотипног приказивања митских бића у народним бајкама. Приповедајући о стварним и измишљеним историјским личностима, Росић смешта златно доба наше историје у чудесни свет бајки. „Историјски оквир употпуњен је и надграђен фантастичним слојевима, што причама даје нову димензију; реални јунаци осенчени садржајима митског карактера – појављују се у новом светлу и зраче новим семантизмом“ (Георгијевски 1998: 419). Познати мотиви су другачије распоређени, те тако од имагинарне грађе образују нови сиже. Форма и фабула бајки надилазе реални оквир приче, што у средиште пажње доводи симболичка, односно значења вишег реда. На тај начин форму прича из давнина Росић користи за своје медитације о универзалним

категоријама живота и времена. Тако је писац у своје бајке уградио размишљања о непомирљивости добра и зла, о животу као непрестаној борби, о људској нади и упорности и сл.

Укратко, Росићеве бајке сведоче о специфичном односу аутора према народној бајци и предањима: демонолошким, етиолошким, културно-историјским. На тај начин Росић постаје „близак усменом приповедачу који историју преводи у привид, а привид прихвата као нешто у шта се веровало“ (Георгијевић 1997: 31).

### **Тиодор Росић, Долина јоргована**

Књига *Долина јоргована* садржи шест ауторских бајки тематски везаних за српску средњовековну историју и „ауторов поговор, текст поетичан и леп као сама прича“ (Лукић 1991, у: Росић 2007: 96). У њему аутор објашњава да је приче измислио у намери да забави своју седмогодишњу ћерку Тијану. Инспирацију за ове „бајколегенде“ писац је пронашао у бојама и мирисима свог завичаја: „Ништа, заправо, не би било од моје приче да се нисам сетио родног рашког краја, омеђеног Ибром, Студеницом, Западном Моравом, Лимом. (...) Сунце је пекло, асфалт је заударео, а ја сам са кћерком путовао преко река и долина, од града до града – у прошлост“ (Росић 2007: 90). Историјске личности приповедач је превео у књижевне ликове, а историјско-географске координате прича преплео маштом и чудесним детаљима. Тако је спојио бајку, легенду и историју, остајући притом до краја доследан само сопственој поетици. На тај начин су средњовековни српски владари и властела изашли из географских и временских оквира, те постали носиоци универзалних људских судбина (према Лукић 1991, у: Росић 2007: 95–96).

Дакле, у историјским бајкама *Долине јоргована* приметна су три мотивски и стилски различита слоја. Први слој чине историјске чињенице и географски подаци, други слој чине фолкорни елементи који причу преводу у бајку, а трећи слој представља обиље маште које је приповедач уткао у позадину описаних догађаја. У наставку излагања интерпретираћемо одабране бајке из збирке. Подробном анализом настојаћемо да покажемо како се у свакој од тих бајки ове три равни преплићу и стваралачки сједињују. Иако ни остале две бајке из збирке – „Женидба Реље Крилатице“ и „Језеро на Мокрој гори“ – нису ништа мање уметнички вредне, нити богате рефлексима усмене традиције, сматрамо да четири

одабране бајке најбоље показују на који се начин приповедач поиграва основним својствима народне бајке, као што су апсолутна аисторичност и агеографичност, или неименовање јунака.

„Долина јоргована“. Прва бајка „Долина јоргована“ – по којој је читава збирка и добила име – заснива се на мотиву потраге тројице краљевића за живом водом која би излечила њиховог оца. У њеној основи налазе се историјске чињенице и географски подаци. Краљ Стефан Првовенчани је заиста имао три сина – Радослава, Владислава и Уроша; најмлађи Урош је потиснуо браћу и постао краљ око 1243. године, а потом се оженио француском принцезом Јеленом Анжујском (Благојевић 1998: 54; Ћоровић 2004: 155, 157). Бајка, између осталог, обухвата моменат Урошеве женидбе Јеленом, али притом мења редослед историјских догађаја: Урош се најпре жени, а потом ступа на престо. Осим тога, трагајући за светом водом, Урош пролази кроз познате географске локалитете: запутивши се кроз Ибарску клисуру и Шумадију, краљевић стиже до Велике воде, тј. Дунава, након кога се пружа бескрајна равница (Војводина). Даљи простори су непознати, затамњени, уз само сведене назнаке мора и копна.

Но, у бајци је истовремено присутно обиље фолклорних елемената који причу, заправо, преобраћају у бајку. Ослањање на приповедну традицију евидентно је већ у уводној формули бајке. Тако је формула Росићеве бајке „Долина јоргована“ грађена по усменом обрасцу у коме се као јунаци истичу три сина, тако да „два брата страдају, а један не“ (Самарџија 1997: 20). Међутим, приповедач поменути формулу модификује, односно проширује тиме што истиче како је краљ Стефан Првовенчани владао. На тај начин он наглашава породично благостање пре заплета (Проп 1982: 129), чиме се поново приближава почетним ситуацијама усмене бајке. Но, истовремено је приметно одступање од фолклорног модела које се огледа у одређењу јунака и простора. Наиме, почетак радње смештен је у реалне, историјске оквице. Главни јунаци су синови краља Стефана Првовенчаног, Радослав, Владислав и Урош. На тај начин се посредно одређује и време, што је опет нетипично за народне бајке.

Почетно развијање фабуле одвија се према функцијама карактеристичним за усмене бајке уз примену ретардационог поступка. Краљу Стефану потребна је вода са Светог извора како би оздравио (одредба *недостатак* – функција VIIа *Једноме*



од чланова породице нешто недостаје, он би желео нешто да има [Проп 1982: 43]). Стога свој недостатак саопштава синовима и обећава награду: „Ко би ми, уз Божју помоћ, поправио вид, тог бих богато наградио“ (Росић 2007: 7; одредба посредовања – функција IX *Несрећа или недостатак се саопштавају*: IX 1 *Упућује се позив у помоћ после којег следи одашиљање јунака* [Проп 1982: 44]). Синови одлазе у потрагу за лековитом водом, што одговара одредбама *супростављање* (функција X *Тражилац пристаје или одлучује да се супротстави* [Исто: 46]) и *одлазак* (функција XI *Јунак напушта кућу* [Исто]). Пошто се старија два брата никако не враћају, трећи, најмлађи син тражи допуштење од оца да потражи браћу и воду. Тешка срца остарели отац му ипак одобрава одлазак (поново функције X и XI).

Даљи развој радње темељи се на мотиву чудотворне воде. Трагајући за лековитом водом са Светог извора, најмлађи краљев син Урош одлази на далек пут (функција XV 2: *Јунак путује копном или водом* [Проп 1982: 57]). Путујући преко поља, планина и пешчара, Урош сусреће пустињака од кога сазнаје да његова браћа нису поступила како треба, те да зато нису успела у свом подухвату. Он, пак, пролази својеврсни тест лепог понашања, те од пустињака добија савет и чаробне предмете (појава пустињака који јунака проверава и награђује [Исто: 86], што одговара функцијама XII 2 *Даривац поздравља и испитује јунака* и XIII 2 *Јунак одговара (...) на поздрав* [Исто: 47, 50]). Пошто послуша пустињака и великодушно уступи необичним јунацима све што има, од њих заузврат сазнаје да се извор Свете воде налази у краљевини Анжуј, те се запути тамо. Читав овај сегмент приче одговара троструком пару одредби *прва даривачева функција* (функција XII 7: *јунака моле за услугу*) и *јунакова реакција* (функција XIII 7: *јунак чини услугу* [Исто: 48, 50]), чиме јунак стиче захвалне помоћнике (функција XIV 9: *чаробна бића се у будуће сама стављају јунаку на располагање* [Исто: 52]).

Баш као и у фолклорном обрасцу, централно место у структури Росићеве бајке заузима савладавање препреке (функције XXV *Јунаку се задаје тежак задатак* и XXVI *Задатак се решава* [Проп 1982: 66–67]). Срећно стигавши у далеку земљу, Урош сазнаје да је царев син на умору и да би презрдравио „једино кад би попио воде са Светог извора“ (Росић 2007: 11). Али извор чува опасан пас који растргне сваког ко се приближи извору. Краљевића Уроша то ипак није

поколебало у његовој намери. Лукавством и храброшћу он успева да савлада пса и помогне се животворне воде (одредба *борба* – функција XVI *Јунак и његов противник ступају у непосредну борбу* и одредба *победа* – функција XVIII *Противник бива побеђен* [Исто: 57, 59]). Победивши противника, Урош заслужено бива награђен руком цареве братанице Јелене и срећно крене кући (одредба *повратак* – функција XX *Јунак се враћа* [Исто: 62]). На путу до куће сустижу га зле силе оличене у страшном Господару ноћи (утројена одредба *прогањање, потеря* – функција XXI 1 *Прогонилац лети за јунаком* [Исто]). Једино захваљујући оностраној енергији трансформисаној у ликове митских јунака, а чију је помоћ заслужио претходним добротинама, Урош успева да се ослободи прогониоца (утројена одредба *спасавање* – функција XXII *Јунак се спасава* [Исто: 63]) и помогне Долине јоргована. У срцу Рашке моћ нечастивих сила престаје, а омамљиви мирис јоргована тријумфује над силама мрака. Но, то није био и крај Урошевог страдања. Урош на путу сустигне браћу која, завидна због Урошевог подвига и заслужене награде, одлуче да преваре најмлађег брата и украду му воду. По повратку се оцу представе као победници (функција XXIV *Лажни јунак поставља неосноване захтеве* [Проп 1982: 66]), а отац им поверује и протера Уроша. Међутим, подла завера Урошеве браће на крају ће бити откривена: „О Преображењу, после много година, краљ Стефан Првовенчани усни сан“ (Росић 2007: 21) у коме дозна истину (функција XXVIII *Лажни јунак или противник, штеточина бива разоткривен* [Проп 1982: 68]). Радослав и Владислав бивају кажњени (одредба *кажњавања* – функција XXX *Непријатељ бива кажњен* [Исто: 68]), а Урош заслужено добија краљевску круну од оца.

Приповедач завршетак радње враћа у реалне оквире, чиме се удаљава од фолклорне матрице: „Владао Радослав – Угри замало завладали, владао Владислав – Бугари се разбашкарили“ (Росић 2007: 22; уп. са Ћоровић 2004: 150–151, 155; Благојевић 1998: 49–51, 54). Поновно одступање од канона усмене бајке представља и морална трансформација Урошеве браће у епилогу бајке. Наиме, старија браћа се искрено покају за учињено недело и моле Уроша за опроштај: „Дуго, дуго нису могли себи да опросте оно што су учинили најмлађем брату. У слози помагали су му да праведно влада“ (Росић 2007: 22). С друге стране, у оваквом епилогу препознајемо завршну формулу честу у усменим бајкама која

подразумева свезнајућег приповедача који није физички присутан, али зна све што ће се догодити након испричаног (Самарција 1997: 37).

На основу спроведене анализе закључујемо да фабула бајке „Долина јоргована“ у многоме наликује на ону у народној бајци „У лажи су кратке ноге“ (Карацић 1977б: 194). У том смислу поменута народна бајка представља својеврсни приповедни подтекст Росићеве бајке, истиче Шаранчић Чутура (ШЧ 2006: 20). Наиме, поменуте се бајке поклапају бар у три нивоа. Као прво, у обе варијанте радња почива на истим функцијама. Почетна функција је функција *недостатка*: остарели владар (у народној бајци цар, а у Росићевој краљ Стефан Првовенчани) тражи од својих синова да му донесу свету воду како би прогледао и подмладио се. Фабула обе бајке се даље развија кроз одредбе *посредовање, супротстављање и одлазак* (функције IX 2, X, XI [Проп 1982: 44–47]): најпре два старија сина одлазе да траже извор, а пошто им се замеће траг, за њима креће и најмлађи син, који кроз одредбу *просторно премештање* (функција XV 2 [Исто: 57]) путовањем преко мора стиже у далеки град. Овде запажамо још једну сличност: наиме, жељу цара далеког града из народне бајке за светом водом Росић преузима и модификује тако да у његовој бајци вода спасава царевог сина од смрти.

Другу паралелу са народном бајком представља појава пустињака као помоћника. У народној бајци он само саветује јунака, док је у Росићевој бајци пустињак и саветник и даривалац чаробних предмета.

Трећу паралелу чини појава лажних јунака: у обе бајке старија браћа хоће да преваре најмлађег, па замењују чудотворну воду обичном, али превара на крају бива откривена (функција XXIV, одредба *неосновани захтеви* [Исто: 66]). Иста је и реакција оца који поверује у лаж и најмлађег сина отера.

Извесно поклапање може се уочити и поређењем почетне сцене у усменој бајци (цар сазнаје за чудотворни извор у сну) са завршном сценом у Росићевој бајци (краљ у сну сазнаје за превару својих синова). Снови у структури усмене бајке често играју улогу главног мотивационог елемента (Самарција 1997: 185). У Росићевој бајци, међутим, сновиђења немају ту иницијалну улогу, већ се догађају тек кад јунак крене у потрагу. Заправо, кроз снове се одвија *прва дариваочева функција* и *реаговање* јунака (функције XII и XIII [Проп 1982: 47, 49]). Дакле, њихов основни циљ је искушавање, провера јунака и стицање помагача: јунак у сну даје

натприродним бићима оно што од њега траже, те тако заслужује њихову помоћ у будућности (*стицање, добијање чаробног средства* – функција XIV [Исто: 51]).

Но, рефлекси усменог наслеђа у бајци „Долина јоргована“ не очитују се само у њеном угледању на структуру и композицију народне бајке, већ и у присуству елемената других књижевних жанрова, као и српске религије и митологије. У ствари, „кључна упоришта радње“ представљају елементи преузети из усменог предања: исцелитељска моћ свете воде, демонски чувар извора и његова немоћ пред крстом Светог Саве и сл. (Милинковић 1999: 256).

У нашем усменом стваралаштву је чест мотив чудотворне воде. Тако га, рецимо, срећемо у бајци „Баш-Челик“ (Карацић 1977б: 153) и епској песми „Царевић Јован и немила мајка“, у којој виле ову воду препоручују као једини лек за очи (НЕП 1964: 80)<sup>24</sup>. Осим тога, поменути мотив сусрећемо и у једној бугарској причи у којој цар Александар трага за водом бесмртности (Ч 1994б: 70)<sup>25</sup>. Исцелитељска вода која има моћ да јунака оживи или да му обнови вид у нашој се фолклорној традицији назива „вода живота“ или „вода са Јордана“, „а са њоме је сродна и трусовина из наших народних песама“ (Ч 1994б: 70). Да се та „жива вода“ у нашим народним приповеткама често означава као „вода са Јордана“, потврђује и Детелић, „али је много чешће то вода коју треба донети из неке изузетно далеке и необичне земље. До ње се стиже дугом пловидбом по мору и по томе – као и по низу знакова којима је обележен улаз у ту земљу (необични чувари граница, необично понашање њених житеља) – она се и сама може идентификовати као други свет“, објашњава Детелић (1992: 89). Као што смо видели, позивање на поменути приповедну традицију сусрећемо и у Росићевој бајци. Као прво, краљевић Урош прелази преко „дебелог мора“ и стиже у далеку покрајину Анжуј која је сасвим другачија, необична – градом влада гробна тишина, а пролазници су суморни, невесели, завијени у црно („Не пева се, не свира, не игра. Чак се и шапатам разговара“ – Росић 2007: 11). Наиме, ова појединост обликована је према веровању наших предака и других примитивних народа да у *оном* свету, за који се често сматрало да се налазио „негде иза мора“, углавном влада туга (Ч 1973: 80,

---

<sup>24</sup> Скраћеница НЕП 1964 се односи на сл. извор: Маја Воšković-Stulli [pr.], *Narodne epske pjesme*, књ. 2, Zagreb: Matica hrvatska / Zora.

<sup>25</sup> Скраћеница Ч 1994б се односи на сл. извор: Веселин Чајкановић, *Студије из српске религије и фолклора 1925–1942*, Београд: СКЗ / БИГЗ / Просвета / Партенон М.А.М.

82)<sup>26</sup>. Осим тога, ни избор чувара извора није случајан, већ се темељи на народном веровању. Наиме, извор свете воде чува бесни пас – симболичка представа демонских бића која, према приповедној традицији, чувају „тајанствене воде чудесних својстава“ (Детелић 1992: 92). Симболика пса је двојна и њему се у словенској митологији приписују „различите демонске функције“. Једна од тих функција је и улога стражара „на граници између пакла и раја“ (СМ 2001: 417)<sup>27</sup>. Но „када *нас* побесни, онда губи обележје 'социјалног' и помера се у ред дивљих и опасних звери“ (Раденковић 1996: 105), те постаје близак вуку, а тиме и хтонском свету (Ч 1994в: 120)<sup>28, 29</sup>. Тако у бесном псу као чувару извора препознајемо алузију на пса Кербера из грчке митологије који првобитно прождире умрле, а касније само „чува улаз у доњи свет, и пушта свакога унутра, а никога напоље“ (Ч 1973: 87)<sup>30</sup>.

У начину на који краљевић Урош савладава неман могуће је с једне стране препознати алузију на крст као симбол хришћанства, док је с друге стране могуће уочити јасан уплив народних веровања о крсту. У настојању да протумачимо поменуто појединости, ми ћемо се задржати на утицају усмене грађе. Наиме, крст је у нашем народу одвајкада важио као „утук (...) против злих демона“, пре свега оних „ниже категорије“ (Ч 1994а: 235<sup>31</sup>; СМ 2001: 308). Да је крст сматран за „моћан апотропајон“, потврђује и Бандић (1991: 113). Као и многа друга стара, паганска знамења и обичаји, крст је као амајлија опстао и у новој, хришћанској религији, само му је приписано и једно другачије значење.

Истовремено запажамо још једну сличност између Росићеве бајке и усмене традиције. Наиме, Детелић примећује да вода „нарочито добро симболизује идеју обнове, регенерације и промене“ (Детелић 1992: 90). С оваквим се ставом слаже и

---

<sup>26</sup> Скраћеница Ч 1973 се односи на сл. извор: Веселин Чајкановић, *Мит и религија у Срба: изабране студије*, Београд: Српска књижевна задруга.

<sup>27</sup> Скраћеница СМ 2001 се односи на сл. извор: Светлана М. Толстој, Љубинко Раденковић [редактори], *Словенска митологија: енциклопедијски речник*, Београд: Zepher Book World.

<sup>28</sup> Великом богу мртвих Срби су најпре приписивали вучји, а тек касније људски облик. Ово је аналогно са многим другим старим религијама: грчком, римском, германском и галском, „где је божанство доњег света првобитно замишљено у вучјем, или, што је према митским схватањима исто (...), у псећем облику (...)" (Ч 1994в: 120).

<sup>29</sup> Скраћеница Ч 1994в се односи на сл. извор: Веселин Чајкановић, *О врховном Богу у старој српској религији*, Београд: СКЗ / БИГЗ / Просвета / Партедон М.А.М.

<sup>30</sup> И у религији других народа (нпр. келтско-етрурско-римској) постојало је чудовиште у виду пса или вука које је прождирало мртве (Ч 1973: 87).

<sup>31</sup> Скраћеница Ч 1994а се односи на сл. извор: Веселин Чајкановић, *Студије из српске религије и фолклора 1910–1924*, Београд: СКЗ / БИГЗ / Просвета / Партедон М.А.М.

Елијаде који воду сматра за „резервоар свих могућности егзистенције“: „Додир са Водом увек подразумева регенерацију“, те она прочишћава и обнавља живот, сматра Елијаде (2004: 95–96). Овакво схватање воде искоришћено је у бајци „Долина јоргована“, па тако чудотворна вода са Светог извора најпре лечи анжујског царевића, а потом враћа вид краљу Стефану. На тај начин чудотворна вода омогућава *одстрањивање невоље* (функција XIX *Отклања се почетна невоља или недостатак* [Проп 1982: 59]).

Осим тога, елементи усмене књижевности видљиви су и на нивоу обликовања ликова. Тако краљевић Урош наликује ликовима фолклорних бајки: он је активан, позитиван, динамичан, не поседује натприродна својства и најмлађи је владерев син. С друге стране, Урошев лик одступа од усменог обрасца тиме што је историјска личност и има име. Ипак, именовање јунака је једини облик његове индивидуализације. Све што знамо о њему сазнајемо на основу његових функција, што је аналогно са поетиком усмене бајке.

На исти начин приповедач гради и лик пустињака. Он у бајци има улогу *дариваоца* који се среће случајно, а јунака саветује и дарује му чаробне предмете (Проп 1982: 86, 91). Баш као у усменој бајци, ови предмети нису сами по себи чаробни (зобница, свилена марама). Заправо, реч је о свакодневним предметима чија чудесност лежи у ономе што јунаку омогућавају. Осим тога, у лику пустињака препознајемо мотив старца или пустињака преузет из усмених бајки, који редовно упућује на онострано: он се јунаку јавља или га овај среће на путу, те по правилу саветује јунака, ређе поседује магијска средства (нпр.: „Побратимски дарови“, „Пепелуга“, „Зла свекрва“,... – Карацић 1977б: 80, 104, 188; Радуловић 2009: 188; Проп 1990: 268). Представа мудрог старца пустињака је, дакле, обликована под утицајем традиције, па је у њој могуће препознати и архетипски слој. Наиме, трагајући за извором живе воде, Урош наилази на пустињака који му најпре даје да пије воде; након што краљевић прође својеврсни тест васпитања, пустињак га саветује куда да иде и како да поступи са натприродним јунацима, те снабдева јунака чаробним предметима. То сугерише да старац пустињак поседује одређено знање, „веће од људског, повезано с подземним светом“ (Радуловић 2009: 188). Заправо, у представи пустињака препознајемо архетип старца као носиоца знања, логоса. Овај се архетип још зове „и архетипом смисла; он је учитељ, мајстор,



психопомпос, носилац знања, размишљања, памети“ (Исто: 189). Међутим, у сегменту фабуле који говори о сусрету краљевића Уроша и његове браће са пустињаком препознајемо и алузију на старо народно веровање да сваки непознати путник може бити божји посланик или прерушено божанство које је сишло међу људе да их искуша и награди или казни, сходно њиховом поступању (Ч 1994б: 183; Ч 1994в: 111). Тако је и у Росићевој причи: краљевић Урош за лепо понашање бива награђен саветом и магијским средствима; његова су браћа, пак, за своју бахатост била кажњена тиме што нису успела да пронађу извор Свете воде<sup>32</sup>.

Утицај усмене традиције присутан је и на нивоу обликовања простора: „Кад су били у стењу Коштун где ноћу није добро заноћити, а где ни дању хришћанској души није добро без крста да залази, небо се зацрнело“ (Росић 2007: 18). Поменути простор симболизује табуирана места која су у вези са душама, демонима или божанствима. За човека је опасно да се нађе на оваквим местима, веровали су наши преци, што сугерише и приповедачев навод „није добро“. Одабир стеновитог Коштуна такође није случајан. Наиме, у усменој књижевности хронотоп злог места подразумева стење, крш, ноћ и сл. (Ајдачић 2013а). Да се натприродне силе најчешће везују управо за места као што су „шуме, планински врхунци, камење и стене необичног облика, пећине, понори, необичне травнате површине“, потврђује и Бандић, објашњавајући да су то „дакле места која су објективно опасна и која својим положајем и изгледом изазивају у људској машти одговарајуће асоцијације“ (Бандић 1980: 255–256). Осим тога, камен, односно стена је један од најјачих сеновитих објеката, истиче Павловић, јер може да веже за себе не само душе умрлих, већ и живих (Павловић 1953/4: 638–661). Он је типичан хтонски простор, станиште змајева, посредник и граница која дели свет живих и мртвих (ПЈ 2002: 191). Као део мртве природе, камен је, према веровању старих Словена, место на коме бораве русалке, водењаци, вештице, ђаволи, грешне душе умрлих и други демони, или је њихов атрибут (СМ 2001: 258). Зато је поменути простор у Росићевој бајци табуисан као врло опасно место кога се треба клонити.

---

<sup>32</sup> Радославу и Владиславу одговара делокруг *лажних јунака* који крећу у потрагу (одредба *одлазак*) и на том путу сусрећу дариваоца на чије захтеве реагују негативно (одредбе *прва дариваочева функција* – *јунакова реакција*), због чега не успевају да успешно заврше потрагу (не добијају савет и чаробна средства – функција XIV<sub>neg</sub>), те у даљем току радње *постављају неосноване захтеве* (Проп 1982: 87).

Делимично одступање ове и других Росићевих бајки од усменог обрасца запажа се на нивоу одређења времена. Наиме, једна од основних одлика усмених бајки јесте уопштени хронтоп. У Росићевим бајкама, пак, однос према времену само делом одговара оном у народним бајкама, јер се, као што ћемо видети, у готово свим Росићевим бајкама сасвим прецизно може одредити време збивања. Осим тога, у Росићевим се бајкама често сусрећу и праве лирске одреднице времена, нпр.: „Кад је ујутру сунчев зрак пољубио краљевићево чело и он устао, видео је...“, „Сутрадан, чим је сунце спустило своју меку, сјајну руку на његову главу, краљевић је скочио“ (Исто: 10), „Кад је мекани сунчев зрак помиловао краљевићеву косу и овај устао, видео је...“ (Исто: 11) итд. Овакве описне, поетизоване временске одреднице стране су усменом обрасцу, али сведоче о утицају европске ауторске бајке на Росићево књижевно стваралаштво, закључује Шаранчић Чутура (ШЧ 2006: 23). Истовремено, пак, и у бајкама *Долине јоргована* присутне су формуле којима се одређује време у усменој бајци: „Седам дана јахао је на север...“, „Трећег дана је забасао у непрегледну пешчару“ (Росић 2007: 8), „Три дана и три ноћи ишла је.“ (Исто: 38), „Када јој се брат, после три дана и три ноћи, пробудио,...“ (Исто: 70) итд.

**„Три ковчега“.** Особен спој традиције и ауторове поетике очигледан је и у следећој по реду бајци „Три ковчега“. Централни мотив ове бајке – сукоб браће око власти – преузет је из српске средњовековне историје. Главни јунаци бајке, синови Уроша Немањића, Драгутин и Милутин, такође су историјске личности. Међутим, приповедач у наставку преиначава историјске податке, дајући им поетско рухо. На тај начин нуди читаоцима своје виђење историје. Тако сукоб браће приповедач објашњава завером Драгутинове таште и њеном жељом да се Драгутин докопа престола још за очеве живота<sup>33</sup>. Осим тога, приповедач се поново поиграва историјом на самом крају бајке када даје своје тумачење Драгутинове предаје престола. Он се и овде позива на фактографске чињенице које кажу да је краљ

---

<sup>33</sup> Историја сукоб између оца и сина тумачи нешто другачије. Наиме, Драгутин је још у младости био одређен за Урошевог наследника. Стога му је, према угарским обичајима, припадала титула „младог краља“. Међутим, Драгутин није господарио засебном облашћу у то време, што му је – по угарском схватању – такође припадало као наследнику престола. То је изгледа био разлог његовог сукоба са оцем: под утицајима са угарске стране, Драгутин је „затражио од оца (...) да му одели посебан део 'од свога отечества'. Пошто је то Урош одбио, млади краљ Драгутин отишао је у Угарску и отуда је са војском победио свог оца у 'земљи званој Гацко'. После пораза који је претрпео, у јесен 1276. године, краљ Урош се одрекао престола (...) и замонашио“ (Благојевић 1998: 60, 57).



Драгутин 1282. године пао са коња код града Јелеча и том приликом поломио ногу, због чега је био принуђен да се одрекне престола у корист свог млађег брата Милутина, што је и учинио на сабору у Дежеви (Благојевић 1998: 62). Но, ове историјске чињенице приповедач поетизује и умеће псеудоисторијска предања. Немајући среће у лову по планини Рогозни, Драгутин је на крају пао с коња и поломио ногу. Ово је место народ назвао „Отес јер су тесане летве и њима утезана краљева нога“ (Росић 2007: 30). На сабору у Дежеви Драгутин је предао престо Милутину, а црква у којој су се браћа измирила названа је Измирна (Исто). Легенде, тј. предања о називима ова два локалитета нису забележена у народној традицији, па се слажемо са закључком Снежане Шаранчић Чутуре да их је обликовао сам приповедач у духу народне етимологије и етиолошких предања (ШЧ 2006: 25). Ипак, ова једноепизодична казивања о поменутих локалитетима делују сасвим уверљиво, при чему се та уверљивост „не заснива на експлицитној тврдњи о 'истинитости' казивања“, већ „пре свега у унутарњем фактору, у уметничкој вештини обликовања, у снази фигуративности, у живописном дочаравању 'истине' помоћу слика свесним прилагођавањем догађаја представама које владају у традицији“ (МЂ 2000: 130)<sup>34</sup>.

Приповедач не само да се поиграва са историјским фактима, већ то чини и са обрасцем усмене бајке. Наиме, структура и композиција бајке „Три ковчега“ грађене су по узору на народне бајке. Као и у претходној, и у овој бајци приповедач посеже за уводном формулом: „Краљ Урош Немањић имао два сина. Кад су синови одрасли за женидбу, старијег Драгутина ожени унуком уграског краља, а млађег Милутина Бугарком“ (Росић 2007: 23). Међутим, видимо да већ у уводној формули приповедач одступа од фолклорног обрасца, именујући ликове и тиме стварајући могућност да се тачно одреди време дешавања у бајци. Истицањем женидбе већ у уводној формули, приповедач усмерава пажњу читалаца на оно што следи, тј. наговештава заплет везан за женидбу јунака. Љубав према жени толико је заслепила Драгутина да је склопио савез са троглавим чудовиштем Борилом, збацио оца с власти и завладао земљом. Даљи развој бајке следи функције типичне за усмени модел, а догађаје помера у сферу маште и чудесног. Драгутин заједно са

---

<sup>34</sup> Скраћеница МЂ 2000 се односи на сл. извор: Нада Милошевић Ђорђевић, *Од бајке до изреке: обликовање и облици српске усмене прозе*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.

Угрима нападне Србију, а Борило зароби краља Уроша (одредба *наношење штете* – функција VIII *Противник једноме од чланова породице наноси штету или му шкоди* [Проп 1982: 44]). Милутин сазнаје за несрећу (одредба *посредовање* – функција IX 4 *Саопштава се о несрећи* [Исто: 45]), те одлучује да оде из земље како би избегао сукоб са братом (одредба *супротстављање* – функција X *Тражилац пристаје или одлучује да се супротстави*; одредба *одлазак* – функција XI *Јунак напушта кућу* [Исто: 46]).

Милутин путује дуго, све док не дође у град у коме влада Драгутинова ташта (одредба *просторно премештање*: функција XV *Јунак се преноси, допрема или доводи на место где се налази предмет за којим трага* [Исто: 56–57]). Радећи на њеном двору као помоћник баштована (одредба *долазак инкогнито* – функција XXIII 2: *јунак стиже непрепознат другом краљу и запошљава се* [Исто: 66]), Милутин једног дана чује разговор између Драгутинове таште и њеног мужа, угарског краља. На тај начин, краљевић Милутин дозна како да победи Борила и ослободи оца (одредба *стицање, добијање чаробног средства* – функција XIV *Јунак стиче чаробно средство* [Исто: 51]). Следи поновно *просторно премештање* јунака (функција XV) – краљевић Милутин се враћа у Србију и одлази да тражи Борила, након чега следи одредба *борбе* (функција XVI [Исто: 57–58]). Из те борбе, Милутин излази као победник (функција XVIII [Исто: 59]) – Борило бива убијен, а отац ослобођен, чиме се отклања почетна невоља (функција XIX [Исто]).

Међутим, коначан тријумф добра дешава се тек након Драгутиновог покајања и унутрашње трансформације. Драгутин се добровољно одриче престола у корист свог брата Милутина, који тако бива награђен за учињен подвиг<sup>35</sup>. Овај морални преображај јунака није уобичајен за усмене бајке у којима ликови могу да се мењају споља (да мењају изглед или социјални статус), али су најчешће лишени психолошког сазревања. Стога промена унутар јунака представља још једно одступање од усменог модела.

---

<sup>35</sup> У стварности, пак, Драгутин се није одрекао престола зато што се покајао због начина на који је дошао на власт, већ зато што је прелом ноге који је задбио изгледа био тежи, па је „за дуже време био онеспособљен да обавља своје дужности, посебно војног заповедника“ (Благојевић 1998: 62). Стога се на сабору у Дежеви добровољно одрекао круне у корист свог млађег брата Милутина (1282), а за себе је задржао северозападни део земље; истовремено је сачињен споразум према којем је – након Милутинове смрти – престо требало да наследи један од двојице Драгутинових синова (Исто; Ђоровић 2004: 164).

Завршетак бајке има два дела. Први део је својеврсни епилог у коме приповедач доноси поменута псеудопредања о Отесу и Измирни. Други део, пак, представља завршна формула која комбинује три типа усмених завршних формула: „И ја сам с краљем Драгутином у лову био и намештао му сломљену ногу. Ко не верује и не треба“ (Росић 2007: 30). За разлику од „Долине јоргована“ у којој се приповедач јавља као онај ко зна шта је било после, али није физички присутан, у бајци „Три ковчега“ наилазимо на свезнајућег приповедача који је уз то физички присутан, те сам учествује у радњи; трећи тип завршне формуле је разобличавање „лажи“, односно приповедача и приповеданог (Самарџија 1997: 39–43; овакав завршни коментар у коме се приповедач директно обраћа читаоцу, те разобличава исприповедано, подсећа на финалну формулу у народној приповеци „Међедовић“: „И на част вам лаж“ – Карацић 1977б: 11).

Осим на нивоу структуре и композиције, рефлекси усмене традиције видљиви су и у начину на који приповедач обликује лик Борила. Овај див-јунак који живи у планин Чемер наликује митским јунацима усмене књижевности. За њега приповедач каже да је „јунак над јунацима, виловит, стрела га неће, смрт га неће. (...) Борило није имао очи као сви људи – једно поред другог, већ једно на челу друго на потиљку. Имао је четири руке и две ноге. Више је личио на чудовиште него на човека. Кад је полазио у бој, њиштао је. У боју је ногама трупкао као коњ“ (Росић 2007: 23–24). У ствари, приповедач је мотив о непобедивости чудовишног јунака и тајну његове смрти управо и преузео из народних веровања, демонолошких предања и бајки. Борило има три срца и три живота, па га није лако победити, а његове смрти су добро сакривене у ковчезима које чувају змије на неком острву у реци. „Онај ко откопа ковчега и отвори их, тај ће и погубити Борила“ (Исто: 25). То што Борило има три срца, чини га блиским јунацима епске поезије, јер три срца имају и Муса Кесеџија, Алија Ђерзелез, понекад и црни Арапин итд. (ШЧ 2001: 46)<sup>36</sup>. Међутим, према народном веровању три срца имају и виле (Ђорђевић 1953: 61). На ову везу упућује и ауторова одредница „виловит“, у значењу „сродан вилама, под заштитом вила“. С друге стране, могуће је да је приповедач употребио поменуту одредницу у једном другом значењу које она

---

<sup>36</sup> Скраћеница ШЧ 2006 се односи на сл. извор: Снежана Шаранчић Чутура, „Национални идентитет у савременој српској прози за децу“, *Норма*, год. 7, бр. 1–2, Сомбор: Учитељски факултет, стр. 33–58.

иначе има у усменој поезији када описује јунаковог коња, примећује Шаранчић Чутура. Наиме, према усменокњижевној традицији виловит или вилован коњ је онај кога су виле одгајиле, који је крилат, огњевит, натприродно брз; укратко, то је коњ изразито чудесне природе (ПЉ 2002: 47, према ШЧ 2006: 26). Уосталом, додаје Шаранчић Чутура, Борило је сродан коњима и по другим својим особинама: он има четири руке, њишти и трупка баш као коњ. У том смислу Борила можемо схватити као неку врсту кентаура, односно митских коња-људи (Филиповић 1986: 51, према ШЧ 2006: 26). У крајњој линији, Борило асоцира на српско божанство доњег света којем је, поред вучјег облика, приписивано и обличје коња, а појављивало се и у секундарном (људском) облику као човек на коњу, односно коњаник (Ч 1994в: 170–171).

Осим тога, Борило не само да наликује вилама и дивовима, већ истовремено подсећа и на псоглаве и на змајевите јунаке. Иако није приказан као псоглав, он има неке заједничке особине са овим чудовиштима. Наиме, говорећи о псоглавима, Перић истиче да их одликује „хибридни изглед, који подразумева кинокефалију, једноокост, пасје/гвоздене зубе, коњске/козје/четири ноге, реп, магареће уши и сл.“ (Перић 2006: 19). У неким крајевима верују да псоглаве имају око на врх главе, док их другде замишљају с коњским ногама или са четири ноге. Срби граничари их називају „џиганда“ или „џигант“, што значи „див“ (Ђорђевић 1953: 251; СМ 2001: 418–419). На основу реченог можемо да закључимо да Борилов хибридни изглед у извесном смислу подсећа на псоглаве. Као прво, он има једно око на челу<sup>37</sup> – премда, за разлику од псоглава, има и друго, на потиљку. Као друго, он у боју трупка ногама попут коња, иако Росић не каже изричито да Борило има коњске ноге. Такође, Борило има четири екстремитета, иако је реч о четири руке, а не ноге. Најзад, Борило је велики и снажан попут дива.

С друге стране, могуће је да је Борило замишљен по узору на змајевите јунаке народних бајки. На овакав закључак пре свега упућује то што је Борилов живот ван његовог тела. Мотив скривања снаге, тј. душе ван тела сусрећемо у неким нашим народним бајкама, на пример, „Баш-челик“ или „Аждаја и царев

---

<sup>37</sup> У том смислу опис Бориловог изгледа упућује на везу са грчком митологијом. Наиме, то што Борило има једно око на челу (а друго на потиљку) асоцира на Полифема као извор инспирације – чудовиште са једним оком на врх главе (Гревс 1992: 609).

син“<sup>38</sup> (Караџић 1977б: 153, 41–42). У основи оваквих и сличних мотива је старо народно веровање да душа (односно живот, снага) змајева и здухача може да борави ван њиховог тела: њихове се душе боре на небу док они спавају (Ђорђевић 1953: 238, 242; Ч 1995: 264<sup>39</sup>; Зечевић 2007: 66, 130; Зечевић 1982: 10; СМ 2001: 196, 208). Ово веровање, пак, почива на веровању да човечија душа може боравити ван тела. Према таквом схватању, “спавање или транс су привремено, а смрт стално одсуство [sic.] душе” (Фрејзер 1992а: 238). Стари Срби су, дакле, баш као и многи други примитивни народи, душу замишљали „као нешто што није идентично са телом, (...) као засебан принцип одвојен од тела“ (Радуловић 2009: 191). Одавде су произилазила различита веровања у могућност да се душа „извади“ из тела и остави у неки предмет: амајлију, камен, нож, косу итд. (Фрејзер 1992б: 417–419; Павловић 1953/4: 635). Ово су, објашњава Фрејзер, често радили јунаци пре битке како би били непобедиви, бесмртни. Зато је и Борилова душа, тј. снага сакривена у ковчегу.

На сличност Борила са змајевима указује и увећан број екстремитета, као и веза са коњем. Змај се као демон јавља у различитим облицима, што је највероватније условљено „историјском генезом његовог облика, својстава и функција и наслојавањем и контаминацијом представа различите старости, до којих је нужно долазило због природе усменог преношења. Претпоставља се да је змај прво имао једноставну форму змије или рибе, којој су временом додаване црте птице, коња, вука, јелена (говечета), човека, ватре (...). Овако настала полиморфна представа даље се усложњавала способношћу метаморфозе и увишестручавањем глава и удова“ (ПЉ 2002<sup>40</sup>: 40). Штавише, змије које чувају Борилов живот такође упућују на Борилову змајевиту, демонску природу, јер је змија важила за истакнуту сеновиту животињу, „оличење хтонског начела“ (Гура 2005: 212; Ч 1973: 485). Најзад, и Борилово станиште – планина Чемер – упућује на његову змајевиту природу, јер се, према усменој традицији, станиште змајева, ала, аждаја и змија по

---

<sup>38</sup> Након заваривања да је њена снага у огњишту, те у дрвету пред кућом, аждаја открије баби да јој је снага скривена далеко: „Чак у другоме царству код царева града има једно језеро, у оном језеру има једна аждаја, а у аждаји вепар, а у вепру зец, а у зецу голуб, а у голубу врабац, у ономе је врапцу моја снага“ (Караџић 1977б: 41–42).

<sup>39</sup> Скраћеница Ч 1995 се односи на сл. извор: Веселин Чајкановић, *Стара српска религија и митологија*, Београд: САНУ / СКЗ.

<sup>40</sup> Скраћеница ПЉ 2002 се односи на сл. извор: Љиљана Пешикан Љуштановић, *Змај Деспот Вук – мит, историја, песма*, Нови Сад: Матица српска.

правилу налази у гори или планини, било именованој, било неименованој (ПЉ 2002: 190).

Видимо да је Борилов изглед настао као плод укрштања маште приповедача са различитим представама натприродних бића из народних веровања и предања. И остале појединости из бајке сведоче о Росићевом изузетном познавању српске традиције и веровања. Тако је и опис острва на коме је сакривен Борилов живот (смрт) у ствари симболичка представа доњег света. Наиме, према Чајкановићу, „постоји и веровање да се други свет налази на неком острву“ (Ч 1994б: 55), те да свет живих од света мртвих дели управо вода: река или море (Ч 1995: 86–87; Ч 1973: 82–83; ПЉ 2002: 185). У приповедачевом опису скривеног места на коме се налази ковчег са Бориловом душом препознајемо управо описано веровање: „Има једна река, на тој реци острво, на том острву три дрвета, испод њих три змије: једноглава, двоглава и троглава. Испод змија су три ковчега: оловни, сребрни и златни. У тим ковчезима су три Борилове смрти: оловна, сребрна и златна. Онај ко откопа ковчеге и отвори их, тај ће и погубити Борила“ (Росић 2007: 25).

На острву се, дакле, налазе три дрвета: јасен, орах и леска. Њихов избор такође није случајан, јер се у народу верује да ово дрвеће поседује изузетна магијска својства. Јасен поседује „велику спасоносну снагу“, објашњава Чајкановић, па се користи за скидање чини (Ч 1994г: 103)<sup>41</sup>. Орахово дрво је везано за доњи свет и његове демоне: то је „воћка за коју се нарочито интересују демони доњег света“, а према нашем народном веровању на ораху нарочито радо бораве вештице (Ч 1994а: 124); служи и као храна мртвима и демонима *оног* света, нарочито на Бадње вече и Божић. Леска је, пак, спасоносно, „свето дрво, које у себи има божанску снагу“ (Ч 1994б: 147), па су се наши преци исповедали овом дрвету „'као свештенику“ (Ч 1994г: 140). Уз помоћ лесковог штапа могуће је оживети удављеника, отерати зле силе и испунити све жеље (Ч 1994б: 147). Чајкановић нарочито истиче снагу змије која станује под леском: ко би ову змију „испекао и комадић метнуо у уста, разумео би говор животиња“ (Ч 1994г: 140), а ко би појео срце такве змије, разумео би говор биља (Ч 1973: 4). Међутим, Милутинов циљ није било стицање немуштог језика, те он одсеца главе змијама и баца их у ватру. На тај

---

<sup>41</sup> Скраћеница Ч 1994г се односи на сл. извор: Веселин Чајкановић, *Речник српских народних веровања о биљкама*, Београд: СКЗ / БИГЗ / Просвета / Партедон М.А.М.

начин Росићев јунак уништава демонске силе доњег света. Овај је Милутинов поступак такође заснован на усменој традицији. Наиме, постоји код Срба веровање да једино ватра сасвим уништава демона: змија се „мора спалити, јер иначе *она оживи*“ (Ч 1995: 120)<sup>42</sup>.

Из ковчега које је откопао, Росићев јунак вади буздован, сребрно копље и златни лук и стрелу, па овим предметима и овим редоследом побеђује Борила. Уколико Борила сагледамо као змаја, могуће је приметити извесно модификовање мотива борбе са змајем. Наиме, овај је мотив временом еволуирао у складу са еволуцијом људског рода: змај се „најприје убија стрелама, затим копљима, затим мачем“, објашњава Проп (1990: 365). „Несумњиво је да се у Росићевој бајци препознаје смишљено низање оруђа којима се противник савладава, али је њихов поредак обрнут у односу на Пропова запажања. Но, извесна градацијска нит јесте задржана, не у редоследу, већ у атрибутима који стоје уз њих“ (ШЧ 2006: 29). Употреба сталних бројева (број три) и градације атрибута (оловни – сребрни – златни ковчег, гвоздено – сребрно – златно оружје) несумњиво сведочи о приповедавом угледању на народну традицију у којој се склоност ка понављању јавља упоредо са склоношћу ка променама – Лити 1994: 51).

Још један мотив у бајци „Три ковчега“ заснован је на народној традицији. Након што Борило умре, из његовог тела излети рој осица. У словенској народној традицији душа је могла бити представљена у облику осе, што потврђује веровање забележено код Пољака о осама као душама (Гура 2005: 339). Но, много је чешће пчела сматрана за отелотворење душе. Отуда је могуће и да је приповедач само заменио пчелу сродном животињом (осом), а задржао сва њена својства. Наиме, још „Софокле и Вергилије говоре о ројевима *пчела*, мислећи при томе на *душе*“, истиче Чајкановић. Притом није реч о обичној метафори, додаје он, већ о филозофској теорији коју је заступао и Вергилије „да душе које се спремају за поновно рођење (палингенесију) доиста имају облик пчеле. Код Грка и данас

---

<sup>42</sup> Ни то што јунак спаљује само змијске главе не мора да буде случајност. Забележене су бројне ритуалне радње везане управо за магијску моћ змијске главе. Тако Чајкановић наводи да ће се момак или девојка заљубити у онога ко их додирне „зрном жита из влата који је проникао из змијине главе и сазрео (Ч 1994г: 173), а бели лук „који је проникао кроз главу убијене змије“ ставља се у амајлије (Исто: 25). Ђорђевић доноси низ веровања о томе да је вештице могуће разотркити уз помоћ биља (белог лука или грашка) изниклог кроз одсечену змијску главу (Ђорђевић 1953: 13). Он такође бележи веровање да новац никад неће фалити оном ко у змијску главу стави новац, те тај новац носи увек са собом (Ђорђевић 1985: 191).



постоји веровање да, кад човек умире, душа излази из тела у облику пчеле“ (Ч 1994б: 237; Ч 1973: 213). Слично веровање постојало је и код наших предака: стари Срби су – баш као и многи други словенски народи – сматрали да је душа представљена у виду пчеле (Гура 2005: 339–340), те да је пчела сеновита животиња и у њој може боравити душа претка (Ч 1994б: 237; Ч 1973: 213)<sup>43</sup>.

**„Реља Крилатица и Тројан“.** Митски јунак Реља Крилатица је главни лик и ове Росићеве бајке. Она готово у потпуности прати композиционо устројство усмене бајке. Средишњи мотив бајке јесте настојање Реље да савлада Тројана и тако ослободи своју сестру.

Експозиција следи фолклорни образац и подразумева временско-просторне одреднице, истицање чланова породице, мотив бездетности и рађање близанаца. Баш као у усменој бајци, време се односи на неодређену, давну прошлост („у давна времена“), а јунаци нису именовани („војвода и војвоткиња“). Приповедач делимично одступа од усменог модела смештањем радње у стварно постојећи простор („долина Рашке“). Уобичајена за усмену бајку јесте и жеља за потомством које се добија тек у старости (мотив бездетности). Додуше, за разлику од усмених бајки, у Росићевој бајци нема елемената чудесног зачећа, али присуство белуга (крила) сугерише чудесно порекло јунака бајке: „Родила им се кћер сребрне косе и крилат син“ (Росић 2007: 57). Баш као и у претходној бајци о Рељи Крилатици, приповедач почетну ситуацију употпуњава приказом благостања.

Заплет се гради на функцијама *забрана* – *кршење* (функција II *Јунаку се изриче забрана* – функција III *Забрана се крши* [Проп 1982: 34–35]), те *наношење штете* (функција VIII 1 *Противник неког отима* [Исто: 39]). Уплашен за добробит своје кћери Сребренке, војвода јој забрањује да излази предвече из куће (*забрана*). Забрана је мотивисана страхом од Тројана, чију ћемо симболику касније објаснити. Он је представљен као троглави ноћни јахач који ноћу краде жене и девојке одводи их у свој Тројан-град на Пештери да му буду љубавнице. Када би му досадили, бацао би их троглавој аждаји која је живела у језеру подно града и чувала град (Росић 2007: 58). Једне вечери Сребренка се задржи у шетњи са другарицама и не стигне кући пре мрака (*кршење забране*). Кад су стигле до бедема, изненада је

---

<sup>43</sup> Отуда се представа о пчели као души (заједно са везом овца – душа) усталила и у нашој народној поезији. Тако Чајкановић упућује на стихове из варијанте песме „Свечи благо дијеле“ (Карацић 1977г: 10).



дунуо „страшан ветар“ који је подухватио и однео Сребренку (Росић 2007: 58; *наношење штете*). Након Сребренкине отмице, Реља креће да спасе сестру: одредбе *супротстављање* и *одлазак* (функције X и XI [Проп 1982: 46]). Стицање помоћника се – по угледу на усмене бајке – заснива на пару одредби *прва дариваочева функција* – *јунакова реакција*. Наиме, у месту званом Требиште Реља наиђе на људе који су мучили старицу, мислећи да је вештица (функција XII 7: појава помоћника у беспомоћном стању, без изречене молбе за поштеду [Исто: 48]). Тиме приповедач даје јунаку прилику да учини услугу и на тај начин заслужи помоћника. Добри Реља издржава проверу: он се сажали на старицу, па је откупи и тако је спаси (функција XIII 4 *Јунак ослобађа заробљеника* [Исто: 50]). Старица ће заузврат помоћи Рељи да реши тежак задатак тако што ће му открити како да савлада Тројана. Дакле, њој у Росићевој бајци припада делокруг захвалног *помоћника*, али и *дариваоца* (Исто: 86, 88), јер савет који даје јунаку представља чаробно средство (функција XIV 1 *Јунак стиче чаробно средство*, тако што му се оно даје непосредно у виду награде [Исто: 51]). Уз помоћ старичиног савета, Реља ће успети да савлада прво троглаву аждају, а потом и Тројана (одредбе *борба* и *победа* – функције XVI и XVIII [Исто: 57–59]). Тако ће ослободити своју сестру и друге заточене жене и девојке (функција XIX *Отклања се почетна невоља или недостатак* [Исто: 59]).

На основу свега реченог закључујемо да Росићева бајколика легенда по свом композиционом устројству делимично подсећа на народну бајку „Аждаја и царев син“ (Карацић 1977б: 40). Тако радња у обе бајке почиње *наношењем штете*: у народној бајци аждаја прождире старија два царава сина, док у Росићевој бајци војводу кћер Сребренку отима Тројан. У оба случаја уследиће одредбе *супротстављање* и *одлазак*: јунак (у народној бајци најмлађи царев син, а у Росићевој Реља Крилатица) креће у потрагу за вољенима. Примећујемо још једну сличност. Наиме, у обе бајке то како да савлада непријатеља и ослободи вољене јунаку открива старица (баба). Разлика је у томе што у Росићевој бајци Реља добија савет након што старицу спасе смрти, док у народној бајци царевић обећава баби да ће је спасти ако му каже како да савлада аждају. Најзад, трећу паралелу представља борба јунака са аждајом у којој је скривена снага противника.

Као и у већини других Росићевих бајки, завршетак бајке „Реља Крилатица и Тројан“ представља комбинацију различитих типова усмених финалних формула. Након Рељиног тријумфа над Тројаном и ослобађања сестре, приповедач додаје својеврсни епилог. Најпре умеће одељак о Рељином опоравку после боја са Тројаном, потом одељак о весељу по повратку кући, те одељак који говори да се Сребренка читавог живота плашила и мртвог Тројана. Овакав епилог подсећа на онај из усмених бајки који није неопходан, али се истовремено уклапа у текст (Самарџија 1997: 36). Осим тога, примењен је и модел финалне формуле са свезнајућим приповедачем (Исто: 37).

Осим на нивоу композиције, рефлекси народних веровања и предања у великој мери долазе до изражаја и у начину обликовања јунака бајке. Тумачење Рељиног порекла у уводу бајке представља импровизацију самог аутора, јер у усмена епика друачије објашњава порекло овог митског јунака. Тако о пореклу Рељином говори сестра Леке капетана у истоименој народној песми, одбијајући и овог јунака због народног веровања да ванбрачна деца наслеђују својства и особине својих очева као натприродних бића, на шта указују змајски белези (ПЉ 2002: 35):

Ја сам чула ђе причају људи,  
да је Реља пазарско копиле,  
нашли су га јутру на сокаку,  
Јеђупкиња њега одгојила,  
стога има крила и окриље,  
(Карацић 1977г: 152).

Осим тога, у песми „Реља Крилатник и змај од Јастреба“ змај објашњава Рељино порекло:

кад сам био Млетку широкоме,  
у онога дужда млетачкога  
и љубио његову љубовцу,  
љубио је двије године,  
ја сам у њој чедо направио,  
мало чедо Рељу Крилатника,  
полу сам му снаге оставио;  
(НЕП 1964: 27).

На змајевиту природу свог јунака приповедач указује већ у самом уводу бајке. Наиме, он истиче да су војвода и војвоткиња добили крилатог сина, а крилатост је један од најчешћих белега змајевитости. Уосталом, „обележја јунакове

змајевитости најјасније и најнепосредније откривају се при рођењу“, наглашава Пешикан Љуштановић (2002: 35–40). Идеја о Рељиној натприродној снази преузета је из усмене епике. Штавише, сви његови поступци одговарају поступцима јунака усмене бајке: одлазак на пут, превазилажење препрека, остваривање задатка.

О утицају народне бајке на обликовање Рељиног лика сведоче и следеће појединости. Кад након дугог пута стигне у Тројан-град, Реља закоље једног јарца једногоца, испече га и поједе. Након борбе са аждајом, Реља поједе два јарца „све до последње мрвице“ (Росић 2007: 64), а онда легне да спава. Након што победи Тројана, јунак испече и поједе три јарца, а онда спава три дана и три ноћи. „Ове слике, градацијски сложене, представљају противтежу препрекама које је јунак поступно савладао (простор – аждаја – Тројан), осмишљене у духу народне бајке (понављање у трочланој схеми), што такође сведочи о наративном моделу који је основа Росићевој бајци“ (ШЧ 2006: 42). С друге стране, описане појединости доприносе и карактеризацији јунака: обилан апетит је једно од уобичајених својстава типичних митских јунака, какав је, на пример, Херакле.

Међутим, Реља у Росићевој бајци није представљен само као епски јунак натприродне снаге, већ и као хришћански јунак, „борац против незнабожачког“ (Исто: 43). На овакав закључак наводи нас сусрет Реље и Тројана: „Крилатица се прекрсти, помене светог Саву и светог Ђорђа [sic.], своју славу“ (Росић 2007: 64). Уосталом, да је Реља у Росићевој бајци преузео улогу Светог Ђорђа као борца против демонског закључујемо из легенде коју наводи Чајкановић: „За Тројан-град везао је народ легенду о светом Ђорђу [sic.]. Под градом се налази мало језеро; из њега је излазила аждаја и прождирала девојке, док није дошао ред на банову кћер. Онда се појавио свети Ђорђе и убио аждају и ослободио девојку“ (Ч 1994в: 84). У усменој традицији се мотив убијања аждаје не везује само за Светог Ђорђа, већ и за Светог Саву, Светог Илију, Високог Стевана, Милоша Обилића, Змај Огњеног Вука. То што приповедач приказује Рељу у овој улози, представља ауторску импровизацију традиционалне грађе, али није сасвим произвољно „због претходно стабилно успостављеног мотивацијског система“ (ШЧ 2006: 43).

Нарочито је занимљив лик Тројана. Он је у великој мери грађен по узору на представу забележену у *Српском рјечнику*: Тројан је троглаво ноћно божанство које се плаши сунца, јер ако га сунце затекне, Тројан ће се растопити; зато је дању

спавао, а ноћу ишао и љубио жене и девојке; на долазак зоре упозоравали су га петлови (Карацић 1977а: 750)<sup>44</sup>. Из поменутог предања приповедач преузима све наведене појединости, а потом их инветивно обликује: „Што год је женско, удато или неудато Тројан, цар ноћи, троглави ноћни јахач – који дању спава а ноћу, од сумрака до првих петлова, јаше кроз ноћ и тражи жртве – одводио је у град Тројан на Пештери. Држао је тамо жене колико му се прохте, а онда их бацао у Језерњачу, језеро поред града, троглавој аждаји која је чувала његов град“ (Росић 2007: 58). У наставку бајке приповедач употпуњује лик Тројана следећим појединостима: Тројан има своја стада јарчева (Исто: 59); његова моћ престаје са првим сунчевим зрацима (Исто 60); приповедач га поистовећује са Сребрним царем: „Не зна се да ли је виши, да ли је јачи! Има три главе сјајне као месечина“ (Исто: 65).

Троглавост алудира на једну другу варијанту приче о српском Тројану коју је Милићевић забележио у својој књизи *Кнежевина Србија*, а у којој се, поред поменутог, још каже да је цар Тројан имао три главе, по чему је и добио име: „Ове три главе објашњавају се српском речју *троје* – Тројан“ (Милићевић, према Леже 1984: 112–113; Ч 1973: 359). Леже такође говори о две песме браће Миладинац у којима се помиње „неки Тројан град“: његови су становници лоши хришћани, па их зато сналазе разне невоље (Леже 1984: 114–115)<sup>45</sup>. Сегмент о Рељином путовању у Тројан-град током кога јунак наилази на требишта и жртве приношене Сребрном цару алузија је на поменуте песме браће Миладинац: „Путујући тако, имао је шта и да види: светилиша под храстовима, неки народ, видљив само ноћу, палио је лучеве и под њима славио Сребрног цара. На колико је тек наишао жртвеника, где су ноћном цару жртвоване крштене душе, разбијане им главе о стење“ (Росић 2007: 61).

Све поменуте појединости које је приповедач преузео из усмене традиције (страх од сунца, троглавост, приношење жртви) наглашавају Тројанову демонску, хтонску природу. Томе у прилог говори и Чајкановићева тврдња да је српски Тројан

---

<sup>44</sup> Има у поменутом предању и других појединости, те га зато наводимо у целини: краљ Тројан је живео у свом граду на планини Церу, одакле је сваке ноћи ишао „у Сријем те љубио некаку жену или дјевојку“; бојећи се да га сунчеви зраци не растопе, врло је пазио да га сунце не затекне на путу кући; зато се – чим коњи поједу зоб, а петлови запевају – Тројан враћао у свој град; но муж или брат једне од Тројанових љубавница надмудрио га је, те Тројана затекне сунце и растопи га (Карацић 1977а: 750).

<sup>45</sup> У *Словенској митологији* Леже помиње и свесловенског Трајана који има сличности са српским Тројаном, али ипак није истоветан са њим (Леже 1984: 112–113).

једна од успомена на некадашњег бога царства мртвих. Уосталом, додаје он, једна од најчешћих особина хтонских богова јесте управо троглавост (Ч 1994в: 77). Осим тога, из сегмента о Рељином путовању запажамо и то да приповедач с једне стране свог јунака обликује по угледу на српског Тројана, док га с друге стране поистовећује са Сребрним царем. У народној традицији Сребрни цар је забележен у песми из Петрановићеве збирке „Анђели благо дијеле“: песма говори о становницима града Тројана који су се одметнули од хришћанске вере, те се више нису молили „Богу истиноме“, већ „богу сребрном“ (Ч 1994в: 82)<sup>46</sup>. Чајкановић објашњава да су Словени своје богове често приказивали у ликовима од сребра и указује да смештање сребрног бога у Тројанов град није случајно. Напротив, он тврди „да у Петрановићевој песми и Милићевићевој скаски имамо доста тамну успомену на култ нашег старинског хтоничног бога“ Триглава који је, баш као и Тројан, имао три главе и био ноћни коњаник, а често је приказиван са сребрним брадом или сребрним главама (Исто: 78–83)<sup>47</sup>.

Чињеница да за свог јунака Тројана приповедач веже симболику сребрне боје, има још једно оправдање у народној традицији. Наиме, тачно је да су божанства доњег света обично представљена као црна, али су „у нашим народним приповеткама многе ствари у доњем свету од сребра: душе прелазе на онај свет преко сребрне ћуприје (Вук, Прип., 17: *Очина заклетва*) или преко сребрне жице (СЕЗ, 41, 1927, 168: *Ко је најсрећнији на свијету*), а жене у доњем свету одевене су у сребро или играју по сребру (*ibid.*, 10: *Краварић Марко*); сребрна ћуприја налази се и пред дворима Арап-аге (Вук, Пјесме, 2, 96, 65), који се, извесно, замишљају у доњем свету“, објашњава Чајкановић (Ч 1994в: 82).

Осим тога, примећујемо да је Росићев Тројан сродан и са змајевима који су у усменој традицији упамћени као велики љубавници (Зечевић 2007: 67–68; СМ 2001: 209). Томе у прилог говори и начин на који Тројан отима девојке. Наиме, у Росићевој бајци Сребренку је подухватио и однео ветар за који се касније испоставило да је Тројан (Росић 2007: 58). Притом опис начина на који Тројан отима Сребренку готово у потпуности одговара опису начина на који змајевима

---

<sup>46</sup> Иста је прича везана и за град Ширин на Сави, а забележио ју је Милићевић (Ч 1994в: 82).

<sup>47</sup> Ђорђевић, пак, говори о сребрном цару као демону рудника: и он је, дакле, демон доњег света, а најчешће потапа руднике које људи ископају у потрази за његовим благом – сребрном рудом (Ђорђевић 1934: 120–124).

љубавници из усмених бајки отимају девојке. Тако на пример, у бајкама „Чардак ни на небу ни на земљи“, „Баш-челик“, „Стојша и Младен“ девојку односи некаква сила која долеће по мрклом мраку уз велику хуку и снажан ветар (Карацић 1977б: 11, 153, 27). На аналогију са змајевима из усмених бајки упућује и Пропово запажање да се као отмицар девојке у бајкама често јавља ветар (вихор), али се касније, када јунак крене у потрагу за девојком, испостави да ју је отео змај (Проп 1990: 332). Чајкановић увиђа да ветрови имају хтонску природу, те се јављају као силе са онога света, често персонификоване (Ч 1995: 305). Штавише, ветровима који доносе невреме и град, народ је у прошлости редовно приносио жртве – понекад животињске, а понекад и људске (Ч 1995: 308–309; СМ 2001: 76). То што се и у Росићевој бајци Тројану приносе мешовите жртве такође има утемељење у усменој поезији: „Успомену на овакву мешовиту жртву имамо и у песми 'Безакоње у Тројану граду' (...) у којој се каже да је аждаја у језеру поред града Тројана добијала сваког дана по једну 'овцу и ђевојку'“ (Ч 1994в: 208). И остале појединости приповедачевог описа аждаје која живи у језеру, а у којој је скривена Тројанова снага утемељене су на народном веровању: аждаја је водени демон који живи у планинском језеру и из воде добија снагу; има три главе и огромне чељусти из којих бљује пламен; таласима које прави потапа околину (Росић 2007: 60–63; уп. са: Ч 1995: 262–263; СМР 1998: 4<sup>48</sup>; СМ 2001: 1–2).

Аждаја је „модел морског чудовишта, првобитне Змије, симбол космичке Воде, Мрака, Ноћи и Смрти“ (Елијаде 2004: 38), „женска, негативна (...) хипостаза змаја“ (ПЉ 2002: 164). Међутим, у Росићевој бајци аждаја је као страшно митско биће разобличена коментаром приповедача. Наиме, након што Реља убаци у аждајине чељусти три врапца, приповедач додаје: „Аждаја, не би била ала да је паметна, помисли да то коњ њишти“ (Росић 2007: 63). На тај начин, приповедач се директно обраћа публици кроз један вид контактне формуле (Самарџија 1997: 165). Штавише, запажа Шаранчић Чутура, он демистификује и пародира аждају, смештајући је у ред „смешних страшила“ (Бахтин 1978: 48, према ШЧ 2006: 45). Страшно преобраћа у смешно и весело и тако неповратно укида сваку митску озбиљност: „Уколико је постојао страх, више не постоји. Необично постаје обично,

---

<sup>48</sup> Скраћеница СМР 1998 се односи на сл. извор: Шпиро Кулишић, Петар Ж. Петровић, Никола Пантелић, *Српски митолошки речник*, Београд: Етнографски институт САНУ / Интерпринт.

а процес 'обичавања', ма колико био редукован у Росићевом делу, ипак јасно зрачи“ (ШЧ 2006: 45).

Поред аждаје, за Тројана су везани и петлови као помагачи. Њих Реља такође убија, у чему поново видимо утицај поменутог предања које је забележио Вук, тачније сегмента тог предања у коме се описује како је човек (муж или брат Тројанове љубавнице), почулавши језике петловима, учинио да Тројана затекне и растопи дневна светлост (Карацић 1977а: 750). Уосталом, чињеница да јунак најпре мора да савлада петлове да би могао да уништи демона Тројана, темељи се на веровању нашег народа да певање петлова представља „неку врсту временске границе: њиме се време делило на оно које припада демонима и оно које припада људима. Мислило се да ноћу, пре него што запевају први петли, светом тумарају ђаволи, вештице, вампири, некрштеници, караконцуле и друга зла, опасна бића. Тек кад би се петли огласили, демони би нестали, а људи одахнули“ (Бандић 1991: 41).

У бајци „Реља Крилатица и Тројан“ приповедач углавном прецизно именује простор, што није у духу усмене бајке (река Рашка, град Тројан на Пештери, Пештерска висораван, Требиште, планина Голија, брдо Јарут). Међутим, има и сегмената у којима је видљив утицај усмене традиције, какав је, на пример, следећи: „Преко љутог крша избио је на пусто поље, Доњу Пештер, где се легу змије. Ту га и ноћ затекне“ (Росић 2007: 61). Овај одељак, обликован у оквиру Рељиног пута у Тројанов град, приказује успешан прелазак преко крша и стења као опасног места – хронотопа зла из усмене традиције – о чему је било речи приликом интерпретације бајке „Долина јоргована“ (в. стр. 54). Овде ћемо само подсетити да је камен, као део мртве природе, у стању да веже за себе душе покојника, али и живих. Отуда су наши преци веровали да се демони радо окупљају на местима као што су планински врхови и стене (Павловић 1953/4: 638–661; Бандић 1980: 255–256; СМ 2001: 258; ПЉ 2002: 191; Ајдачић 2013а). Да је крш преко кога Реља прелази опасно место, додатно појачава присуство змија као наглашено сеновитих, хтонских животиња (Ч 1973: 485; Гура 2005: 212). Осим тога, рефлектовање усмене традиције видљиво је и у вези назива места и његовог описа: тако се жртвеници на које Реља наилази налазе у околини Требишта, а „требишта су напуштена светилишта на којима су некад приносиле жртве“ (старосл. *треб*, *треба*: оно што



богови траже на жртву – СМР 1998: 437). Тако Росићева бајка негује и преноси елементе паганске религије (ШЧ 2001: 48).

„Лончарев син“. Од свих бајки из *Долине јоргована* бајка „Лончарев син“ је понајвише обликована у духу народне бајке. То је видљиво већ у уводној формули: „Лончар имао сина јединца“ (Росић 2007: 43). Наиме, она је једина у целој збирци у којој време и простор остају сасвим неодређени, а јунак неименован<sup>49</sup>. Штавише, за разлику од осталих бајки у којима су главни јунаци синови властелина, краљева и војвода, овде је приповедач за протагонисту одабрао лончаревог сина, сиромашног занатлију, што је честа ситуација у народној бајци. Дакле, приповедач одређује главног јунака већ у самој уводној формули. Осим тога, наглашавајући да је лончарев син био јединац, он сугерише заплет у коме ће се догодити нешто што ће угрозити лончаревог јединца. Заправо, одабравши ову формулу, приповедач је створио „могућност за низање мотива у којима ће се син јавити као дејствовалац, који покреће догађаје ступајући у семантичко антипоље у односу на почетну ситуацију“ (Самарџија 1997: 23). Уводну ситуацију приповедач проширује додатним подацима: лончар је рано остао удовац, врло је сиромашан, али свим снагама настоји да отхрани сина. На самом крају експозиције лончар је принуђен да сина пошаље у војску, из чега произилази одредба *удаљавање*: лончарев син одлази у војску (функција I *Један од чланова породице удаљава се из куће* [Проп 1982: 35]).

Заплет бајке обједињује и инвентивно обликује општепознате сижее усмених бајки, пре свега онај о немуштом језику и женидби с препрекама. Стицање способности немуштог језика одговара пару одредби *прва дариваочева функција* – *јунакова реакција* (функција XII – функција XIII 1 [Исто: 47, 49]). Лончарев син је у рату био послани код једног лекара. Посматрајући кришом лекара, а потом пробавши комадић беле печене змије, он ће научити говор трава и упознати њихову лековиту моћ. Не слутећи ништа, лекар ће након рата унапредити лончаревог сина у свог помоћника и дозволити му да га свуда прати, где год он ишао. На једном од својих путовања лекар и лончарев син су заноћили крај извора, под храстом. Док је

---

<sup>49</sup> И остали јунаци у овој бајци немају име, већ се само наводе њихова занимања, односно социјално порекло: лекар, цар, царева ћерка, тј. принцеза. Једино демон воде у функцији помоћника има име (Водин), јер је реч о божанству воде преузетом из старинске српске религије (Петровић 1999: 322).



лончарев син чувао стражу, на храст су долетеле две виле. Из њиховог је разговора лончарев син сазнао како да спасе цареву кћер од болести која је све више обузима. Овај разговор вила такође одговара поменутом пару одредби *прва дариваочева функција – јунакова реакција*. Епизода у којој лекар открива да његов помоћник зна немушти језик, те му пљувањем у уста одузима овај дар и одлази, само је у композиционом смислу неопходан раскид како би јунак могао да стигне до принцезе. У наставку бајке лончарев син, дакле, креће на пут не би ли пронашао царство и болесну принцезу (одредба *просторно премештање – функција XV* [Исто: 56–57]). Уз помоћ лека за који је чуо од вила, он успева да излечи принцезу (одредба *отклањање невоље или недостатка – функција XIX* [Исто: 59]).

У усменим бајкама овакав подвиг би непосредно довео до срећног завршетка у коме се јунак жени принцезом и постаје царев зет и наследник. Но, у Росићевој бајци јунак је морао да савлада још многе препреке како би заслужио принцезину руку. Као награду за то што му је спасао ћерку, цар нуди лончаревом сину злато и драгуље. Међутим, по принцезином савету, он узима само фрулу, белог коња и пса, што одговара одредби *стицање, добијање чаробног средства* (функција XIV [Исто: 51]). Чаробна средства јунак добија непосредно, као награду за добротинство које је учинио (XIV 1). Као и у усменим бајкама, она пре представљају материјална добра чија моћ лежи у ономе што јунаку омогућавају, него чудесне предмете. Сва три добра помоћи ће јунаку да изврши *тешке задатке* које ће пред њега поставити цар (функција XXV [Исто: 66]). Наиме, када је дошло време за удају, царева ћерка је одбила све просце и признала да жели да се уда само за онога који јој је подарио „други живот“ (Росић 2007: 52). Цар, међутим, није желео да ћерку уда за сиромашног занатлију, па је њену удају условио нерешивим задацима. Он захтева од јунака да од реке створи језеро по коме ће пловити златна патка, и још да у врту око језера цветају сребрне крушке, златне јабуке и бисерно грожђе. У томе поново видимо аналогију са усменим бајкама, у којима постављање тешких задатака припада делокругу цара као „непријатељског таста“ (Проп 1982: 86; Проп 1990: 466). Осим тога, и избор појединости немогућег задатка у Росићевој бајци грађен је по узору на усмене бајке. Притом приповедач појединости задатка не преузима дословно из фолклора, већ само користи функцију *тежак задатак* као структурални елемент. Циљ је да се задатком провери да ли је јунак способан да

оде у доњи свет и донесе доказе о томе (сребрну, златну и бисерну стаблику), што опет одговара најчешћем типу тешких задатака усмених бајки – задацима потраге (Проп 1990: 468–470)<sup>50</sup>.

У походу на онај свет, лончарев син ће успети да савлада све препреке, пре свега захваљујући трима добрима која је добио као награду од цара (делокруг нехотимичног *дариваоца*) и свесрдној помоћи натприродних сила (Водин најпре игра улогу *дариваоца* који јунака снабдева саветом, да би затим постао његов *помоћник* – Проп 1982: 86–88). Он је у низу чудесних епизода успео да испуни немогуће, чак је и реку окренуо да тече узводно (одредба *решавање* – функција XXVI [Исто: 67]), чиме је заслужио руку цареве ћерке и један део царства на управу (одредба *свадба* – функција XXXI [Исто: 70]).

У завршници приповедач поново комбинује два типа завршне формуле усмених бајки. На типичан финални модел срећног краја (јунак се жени принцем и добија на управу једну област од цара) он надовезује модел свезнајућег приповедача који унапред зна све што се збивало у будућности (Самарција 1997: 37): „Живели су срећно и задовољно. Лончарев син је и даље повремено лечио људе. Није заборавио ни фрулу. Кад год му нешто није било по вољи, кад би био у некаквој невољи, свирао је: тужно, дуго, нежно, отегнуто. Чежња је обузимала све који би га чули. Травама је лечио људима тело, а фрулом душу“ (Росић 2007: 56).

Одлично познавање народне традиције приповедач је потврдио и у бајци „Лончарев син“. Већ смо раније указали да у заплету бајке „Лончарев син“ доминира мотив немуштог језика. Росићев јунак посматра како лекар звиждуком дозива змије, а потом узима ону сасвим белу, одсеца јој главу, испече је и поједе један комад. Лончарев син ће, знатижељан, кришом пробати од преосталих делова и тако стећи моћ разумевања немуштог језика. Према народном веровању, немуштим језиком је могуће овладати на два начина. Један начин је онај описан у Росићевој бајци: „Тако што ће се појести скувана змија и на тај начин, тако рећи, преотети њена вештина и знање немуштог језика и пренети на себе по законима

---

<sup>50</sup> „Иза задатака крије се неко искушавање. Од јунака се жели дознати да ли је он био у паклу, (...) у другом свијету. Само онај тко је тамо био има право на руку цареве ћери“ (Проп 1990: 470).

магије“ (Ч 1994б: 437)<sup>51</sup>. Други начин подразумева „сагласност и пристанак змије“ (Ч 1994б: 437), као у народној бајци „Немушти језик“ (Караџић 1977б: 14)<sup>52</sup>. Дакле, у бајци „Лончарев син“ приповедач се позива на принцип хомеопатске магије по коме човек поприма физичке и умне особине одређене животиње – било свете, било обичне – тако што је поједе. „Да би се човек укључио у тотемну животињу, постао она и тиме ступио у тотемни род, потребно је да га та животиња поједе. (...) знамо да се тај однос могао остварити кроз активно једење: у вријеме обреда поједе се тотемна животиња“ (Проп 1990: 345–346; о ритуалном једењу тотема у нас видети такође и Ч 1973: 22–23)<sup>53</sup>.

Занимљива је и појединост да се немушти језик у Росићевој бајци добија једењем беле змије. Избор беле боје није случајан, јер управо је бела „боја оностраних бића“ (Проп 1990: 268): бела змија је хтонска, „знајућа“ (СМ 2001: 382). Уосталом,

веровање и приповетке о томе да се једењем скуване *беле змије* стиче способност разумевања *немуштог језика*, постоје код свих словенских народа. Оваква веровања помињу се и у делима старогрчких писаца и философа. У словенским предањима најчешће се приповеда о човеку (слугу, заробљенику, путнику, дечаку) који је случајно пробао вариво, које је врач или неко други спремио за себе, и тако добио способност разумевања *немуштог језика*. (Исто: 381).

---

<sup>51</sup> Чајкановић, да подестимо, посебно истиче снагу змије која станује под леском: „ко би такву 'лескову змију' испекао и комадић метнуо у уста, разумео би говор животиња“ (Ч 1994г: 140), а ко би појео срце ове змије, „томе би свака травка рекла од чега је лек“ (Ч 1973: 4).

<sup>52</sup> У усменој традицији наилазимо и на бројне другачије начине стицања немуштог језика. Тако се у народној бајци „Шта трава збори“ пије вода у којој је скувана змија (Лакићевић 1992: 68). Према Ђурићевој *Антологији народних приповедака* начини су различити: моћ се добија једењем змије или одређене рибе, од ђавола, од папрати која се убере на Ивањдан, а ако је човек искрен и добар, он може разумети говор биља и животиња једном годишње, на Благовести (Ђурић 1990: 538). Једење рибе као начин за стицање немуштог језика присутан је и у веровањима старих Словена, премда постоје и други начини за овладавање овом способношћу: уз помоћ чаробног пилета или јагоде, стављањем у уста драгог камена који је претходно у устима држала змијска царица или уз помоћ магичног прстена који је змијски цар држао под језиком (СМ 2001: 380–381).

<sup>53</sup> У прилог овоме говоре бројна веровања словенских, али и многих других народа. Тако, на пример, Срби нису давали трудним женама да једу рибу како дете не би било немо, док су неки други словенски народи из истог разлога бранили деци да једу рибу све док ова не проговоре (Гура 2005: 562). С друге стране, Турци у средњој Азији децу која дуго не проговоре хране језиком одређених птица. Исто тако припадници појединих северноамеричких индијанских племена не једу месо трмих животиња, да не би и сами постали трми. Слично, нека племена на Борнеу забрањују мушким члановима да једу месо јелена да не би постали плашљиви, док за жене и децу ова забрана не важи (Фрејзер 1992б: 193–195). На оваква веровања наилазимо и у грчким митовима: Ахилеја су, на пример, хранили „изнутрицама лавова и дивљих вепрова и мождином медведа, да би стекао храброст или, по другој причи, медом из саћа и мождином срндаћа, да би брзо трчао (Гревс 1992: 547).

Очигледно је да оваква и слична предања представљају потку Росићеве бајке: и лончарев син је слуга који случајно долази до меса змије које је лекар (врач) припремио за себе; након што га поједе, он на повратку чује говор биља.

Међутим, чим лекар схвати да је његов помоћник овладао немуштим језиком, он ће му одузети овај дар плувањем у уста: „Лекар га ухвати у лажи, схвати у чему је свар, нагне се преко седла и плуне му у уста. Истом, око лончаревог сина завлада мук. Траве више нису ромориле. Више није могао да чује о чему разговарају“ (Росић 2007: 48–49). У овој појединости препознајемо народно веровање у магијску моћ плувачке. Наиме, Фрејзер објашњава да је плувачка као средство које се користи у магијске сврхе постала погодна основа за уговоре: „Измењивањем плувачке уговорене странке дају једна другој јемство за верност. Ако једна од њих касније погази уговор, друга може казнити вероломство врачањем са вероломниковом плувачком коју чува као залог (...) У случајевима преке нужде, кад странке немају времена за церемонију, плуну једна другој у уста, што исто тако добро запечати уговор“ (Фрејзер 1992, књ. 2: 318, према ШЧ 2006: 36). Овај мотив препознајемо у бајци „Немушти језик“: змијски цар и пастир три пута плују један другом у уста; плувањем змијски цар дарује пастиру немушти језик, а пастир, тиме што му узвраћа, запечаћује уговор (Карацић 1977б: 14). Уосталом, у *Словенској митологији* је забележен обичај по коме су старе бајалице у Бугарској преносиле младим бајалицама способност бајања плувањем у уста. „Плувањем у уста на неки начин су се калемиле способности које су поседовала само бића с оног света“ (СМ 2001: 381).

У Росићевој бајци, међутим, није реч о плувању које дарује, већ о плувању које одузима моћ. Шаранчић Чутура у овом сегменту види утицај грчког мита о Глауку (ШЧ 2006: 36). По Минојевој наредби, Полијед бива затворен у гробници с мртвим Глауком, Минојевим сином, ког мора да оживи. Док је тако седео у гробници, Полијед угледа змију како се приближава Глауковом телу и убије је. Но, убрзо се појави друга змија са чаробном травком којом оживи своју другарицу. Запрепашћени Полијед одлучи да „стави травку на Глауково тело и чудо се понови“. Миној, међутим, сада затражи од Полиједа да научи Глаука вештини предвиђања, прорицања. Полијед наредбу испуни, али нерадо, те пре но што крене кући затражи од Глаука да му плуне у уста. „Глаук уради шта му је речено и сместа

заборави све што је научио“ (Гревс 1992: 265). Уосталом, и Аполон је поништио Касандрину моћ прорицања тако што јој је плунуо у уста, „па стога њеним пророчанствима нико није веровао“ (Исто: 533).

Пажњу у Росићевој бајци привлачи и то што виле знају лек против болести цареве јединице. Подлогу за овај мотив проналазимо у веровању српског народа да су виле веште видарице које одлично познају лековита својства биљака, а чак могу и мртве да оживе (Ђорђевић 1953: 103; Зечевић 2007: 46; Ч 1994б: 380). О томе сведочи и низ народних песама, на пример: „Марко Краљевић и вила“ (вила Равијојла прво устрељи Милоша, а онда му биљем „загаси“ ране – Карацић 1977г: 137), „Марко Краљевић и Огњани Вук“ (вила оживљава Вука кога је претходно зачарала – Карацић 1899: 95), „Секула и вила“ (вила познаје магијска својства биљака – Карацић 1977в: 134). Исти мотив препознајемо и у неким усменим бајкама, на пример: „Брат и сестра“ (виле слећу на дрво и знају лека краљици – Карановић 1992: 22), „Вилина гора“ (виле враћају вид и слух травама – Карацић 1977б: 179). Но, поменути мотив из Росићеве бајке понајвише личи на сцену из народне приче „Правда и кривда“:

Онђе он јадан стојећи чу у неко доба ноћи ђе дођоше виле на извор, и купајући се поче једна другој говорити.

– Знате ли, друге, ђе се огубала у краља ђевојка; краљ је сазвао све лекаре, али је нико не може излечити. Али да зна пак да сад узме ове воде иза нас и да је њоме окупље, у дан и ноћ остала би здрава, а тако и да је ко глух, слијеп, хром, исцјелио би се од ове воде (Карацић 1977б: 73).

Осим тога, у поменутом сегменту Росићеве бајке наилазимо и на елементе демонолошких предања о вилама. По угледу на народна предања, и виле у Росићевој бајци долећу однекуда, највероватније са облака, и слећу на храст. Станишта вила су разна: облаци, пећине, шуме, дрвеће, језера и извори (Ч 1994б: 380; Леже 1984: 142–143; Карановић 1998: 207). Међутим, избор храста није случајан, већ је мотивисан религијском важношћу које храстово дрво има у српској традицији (Ч 1994г: 206–207; Нишевљанин 1990: 92; Леже 1984: 71–72). Штавише, Чајкановић наводи да постоје виле које управо „живе по дрвећу (СЕЗ, 54, 516), нарочито на бресту (...) и храсту (...)“ (Ч 1995: 234).

Бајком „Лончарев син“ приповедач се потврдио и као добар познавалац лековите моћи биља, јер се скоро сва магијска својства о којима говори у бајци

подударају са народним веровањима. На пример, за чичак приповедач каже да лечи беснило, што има своје оправдање у моћи чичка да изазове „какву везу или спајање“ (Ч 1994г: 213). У том смислу чичак може и да привуче болест, да је приволи да се веже за њега, а напусти болесника (ШЧ 2006: 36). За магијско дејство ораха који – према Росићевој бајци – лечи ветрове, потврду налазимо у Чајкановићевом наводу да орах помаже код шуљева (Исто: 159). За дивљи слез приповедач каже да лечи болести грла, те запажамо паралелу са народним веровањима о лековитом дејству белог слеза: наиме, у народној медицини ова биљка се користила за лечење „тако рећи, свих болести“, између осталог и кашља, назеба, грудобоље и шарлаха (Исто: 28–29). Подударност се запажа и када је реч о пелину: у Росићевој бајци пелин лечи од грознице, за шта потврду налазимо код Чајкановића (осим грознице, Чајкановић наводи и многе друге болести код којих помаже пелин, тј. пелен – Исто: 163–164).

Није случајан ни избор чаробног биља које јунак доноси из доњег света. Сребрна крушка, златна јабука и бисерно грозђе симболизују митске биљке, које, по правилу, припадају оном свету и које су „увек дериват митске предтаве о Дрвету Живота или Бесмртности које не припада живим, смртним људима. Одлазак по њих увек је, у неку руку, катавасис и увек подразумева прелаз преко воде и сукоб са змајем или змијом“ (Детелић 1992: 94). Плод, цвет или грану овог дрвета са златним плодовима, цвећем или гранама „јунак мора донети да би се оженио“, додаје Пешикан Љуштановић, што потврђује да је реч о дрвету живота као једној од варијанти дрвета света (ПЉ 2002: 193). Све наведне појединости присутне су и у Росићевој бајци: митске биљке су у доњем свету, а јунак мора да их донесе као потврду да је тамо заиста био, како би могао да се ожени царевом ћерком; у царство мртвих стиже преко воде, а на путу у доњи свет сукобљава се са змијама.

Позивање на фолклор у обликовању тешког задатка је, дакле, несумњиво, али је његово решавање оригинално осмишљено. Пре него што пође на пут, лончарев син седи крај воде, тужан што га гоне, али истовремено срећан због сазнања да га принцеза воли. Седећи крај воде, свирао је у фрулу:

Мека, нежна, опроштајна мелодија извила се из фруле, као да се лончарев син том мелодијом опраштао од живота. Све живо се утиша. Птице престадоше да певају, травке умукнуше, река преста да ромори, бојажљиво, да не поремети звук какав свет дотле није чуо, клизила је с камена на камен. Рибе престадоше да се праћакају, ошамућене извиривале су из воде; жабе престадоше да крекећу, комарци да зује. Видре испловиле из воде, а једном старом дабру, на

трулом пању, биле су пуне очи суза. И лончаревом сину, кад је престао да свира, блистале су сузе у очима (Росић 2007: 53).

Својом музиком лончарев син је дирнуо и Водина, господара вода, који ће га посаветовати како да оствари царев немогућ захтев. Дакле, у овој Росићевој бајци Водин представља помоћника, а инспирацију за његово име и лик приповедач је вероватно нашао у народном веровању да воде имају господара: тако Петровић наводи да је врховно божанство воде у Срба био управо Водан (1999: 322)<sup>54</sup>.

У наставку приче фрула ће још једном потврдити магичну моћ коју има над демонима доњег света: она не само да може да дозове демона воде, већ може и да укроти змије као хтонске демоне. Мотив чудотворне свирале присутан је у усменој књижевности: песма свирале чини да се све камење и дрвеће почне шикати („Цар Дукљанин“ – Карацић 1977б: 126), чак и оживи мртву девојку („Царева кћи овца“ – Карацић 1977б: 95). Приповедач га је преузео и повезао са сопственом варијацијом народне представе о доњем свету као глумом месту, због чега је хтонске демоне могуће растерати „буком или гласањем“ (ПЉ 2002: 70–71): лончарев син музиком („складном буком“) савлађује змије као хтонске демоне.

„Силазак у доњи свет постао је митологема раширена у целом свету“, примећује Матић, „и на њега се одлучују богови и хероји, који своје вољене особе или измоле, или отимају од богова подземља“ (Матић 1983: 113). Према многим веровањима границу између света живих и света мртвих представља вода (Ч 1994б: 54–57; Ч 1995: 86–87), а пећине су симболичка представа доњег света (Проп 1990: 400). „Тако море, река или језеро и бића која у њима живе у песмама деле *овај* свет од *онога*, чувајући, истовремено, плодове, златну грану или златно цвеће чудесног дрвета, које може добавити само јунак обдарен натприродним својствима или натприродним помагачима“ (ПЉ 2002: 185). У овом се контексту одвија и путовање лончаревог сина у доњи свет: идући поред реке, он долази до пећине у којој се налази језеро окружено чудесним, митским биљкама. Да би могао да уђе у пећину, јунак мора да жртвује коња као храну гавранима који чувају улаз у пећину. У Росићевој бајци коњ је бео, што упућује на његову оностраност. Наиме, коњ који има култну улогу најчешће је бео и везан је за загробни живот, примећује Проп.

---

<sup>54</sup> Власт над водама могу имати виле, аждаје, ђаволи, змајеви, Тројан, но господари вода често имају и животињски облик, па чак и људски, објашњава Чајкановић (Ч 1995: 314–315).



Зато су Грци искључиво беле коње приносили као жртве, а у Апокалипси и неким германским предањима смрт јаше на белом коњу (Проп 1990: 269–270). Од сва три чаробна предмета којима лончарев син располаже, највећу улогу, видели смо, има фрула: њоме јунак најпре дозове Водина, а потом омами змије на путу кроз пећину. Црни пас је треће чаробно средство које је јунак добио од цара. У фолклорној традицији пас има амбивалентну природу: он се сматра или за свету или за нечисту животињу (Ч 1994б: 247–250). У Росићевој бајци пас помаже јунаку да улови златну патку, а потом – након што јунак убере стабљике и, не осврћући се, изађе из пећине – пас такође бива жртвован хтонским демонима. Црна боја пса у Росићевој бајци указује на његову сеновиту природу и повезаност са демонима доњег света: у псу могу боравити „душе предака и покојника уопште, и добре и зле“ (Исто: 256).

Забрана освртања изречена лончаревом сину подсећа на силазак Орфеја у Хад. Уосталом, још две појединости упућују на везу Росићеве бајке и мита о Орфеју: оба јунака силазе у свет мртвих због жене коју воле и обојица музиком кроте демоне доњег света (в. Гревс 1992: 100–101). Међутим, приповедач је забрану освртања могао преузети и из наше традиције. Тако Чајкановић упозорава да се у свету мртвих не смемо окретати, нити одазивати (Ч 1994б: 518). С тим у вези, у нашем су народу сачуване бројне забране окретања: не сме се окретати на раскрсницама; ко је кренуо на било какав пут, не треба да се осврће за собом, нити да се враћа; кад невеста пође у нови дом, не ваља да се осврће за родитељским домом и сл. Ове су забране освртања повезане са забранама виђења које теже да изолују човека од демонских бића. Поменуто забрану посебно треба поштовати „у свему што је везано за однос *света живих* и *света мртвих*“, наглашава Пешикан Љуштановић (ПЉ 2002: 70).

**Закључак.** Бајке *Долине јоргована* сведоче о приповедачевом дубоком познавању фолклорног наслеђа, не само усменокњижевне традиције, већ и веровања и обичаја српског народа. Приповедач често преузима мотиве својих бајки из предања или других усмених жанрова, а ликове уобличава по узору на митске. Тиме потврђује Литијев став да „мотиви из којих се бајка састоји нису израсли из ње саме. (...) Њихова права постојбина је предање, а бајка их само преузима, баш као и профане мотиве. Она и једне и друге уобличава у складу са својим законитостима и тек тако настају 'мотиви бајке'“ (Лити 1994: 68). И по својој



структури Росићеве бајке су блиске усменим: оне се у великој мери ослањају на композиционе обрасце народне бајке, њен избор и функције ликова. Укратко, Росићеве бајке су идејно, структурално, стилски и језички утемељене на српској усменој традицији. Па ипак, бајке из ове збирке несумњиво представљају оригиналну творевину. Наиме, све те позајмљене елементе приповедач уобличава на аутентичан начин, неретко их повезујући са историјским чињеницама, тако да његове бајке ни у ком случају нису само копија или варијанта народних бајки. „Росић отворено прихвата поетику фолклорне традиције; своју креативност усмерава ка суптилном приповедању, маштовитом дограђивању призора, превођењу једног кода у други и описивању супротних светова и начела“ (Георгијеvски 1998: 419). Његове су бајке остварења изузетне уметничке вредности која мале читаоце ненаметљиво уводе у свет српске традиције и духовности.

## 2.2. Чудесне приповетке

Приповетке за децу Светлане Велмар Јанковић темеље се на мотивационом обрасцу у којем су обједињени историјско и митско, реалистичко и чудесно. Тако су ове приче, с једне стране, типичне приповетке према низу својих карактеристика: обим, изношење живота јунака у целини уз усмереност на савладавање одређене препреке, тј. недостатка и приказивање психичког стања јунака, те постојање поенте (обрта) на крају приче. Истовремено, пак, ове приповетке у својој теми и наративној конструкцији садрже и елемент чудесног, што их приближава бајкама. У ствари, „у њима је натприродни догађај надограђен реалистичким оквиром који има и јасне историјске назнаке“, истиче Пијановић (2005: 200).

Из реченог произилази да су у причама *Књиге за Марка* присутни различити типови мотивације условљени различитом тематском грађом и начинима њеног приказивања. С једне стране, историјски оквир конкретизује време и место догађања тако што причу доводи у везу са личностима из наше историје које су стварно постојале. Тај је оквир заснован на реалистичкој мотивацији. С друге стране, како би наивној децјој свести пружио примерен тематски оквир, приповедач истовремено посеже за натприродним, чудесним догађајима из света маште, митологије и сна. Овај оквир је заснован на очуђеној мотивацији.

Отуда закључујемо да у чудесним приповеткама Светлане Велмар Јанковић одредница „чудесно“ сугерише да се у позадини исприповеданих догађаја налази натприродно, док одредница „приповетка“ упућује на присуство казивачког материјала у њима и синтезу чудесних елемената са реалним, историјским искуством (Исто: 202). Укратко, основни наративни концепт збирке *Књига за Марка* подразумева приказивање важних личности из средњовековне српске историје у одсудним тренуцима њиховог детињства који их приказују као унапред, судбински одређене за велика дела у будућности. Дакле, списатељицу пре свега „интересују тренуци у којима се у малим јунацима прелама живот, а њихова судбина ломи и разрешава“ (Ивковић 2013а: 76–77).

У приповеткама *Књиге за Марка* до изражаја долази чудесно, и то пре свега егзотично чудесно, које карактерише „мешање природних и натприродних елемената“ (Тодоров 2010: 55). Наиме, приче *Књиге за Марка* тематизују средњовековну српску историју; тачније, приказују јунаке који ће, кад порасту, одиграти пресудну улогу у драматичној историји српске средњовековне државе. Но, поред јунака као историјских личности у невероватним догађајима и узбудљивим обртима учествују и представници света природе са којима јунаци успостављају пријатељске везе. „Једино главни јунаци имају приступ свету чудесног, једино они чују и разумеју немушти говор својих помоћника, а та се чаробна вештина преноси са колена на колена. Штавише, родитељи често препознају тренутак иницијације својих синова у чудесни свет – тако Немања препознаје овај тренутак код малог Растка, Стефан Урош III Дечански код Душана, а књегиња Милица код сина Стефана“ (Ивковић 2013а: 77). У исто време, то што једино јунаци могу да чују чаробне помоћнике (Немања мраве, Душан свог сокола Муњу, Лазар змију Краљицу и сл.), а често их само они и виде (као што је случај са златним јагњетом и плаветном рибицом у истоименим приповеткама, или пак са патуљком у причи „Стефаново дрво“), сведочи о упливу фантастике у приповедни свет Светлане Велмар Јанковић. Међутим, сама списатељица – начином на који пише своје приче – чини да их доживимо као чудесне, тј. бајковите.

Чудесни моменат у причама *Књиге за Марка* је по правилу везан за догађај који је последица тамне стране у човеку усмерене према нејакима и незаштићенима. Оваква ситуација мале јунаке доводи у животну опасност, али они

ипак успевају да се извуку из сваке невоље: невиност њиховог срца и познавање језика природе омогућава им да успоставе присан пријатељски однос са светом биљака и животиња, уз чију помоћ успевају да превазиђу све препреке. Порука прича је јасна: онај ко поштује законе природе и разуме њен немушти језик, те се одазива на њен позив, може да успостави савез са светом природе и свега што живи у њој. А на овакво добротинство и природа ће узвратити добрим, притичући јунаку у помоћ када му је то најпотребније. На тај начин се – баш као у бајкама – поново успоставља нарушена равнотежа и прича добија срећан крај.

Управо то што је догађаје бајковито обликовала и подредила их логици бајке омогућило је ауторки да остане у домену историје – штавише, да дотакне и озбиљне историјске теме – али да у исто време не прекорачи границе дечјег поимања времена и простора. На емотивно и мисаоно ураћање у свет чудесних приповедака мале читаоце нарочито подстиче то што су главни јунаци прича заправо њихови вршњаци. Сукоб јунака са силама зла увек се завршава његовом победом над противницима, која истовремено симболизује тријумф човечног над нечовечним. Неочекивани обрти и промене у духовном устројству личности јунака сличне су етичким метаморфозама јунака из Вајлдових бајки, што одговара интересовању малих читалаца. Тако, на пример, Немања од себичног, безобзирног дечака постаје брижни заштитник мечића, Растко се од плашљивог дечака претвара у неустрашивог укротитеља вукова, а нејаки Стефан Лазаревић, који не може ни мач да држи у рукама, упорним вежбањем изрста у вештог мачеваоца и великог ратника.

Дакле, основни наративни концепт *Књиге за Марка* јесте додавање бајковних мотива у детињство јунака познатог историји: појава случајних помагача из животињског и биљног света као саветника и помоћника, предодређеност јунака за велика дела, супротсављеност добра и зла, срећан крај.

На самом почетку књиге ауторка се у уводној напомени непосредно обраћа читаоцима: „Још нешто, у поверењу: сва деца о којој се овде прича, стварно су постојала. Живела су у оним временима у којима се није знало ни за аутомобиле, ни за авионе, ни за електрично осветљење. Па, разуме се, ни за телефоне, лифтове, цртане филмове. Живела су та деца давно и другачије а ипак се, видећете, нису

много разликовала од вас данас“ (ВЈ 2005: 5)<sup>55</sup>. Овим кратким уводом ауторка пре свега жели да придобије поверење читалаца, али и да им приближи свет средњовековних јунака тако што ће тај свет и његове симболе повезати са начином живота савременог друштва који је близак младим читаоцима. Међутим, списатељица у уводној напомени истовремено сугерише да разлика између ова два света и времена ипак није толико велика. У свим временима и друштвима постоји нешто што је непроменљиво, а то је чиста и невина дечја душа која разуме немушти језик природе. Ни сама списатељица нема одговор на питање како је то могуће, али зато позива све своје мале и велике читаоце да, читајући књигу, открију ову тајну, „ако је има“ (Исто).

Свих седам приповедака следи устаљени приповедни образац. Почетак и завршетак сваке приче смештени су у реалан, историјски оквир. Приповедање обично започиње сажетим описом ситуације или приказивањем особина главног јунака, на такав начин да се тиме код читаоца пробуди напетост и ишчекивање.

Након увода следи заплет, па кулминација која малог јунака доводи у искушење и животну угроженост. По правилу је праћена снажним емоционалним набојем и напетости. На врхунцу неизвесности у радњу улази добри дух природе: он притиче дечаку у невољи и преокреће даљи ток догађаја<sup>56</sup>. Завршница приповетке доноси расплет радње без неповољних последица по јунака и његово окружење. Своје казивање приповедач затвара коментаром који је „више у знаку поруке и сазнања потребних детету, а мање у знаку ауторове потребе да тај део литератизује“ (Пијановић 2005: 202). Наиме, ови коментари садржи веродостојне историјске чињенице и издвојени су из приче, али без наметљивих дидактичких претензија. Иако коментари често садрже лажу легенду, због чега фикција у њима није у потпуности укинута, ипак су „у првом плану (...) тачни историјски подаци и деци прилагођена културноисторијска тумачења појединих садржаја приче. Можда у томе има нечег од старинског веровања у васпитно-образовну мисију књижевности за децу, а свакако има жеље да се посредују многа важна знања из

---

<sup>55</sup> Скраћеница ВЈ 2005 се односи на сл. извор: Светлана Велмар Јанковић, *Књига за Марка*, Београд: Стубови културе.

<sup>56</sup> Према Јунгу, животиње-помоћници симболи су трансценденције који јунаку омогућавају да достигне духовну целовитост. Животиње (змија, риба, коњ,...) симболизују несвесне снаге на које јунак може да се ослони, док је птица симболичка представа интуиције (Јунг 1973: 151, 154, 174).

националне историје и културе и, уопште, национална свест и национални систем вредности“ (Љуштановић 1999: 537)

Дакле, осим историјских, свака прича садржи и митолошке елементе, односно рефлексе усменокњижевне традиције (пре свега бајки и легенди), народних веровања и обичаја. Усмена традиција уткана је у историјско рухо прича крајње суптилно, као незаобилазни део времена и културе којој су припадале личности о којима се говори. Све ове слојеве потчинио је и објединио у себи снажна приповедна визија списатељице. Управо је та визија успоставила хронолошку вертикалу „између лика дечака-јунака у причи и историјско-епског портрета до тренутка смрти, а затим поентитра превођењем у раван легенде и незаборава“ (Димитријевић 2012: 283).

У приповеткама Светлане Велмар Јанковић важну улогу има и приповедач. Све приче *Књиге за Марка* казује „свезнајући приповедач“, што доприноси објективности и уверљивости исприповеданог. Зато се приповедач по правилу обраћа читаоцима у трећем лицу. Он јасно ставља до знања да му је до најситнијих појединости познат даљи ток приче и читава судбина главног јунака, што посебно долази до изражаја у завршним коментарима утемељеним на историјским чињеницама. Овакав крај алудира на онај из усмених бајки у коме приповедач унапред зна све што се збивало у будућности (модел свезнајућег приповедача – Самарција 1997: 37). Но, истовремено запажамо да приповедач каткад напушта објективност казивања како би у причу унео своје коментаре и импресије. Том приликом користи прво лице једине: „Моје је да вам кажем...“, „Нећу да вам причам о похвалама...“ итд. (Исто: 117, 138).

Запажамо такође настојање приповедача да читаоцима приближи своју тачку гледишта. У том случају се читаоцима обраћа или у првом лицу множине (нпр.: „Али да се вратимо Марку...“ итд. – Исто: 127) или, пак, непосредно у другом лицу једине (нпр.: „Ти знаш, драги читаоче, да је дечак из ове приче постао цар...“ итд. – Исто: 83). Та присност и непосредност казивања приповедача претвара у саучесника, примећује Пијановић: „На овај начин сам писац улази у причу, постајући део њене унутарње стварности“, а то „ствара узајамно поверење између оног ко причу прича и слуша“ (Пијановић 2005: 213).

### Светлана Велмар Јанковић, *Књига за Марка*

Главни ликови прича *Књиге за Марка* су добро познати и одавно оформљени јунаци српске историје и усменокњижевне традиције. Приповедач, међутим, настоји да маштом допише оне сегменте њихових личности који су недовољно познати, односно да уобличи њихове слабости, страхове, интиму (према ШЧ 2006: 85). О томе говори и сама списатељица:

Одавно сам, и пре но што се мој унук Марко родио, у својим лутањима по прошлости повремено замишљала наше познате људе из далеких векова у обичним, свакодневним ситуацијама њихових живота. У свом чувеном есеју о елизабетанцима, Вирџинија Вулф је приметила да јој у размишљању о Шекспировом времену недостају подаци о свакодневном животу тих људи: шта је, на пример, доручковала послуга у то доба? На чему је спавала? Како су се сви они лечили? И мене је привлачило да просто, уз помоћ колико докумената, толико и маште, 'напипавам' те обичне појединости из живота људи који су давно постојали, а утицали и на наше постојање, својим деловањем. Та се усмереност, од како је Марко дошао на свет, стопила са жељом да му причам – кад је мало одрастао, али не само њему – о тим нашим важним прецима који су нам стварали историју. Онда сам – да бих му их приближила – почела да их замишљам као децу (Велмар Јанковић, према Милинчић 1999: 6).

Пажљиво изабравши чудесни детаљ из детињства малог јунака, приповедач наговештава да јунака очекује интересантна судбина будуће значајне личности и читав ток приче организује око тог детаља. Изабрани детаљ тако постаје „опсесивни мотив, тачније основни тематски предложак“ (Пијановић 2005: 202). Другим речима, приповедач ставља јунаке пред деликатне задатке чије решавање представља истински подвиг, пре свега зато што морају да победе себе, своје несигурности и страхове. Њихове авантуре су озбиљан тест сопствених вредности и припрема јунака за велика животна искушења са којима ће се сresti када одрасту. Како бисмо илустровали речено, на наредним страницама ћемо интерпретирати четири приповетке из збирке – оне за које сматрамо да су нарочито репрезентативне за збирку<sup>57</sup>.

„**Биљка-чудотворка**“. Први у низу јунака из златног доба српске историје јесте дечак Немања, син жупана Завиде. Приповедач се, дакле, у грађењу приче придржава историјских чињеница: ликови су стварне историјске личности –

---

<sup>57</sup> Осим ове четири приповетке, у збирци се налазе још три приче, једнако интересантне и богате рефлексима усмене традиције: „Плаветна рибица“, „Дечак и соко“ и „Змијска кошуљица“.

Завидини синови, Страцимир, Мирослав и Немања – чиме је посредно прецизно одређено и време дешавања радње. С друге стране, сусрећемо једно од уобичајених места народне бајке: главни јунак приче је, баш као и у народним бајкама, најмлађи од тројице владеревих синова, Стефан Немања. Баш као и сви остали јунаци ове збирке приповедака, Немања познаје немушти језик. Захваљујући чудотворној биљци-хранитељки, у стању је да се споразумева са мравима. Уз њихову помоћ Немања ће, заједно са браћом Страцимиром и Мирославом успети да ослободи заробљену медведицу. Она ће, пак, помоћи Немањи да савлада двојицу лоших момака који су дечака напали, видевши га да раскива замку. У описаном сегменту препознајемо једну од типичних сужејних ситуација народне бајке: непосредна борба јунака и противника (функција XVI [Проп 1982: 57]), која се завршава победом јунака (функција XVIII [Исто: 59]). Као последица тога, нападачи бивају заробљени (одредба *кажњавање* – функција XXX [Исто: 69]).

Централни мотив приче представља стицање способности разумевања немуштог језика, што одговара одредби *добивање, стицање чаробног средства* (функција XIV [Проп 1982: 51]). У овој, баш као и у свим осталим приповеткама *Књиге за Марка*, чаробно средство, односно помагачи јесу животиње и биљке. Заправо, они се јављају у улози учитеља који мале јунаке подучавају законима природе. Када јунак научи како да постане једно са светом шуме и воде, бића природе постају његови помоћници. У причи „Биљка-чудотворка“ Немања задобија вештину немуштог језика тако што случајно погрицка некакву травку и посиса њен сок (ВЈ 2005: 10–11), те схвати да може да разуме говор мрва и других животиња (функција XIV 7 *Средство се поједе или попије* [Проп 1982: 52]). Захваљујући томе, Немања је у стању да чује разговор мрва и њихову молбу. Тиме се дечаку указује прилика да уморним мравима учини услугу тако што ће спустити лист биљке-хранитељке и помоћи им да брже стигну кући (функција XII 7, одредба *прва дариваочева функција* [Исто: 48]). Немања одлучи да помогне мравима (функција XIII 7: јунак чини племенит поступак и испуњава молбу [Исто: 50]), чиме заслужује њихову помоћ у наставку приче (функција XIV 9: мрави нуде јунаку своје услуге [Исто: 52]). Дакле, појава мрва заправо представља проверу јунака. Ово је преломни тренутак у причи јер означава почетак моралне трансформације јунака. Наиме, сазнавши од мрва да разбојници постављају замке за медведицу и њене



мечиће (функција IX 4 *Саопштава се о несрећи* [Исто: 45]), Немања – који је до тада једино желео да украде мече – одлучује да осујети намеру разбојника тако што ће пронаћи замке и расковати их. Зато заједно са браћом креће у потрагу за замкама (одредба *одлазак*, функција XI [Исто: 46]). У наставку приче мрави се, као помагачи, у више наврата *сами стављају јунаку на располагање* (функција XIV 9 [Исто: 52]): најпре показују Немањи пут до замке, а потом саветују дечака како да приђе уловљеној медведици и шта да ради када га нападну разбојници.

Сусрет са заробљеном медведицом представља само још један начин да јунак потврди свој духовни преображај и стекне новог помоћника. Отуда и у овом сегменту приче препознајемо пар одредби *прва дариваочева функција* (функција XII 7: јунак наилази на медведицу у беспомоћном стању, без молбе за помоћ) – *јунакова реакција* (функција XIII 4: јунак ослобађа заробљену медведицу [Исто: 48, 50]). Захвална медведица заузврат постаје јунаков помоћник и помаже му да савлада нападаче (функција XIV 9: као награду за показану племенитост, јунак стиче чаробно средство у облику животиње [Исто: 52]).

Интерпретирајући причу Тиодора Росића „Лончарев син“ навели смо различите начине на које је, према народном веровању, могуће овладати немуштим језиком. Они углавном подразумевају стицање сагласности змије или једење змијског mesa (в. стр. 73–74). Међутим, верује се да моћ немуштог језика може даровати и биље. Такву моћ према народним веровањима има папрат, „али је тешко домоћи се, јер п. [папрат – М. И.] процвета и исемена само уочи Ивањдана, око поноћи, и његов цвет и семе зграбе стухе, вештице и друге 'нечисте душе', које би без тога остале без моћи“ (Ч 1994г: 262). Такође, верује се да ће онај ко на Ивањдан нађе детелину са четири листа бити у стању да разуме говор свих животиња (Исто: 75). У причи о Немањи сажета су наведена веровања, али се не прецизира име биљке која дарује немушти језик, већ је само употребљена одредница „нека травка“. Према томе, добијање немуштог језика од траве није произвољност приповедача, већ одраз древних веровања нашег народа<sup>58</sup>.

---

<sup>58</sup> Мотив биљке-чудотворке чест је и у народним бајкама, а чуда која су могућа уз њихову помоћ сасвим су разнолика. Тако јунаку у бајци „Златорунни ован“ помаже босиљак (Караџић 1977б: 56); у бајци „Три јегуље“ трава оживљује камене људе (Исто: 98), док у бајци „Зла жена“ трава лечи све бољке (Исто: 108); на траву која оживљује људе наилазимо и у бајци „Црно јагње“ (Исто: 93), а сличан мотив јавља се и у бајци „Сунчарева мајка“ у којој баба оживљава девојку некаквом травом

Сви јунаци *Књиге за Марка* повезани су са по једном животињом, односно биљком. Тако је Немања повезан са медведима. Ова веза послужила је као основа за узбудљив заплет и карактеризацију главног јунака, али је истовремено у избору животиње могуће сагледати рефлексе усмене традиције. Медвед је, према Чајкановићу, „најупадљивија (...) животиња-лекар“, а лечи додиром шапе. Он истиче да медвед није само демонска животиња везана за култ предака, већ представља и једну од инкарнација великог божанства доњег света (Ч 1995: 192). Мотив медвеђег божанства присутан је не само у традицији Срба, већ и у веровањима и предањима других словенских народа. Тако у уверењу Срба из Хомоља да је медвед нарочито чиста животиња препознајемо трагове старог руског веровања да „нечиста сила не може да прима облик медведа (Ерм.НСМЗ: 12, 246). 'Медвед је од Бога', сматрају сељаци Олоњецке губерније“ (Гура 2005: 117). Ово потврђује и Матић: „У мечки се крије старо божанство познато народима Еуроазије од палеолита до данас: и у нас постоје мечкини празници, па се она зове у госте, или јој се меси колач, а њена лобања оставља у пчелињак“ (Матић 1972: 184). Обичаји који сведоче о некадашњем великом поштовању медведа, а нарочито мечке, сачувани су до данашњих дана: тако, рецимо, постоји Медвеђи празник или Мечкин дан који се обележава на Светог Андрију (Кулишић 1970: 12).

Веза Немање са медведом као култном животињом старе религије представља произвољност самог приповедача, али истовремено алудира на „везу српских владара са паганским, не само хришћанским атрибутима, па тиме и на целовитост 'духовне историје' њених јунака и културе којој припадају“ (ШЧ 2006: 87). Штавише, приповедач читаоцима сугерише и то да на Немањиће не треба да гледају само као на ратнике и освајаче, већ као на мудре, благе и племените витезе, духовне предводнике српског народа.

Медијативна, гранична природа јунака додатно је наглашена везом Немање са мравима као помоћницима. И у овом случају семантика је плод стваралачке маште приповедача, али је истовремено могуће успоставити везу са усменом грађом. Наиме, мрави су од давнина у народној традицији Словена представљали

---

(Исто: 211); у бајци „Царева кћи овца“ уз помоћ чудотворне траве девојци нарастају одсечене руке (Исто: 95); у бајци „Вилина гора“, пак, виле чудотворном травом враћају вид јунаку (Исто: 179).

хтонска бића<sup>59</sup>. Истовремено, мрави су по правилу важили за чисте животиње, понекад им је приписивана и улога заштитника дома, многи народи користили су мравињак (тј. мноштво мрва) у гатањима и магијским радњама у вези са стоком и призивањем кише, рибари су користили мравињак како би обезбедили богат улов, а широко је било распрострањено и лечење мравима. У приповеци Светлане Велмар Јанковић до изражаја долази уверење да мрави представљају добар знак. Осим тога, у симболици мрва из приче „Биљка-чудотворка“ препознајемо две важне особине које су присутне и у народним представама: марљивост и многобројност (Гура 2005: 381–385).

У причи такође наилазимо на пример митског кодирања боја. Људи су боје одувек повезивали са својим осећањима: „Човек за одређена осећања бира одређене боје, и, насупрот томе, одређене боје асоцира са одређеним стањем (...). Ова симболика боја је, према Јунгу, архетипска и код људи представља праузоре“, наглашава Шуберт (2001: 67, према Опачић 2011а: 295). Премда боје с једне стране могу добити различита значења у различитим културама, оне истовремено имају универзална значења која вреде у читавој цивилизацији, па су као таква ушла и у књижевност. Тако је црна боја као симбол зла резервисана за противнике и непријатеље. Стога не изненађује што су непознати нападачи у причи „Биљка-чудотворка“ управо одевени у црно (а исто је и у причи „Дечак и соко“).

С посебном пажњом приповедач обликује лик Немање. Он је радознао, пун авантуристичког духа, неустрашив, али је истовремено, као прави вођа, одговоран и брине за своју браћу. Ипак, приповедач не идеализује свог јунака: на почетку приче Немања по сваку цену жели да дође до мечета и данима смишља план. Међутим, након што стекне немушти језик, а медведица му спаси живот, он се каје. Увидевши колико је себично отети младунче од мајке, Немања доживљава духовни преображај и постаје оличење врлине. Тако ауторка у лик Немање уграђује своје уверење да сви људи имају и добру и лошу страну, те да је барем донекле могућа

---

<sup>59</sup> Као једно од најранијих сведочанстава реченог Гура наводи „словенског идола у виду старца са жезлом, којим из гробова извлачи остатке умрлих. Испод његове десне ноге налази се слика мравџа, испод леве – гаврана и других црних птица, које такође имају хтонску природу“ (Гура 2005: 381). О вези мрва са смрћу говори и веровање Словена из Малопољске да мрави настају из атрибута умрлог (из његове браде и праха саструганог са надгробног споменика) или, пак, веровање Украјинаца и Белоруса о мраву као слици човекове душе (Исто: 381–382).

етичка трансформација јунака. Тиме у извесном смислу напушта вредносну поларизованост ликова и једнодимензионалност фолклорне бајке.

У завршном коментару приповедач подсећа читаоце да је управо овај Немања постао онај благородни жупан Стефан Немања који је основао прву српску државу и династију Немањића (функција XXXI 3: јунак задобија престо [Проп 1982: 70]. Причу ојачава и лажном легендом: Немања је радо сам одлазио у шуму, али никада није ловио; само би седео и грицкао чудесну биљку-хранитељку, „док су људи из његове пратње међу собом шапутали да велики жупан понекад као да уме да разговара, немуштим језиком, не само са птицама и зечевима, него и са мравима и пчелама. Чак и са медведима који су знали да му дођу у помоћ, у тешким биткама“ (ВЈ 2005: 23). На тај начин „остварује се посебна приповедна дубина и нарочита емоционална обојеност, оправдава и осмишљава претходно испричано, очудотворује обичан људски свет и бајковитим обрисима сенче историјске реалије“ (Димитријевић 2012: 283).

„Златно јагње“. Слично као у причи „Дечак и соко“, и у другој по реду приповеци под називом „Златно јагње“ присутна је ониричка веза са подсвесним. Приповетка је изграђена на мотиву страха и превладавања тог страха. Одбачен од браће, малени Растко дубоко пати и повлачи се у себе. Узрок овоме је његов ужасан страх од вукова. Изопштен и несхваћен, Растко је утеху налазио у књижници препуној старих свитака. Ту је пронашао мир и спокој, осећајући да му је Бог „био некако близу“ (ВЈ 2005: 30). Дане је проводио у молитви, загледио у слова и цртеже на пожутелим свицима. Нарочиту блискост осећао је према лепом златном јагњету које га је, чинило се дечаку, нетремице гледало са једног од тих свитака. Једне ноћи, након предане молитве, Растко је безбрижно заспао. Те ноћи уснио је необичан сан који ће означити крај његових мука. У сну му се јавило оно исто златно јагње, саветујући дечака да сутра пође у шуму; када сретне вука, мора како зна и уме да савлада свој страх и заповеди вуку да седне, а он ће га послушати. Сутрадан је Растко тако и урадио: припитомио је вука тако што се суочио са својим страхом и победио га.

У уводном делу ове бајколике приповетке запажамо извесне додирне тачке са народном бајком. Наиме, почетак приче у основи одговара усменом моделу, јер се темељи на функцији недостатка који иницира потрагу јунака (функција VIIIa,

одредба *недостатак* [Проп 1982: 43]), при чему је јунак трећи и најмлађи владарев син. Истовремено, пак, за разлику од бајки тај се почетни недостатак у причи о Растку не односи на материјални свет, већ бива модификован и пренет на унутрашњи план. Дакле, недостатак је у самом јунаку, а сан представља динамички мотив који јунака покреће на потрагу за решењем проблема. Другим речима, сан о златном јагњету је средство којим приповедач наглашава потребу да се бојажљиви Растко суочи са собом и победи свој страх (Пијановић 2005: 206).

Златно јагње, дакле, има улогу *пошљаоца* који јунака шаље у потрагу за решењем проблема (функција IX 2 *Непосредно одашљање јунака* у виду наређења [Исто: 44]). Оно истовремено игра и улогу *помоћника* који дечака саветује како да победи страх и припитоми вука (Исто: 86–87). Помоћ златног јагњета је награда за дечакову преданост молитви и за благост његовог срца. Наиме, дуги период који Растко проводи у учењу и молитви, одбачен од породице и другова, може се разумети као својеврсна провера јунака (функција XII – одредба *прва дариваочева функција* [Исто: 47]). Своје искушење Растко је подносио хришћански трпељиво, молећи се и за оне који су му наносили бол, што представља позитивну реакцију јунака на проверу (функција XIII 1 *Јунак издржава проверу* [Исто: 50]). На тај начин Растко заслужује чаробног помоћника (одредба *стицање, добијање чаробног средства* – функција XIV<sup>6</sup>: златно јагње се појављује изненада и само нуди јунаку своју помоћ [Исто: 52]). Уследиће одредбе *супротстављање* (функција X: Растко одлучује да послуша златно јагње) и *одлазак* (функција XI: Растко напушта кућу и одлази у шуму [Исто: 46]).

Средишњи део приповетке заснован је – иако у нешто измењеном виду – на пару функција карактеристичном за усмену бајку *борба – победа* (функција XV – функција XVIII [Проп 1982: 57, 59]). Наиме, јунак се не сукобљава са вуком као противником, већ се бори са сопственим страхом оличеним у вуку. Зато победа јунака не доводи до кажњавања супротне стране, већ омогућава да припитомљени вук постане јунаков верни пратилац и заштитник. Тиме се *отклања почетна невоља, односно недостатак* (функција XIX [Исто: 59]), а јунак се срећно враћа кући (функција XIX – одредба *повратак* [Исто: 62]). Дечаков помоћник у извршавању овог задатка било је, наравно, златно јагње. Увођење златног јагњета у причу представља, заправо, увођење чудесног, натприродног у домен природног

и овоземаљског. То чудесно читаоци прихватају спонтано и природно, баш као и реални оквир, што представља још једну сличност приче са народним бајкама.

Приповедајући о Растковој преданости молитви од раног детињства и златном јагњету које се појављује као дечаков саветодавац, приповедач припрема младе читаоце за знања која ће касније стицати о Светом Сави. Златно јагње је симболична представа Исуса Христа који саветује и доноси благу вест. Наиме, према ранохришћанској симболици јагње је представљало верника коме Исус као добри пастир помаже да досегне царство небеско, носећи га на рамену. Касније је јагње почело да се схвата као симболичка представа самог Христа. Тиме што јагње означава као златно, приповедач алудира на симболичко значење ове боје: у словенској митологији, баш као и у свим другим религијама и културама, златној боји се придаје значење највише вредности. Она је симбол Сунца и соларног култа, па је отуда и јагње у причи о малом Растку златно.

Но, хришћанска религија није једини слој приповетке. Други слој је преузет из народних веровања, предања и легенди о Светом Сави. Наиме, и ова приповетка се завршава поучним казивањем о просветитељу Сави и псеудолегендом о његовом друговању са вуком. Вук је, говорило се, „увек био ту негде, у близини монаха Саве, као будни чувар. До краја његовог и свог живота“ (ВЈ 2005: 39). Од њега је „Свети Сава научио не само језик вукова него и свих других животиња. (...) и звери би му се покоравале, где год би се појавио“ (Исто: 38). Тако приповедач у лику Саве преплиће две његове природе: хришћанску и паганску.

Веза Растка са вуковима заснована је на усменој традицији. Наиме, од свих демонских животиња у старој српској религији вуку је припадало централно место. Осим тога, наши преци су веровали да су вукови сеновите животиње, јер представљају инкарнацију душа предака (Ч 1973: 217, 226–227). Самим тим везани су за свет мртвих и представљају хтонске животиње (тим пре што вукови живе у шуми, а шума је, према народном веровању, једна од представа *оног* света). „Што је најзначајније, Срби су одувек веровали да су и за живота и после смрти исто што и вукови (...) и да их са овима спаја некакво мистичко сродство и присни однос“ (Ч 1994б: 404). Другим речима, вук је био истакнути српски тотем (Ч 1973: 226), „митски заштитник и заточник Срба“ (Ч 1994б: 404). Стога су наши преци вуковима одавали култне почести и приносили жртве, „чак и оне људске“ (Ч 1994б: 404).

Временом су вуци добили свог старешину, једног сакатог вука, али који је упркос томе „најмоћнији демон у старој религији наших предака, демонски господар доњег света“ (Ч 1973: 228). Тај божански представник вукова имао је свој култ „са прописима врло озбиљним и строгим“ (Исто) и приношене су му жртве. Вучји празници кулминирали би у празницима посвећеним њему који су се славили читавих седам дана и од којих је један сачуван све до данас: то су Мратинци који се обележавају у новембру (Исто: 216). Са примањем хришћанства функције овог вучјег божанства пренете се на Светог Саву, па је он добио епитет заштитника вукова (Ч 1994б: 206): „У нашем народу постоји, дакле, култ светог Саве [sic.] као старешине над вуцима“ (Ч 1994а: 453). Очигледно да је Свети Сава само антропоморфизовани наследник некадашњег, прехришћанског териоморфног бога доњег света, који је у исто време био врховни српски бог (Ч 1973: 223–228; 319–323). Ово се веровање, разумљиво, пренело и на усмену књижевност, у којој је Сава упамћен као „*заштитно божанство вукова* или '*вучји пастир*“, који вуковима дели храну и са њима путује (Ч 1994в: 32–34)<sup>60</sup>. Тако читав низ усмених предања потврђује поменути везу Светог Саве са вуковима: нека од ових предања говоре о томе како је Свети Сава створио вукове („Постанак вукова“, „Како је постао вук“ – Ћоровић 1990: 259–260), у другима Сава храни и окупља вукове („Свети Сава и вукови“ – Ћоровић 1990: 261), у трећим су вукови његови сапутници и другови („Зашто вук бира најбољу овцу“ – Ћоровић 1990: 262). Могуће је да је управо ово последње предање – „Зашто вук бира најбољу овцу“ – послужило као непосредна основа за причу „Златно јагње“. Наиме, у поменутом предању каже се да се најпре светитељ „мало поплаши“ кад се сусретне с вуком, а исто се догађа и малом Растку кад сретне вука у причи Светлане Велмар Јанковић. Заправо, прича „Златно јагње“ управо говори о Растковом страху од вукова, те о томе како је Растко савладао тај страх и припитомио првог вука да му буде пратилац и заштитник за живота. У овој приповеци, дакле, вук не симболизује зло<sup>61</sup>, те „одустајање од њеног наивног

---

<sup>60</sup> Уосталом, предање о „вучјем пастиру“ је врло старо и присутно код многих европских народа: „По свој прилици у старим евро-азијским културама постојала је представа о вуцима као преобраћеним душама покојника, којима управља бог онога света. Вероватно да се тај бог такође могао приказивати у облику вука, и да је вук био његов првобитни облик“, закључује Раденковић (2001: 101; Ч 1973: 226, 321–322).

<sup>61</sup> Вуку се у различитим религијама приписују различита симболична значења. С једне стране, симболизам вука може имати светао, повољан аспект. Тако је, рецимо, код Нордијаца и Грка вук симбол светла јер може да види ноћу. И код неких других народа вук представља соларни



читања подразумева ону симболизацију која омогућава да се припитомљени вук разуме као важна појава у српској легенди и 'светој историји'“ (Пијановић 2005: 205). Међутим, истовремено је приметна супротстављеност симболичких значења два кључна мотива на којима је грађена прича: вука и јагњета, односно паганског и хришћанског бога у лику малог Саве (Опачић 2011б: 60). Вођен новим богом, оличеним у златном јагњету, Растко улази у шуму као паганско светиште и покораву вука као симболичку представу старог српског божанства доњег света.

Са аспекта архетипске критике, сусрет са вуком симболизује суочавање јунака са несвесном страном себе. Наиме, зашавши у шуму као простор несвесног, Растко покораву вука „као хтонско биће које (...) својим разјареним чељустима означава тамну нагонску силу коју треба надвладати унутрашњом снагом воље“ (Опачић 2011б: 60). У том смислу, сегмент приче у коме Растко снагом свог погледа кроти вука, симболизује тренутак унутрашњег просветљења јунака (Исто).

Трећи слој у причи о Растку чине историјска факта: Растко има два старија брата, Вукана и Стефана, а сва тројица су синови жупана Стефана Немање (Благојевић 1998: 31). Приповедајући о Растковом бегу на Свету гору и замонашењу у Манастиру Светог Пантелејмона, приповедач опет алудира на општепознате историјске чињенице из Растковог живота о његовој младости, бегу и потери за њим<sup>62</sup>. Упечатљивости и аутентичности амбијента средњовековног града Раса у коме дечаци живе доприноси низ појединости. Тако, рецимо, Растко спава са браћом „у каменој просторији (...) прекривеној овчјим кожама“; стражари носе „чизме од лисичијег крзна“; књижница у којој Растко радо проводи дане има мноштво дрвених сандука „са пажљиво сложеним завијуцима, свитцима, од пергаментна“ и сл. (ВЈ 2005: 25, 29).

---

симбол са наглашено небеским значењем. С друге стране, пак, вуку се у многим митологијама приписује злослутно, сатанско значење. Тако се он појављује као апокалиптична животиња, ратничка алегија, божанство доњег света, отелотворење шумских демона или моћна сила таме која симболизује космичку смрт (РС 2013: 1072–1074).

И у словенској митологији вуку се приписују разноврсна значења, „од којих га многа уједињују с другим грабљивцима, а такође и са животињама обдареним хтонском симболиком“ (Гура 2005: 90). Вук је, у ствари, један од централних ликова у народној традицији старих Словена и једна од највише митологизованих животиња (више о томе у: Гура 2005: 90–116).

<sup>62</sup> Одушевљен причама о животу на Светој гори које је чуо од једног руског монаха, Растко је изненада напустио дом и отишао најпре у руски манастир Светог Пантелејмона. Ту су га пронашли војници његовог оца, „али је Растко одбио да се врати. Ускоро је отуда прешао у грчки манастир Ватопед, где се са 17 година замонашио (1192) и добио име Сава“ (Исто: 30; в. Ћоровић 2004: 140).

Међутим, као што смо истакли, приповедач и ову причу завршава псеудолегендом у којој сублимира суштинске црте предања и легенди о светитељу Сави: он је путник, путује и другује са вуком, познаје немушти језик, а све животиње му се покоравају. „Тиме је наговештена паганска природа овог светитеља, који је, у оквирима усмене традиције, превладавајућа“ (ШЧ 2006: 88).

„**Стефаново дрво**“. Премештање почетног недостатка са спољашњег плана, карактеристичног за усмене бајке, на унутрашњи план запажамо и у бајколикој приповеци „Стефаново дрво“. У њој се мотив стрепње јавља као мотив упознавања себе и сазревања. Ово је прича о малом Стефану, сину кнеза Лазара, који дубоко пати, јер није јак као остали дечаки. Слабашни Стефан није у стању ни мач да држи у рукама, а камоли да мачује. У страху да не разочара оца, вештог и храброг мачеваоца, дечак „је осећао како му се стрепња, као некакав гвоздени прстен стеже око груди“ (ВЈ 2005: 104). Тај га је прстен само све јаче и јаче стезао и Стефан више никако није могао да га се ослободи. Тек када је патуљку признао све што га је мучило, прстен је нестао. У ствари, добри дух дрвета научио је Стефана да се загледа у себе и да у себи пронађе лек за своју патњу. Поука која се назире између редова приче учи читаоца да је до успеха могуће доћи једино стрпљивим, марљивим радом и истрајним вежбањем.

Морфолошки гледано, радњу покреће постојање почетне невоље, односно недостатка који мучи јунака (стрепња, функција VIIa [Проп 1982: 43]). Једне вечери Стефан ће признати мајци своју невољу, што одговара функцији *несрећа или недостатак се саопштавају* (функција IX 4 *Саопштава се о несрећи* [Исто: 45]). Међутим, за разлику од народних бајки у којима се ова функција реализује тако што мајка (или неко непознато лице) обавештава јунака о несрећи/недостатку, овде је ситуација, видимо, обрнута: Стефан саопштава мајци шта га мучи, те мајка одлучује да помогне дечаку. Сутрадан она одводи Стефана до шуме и објашњава му како да пронађе своје дрво, што одговара одредбама *одлазак* (функција XI [Исто: 46]) и *просторно премештање* јунака до одредишта (функција XV 3 *Јунака воде* [Исто: 57]). Дакле, дечакова мајка Милица има улогу *помоћника* који сам нуди јунаку своју помоћ (функција XIV 9 [Исто: 52]). Уследиће сусрет са патуљком који у причи о Стефану представља *дариваоца* (функција XIV 5: *средство се пронађе* [Исто: 52]). Овај тренутак не само да представља кулминацију радње, већ доводи и

до преображаја јунака. Наиме, доброћудни човечуљак из дрвета даће јунаку савет који ће му помоћи да превазиђе проблем који га мучи (одредба *отклањање невоље или недостатка* применом чаробног средства – функција XIX [Исто: 59]). Тај ће савет омогућити Стефану да постане храбар ратник и моћан, али праведан господар (функција XXXI 3: јунак задобија престо [Исто: 70]).

Осим угледања на морфологију народне бајке, у причи о Стефану до изражаја долазе и рефлекси народних веровања, обичаја и старе митологије. Наиме, у старој српској религији и митологији биљке се редовно јављају као станишта вегетативних демона. Уверење о суштинском јединству света има своје извориште у веровању старих Словена у култ дрвећа: „Словени прехришћанске епохе су целим својим животом били везани за природу. Веровање да је цела природа одуховљена, то јест настањена духовима и демонима, било је код њих толико укорењено да га касније нису могли искоренити ни хришћанство ни утицаји виших облика цивилизације“ (Зечевић 2007: 19).

Према старом српском веровању, дрво може бити склониште покојникове душе (Ч 1994б: 410): „Душа се, после човекове смрти, може склонити и у дрво“ (Ч 1995: 93). Отуда је постојала забрана сечења појединих дрвета за које се веровало да су сеновита, тј. да „у себи имају такову силу да онај који их посијече одмах умре или дуго година до смрти остане болестан“ (Карацић 1977а: 684). Но, и за живота је сваки човек био везан за неко дрво, веровали су наши преци, али тако да не зна за које. Док је живо његово дрво, жив је и човек; уколико се његово дрво осуши, буде посечено или оштећено, и човек ће се разболети или умрети. Стога Филиповић одређује дрво као човековог „вегетабилног двојника“ (1986: 211).

С друге стране, ова мистична сила, „сен“, могла је бити отелотворена у демонским бићима (попут вештица, вила, дивова) или божанствима која у дрвету живе и представљају његове чуваре, па дрво постаје примитивни храм (Ч 1994б: 410, 1995: 172). Зато су наши преци шуме сматрали за светилишта. У приповеци „Стефаново дрво“ управо препознајемо рефлексе таквог, анимистичког доживљаја света и веровања да „свака биљка има своју душу (нимфу, вилу), која с биљем живи и мре, али која у исти мах хода тамо амо, игра, скаче, пева и говори, преклиње и љуби, као што то и човекова душа чини“ (Нишевљанин 1990: 243–244). Према оваквом схватању, станиште неке „сени“ – душе умрлог или демона, божанства –

пре свега је оно дрвеће које се издваја својом величином или обликом, а Стефаново дрво приповедач управо одређује као „огромно“. Контакт човека с дрветом, а нарочито с таквим дрветом, представља контакт с душом или духом који станује у њему (Бандић 1980: 242). Осим тога, могуће је да се у причи алудира и на народна бајања за излечење болести у којима је присуство дрвета и његових „помоћника“ којима се бајач обраћа „једно од стајаћих места“. Магијска радња терања болести на дрво представља рефлекс „древних представа о *дрвету света*, у чијем су се корену налазила хтонска бића (којима и нечиста сила припада). Везивање појединих магијских лечења за дрво јесте облик комуницирања с хтонским светом, где се дрво јавља као посредник“ (Раденковић 1996: 72–73). Иако у причи о Стефану поступак бајања није изричито спроведен, у њој неоспорно има елемената магијске радње терања болести на дрво и „оздрављења“.

На анимистички доживљај света у причи „Стефаново дрво“ упућују и речи доброг духа дрвета „да су стара дрвета старе свезналице“ (ВЈ 2005: 117): иако не могу да се макну с места, она за час све сазнају, захваљујући бубама, лептирима, ветру, звездама и свим другим шумским помоћницима. Ова је појединост јасна алузија на древно народно веровање да шума

све зна и све може да дозна. Она у шапату свог лишћа говори птицама а птице опет у певању своје саопштавају јој што су чуле и виделе. Ово је космички, васионски језик, који је наш народ оштроумно назвао *немуштим језиком*. Једна француска народна пословица вели да шума све тајне чује и да све тајне зна. (...) Из оваквог веровања су поникли код свих многобожачких народа свети лугови и храмови у њима (Нишевљанин 1990: 20).

У овој приповеци такође препознајемо представу о патуљцима као духовима дрвећа и шумским демонима. Ова шумска божанства код Срба носе назив лесник или шуман (према Зечевић 2007: 20). Међутим, изглед и понашање патуљка из приче о Стефану не поклапа се сасвим са изгледом, а посебно не са понашањем шумских демона из словенске митологије. Наиме, у овој причи патуљак је дух дрвета који дечаку Стефану Лазаревићу помаже да се ослободи стрепње и несигурности које га стежу као обруч. Приповедач га описује као човечуљка који је мален растом и има дугу браду; крије се у корену дрвета, зна све о васељени и подземном свету, а уме и да предсказује будућност. Наведене карактеристике патуљка из приче о Стефану алудирају, с једне стране, на његову сродност са

лесником за кога се веровало да има човечији лик, дугу белу браду и способност да мења висину (СМ 2001: 338). С друге стране, опис патуљка је још ближи опису ђавола из народних веровања: ђаво „зна и *разуме све*“ (Ч 1995: 289), а међу бројним представама постоји и она у којој је ђаво приказан као човечуљак с брадом (Раденковић 1997: 26). Међутим, и поред ових сличности, патуљка из приче „Стефаново дрво“ није могуће сасвим изједначити са лесником или ђаволом, јер су ови демони врло опасни за човека и редовно му наносе штету, поигравају се с њим или му се подсмевају (в. СМ 2001: 171; Зечевић 2007: 20–23), док је патуљак приказан као доброћудни човечуљак и Стефанов помоћник. Истовремено, у опису патуљка препознајемо утицај представе о патуљку из усмене традиције нашег, али и других народа: „веома мали човек, домишљат и препреден“, који поседује магичну снагу (СМР 1998: 346); зна све тајне природе, може бити саветник и водич, а његове „оштре речи одражавају оштроумност“ (РС 2013: 675). Чини се, дакле, да је за обликовање лика патуљка приповедачу послужило више извора из усменог наслеђа. Но, изгледа да је ипак пресудно утицала представа о патуљцима из европске ауторске бајке која патуљке приказују као добре духове природе који саосећају са свим бићима.

Истовремено, као бића доњег света, патуљци представљају оличење несвесног или архетипског. Према Јунгу, патуљци су симболичка представа екстернализованог гласа савести, односно тамне стране несвесног, или су пројекција јунакове подсвести као чувари капија несвесног (Јунг 2002: 24, 27). Старо дрво у коме живи патуљак који својим саветом помаже Стефану симболизује, пак, развој психичког живота човека (Јунг 1973: 153).

Рефлекси наведених анимистичких, паганских веровања о вези човека и дрвета обликовани су с пуно маште и заогрнути плаштом историје. Историјски подаци наведени у причи су веродостојни: Стефан Лазаревић је заиста од грчког (византијског) цара добио титулу деспота и владао Београдом, који је тада по први пут постао престоница Србије; у манастиру Ресава је организовао школу за преписивање старих књига. Но, приповедач својом причом и „дописује“ историју, тумачи је на свој начин: говорећи о песми „Слово љубве“, он каже да је Стефан песму посветио свом дрвету које га је научило „да буде храбар и у стрпљењу и у трпљењу“ (ВЈ 2005: 118).

На примеру приповетке „Стефаново дрво“ запажамо да приповедач своје приче повезује како композиционо, тако и тематски. Наиме, на самом почетку приче приповедач објашњава читаоцима да је Стефан о коме говори ова прича заправо син оног Лазара кога су читаоци, „као дечака, упознали у претходној причи“ (Исто: 101). Но, приповедач везу са претходном приповетком повремено успоставља било на самом крају приче (као у „Плаветној рибици“: „Али сада је дошао ред на нову причу, ону о Урошевом сину“ – Исто: 65), било у средини приче (као у „Змијској кошуљици“, правећи везу између Душана и Лазара, преко Лазаревог оца Припца, „моћног властелина на двору краља Стефана Душана. [То је онај краљ, драги читаоче, који је постао и први српски цар, Душан Силни. (...) о коме сте као о дечаку читали у причи 'Дечак и соко']“ – Исто: 87). „Овај континуитет времена и приче чини књигу релативно целовитом. Наиме, захваљујући томе што се приповетке надовезују једна на другу, *Књига за Марка* се доживљава не само као циклус приповедака које повезује исти приповедач, него и као својеврсни ланчани роман у коме завршетак сваке приче истовремено представља почетак наредне“ (Ивковић 2013а: 82).

„**Сирото ждребе**“. У чудесним приповеткама *Књиге за Марка* захвални помоћник може да буде и биће коме је јунак раније помогао и тиме га задужио, као у причи „Сирото ждребе“. Наиме, у овој приповеци најпре дечак Марко спасава сирото, изгладнело ждребе сигурне смрти, а потом ждребе узвраћа Марку, помажући му да се ослободи и тако спасе ропства. Био је то почетак нераздвојног пријатељства између Марка и Шарца. У овом сегменту препознајемо пар одредби карактеристичан за народну бајку: *прва дариваочева функција – јунакова реакција*. Наиме, то што јунак наилази на измучено ждребе, заправо представља појаву помоћника у беспомоћном стању (без изречене молбе – функција XII 7), што јунаку омогућава да учини услугу. Дакле, по среди је провера коју јунак издржава (функција XIII 7 *Јунак чини (...) услугу*) и тиме заслужује помоћ захвалног ждребета у будућности (XIV 9 *Разна лица сама се стављају јунаку на располагање* [Проп 1982: 48, 50, 52]).

Драмска напетост у средишњем делу приповетке се и овог пута заснива на сукобу јунака и противника. Двојица нападача покушавају да украду Марка и одведу га у робље, што одговара функцији XXI *Јунака прогоне* (Исто: 62). Тада на

сцену ступају помагачи који доносе преокрет и разрешење сукоба: ждребе прегризе везе на Марковим рукама и ногама, а вила у обличју шарене птичице саветује дечака како да неопажено изађе из пећине у којој је био заробљен. Тако помажу јунаку да се ослободи, те се он спасава брзим бекством (функција XXII 1, одредба *спасавање* [Исто: 63]). Нападаци бивају заробљени (функција XXX *Непријатељ бива кажњен* [Исто: 69]), а завршница приче добија срећан крај за јунака.

Марко је приказан као дечак који воли животиње: он не само да у подруму држи корњаче, јежа и пужеве, те брине о њима, већ усваја и тајно одгаја ждребе које је остало без мајке. Прича започиње казивањем о једноличним, кишним данима који асоцирају на причу о потопу. Ову причу чуо је и Марко од старијих, па је размишљао шта би било ако би се Бог опет наљутио и послао потоп на земљу. Марко би волео да буде други Ноје.

Колико се сећа, никада никоме није он, Марко, нанео зло. Понекад би само задиркивао своју млађу браћу, Андреја и Димитрија, али то и није неки прави грех. Умео би он и да сагради и да припреми брод, а умео би да се стара и о свим животињама. Ево, од јутрос је већ три пута силазио у подрумче да обиђе своје љубимце (BJ 2005: 123)<sup>63</sup>.

Брига о ждребету које је остало без мајке представља основни мотив приче, те стога она и носи назив „Сирото ждребе“. Иако овај мотив делимично подсећа на мотив отхрањивања чаробног коња у народним бајкама (Проп 1990: 262), чини се да се приповедач при обликовању овог сегмента приче много више ослањао на усменокњижевну традицију о Марку Краљевићу. Утицај народних епских песама, пре свега оних у којима је Марко приказан као осећајан и племенит јунак, приметан је како у осмишљавању фабуле, тако и у обликовању главног јунака. Тако је као инспирација приповедачу могла послужити песма „Марко Краљевић и соко“ у којој је Марко спасао рањеног сокола и нахранио га, или варијанта ове песме у којој је

---

<sup>63</sup> Према историјским изворима Марко је имао тројицу браће: Иваниша, Андријаша и Дмитра, као и сестру Оливеру. Његов отац Вукашин Мрњавчевић је био један од најмоћнијих обласних господара свога доба. Године 1365. постао је савладар цара Уроша и том приликом је крунисан за краља. Као најстарији Вукашинов син, Марко је вероватно већ тада проглашен за младог краља. Након очеве погибије на Марици и Урошеве смрти, он је крунисан за краља, али је морао да пристане на вазални однос према турском султану Бајазиту I. Погинуо је 1395. године у боју на Ровинама, где се борио на турској страни (Веселиновић и Љушић 2001: 65; Ћоровић 2004: 256–257, 268). Међутим, Марков вазални однос према Турцима приповедач не помиње у причи, не желећи да тиме онемогући читаоце да Марка доживе као великог и најпопуларнијег јунака наше епске поезије.



Марко на сличан начин спасао орла („Опет то, мало друкчије“ – Карацић 1977г: 206, 207). У овој другој песми наводи се још једно Марково добротворство: кад је изгорела Адагина кула, Марко је сакупио орлушиће, ставио их „у свил'на недарца“, однео их кући и тамо неговао „читав месец дана, / читав месец и недељу више“; када су орлушићи оздравили, Марко их је пустио на слободу, „у гору зелену“. Песма „Лов Марков с Турцима“ (Исто: 309) обликована је у истом духу: Марко превија крило рањеном соколу, па је и она могла послужити као модел приповедача. У свим овим песмама Марко је приказан „као идеалан лик“, великог срца (Кољевић 1974: 177), а овакву представу о Марку негује и приповедач.

Када је реч о фабули, запажамо и везу приповетке са народним веровањима. Појединост да Марко своје ждребе одгаја у тајности (држи га скривеног у пећини, кришом га обилази, негује и храни) могуће је објаснити народним веровањем да коње ваља сакрити од злих очију и урока. Због тога се у нашим епским песмама често јављају „коњи из потаје“ (Ђорђевић 1985: 123). Потаја, тј. подрум не везује се у причи о Марку за коња, већ за друге животиње које Марко чува. Но, пећина у којој дечак држи коња има у причи исто значење као и „потаја“. Уосталом, верује се да је коњ хтонска животиња, посредник способан да прелази границу између света живих и света мртвих (Проп 1990: 266–271), те се као такав везује за доње, граничне просторе (каква је пећина) које карактерише „скривитост и изолованост“ (ПЉ 2002: 203). „Ово скривање“, истиче Пешикан Љуштановић, „указује и на табуираност змајевских белега, како оних на јунаку тако и оних на његовом коњу“ (Исто: 48–49). С обзиром да пећина, као станиште натприродних бића (змајева, патуљака, лесника, вила, дивова и др.), симболизује доњи свет или улаз у доњи свет (СМ 2001: 427; Ч 1995: 85; ПЉ 2002: 191; Проп 1990: 400), могуће је уочити паралелу између „коња из потаје“ у усменој традицији и „коња из пећине“ у причи „Сирото ждребе“.

Везу приповетке са усменом традицијом о Марку и Шарцу могуће је уочити и када је у питању отхрањивање коња. У усменој књижевности отхрањивање не представља само обично храњење, већ „коњу даје чаробну снагу“ (Проп 1990: 262). Стога у причи уочавамо суптилну алузију приповедача на натприродна својства јунака и његовог коња у усменој традицији. Наиме, према народним песмама и предањима, „снага и непобедивост Краљевић Марка потичу од *вилинског* или

змајевског порекла, вилинског задојавања, посебног коња и изузетне сабље“ (СМ 2001: 294). Поменуто алузија у наставку приче бива конкретизирана упућивањем на тријаду која је добро позната из усмене традиције: Марко – вила – Шарац. Наиме, виле су у нашем народу често сматране за помоћнице јунака „које одабирају себи за пријатеље и издају им ране“ (Ч 1994б: 380), а посебно су „склоне деци која би им се свидела“ (Зечевић 2007: 47). Поменуто веровање уграђено је у причу „Сирото ждребе“: вила се овде јавља у облику шарене птичице која најпре показује Марку скривену пећину, потом му помаже да спаси ждребе, те најзад помаже дечаку да се избави од нападача који хоће да га одведу у робље (функција XIV<sup>6</sup><sub>9</sub>: вила се појављује изненада и сама се ставља јунаку на располагање – делокруг *помоћника* [Проп 1982: 52, 86]). Тиме приповедач, заправо, наговештава везу са усменокњижевним наслеђем, тачније са вилом Равијојлом, Марковом посестримом. Према приповедачу, вила је Марка још као дечака одабрала за свог штићеника и тиме наговестила његову предодређеност за велика дела.

Представа виле у причи одговара народном веровању: „У оно време о којем причамо заиста се веровало да постоје виле, добре и зле. Марко је много пута чуо да живе у шумама или поред горских језера. Добре помажу људима често се претварајући у птице, или у срне, или у пчеле“ (ВЈ 2005: 130). У народу се заиста веровало да виле живе у шумама и водама (Ч 1994б: 380; Ђорђевић 1953: 87–93; Зечевић 2007: 46; Леже 1984: 142–143; Карановић 1998: 207–216). Одабир птице као обличја је, пак, делимично произвољан. Наиме, виле могу имати обличје животиња, најчешће змије (Ч 1995: 229) или козе (Исто: 237). Но, ни избор птице не мора бити само плод приповедачеве маште. Чајкановић наводи распрострањено веровање по коме душе умрлих често улазе у птице или се замишљају као птице (Исто: 100). Као таква, птица повезује свет живих и свет мртвих, те штити и помаже живе. С друге стране, виле по многим својим особинама представљају хтонска бића, па је могуће повезати их са птицама као медијаторима.

Према усменим предањима и веровањима, виле имају амбивалентну природу. У причи о Марку представљена је само вилина добра страна (вила помаже Марку у невољи), што одговара доживљају виле у нашем народу као бића које „има милости према онима који су потиштени“ (Ђорђевић 1953: 63).

Пажњу привлачи још једна појединост из приче. Вила у обличју птице одводи јунака до дивокозе како би њеним млеком нахранио ждребе које је пронашао. Овим се успоставља веза са народним веровањем по коме „виле имају и своја сопствена стада, која чувају и музу; то су, наравно, све дивље, шумске животиње, срне, кошуте, дивокозе“ (Ч 1995: 239).

На видљив утицај усмене традиције упућује и веза коња и виле. Наиме, иако сам проналази и чува ждребе, Марко ће једног дана приметити да ждребе има исте шаре као и птица (вила), због чега ће му и дати име Шарац. Овај детаљ упућује на везу са веровањем да је Марко Шарца добио од виле (Караџић 1977а: 346) или са предањем по коме је вила задојила не само Марка, већ и Шарца (Ђорђевић 1953: 102). Иако у причи Светлане Велмар Јанковић вила није дословно задојила ждребе, може се ипак рећи да је то учинила посредно, јер је ждребе задојила дивокоза из вилиног стада. Дакле, осим што је Марков *помоћник*, вила у облику шарене птичице је истовремено и *даривалац* на кога јунак – баш као у народној бајци – наилази случајно и у шуми, а који јунаку дарује чаробно средство у обличју коња као награду за племиност његовог срца (Проп 1982: 86, 91).

Најзад, пажњу привлачи и пећина као простор у коме се одиграва велики део дешавања у причи. Уосталом, радња се и у осталим приповеткама *Књиге за Марка* по правилу одиграва у пећини или, још чешће, у шуми. У реченом поново препознајемо утицај усмене традиције. Наиме, пут у шуму један је од начина да јунак усмене бајке оде у доњи, хтонски свет, јер „шума окружава друго царство“ (Проп 1990: 93): пут на *онај* свет води кроз шуму, веровали су наши преци (Проп 1990: 93; Зечевић 1982: 27). Пећина (јама) се, пак, налази у гори, па се верује да, као њено „ждрело, грло“, симболизује улаз у доњи свет (Раденковић 1996: 74, према ПЉ 2002: 191; в. такође Ч 1995: 85; Ајдачић 2013а). Отуда одлазак у шуму или пећину симболизује силазак у доњи свет и алудира на магијско-обредна, иницијацијска осамљивања јунака из усмене традиције: „Прелазни обреди по правилу, обухватају симболичко изопштавање личности из социјалне структуре за неко време, извесне провере, контакт са демонским силама ван социјума, ритуално очишћење и повратак у 'социјум', у његов други 'део', у другом статусу и сл.“ (Мелетински 1983: 230). Тако и јунаци *Књиге за Марка* силазе у хтонски простор и тамо, одвојени од осталог света, ступају у контакт са чаробним помоћницима као

демонским, хтонским бићем. Штавише, шуме и пећине, као места мистичног и непознатог, симболизују несвесно (ВП 2005: 14)<sup>64</sup>. Тако приповедач избором локалитета наглашава потребу да се мали јунаци загледају у себе: до зрелости и мудрости можемо стићи једино ако претходно спознамо себе и надвладамо сопствене страхове и слабости, једна је од основних поука прича *Књиге за Марка*.

У коментару на крају приче приповедач враћа читаоца у реалан, историјски оквир. Он подсећа да је баш овај дечак Марко постао неустрашиви Марко Краљевић о коме су испеване многе песме (модификована функција XXXI 3: јунак ступа на престо [Исто: 70]). У неким од тих песама „се помиње и вила Равијојла као Маркова посестрима, али само ми знамо да је то, у ствари, она лепа шарена птица из ове приче“, обраћа се приповедач својим читаоцима у поверењу (ВЈ 2005: 139). И у овој причи је, дакле, присутан историјски слој, али је он скрајнут у корист усменог наслеђа, баш као и у осталим приповеткама из збирке. Тако приповедач не помиње ниједну годину нити историјски догађај, а Марков лик гради под снажним утицајем народних епских песама и предања, а пре свега са пуно маште.

**Закључак.** У приповеткама Светлане Велмар Јанковић очигледне су две приповедне равни – реално и чудесно. Тако је, с једне стране, композиција приповедака блиска бајци. Речено потврђују препознатљиве функције народних бајки које смо навели приликом анализе. Истовремено, има у њима, видели смо, и других елемената и мотива бајки, баш као и елемената других усмених жанрова, веровања и обичаја. С друге стране, пак, структура усмене бајке и митска представа света стављени су у службу приповедања о невероватним, измишљеним доживљајима из детињства знаменитих личности средњовековне српске историје. Како примећује Пијановић, приповедну структуру, заправо, обележава „конструкција наивне свести, разиграна дечјом маштом, ојачана легендом и, у исто време, уоквирена конкретним историјским временом и личностима“ (Пијановић 2005: 213).

Сусрет јунака са натприродним бићима може се у извесном смислу упоредити са спознајом самог себе, односно са одгонетањем сопствене личности на путу одрастања. Управо то представља тачку у којој се спајају митско и

---

<sup>64</sup> Скраћеница ВП 2005 се односи на сл. извор: Драгана Михаиловић и Сунчица Глишић, *Вилинске приче: симболика и значење бајки* [каталог са изложбе], Београд: Универзитетска библиотека „Светозар Марковић“.

историјско. Укратко, списатељица користи образац народне бајке у мери у којој он пружа непроменљиве, свевремене мотиве како би указала на емотивне моменте препознатљиве и блиске деци свих времена.

### 2.3. Романи бајке

Слику света започету у *Долини јоргована* Росић наставља да дограђује у делима *Златна гора* и *Бисерни град*. Ова бајколика остварења са бајкама из *Долине јоргована* повезује заједничка инспиративни подлога: пишчев завичај и славна српска прошлост. Уосталом, у поговору збирке *Господар седам брегова* сам аутор признаје да му је теме и мотиве за ову и многе друге књиге пружила управо слика „старих богомоља, градинâ, кућиштâ, пределâ, боја и мириса“ коју је понео у свет из свог завичаја (Росић 1993: 56). Овог пута писац користи усменокњижевну традицију, те стара српска веровања и религију како би митологизовао рану српску средњовековну историју. Осим тога, поменута дела наликују бајкама *Долине јоргована* и по композицији, само што овде приповедач додатно усложњава композицију, улачавајући епизоде. Заправо, радња је састављена из мноштва епизода које подразумевају низ градацијски сложених тешких задатака.

Своја дела сам писац је у поднаслову ближе одредио као „романе бајке“, а ми смо одлучили да поменути одредницу задржимо као најадекватнију. Поменута одредница указује на сродност Росићевих дела са жанром блиским бајци који проучаваоци означавају термином „fantasy“ („фантазија“) или управо термином „роман бајка“, а који су утемељила дела Баума, Толкина, Ендеа и др.<sup>65</sup> Са овим жанром Росићева дела повезују следеће заједничке карактеристике. Почетак и завршетак радње смештени су у реалан свет (тај је свет у Росићевим делима одређен прошлим временом, историјским личностима и локалитетима). Из тог стварног

---

<sup>65</sup> Овакви бајковити романи најчешће имају једну оквирну причу смештену у реалан свет, из које јунак, односно група јунака, закорачује у свет чудесног. Дакле, чудесни свет је јасно разграничен од стварног света, али када јунаци једном склизну у њега, нестају сви реални закони. У свет чудесног јунаци романа бајки најчешће улазе физичким изласком из реалног простора (кућу у којој је Дороти односи ураган – *Чаробњак из Оза*, пилот доживљава удес у пустињи – *Мали принц*, Венди и њена браћа лете у Недођију заједно са Петром Паном – *Петар Пан*, Тристран Трн прелази Зид који раздваја реални и магијски свет – *Звездана прашина*). У земљи чуда потрага јунака се одвија према законима класичне бајке: јунак путује и доспева у измаштана царства, тамо трага за чаробним средством уз помоћ кога савлађује све препреке и постиже циљ. Након тога јунак се враћа у реални свет, с варијацијама срећног краја (Баум 2014; Бари 2001; Гејмен 2005; Егзипери 2006; Опачић 2011а: 30–31).

света јунак излази крећући на пут, те тако ступа у свет оностраног у коме је све могуће (јунак креће у потрагу за чаробним предметима – *Златна гора*, или напушта кнежевину како би избегао поновни сукоб са братом – *Бисерни град*). Од тренутка када јунак закорачи у митски простор, Росићева дела у потпуности прате логику народне бајке, што представља још једну сличност са романима бајкама. Штавише, може се рећи да и у Росићевим делима – баш као у типичним бајкама – постоји разлика између 'овог' и 'оног' света, само што „овострани јунак бајке при сусрету са оностраним нема утисак да има посла са неком другом димензијом“ (Лити 1994: 15). Премда је ово карактеристика и неких романа бајки, има међу њима и таквих у којима доминира фантастично или, пак, у којима је натприродно могуће разумно објаснити (нпр. *Витез Вилине горе*, због чега смо овај роман и искључили из жанра историјске бајке). У том смислу Росићева дела се удаљавају од оваквих фантастичних романа, а приближавају народним бајкама у којима се „наизглед спонтано меша чудесно са природним, блиско с далеким, схватљиво са несхватљивим“ (Исто: 8).

Истовремено, то упућује на закључак да је у Росићевим романима бајкама пре свега очигледан утицај фолклорне бајке, јер у њима доминира свет маште и чуда. У том смислу овде није реч о правом роману за децу са елементима чудесног, већ о ауторској бајци обимније форме и развијене композиције. Стога одредницу „роман“ треба схватити крајње условно: она сугерише сложеност, разгранатост наративног тока и бројне епизоде, што Росићеву прозу приближава романескној форми, али она притом готово доследно задржава формулативност народне бајке као свог праузора. Наиме, развој радње у романима бајкама заснива се на потрази јунака за чаробним предметима или борби јунака за повратак оног што му је одузето наношењем штете. У оба случаја јунак напушта матични простор и креће на путовање. Даљи развој радње наставља да следи композициона начела народне бајке: појава даривалаца и помоћника, савладавање препрека, тј. испуњавање задатака, борба с противницима. Завршница Росићевих романа бајки такође поштује логику традиционалних бајки. Наиме, за позитивне јунаке крај је обавезно срећан, а у његовом обликовању приповедач користи неке од типичних финалних формула: након низа искушења, наизглед непремостивих препрека, чудесних згода и провера, јунак бива награђен за то што је успешно решио све задатке – задобија

руку виле/принцезе и престо. Но, срећан завршетак романа бајки никад не оставља утисак да је разрешење проблема неоправдано лако и једноставно. Напротив, јунаци Росићевих романа бајки се – попут јунака усмених бајки – свим снагама залажу за племените циљеве, упорно и непоколебљиво се супротстављајући бројним искушењима, што наговештава да срећа и правда морају бити на њиховој страни, а расплет мора да им обезбеди успех.

Закључујемо да се основни сукоб у романима бајкама – баш као и у народним бајкама – темељи на ремећењу почетне равнотеже коју јунак поново успоставља, решавањем наизглед нерешивих задатака. Но, чак и када се један приповедни ток заокружи, заврши, успостављени склад приповедач понекад нарушава поновним наношењем штете или поновним кршењем забране. Притом важну улогу у расплету имају дародавци и помоћници, што представља још једно место заједничко за романе бајке и народне бајке. Помоћ и заштиту антропоморфизованих бића јунак мора да заслужи. Након тога захвални помоћници „ће се појавити баш онда када је њихова способност потребна за решење постављеног проблема“ (Самарција 2011: 131). Исту улогу имају и чаробна средства. Истовремено, пак, приповедач проналази начин да се удаљи од фолклорне традиције. Тако, на пример, књига мудрости као чаробно средство помаже јунаку да савлада непријатеље моралном поуком, а не сировом снагом или лукавством. На тај начин Росић користи форму бајке да читаоцима пренесе сопствена размишљања о универзалним људским и животним вредностима. За разлику од народних бајки, морална потка Росићевих романа бајки је очигледна. Ни сам писац не покушава то да сакрије: „Зашто да кријем? Хтео сам децу и да поучим. Исто онако као што су и мене моји патријархални и правдољубиви Старорашани учили“ (Росић 2010: 54). Зато је у садржину својих бајки и бајковитих романа уткао „схватање морала, правде, истине и других патријархалних [sic.] и вечних вредности“ људи из старорашког краја (Росић 1993: 55). Његови бајковити романи отуда представљају вредна дела за младе, не само у естетском, већ и у васпитном смислу.

Аналогно народним бајкама у Росићевим бајковитим романима, као што смо истакли, сасвим изостаје чуђење јунака над натприродним, јер су реално и волшебно у њима стопљени. Притом је реч о тзв. млађем облику бајки који



карактерише преплитање бајковних и елемента демонолошких предања. Наиме, Проп тврди да у изворним бајкама не постоје демонска бића (виле, патуљци, шумски духови и сл.). Међутим, Опачић с правом примећује да су елементи демонолошких (и других предања) толико присутни у српској ауторској бајци да се с правом може сматрати за особеност нове ауторске бајке (Опачић 2011а: 183). Како видимо, речено потврђују и Росићеве романи бајке. Међутим, за разлику од неких других ауторских бајки, у романима бајкама је у средишту збивања увек човек као активан носилац радње. То Росићева дела поново приближава народним бајкама, а удаљава их од других сродних фолклорних жанрова. Главни јунак Росићевих бајковитих романа на почетку бива изопштен, али се, након што успешно савлада све препреке, прикључује свету одраслих. У реченом препознајемо симболички представљен обред иницијације и с њим повезану представу о смрти. Наиме, још је Проп показао, трагајући за коренима бајке, да су елементи ритуалне провере способности младих дубоко укорениени у усменој традицији народа широм света (Проп 1990: 534). Стога ова појединост представља још једну везу Росићевих дела са народним бајкама.

Приповедне сегменте приповедач гради аналогно колективном ствараоцу. Основни наративни ток је састављен убрзаним низањем епизода, али приповедач истовремено често успорава, одлаже расплет троструким понављањем, те користи градацију и паралелизам као приповедне поступке. У ланцу нанизаних чудесних авантура главног јунака приказују се три градацијски поређана сусрета као три важне провере од којих тек трећа доноси разрешење или, пак, отвара нови почетак. Јунак такође има три чаробна средства или помоћника, трагајући за три чаробна предмета одлази у три краљевства. Уосталом, утростручавање и градација су у роману *Златна гора* сугерисани већ самим увођењем главног јунака као трећег и најмлађег брата: по угледу на бајковне механизме, старија два брата не успевају да савладају постављене три препреке, што отвара пут најмлађем брату као активном лику и носиоцу радње. Слично, у роману бајци *Бисерни град* наилазимо на троструко изрицање и кршење забране. Но, овде пре свега до изражаја долази паралелизам као доминантан поступак који најављује главне јунаке. Браћа од стрица – Бранислав и Петар – одређена су помоћу опозиција: добар/лош, поштен/непоштен и сл.

Укратко, романи бајке очигледно поштују структурална начела и приповедне механизме народне бајке. Но, истовремено је приметно одступање од бајковног шаблона у складу са поетиком самог писца. Од традиционалних бајки Росићеви бајковити романи се разликују пре свега по томе што хронотоп више није уопштен, а јунаци су именовани. Наиме, премда се наилази и на историјско-географски нелокализоване просторе (нпр. краљевина Гета или Златна гора), простор романа бајки је најчешће конкретизован. Временска прецизираност на први поглед изостаје. Међутим, приповедач време одређује посредно, везујући збивања за конкретне личности из националне историје. Наиме, главни јунаци романа бајки су фикционализоване личности познате историји – чланови српских династија из пренемањићког периода, премда међу споредним ликовима има и бића из колективне имагинације (виле, псоглаве, словенска божанства, Црни Арапин итд.). Јунаци романа бајки поседују унутрашњу развојну линију, што опет није својствено усменој, већ ауторској бајци. Такође, они више нису или нису само карактерисани акцијом, социјалним статусом или занимањем као у усменим бајкама, већ пре свега именом из домена средњовековне историје. Осим тога, приметна је и склоност приповедача ка поетизацији и лирској експресији. Нарочиту пажњу приповедач поклања дескрипцији времена и простора, а повремено и унутрашњег живота јунака. Истовремено, представе из домена традиције и веровања приповедач повремено замењује властитом симболиком, те – као што смо истакли – повремено прибегава моралној, хришћанској или животној поенти. Све ове појединости доводе с једне стране до удаљавања Росићевих романа бајки од народне бајке и њеног уопштеног, високо апстрактног стила, а с друге стране их приближавају ауторским бајкама.

Најзад, утицај фолклорног наслеђа није видљив само у наративној, већ и у семантичкој равни: рефлекси древних веровања и обичаја обогаћују Росићеве романе бајке и дају им дубље значење. Преузете елементе приповедача притом стваралачки надограђује и варира, чиме свој поетски свет обогаћује сликом света усмене традиције. Премда су у романима бајкама присутни и историјски мотиви, они нису дати у чистој форми, већ су надограђени фолклорним и чудесним елементима. Позајмљене историјске чињенице и бајковни механизми подређују се пишчевим имагинацијским представама. Тиме се свет романа бајки прилагођава

пишчевој поетској визији и његовом вредносном систему. Баш као и друга његова дела за децу са темом из националне историје, Росићеви бајковити романи, „иако им је то секундарна функција, обогаћују представе данашњих младих читалаца о историјској прошлости српског народа и богатству његовог фолклора. Указују и на то да мотиви (историјски, егзистенцијални или из корпуса народне традиције) никад не застаревају, ако их у богатом контексту оживи аутор као што је Тиодор Росић“ (Георгијевски 1997: 35).

### **Тиодор Росић, *Златна гора***

Роман бајка *Златна гора* је надахнута, стваралачка обрада једног од најраспрострањенијих сижеа у усменој књижевности – женидбе с препрекама. Бајковито обликујући историјске садржаје, приповедач догађаје и јунаке из ране српске средњовековне историје приказује на нов и занимљив начин, а историју сагледава кроз призму чудесног. То му омогућава да историјску тему обради на начин пријемчив узрасту и интересовањима малих читалаца, те да их тако заинтересује да одшкрину врата националне историје.

*Златна гора* се чврсто ослања на историјске личности и препознатљиве локалитете средњовековне Србије, чиме се постиже уверљивост исприповеданог. Наиме, зна се да је Властимир био кнез Србије од 830. до 851. године и да је имао тројицу синова: Мутимира, Стројимира (у роману Стојимира) и Гојника. Он је ујединио српска племена, те се зато сматра оснивачем прве српске династије, по њему назване династија Властимировића. Након смрти на престолу га је наследио најстарији син Мутимир, баш као и у Росићевом роману бајци. То што се Мутимир у роману бајци сукобљава са Куманима, дивљим степским племеном<sup>66</sup>, и притом заробљава дванаест челника и сина бугарског хана (кана), није произвољност, већ асоцира на историјску чињеницу да је око 880. године кнез Мутимир, заједно са

---

<sup>66</sup> Кумани су туркијски номадски народ који потиче из средишње Азије. Половином 11. века доселили су се на обале доњег Дунава. Ускоро су се учврстили у данашњој Румунији, одакле су почели нападати суседне државе: Византију, Угарску, Бугарску, Србију и Кијевску Русију. Након што су 1237. године претрпели тежак пораз од Монгола, највећи део Кумана избегао је у Бугарску, где су се временом асимилovali. Сматра се да су потоњи бугарски владари из династија Асен, Тертер и Шишман потомци Кумана, односно да воде порекло од Кумана (Зхдан 2014; Н. Н. 2014; Васари 2005). Стога веза Кумана и Бугара у Росићевом роману није случајна, већ заснована на дубоком познавању историје балканских народа.

браћом, потукао војску бугарског кана Бориса и притом заробио Борисовог сина са дванаест бојара (бољара). Баш као и у роману бајци, сукоб је завршен склапањем мира, што је потврђено разменом поклона. Мутимир је затворенике ослободио и дао им пратњу до границе. Историјски извори наводе да је кнез Мутимир Борису послао „два роба, два сокола, два пса и 90 кожа“, што приповедач уграђује у свој роман у готово неизмењеном облику: кнез Мутимир је хановом сину даровао „два сокола, два роба, два хрта и деведесет кожа“ (уп.: Росић 2006: 72 и Ћоровић 2004: 88; Веселиновић и Љушић 2001: 24). Историјским фактима одговара и појединост из романа да је Властимир своју ћерку удао за Крајину, сина требињског жупана Белоја (Велоја – Веселиновић и Љушић 2001: 24; Ћоровић 2004: 67). Историја, додуше, не памти име Властимирове ћерке, па је приповедач кнегињу назвао Јагода. На извесно одступање од историјских података наилазимо и када је реч о Мутимировом сину Брану. Кнез Мутимир је заиста имао сина који се звао Бран, али према историјским чињеницама, он није био кнежев првенац, већ његов другорођени син; зато и није наследио Мутимира.

Топоними који се помињу (Достинка [Достиница, Дестиница], Рас, Лесник, Сјеничко поље, Увац, Требиште итд.) заиста постоје или су постојали у време дешавања радње. Но, реални локалитети убрзо уступају место овлаш назначеним суседним царствима и митском простору Златне горе у коме се радња највећим делом и одиграва. Стога је он истакнут већ у наслову дела.

Приповедач се, дакле, с једне стране позива на историјски и географски веродостојне податке. Истовремено, пак, приповедач се далеко чешће, систематичније и исцрпније ослања на усменокњижевну традицију и стару српску митологију. Догађаје премешта из домена историје у домен натприродног, чиме подстиче емотивно ангажовање малих читалаца и распирује код деце својеврстан романтичарски занос према националној историји. Поменуто ослањање на фолклорну приповедну традицију подразумева, пре свега, угледање на структуру и композицију народне бајке, те на развој радње и обликовање ликова и простора у њој. Заправо, историјска факта су послужила једино као оквир који доприноси уверљивости исприповеданог, док је фабулу, јунаке и атмосферу приповедач обликовао по проверено ефектном рецепту усмене бајке. Речено долази до изражаја

већ на самом почетку, кроз постојање уводне формуле као једног од незаобилазних елемената у структури народне бајке (Самарџија 1997: 17).

У уводној формули Росићевог романа бајке препознајемо модификовану усмену формулу у којој се као јунаци јављају три сина, тако да „два брата страдају, а један не“ (Самарџија 1997: 20). Поменуто модификација усменог обрасца односи се на проширивање ситуације истицањем свеопштег благостања пре заплета (Проп 1982: 129). Но, понајвеће одступање од фолклорног модела видно је у одређењу јунака и простора, чиме се ствара могућност и за тачно одређење времена радње. Заправо, роман започиње описом богатог и моћног престоног града Достинке, око кога је кнез Властимир ујединио српска племена, „сплео венац српске слоге“ (Росић 2006: 5). Национално благостање приповедач је употпунио именовањем чланова породице и истицањем породичног благостања: „Кнез Властимир имао је три сина: Мутимира, Стојимира и Гојника и кћерку јединицу Јагоду. (...) Кнез истом очинском љубављу волео децу; једнако се милим боговима молио и, вазда будним оком, мотрио да се слога његових синова не окрене у неслогу“ (Росић 2006: 7). Истицањем благостања, слоге и заједништва српског народа и кнежеве породице приповедач је наговестио да ће се у даљем току романа догодити нешто што ће почетну идилу пореметити.

Фабула је грађена по угледу на усмене бајке уз примену ретардационог поступка. Кнез Властимир захтева од својих синова да пронађу прстен пријатељства, појас снаге и књигу мудрости, што одговара одредбама *недостатак* – функција VIIa *Једноме од чланова породице нешто недостаје, он би желео нешто да има* и *посредовање* – функција IX *Несрећа или недостатак се саопштавају* [Проп 1982: 43, 44]). На тај начин кнез жели да провери зрелост својих синова, те потрага за чаробним предметима у ствари представља својеврсну иницијацију кроз коју кнежевићи морају проћи уколико желе да ступе у свет одраслих. Синови одлазе у потрагу за чаробним добрима, што одговара одредбама *супростављање* (функција X [Исто: 46]) и *одлазак* (функција XI [Исто]). Међутим, за разлику од народних бајки у којима у потрагу увек прво креће најстарији син, у Росићевом роману бајци ситуација је обрнута: на пут најпре креће најмлађи кнежев син Гојник, потом средњи Стојимир и на крају најстарији Мутимир. Објашњење за ово одступање од фолклорног модела лежи у општепознатој чињеници да је круну

у патријархалним друштвима по правилу наслеђивао прворођени син. Иако кнез Властимир пред полазак не обећава круну као награду оном ко му буде донео три добра, читалац навикнут на народне бајке очекује такав развој догађаја. Како би могао да помири патријархалну и епску традицију, приповедач је свесно одступио од усменог обрасца и најстаријег сина последњег послао у потрагу.

Гојник и Стојимир су одолели вилинским песмама и успешно прошли тзв. искушење смелости суочавањем са дивојарцем на брвну. Трећу препреку, међутим, нису савладали ни Гојник, ни Стојимир: на Вилиним водама, уочи празника Купале<sup>67</sup>, поклекли су пред заносном лепотом шумских вила. Играјући у колу са вилама све до зоре, кнежевићи би сасвим заборавили на јарчеве старе вештице код које су претходно службовали годину дана. Када би ујутру кренули са ливаде, још понесени љубавним жаром, не би ни приметили да се њихов „људски живот преобразио у јарчећи“ (Росић 2006: 14–15; удвајање одредбе *наношење штете* – функција VIII 11 *Противник некога или нешто зачара* [Проп 1982: 40]).

Како се млађа браћа нису враћала, најстарији брат Мутимир се забрине и одлучи да крене у потрагу за добрима и за браћом. На путу се суочава са истим препрекама као и његова браћа, само су искушења овога пута три пута јача: у реку га зове сам Водени цар, јарац са којим се сучељава на брвну је трогодац, а њихов је окршај тежи и дужи. Но, једино је Мутимир успео да савлада и трећу препреку, односно да сачува јарчеве старе вештице, захваљујући савету патуљка са сребрном капом кога је претходно спасао. Наиме, идући према Вилиним водама у вечери Купале, Мутимир је наишао на патуљка кога је вештица свезала чаробном везом и оставила да умре од глади и жеђи (појава помоћника у беспомоћном стању). Кнежевић се сажалио и ослободио патуљка (поштеда), а овај га је заузврат посаветовао како да сачува јарчеве и избегне судбину која је снашла његову браћу

---

<sup>67</sup> Да се приповедач и у најситнијим појединостима позива на чињенице из српске традиције, потврђује и помен Купала, јужнословенског божанства и култа. Наиме, према веровању старих Срба Купало, Коледо и Сварожић су „три брата, три сина старог Сварога“, бога Сунца и Неба, објашњава Сретен Петровић и додаје: „Указивање на однос: *млађи – старији* брат, (...) последица је доба године у коме се обредна радња врши. Летњи Купало – у доба бербе, већ је у свом зрелом узрасту, у лику остарелог бога, па је на видiku и његова смрт као летњег лика сунца, као што је Коледо, тада новорођени Бог из летњих ватара, приказан као млађи лик, и који ће временом, као будуће 'зимско сунце' рођено у току лета, све више старити да би симболички умрло Бадњег дана“, и било замењено новорођеним, подмлађеним Сунцем – Сварожићем (Петровић 1999: 209). У новој, хришћанској религији имена ових трију ликова Сунца су: Петар, Иван и Божић (Исто: 210). Дакле, обред посвећен Купалу подразумевао је игру и плес око ватре, баш као у Росићевом роману бајци.

(овладавање чаробним средством у виду савета). Описана ситуација одговара одредбама *прва дариваочева функција – јунакова реакција – стицање, добијање чаробног средства* (функције XII 4 *Заробљеник моли да га ослободе* – XIII<sup>1</sup><sub>4</sub> *Јунак издржава проверу и ослобађа заробљеника* – XIV 1 *Средство се даје непосредно у виду награде* [Проп 1982: 48, 50, 51]). У међувремену, Мутимир је својим добротинама заслужио још два помоћника. Наиме, након победе над јарцем трогоцем, Мутимир најпре наилази на сребрног липљана у невољи, а потом на рањеног сребрног орла, и спашава их, што одговара претходно поменутом пару одредби *прва дариваочева функција – јунакова реакција* (XII 5 *Јунака моле за милост* – XIII<sup>1</sup><sub>7</sub> *Јунак издржава проверу, те чини услугу молиоцима* [Исто: 48, 50]). Ове три ситуације – спашавање патуљка, липљана и орла – представљају, дакле, искушавање јунака, односно својеврсни утројени тест доброте кнежевићевог срца. За добро које им је учинио, патуљак и животиње узвратиће кнежевићу тако што ће га у наставку приче више пута избавити из наизглед безизлазних ситуација (одредба *стицање чаробног средства* [Исто: 52]).

Захваљујући лукавом савету патуљка, Мутимир ће стећи наклоност и лепе Ружице, ћерке вилинске краљице. Овај је сегмент обликован по угледу на усмене бајке: док се вила Ружица купа, јунак јој украде круну, а она га моли да јој круну врати, обећавајући му различите награде у замену за круну (функција XII 7: *довођење молиоца у беспомоћно стање*). По савету патуљка Мутимир се одазива тек на трећу молбу (функција XIII 7: *испуњавање молбе*), а захвална Ружица постаје јунаков помоћник: она кнежевића најпре саветује како да савлада вештицу, а потом га одводи до своје баке Шумске Мајке.

Дакле, у наставку радње најпре следи сукоб са вештицом која, видели смо, започиње као *противник*, да би овде постала *непријатељски расположени даривалац*. Наиме, незадовољна тиме што је кнежевић савладао и трећу препреку, старица тражи од њега да јој преда нераскидиву везу како би му поштедела живот. Мутимир пристаје, али заузврат тражи сребрне, зланте и бисерне дивојарчеве рогове. Вештица пристаје на замену, али чим кнежевић добије рогове, он баца чаробну везу на бабу (функције XII 10: *нуђење чаробног средства у замену* и XIII 10: *превара приликом размене* [Исто: 49, 50]). Тако јунак стиче чаробна средства



која ће му омогућити да дође до чаробних предмета за којима трага (функција XIV [Исто: 51]).

Шумска Мајка у роману има неке од типичних атрибута *дариваоца* из усмене бајке. Наиме, она пред јунака поставља задатак (јунак мора током девет дана у девет посуда да кува семе различитих биљака), а када јунак испуни задатак, Шумска Мајка га саветује како да пронађе добра за којима трага (функције XII 1 *Даривалац проверава јунака* – XIII 1 *Јунак издржава проверу* и XIV *Јунак стиче чаробно средство*, у овом случају савет који му се даје непосредно у виду награде [Проп 1982: 47, 50, 51]). Такође, баш као у народним бајкама, јунак на дариваоца наилази у шуми, а њихов сусрет је изненадан, случајан, и поред чињенице да јунак лута шумом управо у потрази за Шумском Мајком (Проп 1982: 91).

У даљем току радње јунак креће на далеки пут не би ли пронашао прстен пријатељства, појас снаге и књигу мудрости (одредба *просторно премештање* – функција XV 2 *Јунак путује копном или водом* [Проп 1982: 57]). Мутимирово путовање има све одлике силаска јунака у доњи свет у потрази за чаробним предметима. У царство мртвих кнежевић силази три пута, јер мора у три краљевства по три чаробна предмета. Тиме се композиција романа бајке усложњава. Иако хронотоп зла овде није у потпуности обликован у духу усмене традиције (шуме, пећине, јаме и сл. – Ајдачић 2013а), прелазак преко три мртве реке и три мртва поља симболизује силазак у *онај* свет. Наиме, постоји веровање да је свет мртвих од света живих одвојен водом (реком, морем или језером – Ч 1995: 86–87; Ч 1994б: 55; ПЛБ 2002: 185; Дрндарски 1996: 708), те да се „други свет налази на неком острву“ (Ч 1994б: 54). Такође, свет мртвих се често замишљао „као *лепа зелена ливада*, или као *башта са цветним воћем* [‘лепа градина пуна цвећа и воћа’, СЕЗ 19, 299]“ (Ч 1995: 86), што опет одговара представи доњег света у Росићевом роману бајци. С тим у вези, у забрани једења коју Шумска Мајка изриче Мутимиру препознајемо аналогију са грчком митологијом: једење има моћ да везује људе и ствари једне за друге по принципу аналогне магије, па тако Персефона остаје у свету мртвих „јер се преварила и окусила ту мало јела“ (Ч 1973: 87). На исти начин могуће је разумети и забрану пијења воде која прати Мутимирово путовање у доњи свет. Но, могуће је и једно друго објашњење ове забране. Наиме, у нашем је народу било дубоко укореењено веровање да душе умрлих радо бораве у води: вода је

„право зборно место за душе, њихов велики резервоар“ (Ч 1995: 82; в. такође Зечевић 1982: 10; Ч 1994б: 207). С тим у вези, стари Срби су веровали у женске демоне воде, тј. русалке које су биле под влашћу воденог духа. Овај је господар воде према људима углавном био зао: призивао их је и мамио у воду, где их је давио. „Утапао је људе не само у дубокој води, већ и у плиткој, кад би се неко нагнуо да се напије“ (Зечевић 2007: 31). Касније је то веровање „донекле христијанизовано“, па је представа о воденом духу повезана са веровањем у ђавола: „Наиме, распрострањено је схватање да ђаво живи и у води, најчешће у рекама – испод мостова, крај воденица, у дубоким вировима или испод леда. При том се он замишља, попут поменутих паганских демона, као господар воденог амбијента, који дави или бар застрашује оне што, не придржавајући се утврђених забрана и ограничења, залазе у његово царство“ (Бандић 1980: 259). Стога је силазак Росићевог јунака у доњи свет праћен забраном пијења воде и једења воћа: „Вода је у рекама мртва вода, воће је у воћњацима мртво воће. Ко и гутљај попије, умреће намах. Ко воћку какву загризе, заспаће вечитим сном. Памет у главу! Воду не пиј, воће не једи!“, упозорила је Мутимира Шумска Мајка (Росић 2006: 37).

Осим тога, да је реч о другом свету сугеришу и атрибути сребрно – златно – бисерно краљевство<sup>68</sup>, те опис раскоши бисерног краљевства: „У њему све сија од злата и бисера. Бисерне собе, златни прибор, подови сребрни“ (Росић 2006: 43). Речено упућује на веровање старих Грка да је царство мртвих место које „блиста златом и драгуљима“ (Проп 1990: 448). Заправо, златна боја је атрибут *оног* света, не само у култури античке Грчке и Египта, већ и у веровањима и предањима Јужних Словена (Проп 1990: 431; Радуловић 2009: 273). Можда најбољи показатељ тога колико је поменуто веровање било распрострањено јесте употреба злата у загробном култу многих народа (Проп 1990: 449). Очито да је главни циљ путовања на које Мутимир креће искушати јунака, проверити да ли је способан да оде у доњи свет и донесе отуда чаробне предмете као доказ да је био тамо (Проп 1990: 468–470).

У сваком краљевству Мутимир мења по један пар рогова за чаробни предмет за којим трага (троструки пар функција XII 10 *Јунаку се показује чаробно средство*,

---

<sup>68</sup> Градација атрибута сребрно – златно – бисерно краљевство/рогови такође представља угледање на поетику народне бајке.

нуди му се размена – XIII 10 *Јунак пристаје на размену* [Проп 1982: 49, 50]). Но, како би се спасао од краљева као непријатељски настројених снабдевача, јунак ће из сва три краљевства покушати да побегне. Међутим, сва три пута јунака сустиже потеря и он бива заробљен (одредба *прогањање, потеря*, функција XXI [Исто: 62]). Тиме се отвара прилика за додатно усложњавање заплета троструким одашиљањем јунака. Наиме, да би кнежевићу поштедео живот, сваки од три краља захтева од јунака да му набави по један чаробни предмет: прстен пријатељсва, појас снаге или књигу мудрости (трострука одредба *посредовање*, функција IX 2 *Непосредно одашиљање јунака* [Исто: 44]). Наређење је праћено обећањем чаробног предмета који је претходно, током размене, уступљен јунаку. Уследиће *супротстављање, одлазак и просторно премештање* јунака (утрајање функција X, XI и XV [Исто: 46, 56]). Краљеви, дакле, истовремено играју улогу *непријатељски расположених даривалаца, пошљалаца и противника* (Исто: 86–88).

Након што Мутимир дође до књиге мудрости као последњег чаробног предмета за којим трага, започиње повратак који се одвија на исти начин као и долазак, само са супротним смером. Притом повратак јунака има карактер бекства, јер он покушава да се избави из доњег света и донесе кући чаробне предмете као доказ да је задатак успешно обавио. У одсудним тренуцима Мутимиру ће притећи захвални помоћници – липљан, орао, патуљак и њихова браћа (поменута чаробна бића се изненада појављују и нуде јунаку своју помоћ – функција XIV<sup>6</sup>, [Исто: 52]). Своје савете јунаку ће великодушно ставити на рапослагање и руска књегињица, син требињског жупана Крајина и византијска принцеза (функције XIV 9 *Разна лица сама се стављају јунаку на располагање* [Исто]). Тек уз несечичну помоћ свих поменутих помагача – како митских, тако и реалних ликова – Мутимир ће успети да надмудри старије, јаче и искусније противнике (краљеве), те да од њих добије чаробне предмете због којих је и кренуо на пут. Уступање јуначких атрибута (прстена, појаса и књиге) у ствари симболизује предају јуначког и владарског статуса краља, као старијег јунака, кнежевићу, као младом јунаку. Овај је сегмент романа бајке обликован утрајањем одредби *отклањање невоље или недостатка* (заједно са помоћницима јунак краде или потура краљевима лажне чаробне предмете – функција XIX 1 *Објект тражења краде се уз примену силе или лукавства*), *повратак* (функција XX *Јунак се враћа*), *потера* (функција XXI *Јунака*

прогоне) и спасавање брзим бекством (патуљци одвозе јунака чаробним кочијама – функција XXII 1 *Јунак одлази ваздушним путем* [Исто: 59, 62–63]).

Када се Мутимир врати у Златну гору, настане велико весеље. Цела гора је славила његов повратак. Но, становници горе су имали још један разлог за славље – истог дана када се кнежевић вратио, вила Ружица му је родила сина Брана. Добијање сина представља награду за све препреке које је јунак савладао на опасном и тегобном путовању. Ово скреће пажњу на још једну појединост. Наиме, у задатку који је кнежевићу пре поласка на пут поставила Шумска Мајка препознајемо извесну обредну утемељеност. Томе у прилог говори следеће: пошто је обавио постављени задатак, Шумска Мајка му даје руку своје унуке речима: „Срећа моје унуке је у твојој срећи“ (Росић 2006: 37), што сугерише да је задатак симболизовао женидбену обредну радњу. На потврду реченог читалац наилази у даљем току збивања: кнежевић је у девет посуда током девет дана кувао различито семе, а након девет месеци добио је сина. У симболичком смислу женидба омогућује „пријем у друштво сексуално зрелих особа“ (Ван Генеп 2005: 101). Тако и у Росићевом роману бајци женидба јунака, а још више добијање сина након савладаних препрека, представљају иницијацију јунака у свет одраслих.

Пре но што се буде вратио у Достинку, Мутимир ће ослободити зачарану браћу: кнежевић ослобађа вештицу, а она заузврат скида чини са његове браће (одредба *отклањање невоље или недостатка* – функција XIX 8 *Са зачараног се скидају чини* [Проп 1982: 61]). И у савлађивању овог задатка Мутимиру ће помоћи верни помагачи (патуљак, Крајина и соко). Мутимиров повратак у очевину заједно са женом, сином, браћом и чаробним предметима, биће прослављен четворостуком свадбом. Као награду за учињене подвиге и положен тест зрелости, Мутимир ће од свог оца кнеза добити град Достинку на управу и књигу мудрости (функција XXXI *Јунак се жени и ступа на царски престо* [Исто: 70]). Тако, након низа тешких задатака које је лично савладао, јунак постаје пуноправни члан патријархалне заједнице и владар.

Међутим, за разлику од народних бајки које поентирају женидбом јунака, Росићев роман бајка се не завршава овде, него се наставља, као и сам живот (Миленковић 2012: 357). У даљем развоју фабуле доминира одредба *борбе* (функција XVI [Проп 1982: 57–58]), из које јунак излази као победник (функција

XVIII [Исто: 59]). Наиме, након што му отац умре, а он постане нови српски кнез, Мутимир се поново бори са старим непријатељима – вештицама, али и са новим непријатељима – дивљим Куманима.

Преваривши Ружицу, вештице су успеле да преотму од кнеза књигу мудрости (одредба *наношење штете* – функција VIII 2 *Противник краде или одузима чаробно средство* [Проп 1982: 39]). Да би повратио књигу и одбранио свој народ од Кумана који су напали Србију, Мутимир мора најпре да победи вештице (пар функција *борба – победа*), у чему му још једном свесрдно помажу чудесни помагачи: виле и вилењаци, патуљак и његов народ. Након што поврати књигу (функција XIX *Отклања се почетна невоља или недостатак* [Исто: 59]), Мутимир ће из ње сазнати да једино слогом може победити непријатеља и одбрани земљу. Наиме, заборавивши на очево учење, браћа су се осилила, постала охола и неопрезна, те су тако постала лак плен за ратоборне Кумане. Схвативши да једино у заједништву и слози лежи снага, Мутимир је ујединио снаге са војском своје браће и њихових тастова. Уз несебичну помоћ читавог вилинског и патуљковог рода, овако велика и братски сложна војска успела је да савлада непријатеље. Овде, дакле, поново препознајемо уобичајену и већ помињану сижејну ситуацију народне бајке засновану на пару функција: *борба – победа* (XVI 1 јунак и његов противник *боре се на отвореном пољу* – XVIII 1 *Противник бива побеђен у отвореној борби*). Но, победа се не завршава кажњавањем противника, као у већини бајки. Мутимир се још једном ослонио на књигу мудрости која је кнезу саветовала „да заборави на речи гневне, ватрене, ратоборне, а да бира саборне. Позив на освету лош је помоћник. (...) Уместо мача освете и суда сабље, писало је, даровима треба ићи у сусрет непријатељима својим“ (Росић 2006: 70). Стога Мутимир одлучи да поштеди противнике: кнез ослободи заробљеног хановог сина и старешине куманске војске, богато их дарује и испрати све до границе. Онима који су негодовали, Мутимир је поручио: „Суду сабље сабља пресуди; мачу освете мач се освети“ (Росић 2006: 72).

Завршна формула укључује свезнајућег приповедача, али не као физички присутног, већ само као оног ко зна шта се збивало после (Самарџија 1997: 37): Мутимир је, „сложно с браћом“ (Росић 2006: 72), праведно владао Србијом. Овакав крај изнова потврђује слободан однос приповедача према историјским чињеницама. Наиме, недуго након поменутог сукоба са Бугарима, дошло је до

раздора између Властимирових синова. Из тог сукоба као победник је изашао Мутимир који је своја два брата Стојимира и Гојника заробио и протерао у Бугарску, код кана Бориса (Веселиновић и Љушић 2001: 24; Ћоровић 2004: 94).

Роман бајка *Златна гора* се, дакле, завршава хришћанским позивом на праштање, „на љубав и саборност“ (Росић 2010: 159). Наиме, дидактичност је у *Златној гори* израженија него у другим Росићевим делима, што овај бајковити роман чини алегоричним, а удаљава га од усменог узора. Вођен искреном жељом да мале читаоце поучи и помогне им у сазнавању света, приповедач је у роману бајку уградио симболичку причу о важности слоге (в. Росић 2006: 64–65). Она је у складу са пишчевим ставом да смисао књиге намењене детету „није само у хедонизму већ и у поуци и у поруци, у тежњи ка лепшем, човечнијем, мудријем, узвишеном“ (Росић 2010: 162). „У добру – не смемо да се узохоломо. У злу – треба да одредимо наше циљеве. Једино ако будемо поштовали породицу и нашу стару веру оставићемо будућност потомцима“, поручује писац (Исто: 159). Прича о слози је обликована у духу библијске параболе чија је основна сврха истицање универзалне истине о свету и људима. Заправо, чини се да је књигу мудрости у којој кнежевић проналази причу приповедач осмислио као свету књигу старе, паганске религије у којој су сакупљене универзалне животне истине и морално-религиозне поуке. Осим тога, препознајемо у овој параболу и елементе народних прича о животињама (одељак приче насловљен „Соко и врапци“). Видимо, дакле, да приповедач својим јунацима допушта да се покају за учињене грешке и промене: због охолости и неслоге кнежевићи бивају кажњени тако што губе чаробно средство (књигу мудрости) и бивају суочени са опасношћу да изгубе земљу својих прадедова. Тек када доживе духовни препород и промене своје понашање, заслужују срећан крај као награду. У мотиву духовног преображаја наслућујемо „обећање да су трагедије које погађају човека само привремене“ (Дајмрих 1978: 104). Но, да би победио зло, човек најпре мора да победи самог себе, да научи да буде понизан, захвалан, да уме да опрости другима. Тако у реченом препознајемо механизме преноса значења који овом бајковитом роману дају карактер параболе са хришћанским подтекстом.

Осим у настојању приповедача да испоштује композицију народне бајке, рефлексии усмене традиције видљиви су и у обликовању ликова и простора. Од поетике усмене бајке главни јунак одступа по томе што није најмлађи владарев син

и што представља историјску личност, те му се зна име. По низу других особина, Мутимир представља типичног јунака усмене бајке: он је активан, позитиван, динамичан. Описивање јунака сведено је на именовање, а све што о њему знамо дознајемо из функција које обавља. Уз то, Миленковић примећује да Мутимир по неким својим карактеристикама наликује Одисеју: попут Хомеровог јунака, кнежевић је лукав, опрезан, „уме да се савлада и да стрпљиво иде путем који води до успеха“; осим тога, и Мутимир је, баш као и Одисеј, „стално на путу“ (Миленковић 2012: 356).

По узору на народну традицију, пут који тројица браће пролазе у Росићевом роману бајци јесте пут стицања одређеног животног статуса. Другим речима, они пролазе кроз процес иницијације као први кључни моменат који наша усмена епика памти, а у којем јунак треба да докаже да се одрекао детињства и да је способан да преузме одговорност одраслог човека. Други значајан моменат у животу епског јунака јесте женидба, која треба да потврди његову зрелост као мушкарца. Након женидбе започиње други део живота јунака у коме је он, потврдивши се као јунак, редовно приказан као владар. Роман бајка *Златна гора* конципиран је по узору на епску традицију: условно речено, први део романа прати авантуре главног јунака до повратка кући и женидбе, након чега следи други део у коме Мутимир, борећи се и савлађујући нове препреке, стиче ратнички статус и учвршћује своју владавину.

Мутимирова браћа Гојник и Стојимир добар део времена проводе преображени у дивојарце, што представља искушење за себе. Њима одговара делокруг *лажних јунака* који одлазе у потрагу и издржавају две провере, али негативно реагују на трећи захтев непријатељског дариваоца (функције XI, XII, XIII), због чега бивају зачарани (казна уместо награде – функција XIV<sub>cont</sub> [Проп 1982: 87]). Док год их Мутимир не ослободи, они се налазе ван епског кода као пасивни, зачарани јунаци, те у извесном смислу представљају робље или трофеј (Миленковић 2012: 356). Но, за разлику од многих епских јунака, они ће ипак успети да се социјализују: након што их Мутимир ослободи вештичијих чини, они се враћају оцу и жене се, те се поново укључују у ток збивања. Њихов преображај и дуги период зачараности симболички представља отпочињање другачијег живота, након кога ће уследити добијање новог друштвеног статуса – улазак у доба



зрелости и свет одраслих. У основи реченог налази се древни ритуал пасивне иницијације током кога кандидат трпи различита мучења, па чак и сакаћење, тј. унаказивање (ломљење зуба, одсецање прстију и сл. – Елијаде 2004: 134–135).

Осим јунака познатих историји, у роману бајци се јавља и низ митских бића, која се према јунаку односе или као помагачи или као противници. Један од непријатеља са којима се Мутимир сукобљава у роману бајци, и то чак у два наврата, јесте вештица. Она у себи, као што смо истакли, обједињује функције *противника* и *непријатељски расположеног дариваоца*. Аналогно народним бајкама, опис вештице је сведен, али је обликован у складу са народним веровањем да је вештица стара, „зле крви и нарави“ (Ђорђевић 1953: 6). По изразито непријатељском, штетном односу према јунацима бајке и злу које чини, она представља типичан лик вештице карактеристичан за усмене бајке. Кнежевићи је сусрећу у мрачној, непроходној шуми („Пусто. (...) Нигде живе душе. Страва. (...) У шуми црно да црње не може бити“ – Росић 2006: 12, 17), што опет одговара духу народне бајке (Проп 1990: 92). Међутим, за разлику од усмене традиције у којој вештице по правилу убијају и једу људе, а нарочито децу (Ђорђевић 1953: 20–26), у Росићевом роману вештица Гојника и Стојимира само претвара у јарчеве. Може бити да ова појединост представља модификацију народног веровања да се вештице могу претварати у различите животиње: кокошку, ћурку, кују, птицу, мачку, а нарочито у ноћног лептира (Ђорђевић 1953: 27; Зечевић 2007: 121). У сваком случају, у описаној представи вештице препознајемо негативни аспект архетипа мајке „који је и иначе везан за 'магични ауторитет жене' и управља 'магијским преображајем', а у свом негативном виду нарочито се везује за 'тајновито и мрачно““ (Јунг, према Радуловић 2009: 189). Но, у лик вештице приповедач је истовремено уградио и нека веровања која се иначе односе на виле. Тако вештица у роману има своје стадо дивојарчева, што асоцира на веровање да виле имају своја стада шумских животиња која посебно чувају, а међу којима су и дивокозе (Ч 1995: 239). Убијање дивојарчева који су припадали вештици (као злој вили) није могло проћи некажњено – сваки од тројице браће морао је да остане у служби код вештице читавих годину дана.

Када је реч о вештици, пажњу привлачи још једна појединост. То што су Мутимир и његови помоћници зле сестре вештице успели да савладају тек ватром

(„једва их огњем истерају“ – Росић 2006: 64), алудира на старо народно веровање да је демоне једино ватром могуће сасвим уништити (Чајкановић 1995: 120). Зато се вештице, вампири, вукодлаци и ђаволи убијају спаљивањем или живим угарцима, жишкама (Филиповић 1986: 141–152; Ч 1995: 120; Тројановић 1990: 59–65, 69–70, 153–155). „Чак и слаба свећа је антидемонска одбрана, па и слаби дим, па жишка, угарак и чак, ако ништа од ватре нема, онда се лаћају и угљена“ (Тројановић 1990: 59–65, 69–70, 154). Укратко, ватра и светлост су од давнина истицани као поуздана средства за заштиту од злих демона, а сматрало се да је нарочито ефикасна била „жива ватра“<sup>69</sup> (в. Фрејзер 1992б: 337–373; 380–382). О томе колико је поменуто веровање у одбрамбену моћ ватре било јако, најбоље говори начин на који је наш народ, али и други европски народи, вековима поступао са женама за које се мислило да су вештице: често су их спаљивали на ражњу или ломачи (Ђорђевић 1953: 45). Велике ватре су, такође, биле један од начина за ритуално уништавање вештица (СМ 2001: 67). Осим тога, у поменутој појединости можемо уочити везу са народним веровањем да вештице беже од непријатних мириса који настају при сагоревању различитих предмета, на пример “од дима запаљеног ђубрета или од смрада коже која гори” (СМР 1998: 93).

Један од релевантних мотива у роману бајци *Златна гора*, који указује на директну везу романа бајке са нашом усменокњижевном традицијом, јесте мотив брака човека и натприродног бића (виле) – мотив виле љубовце, о чему ће бити више речи на наредним странама. С једне стране, то Росићев роман бајку приближава усменим демонолошким предањима која по правилу говоре о сусрету човека са натприродним бићем, при чему је тај човек најчешће јунак из прошлости, вођа или краљ (Карановић 1987: 222; Баском 1987: 224). С друге стране, пак, за разлику од демонолошких предања, при сусрету јунака са демонским бићем у Росићевом роману бајци нема страха или елемената сабласног, нити је јунак пасивна жртва демона, неспособан да ишта промени. Напротив, Мутимир ће вилу Ружицу надмудрити и украсти јој круну, чиме ће, у извесном смислу, он сам иницирати радњу, тј. сусрет.

---

<sup>69</sup> „Жива ватра се зове, кад се узму два сува липова или друга каква шумска дрвета, па се дотле трљају једно о друго, док из њихових отпаднутих трошчица не искочи варница да упали спремљени труд, који, кад се раздува, упали спремљено иверје и дрва“ (Тројановић 1990: 70; о живој ватри в. такође: Фрејзер 1992б: 337–373).

Народне бајке често позајмљују ликове и мотиве из предања, што се пренело и на историјске бајке и ауторске бајке уопште. Бајке и предања су, заправо, врло сродни, па тако исти мотив може припадати и бајкама и предањима. Међутим, сваки мотив који преузме из других жанрова бајка пробликује у чудесан (Лити 1994: 76). Стога ова два жанра – бајку и предање – можемо разликовати не по мотивима, већ према односу између човека и натприродног бића. У предањима, као што смо истакли, преовлађује осећај страха и неизвесности пред непознатим, изненађење, нелагодност, унутрашња напетост, па и ужасност јунака. „Демонска бића су амбивалентна, често осветољубива према човеку, кажњавајући га што се усудио да завири у њихов свет (намерници који виде или 'нагазе' на вилинско коло); иако виле могу бити пријатељице, исцелитељке, или чак посестрима јунака, предања се по правилу завршавају трагично: смрћу или кажњавањем појединца“ (Опачић 2011а: 263). Отуда је у предањима, за разлику од бајки, атмосфера суморна јер „човек завирује у један други свијет и њиме је потресен“ (Самарција 1997: 50). Онострана бића су просторно блиска јунаку предања (живе са њим), али су му психолошки далека: „човек их доживљава као сасвим другачије“ (Лити 1994: 13). У бајкама је, пак, ситуација обрнута: натприродна бића су јунаку блиска емоционално и психолошки, али су му далека просторно: јунак не живи са њима, већ их среће на путу. У Росићевом роману бајци запажамо синтезу утицаја народних бајки и предања. Баш као у народним бајкама, јунак вилу среће на путовању, али њихов сусрет се врло брзо завршава браком и заједничким животом, што сведочи о утицају предања. С друге стране, између Мутимира и Ружице се рађа дирљива, обострана љубав, те вила није емоционално далека јунаку као у народним предањима. Такође, ни сусрет Мутимира са вилом као демонским бићем није обојен страхом, језом и суморношћу, већ се одиграва у равни чудесног и има срећан крај. Речју, мотив женидбе јунака вилом, иако позајмљен из предања, подлеже законима бајке.

Додуше, постојање чуђења или неверице, карактеристично за усмена демонолошка предања, јавља се при сусрету Мутимирове млађе браће са вилама: „Кнежевић [Гојник – М. И.] трља очи. Уштине се – не спава“ (Росић 2006: 14). Осим тога, у овом случају виле су те које покрећу радњу: оне позивају Гојника и Стојимира да им се придруже у колу. Опчињени њиховом лепотом и песмом,

кнежевићи су неспособни да ишта промене, по чему такође подсећају на јунаке демонолошких предања (Карановић 1987: 223; МЂ 1971: 53<sup>70</sup>).

То што су кнежевићи Гојник и Стојимир потпали под чари шумских вила, те били претворени у јарчеве, може бити последица тога што су повредили вилинско станиште. Ова појава поново упућује на везу са усменим демонолошким предањима у којима су виле представљене као осветољубива, разгневлена божанства шума која „непосвећенима“ забрањују улазак „у свете гајеве“ (Детелић 1992: 66). Уосталом, виле су и иначе „ћудљиве, увредљиве и каприциозне“, напомиње Чајкановић (Ч 1995: 237). Стога човек мора строго да пази како их не би како увредио. Но, могуће је да је казна која је задесила Гојника и Стојимира донекле оправдана тиме што су кнежевићи повредили вилинско станиште (гору). Према народном веровању, ово је један од најкрупнијих разлога због кога виле кажњавају људе (Карацић 1977а: 61; Зечевић 2007: 47). У прилог овоме говори и савет који је патуљак дао Мутимиру „да се на Вилиним водама не умива, у коло с вилама не хвата. (...) и да се вилама ни за живу главу не јавља“ (Росић 2006: 30). Повреда коју су учинили Гојник и Стојимир је, дакле, била трострука: Гојник и Стојимир су најпре пили воду са вилинског извора, потом су се одазвали вилама, те певали и играли са њима.

Мотив забране узимања воде са вилинског извора преузет је из усмене традиције. Тако у народним песмама виле редовно бране приступ водама тако што затрују извор, закључају га или наплате прелаз преко воде тешком бродарином. Трагови овог веровања сачувани су и у народним песмама „Марко Краљевић и вила бродарица“ (Карацић 1899: 119)<sup>71</sup> и „Вилина водарина“ (Народне лирске песме 1963: 98, према ШЧ 2006: 65). Осим тога, верује се да је опасно ићи на извор означен као Вилин; опасно је чак „и само проћи крај њега, јер би тада човек могао да наиђе на виле, које би му нанеле какво зло“ (Бандић 1980: 257; в. такође Ђорђевић 1953: 89).

Виле такође не дозвољавају обичним људима улаз у „свете гајеве“, а ако се којим случајем човек затекао на оваквом месту, мора да поштује строга правила

---

<sup>70</sup> Скраћеница МЂ 1971 се односи на сл. извор: Нада Милошевић Ђорђевић, *Заједничка тематско-сижејна основа српскохрватских неисторијских епских песама и прозне традиције*, Београд: Филолошки факултет.

<sup>71</sup> Више о мотиву борбе Марка Краљевића и вила бродарице у народним песмама у: Дрнадраски 1996.

понашања: не сме да говори, нити да се осврће (Детелић 1992: 66). Табу говорења и освртања, тј. виђења Пешикан Љуштановић објашњава „потребом да људски и хтонски свет остану раздвојени“, како се не би пореметио „социјални поредак и нормално функционисање људског света“ (ПЉ 2002: 71). Јунаке који прекрше правила понашања виле немилосрдно кажњавају, „а њихове казне су ишле и до убијања човека“ (Зечевић 2007: 47; в. такође Ђорђевић 1953: 64–65; Леже 1984: 144). Да виле не треба прекидати у игри, нити их узнемиравати на њиховим стаништима, мотив је присутан и у усменој поезији. Тако, на пример, у песми „Секула и вила“ вила упозорава Угрин Јанка да не подиже чадор „украј Саве, воде ладне, / на вилино игралиште“, јер ће га сустићи казна:

Ход' отоле, Угрин Јанко,  
не пењи ми шатор тудар!  
Ако запех стр'јеле моје,  
Устр'јелићу тебе, Јанко!  
(Карацић 1977в: 135)

Исти мотив – виле чувају своје станиште – налазимо и у песми о Сибињанин Јанку коју је Вук чуо „још у Тршићу, као дијете“. Кад је Јанко стао подизати чадор „код зелена у гори језера“, вила му је запретила страшном казном:

Чу ли мене, од Сибиња Јанко!  
Ти не пијењи бијела чадора  
на мојему дивну игралишту  
и на мојем дивном пјевалишту –  
јера ћу ти све постријељати  
вране коње и добре јунаке.  
(Карацић 1977в: 135)

Према народном веровању, виле, дакле, не опраштају повреду станишта. За најтежи преступ сматрало се ако би човек случајно угледао виле како се купају или би их на било који начин прекинуо у њиховом уживању. То је представљало „неопростиву увреду“, „пошто су у својој суштини вилински обреди некада били мистерије којима непосвећени нису смели да присуствују. Одржавали су се на одређеним местима која су била *табуи* за смртнике“ (Зечевић 2007: 47). Онима који се оглуше о ову забрану и нађу се на таквим местима или на било који начин повреде њихово станиште виле се свете на различите начине: одузимањем вида, слуха или здравог разума, парализом удова, сакаћењем, а најчешће тако што човека

устреле у руку, ногу или срце, те он намах умре (Зечевић 2007: 47; Ђорђевић 1953: 64; Леже 1984: 144). За кршење забране пијења воде са вилинског извора, одазивања и учествовања у ритуалном плесу, Гојник и Стојимир су били кажњени губљењем људског обличја и претварањем у дивојарчеве. Ова појединост, дакле, представља ауторску варијацију наведених веровања.

Мутимир је једини који није окусио Вилину воду, те је зато одолео вилинској љубавној песми и успео да сачува јарчеве старе вештице. Уточиште од вила Мутимир је потражио на храстовом дрвету, што опет није случајно. Наиме, Срби су одувек дубоко поштовали храстово дрво, „и многи стародревни примерци сматрани су за божанства и уживали култ“ (Ч 1994г: 206). „Можемо слободно рећи да се сав живот наших многобожачких предака усредсређивао око оваквих дубова (храстова – М. И.) и да су први основи нашег данашњег живота овде положени“ (Нишевљанин 1990: 92). Дакле, избор храста овде је првенствено мотивисан религијском важношћу које храст има у српској традицији: Мутимир верује да ће му крошња храста као светог дрвета пружити сигурно склониште. Осим тога, приповедач је у роман бајку уградио веровање да испод старог храста „може бити закопано и благо“ (Ч 1994г: 207). Наиме, када Мутимир украде круну Ружици, вила га три пута моли да јој врати круну. Други пут она као награду обећава велико богатство, „а како то рече тад у корену дрвета у којем је кнежевић био почне да гори плавичаста светлост. Било је ту закопано силно благо: злато и драго камење“ (Росић 2006: 31).

У овом сегменту који говори о искушавању Мутимира и његове браће до изражаја долази и народно веровање да виле умеју умилно, очаравајуће да певају, тако да човек од њихове песме сасвим повилени (Ч 1995: 238; Леже 1984: 143). Ово важи и за водене, тј. виле-бродарице<sup>72</sup>. Водене нимфе су нарочито слабе на младиће, па је мотив завођења чест у усменој традицији. Као што смо поменули, водени женски демони, познати још и под називом русалке, налазе се „под влашћу воденог духа, с којим живе заједно као служавке и наложнице“ (Зечевић 2007: 35). Овај врховни водени демон или водени ђаво је у роману бајци представљен у лику

---

<sup>72</sup> Стари Словени су веровали да водене виле станују „у водама језера или на стрмим речним обалама“ (Брил 1993: 127, према Опачић 2011а: 270), „под водом у кристалним дворовима“; „неке од њих као сирене, пола су женско, пола риба. Каткад се претварају у лабуда, или имају женско тело а ноге лабудове“ (Леже 1984: 142–143).

воденог цара Водана који је обликован у складу са народним веровањима: Водан покушава да намами Мутимира у воду<sup>73</sup>. Водене виле су нарочито волеле да играју у колу на шумским пропланцима, ливадама или обалама. „Лепо певају и тешко је одолети њиховој песми. (...) Ако би их неко угледао у игри, веровало се да ће онемети. Исто би могло да му се деси ако се придружи њиховој песми“ (Исто: 35–36). У Росићевом роману бајци, оне су представљене као негативни „помагачи“ који у два наврата заводе и искушавају кнежевиће, што одговара народном веровању да русалке нису добронамерне према људима (Исто: 36). Дакле, у Росићевом роману бајци на специфичан начин до изражаја долази двострука природа вила: у лику виле Ружице и њених саплеменика оличена је добра и благонаклона природа вила, док виле-бродарице наговештавају лошу страну вилинске природе. Избор места на којима Мутимир и његова браћа сусрећу виле такође су у складу са усменим предањима и веровањима о просторном смештању вила. Наиме, реке (воде) и шуме су уобичајена станишта вила (Ч 1994б: 380; Ђорђевић 1953: 87–93; Зечевић 2007: 46; Леже 1984: 142–143; Карановић 1998: 207–216).

Мотив виле љубовце вековима је присутан у фолклору бројних народа Европе и Азије. Подсетићемо само да је био познат још у арапским бајкама и грчким митовима, те у фолклору бројних народа Европе и Азије, а да је до Словена стигао „посредништвом турских и монголских народа“ (МЂ 1971: 51; в. такође Пешић и МЂ 1984: 266–267). Мотив женидбе човека вилом добро је познат и у нашој усменој традицији: „Виле се заљубљују у људе, посебно у пастире, живе заједно с људима“ (СМ 2001: 81). Штавише, оне „лудују за љубављу са лепим младим људима“, сликовито примећује Ђорђевић (1953: 72). Овај је мотив женидбе човека натприродним бићем нарочито заступљен у демонолошким предањима (непријатељство виле и човека – принудна женидба – бекство виле чим поврати предмет у којем је скривена њена моћ), али се јавља и у форми бајке (јунак трага за одбеглом супругом – вилом, змајеви отимају девојке и живе с њима) или баладе и епске песме (приче о змајевићима). Наклоност вила ка лепим момцима потврђује и Братић: „Међу највеће слабости оностране господарице облака и шума, без сваке

---

<sup>73</sup> Водан представља воденог демона уобличеног у духу народних веровања да воде могу имати своје господаре. Премда се веровало „да помаже рибарима при лову“, демон воде је према људима углавном био зао: мамио их је у воду, где их је давио. Стари Руси су замишљали „да станује у подводном кристалном дворцу, где су га служили и забављали утопљеници и утопљенице (Зечевић 2007: 30).



сумње, спадају – мушкарци; чини се да ни натприродне моћи нису довољне да угуше женску природу виле, па она радо 'бегенише' лепе и младе момке, да би их, милом или силом, домамила у своје наручје“ (Братић 1989: 62, према Опачић 2011а: 269–270).

У Росићевом роману бајци, међутим, вила не отима човека, нити га присиљава на брак; исто тако ни човек не придобија вилу на силу. Овде је реч о искреној, обостраној љубави између кнежевића Мутимира и виле Ружице, што причу унеколико удаљава од народних веровања о овој теми. Као и у фабулатама, главни лик у Росићевом роману бајци „није више натприродно биће, што је карактеристично за демонолошко предање, – већ активни човек – јунак који полази у авантуристичку женидбу што је обележје бајке, он напада и бори се, и не представља пасивну жртву демона“ (МЂ 1971: 54). Ипак, мотив да се вила може загледати у човека преузет је из усмене традиције: у народу се веровало да виле могу живети са човеком, да се могу заљубити и патити због љубави, баш као и жене (Ђорђевић 1953: 73–74). На потврду реченог наилазимо у опису сусрета и растанака Ружице и Мутимира: неописива радост и усхићење обузимали су заљубљени пар при сваком сусрету, а свог драгог вила Ружица је испраћала „са сузама у очима, што би учинила и свака друга жена“ (Росић 2006: 36–37).

Рефлекси усмене традиције видљиви су и када је у питању изглед виле у Росићевом роману бајци. Виле које су завеле Мутимирову браћу представљене су као лепе девојке, обучене у дугачке беличасте и пупурне хаљине, меке, „саткане од мацјег хода“ (Росић 2006: 14). Овакав опис одговара народној представи о заносној лепоти виле, те прозрности и белини њихове одеће: „Вила је редовно одевена у бело“ – Зечевић 2007: 46; „Вила је свака млада, лијепа, у бијелу танку хаљину обучена“ – Карацић 1977а: 61; „Виле су представљене као лепе жене, вечито младе, обучене у бело или плаво“ – Леже 1984: 142; в. такође СМ 2001: 80. У Росићевом роману бајци оне не ходају, већ лебде, „као на ваздушним мехурићима“, каже приповедач, „једва земљу додирују“ (Росић 2006: 30, 14), што је у складу са веровањем да виле „каткада имају крила“ (Леже 1984: 142). Добро познату вилинску особину представља и њихова дуга, расплетена коса. Замишљане су као „веома лепе жене, високе и танка стаса, са дугом и лепом расплетеном косом, која им пада низ тело“ (Зечевић 2007: 46), а у којој је садржана тајна њиховог живота,

односно њихова животна снага (Леже 1984: 142; Зечевић 2007: 46). Јер иако живе дуго, виле нису бесмртне; „довољно је да једна длака буде ишчупана, па ће вила морати да умре“, истиче Чајкановић (Ч 1995: 236; в. такође Зечевић 2007: 46). У наведеним цитатима долази до изражаја веровање да се моћ натприродних бића крије у неком предмету. Тако се вилинска моћ најчешће крије у њиховој коси и окриљу (копрени, велу, кошуљи), па је чест начин да јунак предања дође до виле и приволи је на заједнички живот управо одузимање предмета „у коме лежи њена чудесна моћ“ (МЂ 1971: 55–58; в. такође Зечевић 2007: 48–50; Ђорђевић 1953: 76–80). Поменуто веровање постоји и у Росићевом роману бајци, али у нешто измењеном облику. Наиме, моћ виле Ружице скривена је у њеној круни: „Без круне виле су као човек без ногу, не могу да развију своја танковита крила и да лете, као птице, по месечини, изнад крошњи дрвећа, према звездама“, објашњава приповедач (Росић 2006: 31). Може бити да је као инспирација писцу послужило предање забележено у Далмацији како је „неки Котур из Нунића“ украо вили санталет (што је врста круне) док је ова спавала, те је тако лишио њених натприродних моћи и приволео да живи са њим; но, чим је вила повратила своју круну, повратила је и снагу, „па вррр небу под облаке“ (Ардалић, према Ђорђевић 1953: 77). Тако и у Росићевом роману бајци кнежевић вилу лишава њених натприродних способности одузимањем круне, али он не жели тиме да је принуди на заједнички живот, као у поменутом предању, већ само жели да му вила помогне да дође до Шумске Мајке. То што ће сусрет Мутимира и Ружице бити крунисан браком, резултат је обостране љубави која се у њима родила чим су се угледали, те овде нема речи ни о каквој принуди.

Утицај народних веровања и традиције видљив је и када је реч о простору. Романом доминира Златна гора као митски простор у коме се догађа највећи део радње. Приповедач је описује као блиставо место у коме „и дању и ноћу све сија од злата и драгог камења. Путник кроз њу може путовати усред ноћи као усред дана. Дрвеће је у њој златно, потоци бисерни, а ливаде меке као душа девојачка. Подно Златне горе протиче река роса; у њу се уливају бисерни потоци“ (Росић 2006: 34). Тражећи Шумску Мајку, Мутимир је лутао између златних стабала и коначно је угледао „иза златног дрвета сребрних грана и бисерног лишћа“ (Исто). Улаз у вилински двор налазио се „у корену златног јасена златних листова, сребрног

стабла и бисерних грана“ (Исто: 36). Сви наведени описи Златне горе алудирају на уобичајену представу Вилине горе као сакралног простора из усмене традиције: сребрна стабла, златно лишће, бисерне гране. Тако се у народној бајци „Вилина гора“ каже: „Младић пристане на ово и упуте се к вилиној гори све странпутицама некијем (...) док тако дођу у некаку гору, којој врх до Мјесеца дотицаше, а листови јој златни бјеху а стабла сребрна (...)“; дрво свих вила под којим је младић чекао било је „од сухога злата а перја су му бисерна“ (Карацић 1977б: 179–180). Идентичан опис Вилине горе налазимо и у истоименој црногорској народној легенди („Вилина гора“ – ВГ 1971: 134). У ствари, Златна гора у Росићевом роману бајци у потпуности одговара хронотопу доброг места из усмене традиције које је по правилу препуно светлости и сјаја, беле или жуте боје, драгог камења, дрвећа са златним плодовима; уопште, то је место на ком јунак живи у складу са вилом као демонским бићем (Ајдачић 2013а). Тако је приповедач већ самим насловом најавио да ће се у роману бајци ослањати на усмено наслеђе.

То што се улаз у вилински двор налази у корену јасена није случајно. Наиме, за горске виле се веровало „да бораве у поједином дрвећу или травама“ (Ч 1994б: 381), а нарочито „на бресту и јасену“ (Ч 1995: 173)<sup>74</sup>. То што виле радо седе баш на јасеновим гранама, Чајкановић објашњава народним веровањем да „на то дрвеће врагови не смију“ (Ч 1994г: 103). Заправо, наши преци су изузетно поштовали јасеново дрво, јер су веровали да оно има „велику спасоносну снагу“. Стога се јасен често употребљавао „при скидању чини“ (Исто). Осим тога, у овом сегменту романа бајке препознајемо још једно старо српско веровање: веровање да се биљке редовно јављају као станишта вегетативних демона (Ч 1994б: 410; Ч 1995: 172–173; Зечевић 2007: 19; Нишевљанин 2010: 243–244, 20; в. стр. 96–97).

Осим тога, наши преци су веровали да шума „све зна и све може да дозна“, захваљујући немуштом језику својих становника (Нишевљанин 1990: 20). Поменута способност је у Росићевом роману бајци пренета са шуме на Шумску Мајку као врховно шумско божанство. За њу приповедач каже да је „господарица птица, звериња, биља, трава и дрвећа“ (Росић 2006: 34), што асоцира на народну представу о шумској мајци као митском бићу и господарици шума. Да Шумска

---

<sup>74</sup> Да дрво може бити вилино пребивалиште потврђују и стихови једне народне песме коју наводи Чајкановић: „Бог је дао момчету златне роге, и овај 'прободе бору кору, ал' у бору млада мома, пак засија као сунце“ (Ч 1995: 173).

Мајка све види и све зна потврђује то што се кнежеви синови упућују управо њој како би сазнали где се налазе прстен пријатељства, појас снаге и књига мудрости. Према веровању наших предака шумска мајка је, као и сваки демон, имала амбивалнтну природу: тако је с једне стране сматрана за заштитницу жена и новорођенчади, док се с друге стране веровало да је непријатељ деце, „пошто им је доносила плач“ (Зечевић 2007: 25). У роману бајци је приказана само добра страна овог женског шумског демона: помагање јунаку у невољи, што делимично одудара од усмене традиције. Но, с друге стране, управо у оваквој представи Шумске Мајке као баке, старице која јунаку помаже саветом наслућујемо архетип велике мајке: Шумска Мајка поседује конкретно знање везано за магију (Радуловић 2009: 189)<sup>75</sup>.

У роману бајци такође препознајемо представу о патуљцима као шумским демонима. Но, како је о мотиву патуљка-помагача већ било речи приликом интерпретације приче „Стефаново дрво“ С. Велмар Јанковић (в. стр. 97–98), нећемо поново говорити о томе. Истаћи ћемо само да и у Росићевом роману бајци представа о патуљку, Мутимировом помагачу<sup>76</sup>, укључује многе особине типичне за хтонске демоне из српске и европске усмене традиције, пре свега особине лесника (човечји лик и способност мењања висине – СМ 2001: 338), ђавола (капа, брада, дуговечност – Раденковић 1997: 26; СМ 2001: 263; Зечевић 2007: 50; СМР 1998: 166–167) и патуљка (људски лик, низак раст, домишљатост – СМР 1998: 346, улога саветника и познаваоца тајни природе – РС 2013: 674–675). Ипак, и у овом случају велики, а можда и пресудан, утицај при обликовању лика патуљка и његове браће извршила је представа о патуљцима из европске и српске ауторске бајке која их приказује као добре духове природе, увек спремне да помогну у невољи. Наиме, у Росићевом роману бајци патуљак има функцију помоћника: за то што га је Мутимир ослободио, патуљак ће јунаку захвалити саветом и постати његов

---

<sup>75</sup> Према Јунгу бајка на сликовит начин представља процес сазревања и интеграције личности чији је коначни циљ досезање Сопства као тоталитета психе и духовне целовитости. Пут до средишта себе, до сопственог Ја („Јаства“) у бајци је приказан као пут у удаљено царство у потрази за благом или принцем. На том путу јунаци бајки сусрећу различите архетипове који, у ствари, представљају унутрашње доживљаје отелотворене у натприродним ликовима. Тако борба са непријатељем (аждајом, дивом итд.) симболизује сусрет са властитом Сенком, док су добра вила или мудра старица које јунаку помажу чаробним средством или саветом оличење помоћи Аниме као женског принципа скривеног у мушкарцу. Само Ја као средиште целокупне свесне и несвесне личности и крајњи циљ путовања јунака симболички је представљено венчањем као завршницом бајке (Требјешанин, у: Лити 1994: 174).

<sup>76</sup> Приповедач патуљка кога је јунак спасао описује као човечуљка који је мален растом („повећем човеку до колена“ – Росић 2006: 28), има сребрну капу и девет живота.

доживотни заштитник; штавише, патуљкова браћа и читав његов род помоћи ће јунаку у пресудним тренуцима.

Још један помоћник чију је помоћ Мутимир заслужио тиме што му је спасао живот био је орао. Избор орла није случајан. Напротив, орао је „Божја птица, цар птица и господар неба“ (СМ 2001: 408). Према веровањима Јужних Словена, орао представља спону света живих и света мртвих: „Они се слободно дижу до небеса и спуштају у подземни свет“ (Исто). Стога су сребрни орао и његова браћа могли да се нађу кнежевићу у невољи на његовом путу кроз доњи свет (путовање у три краљевства у потрази за чаробним предметима). Осим тога, орао важи за птицу заштитника, што опет одговара његовој представи у роману бајци. Тако северноамерички Индијанци верују да орао односи зло, те болеснике лече орловим пером (РС 2013: 643). Срби, пак, верују да орлове канце штите од урока, па их окивају у сребро и пришивају малој деци на капу (нарочито мушкој), „да им зле очи не би нахудиле“ (СМР 1998: 338). Тиме што је спасао рањеног орла подигавши га на јелу и нахранио га месом, Мутимир подсећа на Марка Краљевића коме соко у песми „Марко Краљевић и соко“ добрим делом узвраћа на добročинство које му је Марко претходно учинио<sup>77</sup>.

На путу кроз доњи свет Мутимиру ће помоћи и липљан кога је кнежевић спасао када се овај нашао на сувом. Избор липљана за помагача такође није случајан, већ мотивисан народним веровањем да су рибе повезиване са доњим светом, односно да представљају демонска бића (СМР 1998: 381). Поврх тога, липљан коме је кнежевић помогао био је син Воденог цара, а наш народ је веровао да рибе које су сматране за рибље краљице или царе<sup>78</sup> поседују нарочито снажну демонску моћ и натприродна својства. Стога такву рибу треба вратити у воду, сматрало се, јер би у супротном рибар који је улови „био проклет, догађале су му се несреће, а могао би и умрети“ (Исто).

У роману бајци *Златна гора* помиње се читав низ божанстава које познаје словенски митолошки систем: Световид, Перун, Вид, Лада, Љељо, Морана,...

---

<sup>77</sup> Може бити да је као инспирација за овај сегмент приче приповедачу послужила и варијанта поменуте песме у којој орао објашњава како га је Марко спасао, метнувши га „на јелову грану“ (Карацић 1977г: 207–208).

<sup>78</sup> То су биле рибе које су се истицале нарочитом бојом и изгледом или је на њиховом телу постојао неки необичан знак, нпр. крст (СМР 1998: 381). Веровало се да такве рибе владају рибљим, па чак и читавим воденим светом.

Објашњавајући притом делокруг сваког од њих, приповедач лако и спонтано уводи мале читаоце у свет старе српске религије и митологије која чини основу наше духовности, полазиште за разумевање нас самих и народа коме припадамо. Но, баш као што домаштава историју, приповедач дописује и паганску религију. Старим божанствима он додаје нова, белетризована. Многе природне појаве и силе уздигнуте су до божанског престола: син ноћи Ноћило, син јутра Зорило, син дана Данило. Њих приповедач помиње пре свега у циљу временског одређивања појединих сегмената, при чему су временске одреднице описне, лирске: „Син ноћи Ноћило затворио звезде у небеску пећину, иза облака. Не види се ни прст пред оком. Има најмлађи кнежев син да попрочека Зорила, сина јутра, да се на белом коњу појави у црној одећи и одагна таму“ (Росић 2006: 12) или: „Зорило, син јутра, помолио се уврх Лисе. Појахао белог коња зоре, а Гојник и даље играо. И играо би још ко зна колико, да Зорилов брат Ноћило није отишао на починак“ (Исто: 14). С једне стране, оваква поетизација временских одредница одударе од односа према времену у усменој бајци (и усменој књижевности уопште). С друге стране, она упућује на ауторску бајку као један од извора инспирације.

Већ сам наслов романа бајке *Златна гора* сугерише да ће се приповедач и у овом делу позивати на српску старину и усмену традицију. Документарно-историјски подаци су ефектно су надграђени митом и маштом, што читаоцима омогућава да завире у једно давно време (Милатовић, у: Росић 2006: 76).

### **Тиодор Росић, *Бисерни град***

Овај је роман бајка са романом бајком *Златна гора* повезан личношћу оца и сина. Наиме, *Бисерни град* прати настојање Мутимировог сина Бранислава да поврати престо и част. Стога се и овде у позадини исприповеданих догађаја налазе историјски подаци, али је однос према историји слободан и поетизован. Историја каже да је Бран (не Бранислав) био средњи син кнеза Мутимира, те је након Мутимирове смрти престо наследио Бранов старији брат Прибислав (начело сениората). Међутим, већ идуће године њихов брат од стрица Петар Гојниковић збациће Прибислава са власти (892/893). Прибислав је, заједно са млађом браћом Браном и Стефаном, пребегао у Хрватску. Међутим, 895. или 896. године Бран се вратио у земљу и покушао да збаци Петра, али побуна није успела. Бран је био

заробљен и ослепљен, како би, по старом византијском обичају, био дисквалификован из даље борбе за престо. Тако Бран, за разлику од Росићевог романа бајке, никада није успео да се попне на кнежевски трон. Историја памти још и то да је Бран био ожењен и имао сина Павла (Веселиновић и Љушић 2001: 25; Ћоровић 2004: 96–97). Но, иако је византијски цар Лав VI Мудри уистину био Бранов савременик, он није био Бранов таст, као што је то представљено у роману бајци. Тиме приповедач још једном потврђује свој слободан, поетски однос према историјским изворима. Укратко, приповедач полази од историјских чињеница и личности, али их притом фикционализује и ставља у службу сопствене имагинације. У том циљу, он обилно користи усменокњижевну традицију, паганску религију и митологију, народне обичаје и веровања. Оваква интерпретација прошлих догађаја са становишта фолклорног наслеђа, уз наглашено присуство чудесних и митских садржаја, доприноси занимљивости и динамичности збивања, буди националну свест читалаца и подстиче њихово интересовање за историјске догађаје. Утицај усмене традиције – пре свега усмене бајке – видљив је како на нивоу структуре, композиције и конституисања радње, тако и на нивоу обликовања ликова и простора.

Када је реч о фабули, она готово у потпуности прати композиционо устројство фолклорне бајке. Једино упадљиво одступање од нарацијске традиције класичне бајке запажа се на самом почетку овог бајковитог романа. Наиме, у односу на уобичајене уводне формуле народних бајки, увод Росићевог романа бајке је измењен тиме што је стилизован, проширен, а главни јунак и простор именовани; на тај начин посредно је одређено и време дешавања. Но, експозиција је ипак обликована у духу народне бајке. Проширење се своди на истицање начина на који је кнез Мутимир владао, што одговара једној од типичних почетних ситуација бајке: истицање благостања – породичног и аграрног (Проп 1982: 128). На тај начин уводна формула фолклорне бајке усмерава пажњу читалаца/слушалаца на оно што ће се даље догађати. Исто настојање примећујемо и у Росићевом роману бајци: истицањем свеопштег благостања за време владавине кнеза Мутимира с једне стране, и кнежеве старости и онемоћалости с друге стране, приповедач наговештава заплет који ће се догодити након кнежеве смрти.



Радња започиње увођењем лажног јунака, у духу функције *неосновани захтеви* (XXIV *Лажни јунак поставља неосноване захтеве* [Проп 1982: 66]). Недуго након што је Бранислав наследио оца на власти, његов брат од стрица Петар приказује се као законити наследник трона: Достинка припада њему, јер је Мутимир град на превару отео од брата Гојника, Петровог оца (Росић 2005: 7). Народне старешине ће му поверовати, те ће Петра признати за кнеза, а Бранислава заточити и ослепети (одредба *наношење штете* – функција VIII [Проп 1982: 38])<sup>79</sup>. Но, Бели Вид неће допустити да недужни јунак страда: он ће јунака спасити и повратити му вид (варијанта функције XIX 6 *Јунака осуђеног на смрт тајно ослобађају* [Исто: 45]), а потом удесити његов сусрет са хајдуком Мијатом. У Росићевом роману бајци Вид, дакле, испуњава делокруг *помоћника* (Исто: 86). Хајдук, пак, припада делокругу *дариваоца* на кога јунак по правилу наилази случајно, у шуми, и који јунака снабдева чаробним средствима (Исто: 86, 91). Баш као и у усменим бајкама, јунак средства мора да заслужи. Стога хајдук поставља услов јунаку: да би добио чаробна средства (коња, чаробни штап и оружје), Бранислав треба да сахрани хајдука, прописно и како стари српски обичаји налажу. Постављање задатка је један од атрибута дариваоца из усмене бајке и одговара пару одредби *прва дариваочева функција – јунакова реакција* (функција XII 3 *Самртник*

---

<sup>79</sup> У роману су Петру помогли да се дочепу власти дивљи Алани, „који се из степа, преко Дунава, као скакавци на плодна поља, устремише на српске земље“ (Росић 2005: 6–7). Према једној од теорија о пореклу Срба, која још није званично прихваћена, Срби су били сараматско (аланско) племе које је живело у источној Европи, северно од Кавказа. Верујући у источно, иранско, порекло Срба (и Хрвата), Сулимирски објашњава да они воде порекло од сараматских источних Алана. Ови „источноалански Срби“ су ратовали заједно са Хунима по Европи. Под хунску власт Срби су потпали у четвртм веку, те су заједно са Хунима кренули на запад, у Европу. Њихов задатак у хунској војсци био је да одрже хунску власт над освојеним словенским племенима. Међутим, након Атилине смрти алански Срби су се осамосталили, задржавши власт над покореним словенским племенима и оставши им своје име, али су се временом сами словенизовали. „Траг тих Срба очувао се међу Лужичким Србима које Немци називају Вендима. Познати су и као 'Западни' Срби, што значи 'Бели' Срби“ (Новаковић 1992: 46). Слично се, сматра Сулимирски, догодило и са балканским Србима (и Хрватима): они су или други огранак аланских Срба (и Хрвата) који су на Балканско полуострво дошли идући са Кавказа на југ, па преко Јерменије и Мале Азије, или, што је вероватније, представљају групу Словена која је, под вођством претходно пословењених (аланских) Срба, дошла на Балкан са севера (Исто: 46–48; Никић 2006: 198).

Дакле, према неким истраживачима Срби су само део древног народа који је у прошлости био познат под разним именима, између осталог и Алани (најпре су били познати под именом Кимери (симеријанци), потом Скити, Сарамати, Алани, а данас су једини директни потомци овог древног ратничког народа са Кавказа Осети). Према другим научницима, пак, Срби и Алани су били два веома сродна сараматска племена. Најезда Хуна захватила је, поред Срба, и Алане „и повукла их, са собом, у Средњу Европу“ и Балкан (Милановић 2011: 249). Чини се да је Росић, говорећи о савезу Петра Гојниковића и Аларика, предводника Алана, у свој роман бајку уградио нека места из поменуте теорије о заједничком доласку и ратовању Срба и Алана на Балкану.

или мртвац моли да му се учини услуга – функција XIII 3 Јунак чини (...) услугу умрломе [Исто: 48, 50]). Као награду за учињену услугу јунак добија чаробна средства (функција XIV 1 Средства се дају непосредно [Исто: 51]). У представи хајдука који на самрти дарује јунаку магијска средства наслућујемо истовремено архетип мудрог старца: он у народним бајкама чешће саветује јунака, али може и да поседује чаробна средства, те представља учитеља, носиоца знања већег и другачијег од људског (Радуловић 2009: 188–189).

Заплет романа бајке почива на утројеној одредби *посредовање* (функција IX 2: јунака шаљу у потрагу за чаробним предметима или византијском принцемом [Проп 1982: 44]). Притом сва три пута одашиљању јунака на задатак потраге претходи пар функција карактеристичан за усмену бајку: *забрана – кришење забране* (функција II – функција III [Исто: 34, 35]). Баш као у народним бајкама, и овде пресудну улогу у решавању наизглед неизвршивих задатака имају чаробна средства која је јунак стекао, а пре свих свемогући коњ Ластавица. Наиме, како би избегао сукоб са братом од стрица, „кнежевић без кнежевине“ (Росић 2005: 18) напушта Србију (одредба *одлазак* – функција XI: јунак-жртва *напушта кућу* и започиње пут без тражења на коме га очекују многи доживљаји [Проп 1982: 46]). Најпре долази у земљу цара Црног Арапина (одредба *просторно премештање* – функција XV [Исто: 56]). За добро које је учинио (уз помоћ коња и чаробног штапа јунак је становнике једног арапског града решио невоља са водом), цар је Бранислава наградио примањем у дворску службу. У лику цара Црног Арапина препознајемо рефлексе усмене књижевности, и то у најмање два правца. Као прво, одлазак у царство Црног Арапина симболизује силазак јунака у доњи свет. Наиме, према народном веровању доњи свет је мрачан, па су и његови становници црни (Ч 1994б: 287), због чега је у веровањима и усменокњижевној традицији „многих народа, а посебно балканских, Арапин (...) био симбол и синоним за демоне доњег (загробног) света“ (СМР 1998: 12; Ч 1994б: 287; Ч 1973: 81). Штавише, у земљи цара Црног Арапина влада оскудица воде и страшна жеђ, што подсећа на народне представе о свету мртвих: „У доњем свету влада вечита жеђ“ (Ч 1994а: 333). Најзад, у ову безводну, пустињску земљу кнежевић стиже јашући „преко поља и пропланака, поред река и речица“, а народ је веровао да управо вода – река или

море – представљају границу између света живих и света мртвих (Ч 1995: 86–87; ПЉ 2002: 185).

Као друго, Црни Арапин испуњава делокруг *пошиљаоца* из усмене бајке (Проп 1982: 87). Наиме, Ластавица ће помоћи Браниславу да се из лова врати са богатим уловом, али ће га истовремено упозорити да не дира птицу црвенперку јер „му може донети само муку“ (Росић 2005: 24). Кнежевић истина црвенперку не убије, али не послуша до краја савет, већ се из лова врати са три пера ове необичне птице заденута за капу (одредбе *забрана – кршење*). Кад цар види црвена пера која „ноћу сјаје као јарко сунце“ (Росић 2005: 25), он пожели да има птицу црвенперку и захтева од Бранислава да му је донесе, иначе ће га погубити (функција IX 2 *Непосредно одашиљање јунака* у виду наређења праћеног претњом смрћу [Проп 1982: 44]). Стога јунак поново креће на пут (одредбе *почетак супротстављања*, функција X и *одлазак*, функција XI [Исто: 46]). Путујући преко мора, Бранислав стиже на једно острво на коме је језеро, на језеру град, а у граду дворац у коме се налази црвенперка (одредба *просторно премештање* – функција XV 2 *Јунак путује копном или водом* [Исто: 57]). Опис острва на коме је црвенперка симболички представља слику доњег света, с обзиром да постоји веровање према коме се свет мртвих „налази на неком острву“ (Ч 1994б: 55), „с ону страну мора“ (Ч 1995: 87)<sup>80</sup>.

Како да стигне до далеке земље и како да дође до црвенперке, јунаку ће објаснити његов чаробни коњ Ластавица. Међутим, пошто поново не послуша свог саветника до краја, већ посегне и за кавезом, јунак буде ухваћен у покушају да птицу изнесе. Овај сегмент романа бајке одговара поменутом пару одредби које је Проп означио као *забрана – кршење* (функција II – функција III). Уследиће ново одашиљање јунака: не би ли кнежевићу поштедео живот, краљ ове далеке земље тражи од њега да му донесе „мач који сече брзином мисли, а удара снагом грома“ (Росић 2005: 30). Дакле, постављање задатка потраге и овде је везано за делокруг владара-пошиљаоца (у овом случају краља) који наређењем и претњом узрокује јунаков одлазак, обећавајући му истовремено птицу црвенперку ако задатак обави

---

<sup>80</sup> Иако слање јунака да пронађе и донесе птицу црвенперку представља „тежак задатак“, морфолошки гледано овде није реч о одредби *тежак задатак*, јер се задатак не решава одмах и не доводи непосредно до женидбе јунака. Заправо, одашиљање јунака изазива његов одлазак, дуго трагање и нове авантуре, што сугерише да је реч о функцији којом се гради заплет – функција *посредовање* (слање јунака – Проп 1982: 73). Речено важи и за следеће две ситуације у којима јунак бива послат у потрагу за чудотворним мачем и византијском принцемом.

успешно (одредба *посредовање*: слање јунака). Да би задатак испунио, јунак креће на пут (одредбе *супротстављање*, *одлазак*, *просторно премештање*), који се поново може посматрати као силазак јунака у доњи свет у потрази за чаробним предметом. Престоница Гета у којој је био мач са три стране била је окружена морем, а са четврте планином. „У тој планини је пећина, у пећини скривница, у скривници мач чудотворни“ (Росић 2005: 33). Наиме, као што смо већ више пута до сада истакли, наш народ је често замишљао да се *онај* свет налази „негде иза мора“ (Ч 1994б: 56; в. такође Ч 1995: 86–87; ПЛЈ 2002: 185), а пећине су најчешћи симболички приказ пролаза за доњи свет (Проп 1990: 400; СМ 2001: 427; Ч 1995: 85; ПЛЈ 2002: 191).

Главни јунаков саветник је и на овом путовању био Ластавица. Но, Бранислав ни овог пута није послушао савет до краја: након што је узео мач, јунак се оглушио о савет да не дира бодаж, те је поново био заробљен. Тако приповедач још једном усложњава композицију свог романа бајке, поновним – трећим по реду – *постављањем* и *кршењем забране*, *одашиљањем јунака* у виду наређења (праћеног претњом смрћу и обећањем мача, делокруг *помиљаоца*), те поновним *супротстављањем*, *одласком* и *просторним премештањем јунака* до одредишта (функције II, III, IX 2, X, XI и XV 2 [Проп 1982: 34, 35, 44, 46, 57]). Овога пута од јунака се тражило да доведе византијску принцезу којом је краљ Гета желео да се ожени.

У потрази за принцезом, Бранислав долази у раскошан престони град Византион<sup>81</sup>. Сав у злату и бисеру, овај град одговара представи старих Грка о доњем свету као месту које „блиста златом и драгуљима“ (Проп 1990: 448)<sup>82</sup>. О златној боји као обележју „другог царства“ већ је било речи (в. стр. 116). Овде само желимо да нагласимо да је злато повезано са светом мртвих и у веровањима и предањима јужнословенских народа: виле поседују златне предмете, чешљају се златним чешљем, а на вилинским гозбама се пије и једе из златних чаша, тањира и

---

<sup>81</sup> Иако је у време о коме се приповеда у роману бајци *Бисерни град* престоница Византијског царства већ носила име Константинопољ, односно Цариград, позивањем на Византион – што је најстарије име за овај град које историја памти – приповедач жели да појача веродостојност исприповеданог (о имену града в. Н. Н. 2016).

<sup>82</sup> Отуда веровање „да онај тко гута злато и бисер не само да продужава свој живот него осигурава постојање тијела послје смрти“ (Проп 1990: 448).

врчева украшених драгим камењем; митска бића уопште – змај, змија, ђаво – представљају чуваре злата (Радуловић 2009: 273).

Дошавши у Бисерни град, Бранислав дознаје да је његов сјај „наткрила тамна сенка“: чудовишни Страхор претио је „да ће да запали читав свет, разори Царски град, уништи небо и земљу, ако му Лав Мудри, византијски цар, не да кћер за жену“ (Росић 2005:44; функција IX 4 *Саопштава се о несрећи* [Проп 1982: 45]). Ко год је пробао да му се супротстави није се жив вратио. Али, захваљујући лукавом савету оданог Ластавице и светлом оружју хајдука Мијата, Бранислав успева да победи Страхора. То одговара одредби *борбе* (функција XVI [Проп 1982: 57]) и *победи* јунака над противником (функција XVIII [Исто: 59]), након чега следи *кажњавање* непријатеља (Бранислав убија Страхора – функција XXX [Исто: 69]). За учињен подвиг цар Бранислава награди руком своје ћерке (одредба *свадба* – функција XXXI 2 [Исто: 70]).

Након женидбе, јунак крене кући, потакнут чежњом за милом Рашком. Уз помоћ свог верног помоћника Ластавице јунак успева да надмудри краљеве и тако спаси и себе и своја три добра. Овај је сегмент романа бајке грађен удвајањем одредби *стицање чаробног средства* (јунак потура двојници краљева лажну принцезу/мач приликом размене – функција XIV 8 *Средство се украде*), *повратак* (јунак бежи са принцезом и чаробним предметима – функција XX), *потера* (нечастиве силе у виду Тарон и Бурила<sup>83</sup>, Страхорове деце, покушавају да осујете јунаков повратак – функција XXI) и *спасавање* јунака и његове пратње од потере (скривањем у пећини или везивањем за брод – функција XXII [Исто: 52, 62, 63]). Са царем Црним Арапином, који жели да преотме од јунака чаробне предмете које је овај прибавио и византијску принцезу, његову жену, Бранислав, пак, ступа у непосредну *борбу* (функција XVI 1: борба с противником на отвореном пољу [Исто: 57]). Храброшћу и одлучношћу кнежевић ће успети да савлада змајевитог јунака Порчу Змајевића и натера царску војску у бег (функција XVIII 1 *Противник бива побеђен у отвореној борби* [Исто: 59]), након чега се срећно врати у Србију (одредба *повратак* – функција XX [Исто: 62]).

---

<sup>83</sup> Могуће је да се у имену демона Бурила, који је плод маште самог писца и који подиже страшну буру, крије далека алузија на словенског бога Јарила (Јаровита) који је пре свега био бог рата (Петровић 1999: 257; Росић 2005: 70).

Подржан од стране напаћеног народа, Бранислав ће ступити у непосредну борбу са Петром и војском његовог савезника Аралика (поновна одредба *борбе*, функција XVI 1 [Исто: 57]), из које ће изаћи као победник (функција XVIII 1 [Исто: 59]). Лажни кнез Петар покушаће да побегне, али ће бити ухваћен, а његова превара разоткривена (одредба *разоткривање* – функција XXVIII *Лажни јунак или противник, штеточина бива разоткривен* [Исто: 68]). Уследиће кажњавање противника: Аралик је погинуо у боју, а Петар је, по одлуци народног сабора, ослепљен и прогнан. Но, правдољубиви Бели Вид је био непопустљив: сматрао је да је једино смрт довољна казна за зло које је лажни кнез учинио брату од стрица и свом народу, те је навео ослепљеног Петра да се баци у понор (функција XXX *Непријатељ бива кажњен* [Исто: 69]). Тако је Бранислав, након силних искушења, повратио кнежевско достојанство (функција XXXI 3 [Исто: 70]).

У завршници романа бајке комбинована су два модела завршне формуле усмене бајке: формулативни модел срећног краја (кнежевић је повратио престо) обједињен је са моделом завршне формуле који подразумева приповедача који зна све шта се догађало након изложених дешавања, али задржава објективан став (Самарција 1997: 37). Тако се сазнаје да је кнежевић редовно обилазио гроб хајдука Мијата, „бар четири пута годишње, на задушнице“, „није заборављао ни свог таста, византијског цара Лава Мудрог“. (...) Дуго и срећно живео је са византијском принцезом, а свог верног Ластавицу пазио као да му је род рођени“ (Росић 2005: 95).

Препреке које је јунак морао да савлада утростручене су и градацијски сложене (троструко *изрицање* и *кршење забране* + троструко *одашиљање* јунака у потрагу за чаробним предметима + трострука одредба *борбе*), што потврђује да је у основи Росићевог романа бајке фолклорни приповедни модел. Осим тога, главни јунак романа бајке, кнежевић Бранислав, прави је типски јунак народне бајке: он је активан, позитиван, динамичан, а све што читалац зна о њему дознаје из функција које обавља. С друге стране, приповедач одступа од поетике усмене бајке самим тим што свог јунака именује и одређује као реалну, историјску личност. Још веће одступање представља сукоб паганског и хришћанског у кнежевићу и чежња за домовином која јунака покреће на повратак кући. Дакле, интересовање се преноси



са спољашњег плана (карактеристичног за усмене бајке) на унутрашњи план, тј. на оно што се дешава у самом јунаку.

Истовремено, сегмент о борби која се у кнежевићу водила док је боравио у смерном и православном Бисерном граду, приповедач је искористио да Бранислава прикаже и као првог српског владара који је примио хришћанство. Наиме, византијски цар је инсистирао да се кнежевић и принцеза венчају „онако како Бог заповеда, по византијском обичају, у цркви, а не поред дрвета, као у његовој земљи Трибалији, међу Трибалима, како Византинци Рашку и Србе зову“ (Росић 2005: 47). Венчање је обављено у величанственој Саборној цркви Свете Софије, по православном обреду. Приповедач је детаљно описао обред венчања и кнежевићев опроштај „од слатке и драге, прадедовске вере благе“ (Исто: 56). Није јунаку било нимало лако да помири у себи ова два света: „Зна – оставио је заувек своје миле, богове драге и благе. Мила му је молитва за путнике-намернике, за сужње, за народ и цели свет, али је свестан да ће одсада његова душа на два вратила јахати“ (Исто: 57). Ипак, да је Бранислав наставио да практикује православну веру сазнајемо из епилога: кад год би био у посети код свог таста, византијског цара Лава Мудрог, кнежевић је са својом женом и њеном породицом ишао у цркву на недељну литургију (Исто: 95). Изнети догађаји, међутим, не одговарају историјским чињеницама. Наиме, Срби су примили хришћанство још за време владавине Брановог оца, кнеза Мутимира, те је тако Мутимир постао први српски хришћански владар. Такође, за време Мутимирове владавине основана је и прва српска епископија са седиштем у Расу. Но, да је владарска породица трајно примила хришћанство можда најбоље потврђују имена наредне генерације владарског рода: Бранове браће Петра Гојниковића и Стефана Мутимировића. Наиме, имена Петар и Стефан су грчког порекла и карактеристична су за византијску хришћанску традицију<sup>84</sup>. То су прва хришћанска имена забележена код Срба и поуздан су знак да су и очеви кнежевића Стефана и Петра прихватили хришћанство (Веселиновић

---

<sup>84</sup> Име Петар потиче од грчке речи *Pétros*, што значи „стена, камен“, па симболизује непоколебљивост, одлучност, постојаност (Стевановић 2003: 71). Будући да се тако звао један од Христових апостола, име је постало врло популарно и широко је распрострањено међу хришћанима, било православне, било католичке, односно протестантске оријентације.

Име Стефан потиче од грчке речи *Stephanos* у значењу „венац, круна“, те му је отуда приписано тумачење: онај који је „окићен, овенчан, крунисан“ (Исто: 84). Име је присутно у различитим варијантама код свих народа хришћанског света, а у средњовековној Србији је било установљен као владарско име (Исто).



и Љушић 2001: 24). Очигледно да је однос приповедача према историји крајње слободан, те отуда поменути анахронизам: иако тему романа бајке заснива на историјским чињеницама, приповедача их бира и комбинује сходно сопственој поетској визији. На тај начин он историју дописује, прекраја, стваралачки обликује, подређује миту и машти.

Осим историјских личности, у роману бајци сусрећемо и ликове преузете из домена колективне имагинације (на пример, цар Црни Арапин), као и бројна митска бића из српске традиције. Букавци су прва митска створења са којима се јунак среће. На њих Бранислав наилази при покушају да из првог краљевства донесе црвенперку. У том смислу можемо их посматрати као демонска бића која чувају улаз у доњи свет. Приповедач их описује као чудовишта са шест ногу и квргавим роговима, која страшно дрече и буче. На истоветну представу букавца наилазимо у *Српском митолошком речнику* (СМР 1998: 71). Осим тога, у *Речнику* се наводи да букавци живе у језерима или великим барама одакле ноћу, уз велику буку, искачу на људе или животиње и покушавају да их удаве; од буке коју том приликом праве потиче и њихово име (Исто). Ово у потпуности одговара особинама букаваца у Росићевом роману бајци: букавци искачу из воде и насрћу на лутке и петлове које им јунак баца из чамца у покушају да пређе преко језера.

Наиме, да би јунак прешао преко воде и ушао у доњи свет, мора да надмудри букаваце. То чини тако што сваком од седам букаваца баци „најпре лутку, а потом петла“ (Росић 2005: 28), што букавце заокупи, па јунака оставе на миру. У начину на који је јунак савладао букавце препознајемо рефлексе усмене бајке. Наиме, мотив бацања магичних предмета чија је сврха да задрже демоне чест је у народним бајкама. Заснива се на миметичкој магији по којој слично производи слично: чешаљ се претвара у шуму, огедало у воду, метла у трње, коса у шипраг и сл. (Ајдачић 2013б). Но, у Росићевом роману бајци позајмљени мотив није остварен на идентичан начин као у усменим бајкама. Прва измена се односи на чињеницу да јунак магичне предмете не баца у повратку (као у усменим бајкама), већ у одласку, тј. у покушају да сиђе у доњи свет. Друга измена се односи на број бацања: у усменим бајкама најчешће постоје три бацања, док је у Росићевом роману бајци присутно чак четрнаест бацања: за сваког од седам демона по два бацања. Трећа измена односи се на изостанак трансформације баченог предмета. Наиме, у

усменим бајкама јунак баца чаробне предмете који се преображавају у својеврсну границу која раздваја демона од јунака, те се тако јунак спасава. У Росићевом роману бајци нема трансформације јер она није ни потребна: бачени предмети задржавају демоне, те тако испуњавају свој задатак и без преображаја. Уосталом, бачени предмети (лутке и петлови) и нису магични сами по себи, већ по ономе што јунаку омогућавају, а то такође одговара духу усмене бајке.

Бацањањем „чаробних“ предмета као начином да заокупи демоне јунак ће се послужити и при покушају да из краљевства Гета донесе чаробни мач. Чуvari доњег света овога пута су четири дива. Аналогно поетици усмене бајке опис дивова је сведен. Но, очито је да је обликован по узору на народне представе о овим митским бићима. Наиме, баш као и у усменој традицији, дивови живе у пећинама, у планинама и неприступачним шумама, и то у друштву: „четири дива, четири брата рођена“ (Росић 2005: 34), заједно живе и чувају улаз у пећину (уп. са: Ч 1995: 272; СМР 1998: 148). У духу народних веровања, описани су као људи „огромне снаге и узраста“ (СМР 1998: 148; Ч 1995: 272). Један од начин карактеризације дивова је и истицање њиховог обилног апетита, чиме их приповедач представља као типичне митске јунаке. Тако први од четири дива за ручак поједе „печеног јарца једногодца, једну птицу јаребицу и голуба голубана“, други два јарца двогодца, две птице и два голуба, трећи див у сласт поједе три јарца трогодца, три јаребице и три голуба, док су се на трпези четвртог дива нашла „четири јарца четворогодца, четири птице јаребице, четири голуба голубана“ (Росић 2005: 33–37). Ово одговара народном веровању да су дивови „веома прождрљиви (...), и хране се нарочито радо људским месом“ (Ч 1995: 273).

Но, приповедач је из народних предања преузео још једну појединост о дивовима. Наиме, ови митски горостаси често су представљени као приглупи (СМР 1998: 148). „Њихова глупост безгранична је и они врло често бивају варани“, запажа Чајкановић (1995: 273). Стога ће и у Росићевом роману бајци дивови брзо насести на трик са огледалима. Заправо, у поменутом сегменту препознајемо магијски поступак запречавања демона бацањем огледала, као једног од најчешће бацаних магичних предмета у усменој бајкама. Одступања од уобичајене разраде поменутог мотива у усменим бајкама односе се најпре на чињеницу да ни овде није реч о бекству, већ о силаску у доњи свет, те да се предмет не баца, већ потура демонима.

Приповедач, такође, одступа од троструког бацања: сваком од четири дива јунак даје по једно огледало, па у овој епизоди имамо укупно четири „бацања“. Најзад, ни овде нема трансформације чаробног предмета, јер огледало и без преображаја испуњава своју функцију, тј. интригира дивове и тако их задржава. У снази огледала да сасвим заокупи пажњу дивова препознајемо народно веровање да „огледало има моћ да у себе ухвати слику, или сенку нечега, и да је (...) у себи и задржи“ (Ч 1994б: 455)<sup>85</sup>. Народ, пак, сматра да је слика или сенка исто што и душа, из чега произилази да огледало, заправо, има моћ да зароби нечију душу.

Привлачна снага огледала дошла је до изражаја и у епизоди о борби са псоглавама и Страхором. Наиме, баш као дивове, Бранислав је и псоглаве савладао мудрошћу, а не снагом. По савету домишљатог Ластавице, јунак је од византијског цара затражио да му направе квадар од четири челичне плоче, „са спољашње стране сјајне као огледало, да се у њима може огледнути“ (Росић 2005: 45). У том је необичном оклопу Бранислав изашао пред псоглаве. Нањушивши мирис људске крви, псоглаве су се узмувале, стале да обигравају око јунака; али на металним плочама су виделе једино своје одразе, те су мислиле да су то „њихова браћа псоглави – чувари градских капија“ (Исто: 50). Тако је кнежевић успео да неповређен прође поред језивих псоглава и стигне до двора који је запосео Страхор. У описаном сегменту могуће је препознати поменуто веровање да огледало – метално или стаклено – „има неодољиву моћ и привлачења и задржавања“ (Ч 1994б: 459). Верује се да би онај ко ухвати (зароби) у огледалу лик неког објекта, злоочника или демона стекао власт над „заробљеником“ и овладао његовом моћи. „Заробљеник“ би, пак, изгубио своју моћ на површини огледала (Бандић 1991: 102–103). Стога „окретање огледала ка извору опасности, представља, очигледно, ефикасну заштиту“ (Бандић 1990: 58).

О псоглавама је већ било речи на страни 57. Зато ћемо овде само констатовати да је опис псоглава у роману бајци готово идентичан са представом коју су о овим демонима имали Срби граничари: псоглаве су замишљене као људски демони са псећом главом, гвозденим зубима и једним оком на врх главе, попут киклопа (уп.: Росић 2005: 49–50 и Ђорђевић 1953: 251; Перић 2006: 19; Гревс

---

<sup>85</sup> Стара германска реч за огледало управо означава „предмет 'који (у себи) задржава сенку'“ (Ч 1994б: 455).

1992: 609). Описаном хибридном изгледу псоглаве приповедач придодаје и коњске ноге, што је такође у духу народних предања (уп. Росић 2005: 45, 50 и Ђорђевић 1953: 252; Филиповић 1986: 51). Осим тога, у Росићевом роману бајци присутна је још једна појединост везана за псоглаве о којој раније није било речи. Наиме, ова митска бића приказана су као људождери. Да се псоглаве хране људским месом потврђује Ђорђевић и додаје да им је њух тако истанчан да могу да нађуше људски траг “чак и од три дана” (Ђорђевић 1953: 253). Од ових људождера човек може да се сакрије “само у коњском ђубрету, 'јер га другачије нађуше” (Исто: 254). Канибализам и истанчано чуло мириса сведоче и о утицају усмених бајки на Росићев роман бајку, јер се ове одлике псоглава из народних веровања јављају и у бајкама (Радуловић 2009: 217).

Детаљнијих описа „нечастивог“ Страхора нема, што, уосталом, одговара сведености израза народне бајке. Приповедач истиче само да је Страхор “син дива и жене” (Росић 2005: 44), те да је његова снага у пламеном мачу. Када потроши ватру из пламеног мача, Страхорова натприродна снага бива поништена, те га је лако савладати. Ова појединост у извесном смислу представља алузију на народна веровања о натприродним бићима чија је моћ скривена у неком предмету. Снага дивова скривена је у чаробном штапу који има сваки див и помоћу кога хвата жртве: “Кад га изгубе или им га одузму, губе дивску снагу” (СМР 1998: 148). У роману бајци сусрећемо варијацију наведеног веровања. Као прво, снага Страхора, полу-дива, налази се у мачу, не у штапу. Као друго, нити је Бранислав украо Страхору мач, нити је Страхор мач изгубио, већ је само потрошио чудесни пламен из њега. Но, у оба случаја резултат је исти: лишавање демона предмета у коме је скривена његова снага нужно доводи до угрожавања демона. Истовремено, у лику Страхора препознајемо и неке особине које је народ по правилу приписивао другим митским бићима. Наиме, тиме што угрожава град и што из својих чељусти пушта ветрове, нарочито црвени – ватрени, Страхор подсећа на аждаје (СМР 1998: 4). Убијањем Страхора јунак у извесном смислу преузима улогу Светог Ђорђа као борца против демонског који је становнике Тројан-града ослободио страха од аждаје (Ч 1994в: 84) или, пак, улогу неког другог јунака коме је народ приписао исти подвиг: Свети Сава (Ђоровић 1990: 182, 293), Свети Илија (Зечевић 2007: 63–64), Високи Стефан, Марко Краљевић, Змај Огњени Вук, Милош Обилић (МЂ

1971: 145–146). С друге стране, то што Страхор поседује величину и снагу дива, иако је само полу-див, указује на везу Страхора са змајевитим јунацима епске традиције који су се рађали из везе змајева и жена (нпр. Реља Крилатица, Змај Огњени Вук, Милош Обилић, Марко Краљевић). Наиме, у народу се веровало да су ови змајски синови обдарени натприродном снагом и другим изузетним особинама својих очева, те да их зато „нико не може савладати“ (Зечевић 2007: 69, ПЛЈ 2002: 35). У том смислу изгледа да је и Страхору његов отац, митски гигант, оставио у наслеђе невероватну снагу и чудесну способност пуштања ветрова. Дакле, лик Страхора представља синтезу различитих представа о натприродним бићима, што указује на уплив народних веровања и демонолошких предања у Росићев роман бајку.

Међу натприродним бићима своје место у роману бајци нашао је и змајевити јунак Порча Змајевић. У складу са духом народне бајке, приповедач не даје подробнији опис овог митског бића. Истиче само да се Порча указао на небу у виду светлеће лопте и да има крила око којих сија ватра („Док лети, силан огањ сипа око њега“ – Росић 2005: 78), што указује на утицај усмених представа о змајевима и змајевитим јунацима. Уосталом, ова сведеност и неодређеност описа последица је „специфичне многоликости змаја“ (ПЛЈ 2002: 40) која се преноси и на змајевите јунаке. Наиме, не постоји јединствена визија змаја, а сви покушаји који претендују да змаја једнозначно одреде “унапријед су осуђени на неуспјех” (Проп 1990: 422). Ипак, антропоморфно представљање змаја, крилатост и огњевитост су уобичајена обележја змајева у усменој традицији, те су и у роману бајци дистинктивни детаљи по којима се змајевити јунак Порча разликује од обичних људи. Веровање у антропоморфност змаја је карактеристично управо за Балкан: „Змајевит море бити и човјек“ (Грђић Бјелокосић, према Радуловић 2009: 211)<sup>86</sup>. Огањ који Порча сипа око себе док лети приповедачева је импровизација народних представа о змају као ужареном крилатом бићу: „За змаја се мисли да је као огњевит јунак од којег у лећењу огањ одскаче и свијетли“ (Карацић 1977: 3, према ПЛЈ 2002: 43). Да змај,

---

<sup>86</sup> Постоје, додуше, и другачија веровања о изгледу и пореклу змаја. Тако су га неки замишљали као ватрену птицу „дуга репа, која при лету око себе баца варнице“ (Зечевић 2007: 67). Други су, пак, веровали да змај настаје од шарана, који, кад напуни одређени број година, добије крила, „те у лету од њега одскачу искре у облику шаранових крљушти“ (Исто). Постоје такође и бројна веровања према којима летећи змај настаје од змије или жабе која је „достигла одређену старост или је неко време живела у посебним условима“ (Гура 2005: 223–224).

када лети, око себе просипа варнице, веровали су и други словенски народи (Чеси, Словаци). Бугари су га зато и звали „огњан“ (Зечевић 2007: 67). Ипак, изгледа да је приповедачево поређење Порче са светлећом лоптом на небу понајвише алузија на веровања старих Руса да се змај појављује ноћу у виду ватрене кугле која око себе сеје искре (уп.: Росић 2005: 78 и Зечевић 2007: 72).

Огњевитост је често обележје змајевитих јунака и у бројним народним песмама, или је макар начин за истицање необичности и различитости јунака. Притом змајевити јунаци најчешће пуштају пламен или дим из уста, носа, односно очију, или је, пак, њихов лет праћен ватром и светлошћу. Тако је писцу као инспирација за обликовање изгледа Порче Змајевевића могла послужити представа Змај Огњеног Вука као јунака обележеног “огњевитим крилима из којих 'сипа жива ватра” (ПЉ 2002: 45), с том разликом што је Порча представљен као антијунак (митски противник позитивног јунака). У том смислу огњевитост само наглашава Порчину демонску природу, јер се у народу веровало да ватра има улогу посредника између света живих и света мртвих, односно да она носи јунака у доњи свет и назад (Проп 1990: 256–262, 270–275, према ПЉ 2002: 43). С друге стране, једна друга појединост упућује на везу Бранислава и Змај Огњеног Вука. Наиме, стиче се утисак да име Порча Змајевевић није у потпуности произвољност приповедача, већ пре алузија на турског јунака из усмене епике, Порчу од Авале, који је столовао „у утврђеном граду на Авали“, те отуда предузимао нападе на Београд и отимао девојке. Против њега се, поред браће Јакшића, борио управо Змај Огњени Вук (Пешић и МЂ 1984: 206). Тако у лику Бранислава још једном препознајемо представу Змај Огњеног Вука као борца против непријатељског јунака муслиманске вере.

Све време у роману бајци је присутан чаробни коњ Ластавица као главни јунаков помоћник и саветник. Ластавица чује и говори, што указује на везу са усменокњижевном традицијом. Тако Шарац Марка Краљевића чује и разуме свога господара (“Смрт Марка Краљевића” – Карацић 1977г: 275), а може и да говори (“Марко Краљевић и Филип Мацарин” и др. песме – Карацић 1977г: 219). Мотив да коњи говоре присутан је и у неким лирским песмама, на пример: “Будљанка дјевојка и коњ”, “Туђа мајка”, „Шта је коњу најтеже” (Карацић 1977в: 217, 304, 320) итд. Осим тога, на Марковог Шарца Ластавица подсећа и тиме што уме да предвиди

шта ће се догодити. Ово је „битно својство помоћника у бајци, али и типична, универзално распрострањена одлика коња, која се јавља и у нашој епској поезији“ (Крстић 1939: 245–251, према ПЛЈ 2002: 81). Приповедач, такође, у роман бајку уноси прастаро веровање да је коњ хтонска животиња, медијатор који посредује између *овог* и *оног* света (Проп 1990: 270). Наиме, у Росићевом роману бајци коњ сва три пута саветује јунака како да доспе у доњи свет и како да одатле изнесе чаробне предмете; чак се и преображава, како би јунаку помогао да чаробне предмете задржи. Тиме Ластавица поново наликује на Шарца који јунака односи преко граничне воде у доњи свет, јер „знаје свакакве путине“, те саветује јунака и помаже му да дође до чаробних предмета (ПЛЈ 2002: 81). Дакле, то што приповедач јунаку додељује управо коња као чаробног помагача који треба да му омогући одлазак у царство мртвих није случајно, већ представља варијацију веровања да коњи носе душе умрлих на *онај* свет (Ч 1994в: 79): коњ је видовит и познаје свет мртвих, па има улогу водича, посредника (РС 2013: 383; СМ 2001: 280). Уосталом, Срби су старог бога мртвих замишљали као коњаника, а многе митологије (словенска, германска, грчка) сматрају да је коњ редован пратилац демона и божанстава доњег света, што опет потврђује поменућу представу о коњу као бићу које припада свету мртвих (Ч 1994в: 79). Веза коња са доњим светом задржана је и у хришћанству, па тако у *Откровењу светога Јована Богослова* смрт такође јаше коња (*Нови завет*, гл. 6, 88, 255, према ШЧ 2006: 135).

Један од словенских богова чији је редован атрибут био коњ јесте и Световид. Тако су Рујани замишљали да се Световид бори против непријатеља јашући на белом коњу (Леже 1984: 78). Паралелу са старом словенском религијом запажамо у начину на који приповедач представља Белог Вида: Вид, „бог светла, вида и љути противник таме“ (Росић 2005: 16), јаше на коњу беле боје, што, дакле, одговара народној представи овог божанства (уп. са СМР 1998: 404; СМ 201: 485), а епитет „бели“ указује да је Вид божанство светлости (СМР 1998: 404). То што је Видов коњ бео такође није случајно. Наиме, бела боја упућује на онострано, а бели коњ има култну улогу и везан је за загробни живот. Тако су Грци као жртву приносили искључиво беле коње; смрт, према Апокалипси, јаше на белом коњу, а према германским веровањима на белој раги (Проп 1990: 269–270). Пратиоци Белог



Вида су и три хрта (Росић 2005: 16), што опет одговара народном веровању да је пас сеновита животиња, повезана са демонима доњег света (Ч 1994б: 255).

Рефлектовање усмене књижевности уочава се и у функцији обликовања простора. Већ сам назив дела – *Бисерни град* – упућује на митски контекст, односно наговештава да ће се радња одвијати у простору издвојеном и другачијем од оног који га окружује, иако је реч о граду који је постојао и још увек постоји. Наиме, јунакове авантуре достижу свој врхунац у Бисерном граду, како приповедач назива град Византион, престоницу Византијског царства. Овај град пресудно утиче и на религиозни преображај јунака, те је назив романа бајке могуће схватити и као алузију на духовни сјај и лепоту Царског града који је вековима важио за престоницу православља. Приповедач опширно описује Бисерни град и снажан утисак који је он оставио на јунака. У Царском граду је тридесет прелепих белих тргова поплочаних дивним мозаицима и уоквирених раскошним палатама. На сваком тргу је по једна црква са куполом „од чистог злата“, сребрним подом и прекрасним фрескама. Унутар црква „златни свећњаци, кандила – бисер, злато, драгуљи“ (Росић 2005: 42). Мозаици су оивичени бисером. „У свакој трећој кући, бар по једна, бисерна одаја. Какав град! Бисерни град!“, помислиће Бранислав (Исто). „Стотину сунаца умива његове беле дане. Милион свећа одгоне његове ноћи“ (Исто: 40). Богати и моћни Византион „блиста хиљадама звезда“. У опису Бисерног града препознајемо типична својства доброг, узвишеног „места соларне природе“ из усмених бајки: обиље светлости и сјаја, беле и жуте боје, злата и сребра, бисера и драгог камења. Иако је реч о реалном локалитету који већ вековима траје, овакав опис „од хронотопа свакодневља чини хронотоп свевременог обиља“ (Ајдачић 2013а; уп. са народном бајком „Вилина Гора“ – Карацић 1977б: 179, и црногорском народном легендом „Вилина гора“ – ВГ 1971: 134). Приповедач, дакле, трансформише чињенице и ставља их у службу поетско-имагинативне сфере, односно подређује законима бајке. Тиме повећава удео имажинације као примарног импулса књижевног дела.

Роман бајка *Бисерни град* такође обнавља и негује култ поштовања биља и веровања у његове тајне моћи. Према старом српском веровању „у живом биљу постоји душа с истим особинама као што је човекова душа. Уз овакво веровање биље добија акрибут светости, као што је има и човекова душа“ (Нишевљанин

1990: 24). Дрво је, с једне стране, сматрано за станиште душа предака, из чега је проистекло обожавање дрвећа<sup>87</sup>. С друге стране, пак, дрво је могло бити и пребивалиште демонских бића, дивова или божанстава која живе у дрвету и представљају његове чуваре. На тај начин дрво је постајало примитивни храм, а каткад су поједини примерци или чак читаве врсте дрвећа поштовани као права божанства (Ч 1995: 172; Ч 1994б: 410)<sup>88</sup>.

Нарочито поштовање код наших предака уживао је храст: „Народ га поштоваше као да у њему станује Бог“ (Леже 1984: 72). Иако је о важности храста у српској традицији већ било речи на странама 126–127, овде желимо да се још једном и детаљније осврнемо на култ овог дрвета, не бисмо ли тако јасније указали на рефлексе усмене традиције у Росићевом роману бајци. Наиме, код старих Словена храст је био дрво посвећено богу Перуну. Забележено је да су руски Словени под храстом приносили жртве. Слично је било и код Срба. Чајкановић каже да је готово свако српско село имало по неколико храстова, углавном горостасних, у чија су стабла урезивани крстови. Такви су храстови називани записима. Под њима су се о летње празнике (нпр. Спасовдан) одржавале молитве и приносиле жртве, а при сваком обреду у стабло је урезиван по један крст. Под таквим храстовима одржавани су и зборови или вршена суђења, о чему сведочи чувени таковски грм под којим је 1815. донета одлука о подизању Другог српског устанка. Записе нико није смео да посече или да суве гране са њих запали, јер се веровало да ће се оном ко то уради угасити кућа или осушити рука (Ч 1994г: 206–207). Поменута веровања и обичаје препознајемо и у Росићевом роману бајци у сцени народног сабора под многолетним Записом, старијим „и од најстаријег Србина“ (Росић 2005: 10). Приповедач најпре описује девојачку и момачку игру и песму око велике ватре на жртвенику. Подаље од Записа и жртвеника, на саборишту, народне вође су већале „на коме ће кнежевина останути“ (Исто: 12). Све се ово догађало уочи првог марта, када Летник, „весник нове године, пролећног буђења и рода, силази са Небеских столица“ (Исто: 9). У овоме поново препознајемо рефлексе усмене традиције. Наиме, име Летник је „остатак

---

<sup>87</sup> Код старих Срба било је дубоко укоревано веровање да „душе умрлих људи одлазе у биљни свет“ (Нишевљанин 1990: 25). Стога је своје мртве „гадањи човек [...] сарањивао под корење којег омиљног дрвета, или им на гробовима садио омиљено дрво, па би тако сеоба душе у живо дрво што лакша и безбеднија била“ (Исто: 26).

<sup>88</sup> О томе како је изгледао овај процес у: Нишевљанин 1990:158.

преживелог обичаја о прослави пролећа (пролетника)“, односно у славу обновљене природе и „победе летњег сунца над зимом“ (СМР 1998: 290). Летник се углавном прослављао првог марта. „Обичаји у вези са летником умногоне су слични и подударни са божићним, односно новогодишњим циклусом обичаја. То потврђује да је некада, по народном календару, нова година почињала доласком пролећа, када се обнавља природа“ (Исто). Међутим, у Росићевом бајковитом роману прескакање огромних ватри уочи Летника уз песму и игру пре подсећа на обичаје којима Срби и данас обележавају Беле покладе, а које се управо празнују крајем фебруара или почетком марта<sup>89</sup>. Бела недеља је недеља пред ускршњи пост која, по словенском народном календару, дели зиму и пролеће. Посебно се обележава последњи дан ове седмице који се назива Беле покладе. Праћен је разноврсним обичајима који треба да обезбеде плодност и напредак (СМ 2001: 19–21, 434–435). Покладе се празнују „весело и бучно, с обиљем мрсне хране“ (Исто: 434). На трпези је тога дана нарочито много тзв. белог мрса, од чега и потиче назив празника. Такође се веровало да су у ово доба године духови и вештице нарочито активни. Стога многи обичаји у вечери Белих поклада имају за циљ управо заштиту од нечистих сила. У југоисточној Србији један од начина терања вештица и злих сила био је паљење великих обредних ватри на крају села или на раскрсници, те прескакање ватри праћено повцима, песмом и игром (Исто: 435; СМР 1998: 291), што је приказано у Росићевом ромну бајци. Овај се обичај још увек задржао у неким крајевима наше земље.

Још једна појединост у сцени суђења под многолетним записом обликована је по угледу на народну традицију. Наиме, пред сабором Петар се криво заклео да српска земља припада њему, ставивши претходно у чизме земљу из „шумовитог Лесника, који је од оца наследио. Пред Записом, испред дуба, могао је зато да се закуне како на својој земљи стоји“ (Росић 2005: 14). Ова је појединост алузија на кривоклетство забележено у бројним немачким, шведским, данским и другим скаскама, али и у сећању нашег народа: „Често неко који има да положи заклетву

---

<sup>89</sup> Ког ће се датума обележити Беле покладе зависи од Ускрса, који је тзв. „покретни“ празник, али се најчешће празнују крајем фебруара, односно почетком марта. У нашем народу овај празник увек пада у недељу седмице пре почетка Великог поста. Пошто су Беле покладе последњи дан када је било дозвољено да се једе месо, обично се тога дана приређују породичне гозбе.

да је ово или оно парче земље његово метне земљу са своје њиве у обућу и онда се заклинџе да *гази по својој земљи*“ (Ч 1973: 155–156).

Није необично ни то што је Бели Вид ослепљеног Бранислава лечио травом видовчицом, и то под јелом. Биљка видовчица или вид је, верује се, „сигуран лек од *очију*, и због тога га на Видовдан бацају у воду и том се водом умивају“ (Ч 1994г: 55). Могуће је, примећује Чајкановић, да назив биљке указује на везу са старословенским богом Видом, те закључујемо да приповедачев одабир божанства које спасава ослепљеног кнежевића и враћа му вид није случајан.

Ни то што је Бели Вид кнежевића сместио под јелу, није произвољност, већ појединост утемељена на познавању српских народних веровања. Наиме, због своје величине, дуговечности и лепоте, ово је дрво међу Србима одувек уживало велико религијско поштовање. Софрић Нишевљанин и Чајкановић помињу причу о хајдуку који се предано молио Богу баш *под јелом зеленом*, у чему виде „компромис између старе многобожачке вере и новије хришћанске“ (Нишевљанин 1990: 131; Ч 1994г: 106).

Ослањање на нашу народну традицију очигледно је и приликом избора места на којем је Бранислав сахранио хајдука Мијата (у гори, поред воде и клупе – Росић 2005: 20). То што је хајдуков гроб у гори, алудира на већ помињано веровање да је гора хтонски простор (Проп 1990: 93; Зечевић 1982: 27; Ајдачић 2013а). Зато онај ко умре у гори треба и да остане на том месту, „не само зато што је оно култно нечисто (па је и мртвац такав и не прима се у култно освећено гробље), него и зато што је већ тамо где треба да буде – у свету мртвих где се његова егзистенција наставља на посебан начин“ (Детелић 1996: 99).

У смештању хајдуковог гроба поред извора препознајемо, пак, дубоко укорењено народно веровање да мртви настављају да живе и на оном свету, али једино ако добију све што им је потребно за загробни живот. Једна од основних потреба била је потреба за водом, јер су Срби веровали да на *оном* свету „влада вечита жеђ“ (Ч 1995: 82; в. такође Ч 1994а: 330–331). Како би својим мртвима дотурили воду, „на време и у довољној количини“ (Ч 1995: 82), наши преци су своје покојнике често сахрањивали поред извора. Истовремено, сматрало се да је вода сеновита и да има изузетно снажну моћ да привуче у себе душу умрлог: вода је „право зборно место за душе, њихов велики резервоар“ (Ч 1995: 82; в. такође Ч

1994б: 207; Зечевић 1982: 10). Отуда огроман значај воде у култу мртвих код старих Срба, што потврђује ритуална употреба воде у бројним погребним обичајима. Поставивши гроб поред извора, кнежевић је, дакле, желео да хајдуку обезбеди сигурно уточиште: извор је требало да прихвати душу умрлог и обезбеди јој ново станиште, те да утоли жеђ умрлог на оном свету.

Клупа коју је кнежевић направио подно хајдуковог гроба алузија је на један други древни обичај у култу мртвих. Наиме, још у време старих Грка и Римљана постојао је „пропис да се путник, када пролази поред светога гаја, треба ту да задржи и неко време поседи“ (Ч 1995: 175). Овај је обичај био један од главних момената молитве наших предака пред дрветом, коме су претходили метанисање пред дрветом, додиривање дрвета руком и целивање. Као илустрација наведеног обичаја седења под светим дрветом или у светом гају може да послужи народна балада „Женидба Милића барјактара“. Када је Милићева вереница умрла, сватови су око њеног гроба засадили руже и подигли клупе: „Ко ј' уморан, нека се одмара“ (Карацић 1977д: 343). Обавезу седења као култну радњу којом се одаје почит мртвима препознајемо и у Росићевом роману бајци: „У дну ногу сагради клупу. Ко је жедан, нека воду пије и ту да се одмара. Нека седи и сећа се Мијата-хајдука“ (Росић 2005: 20).

У Росићевом роману бајци наилазимо и на још неке појединости из српске традиције. Тако је приповедач у главни ток збивања уткао и старе српске обичаје, како посленичке, тако и празничне: шта су и зашто су се палиле лиле, како су се прерађивали конопља и лан, који су се пољопривредни радови обављали у ком месецу и сл. (Росић 2005: 62, 68). Такође, приповедач не пропушта прилику да мале читаоце упозна са обоженим природним појавама и силама – како са оним које словенска митологија познаје (нпр. Бели Вид, Морана, Домовој, Јарило, Летник итд.), тако и са оним које је сам приповедач оживео (нпр. Сечко, Тарон, па и Бурило итд.). Истовремено, детаљно су описани хришћанска литургија и обред венчања, као и муслимански обичаји у време Рамазанског поста (Исто: 54–57, 74). Тако приповедач и овим делом потврђује да се старина и традиција могу ненаметљиво уткати у савремену прозу за децу, без страха да их деца неће разумети.

Удружујући фактографију и митологију, приповедач чудесни свет романа бајке *Бисерни град* чини наизглед реалним, а реални митотворним. Тако поетским

оживљавањем историје, народних веровања и обичаја, приповедач васпитава младе генерације у духу српског националног наслеђа.

**Закључак.** У време својеврсног „поновног и историјско-културног заноса према националној историји и митологији“, поједини савремени дечји писци се кроз своја дела „обраћају нацији идентитетом прошлости“ (Марјановић 1994: 22). То на свој начин чини и Тиодор Росић. Његови романи бајке се баве темама из националне историје и старине, али се у њима слика света увек сагледава са аспекта чудесног и дограђује дубоко личним рефлексима прошлости самог писца.

Росићеви романи бајке представљају подуже приче – чудесне и архетипске – о пренемањихкој историји и њеним јунацима, о фолклорном бићу, обичајима и традицији српског народа. Своја бајковита остварења приповедач је „оденуо у рухо прошлости“ како би проговорио о моралним и егзистенцијалним проблемима заједничким људима свих времена и простора, „а све зарад пустог сна о бољем, праведнијем и хуманијем животу“ (Росић 2010: 98). Стога је у њима повремено очигледна и снажна морална потка: „Прошлост није дата ради себе саме, да би се величала, већ да бисмо из поступака из прошлости научили нешто за будућност“, истиче Росић (Исто: 54). Но, у основи његових романа бајки лежи имагинација, та „краљица уметности“ (Исто: 79). Приповедач сагледава средњовековну историју кроз призму веровања и усменокњижевне традиције. Националну прошлост он васкрсава лако, спонтано, „осећањем припадника народа који има стамену историју и дубок корен њене величине“ (Марјановић 1994: 22). Укратко, приповедач евоцира неку врсту романтичарског заноса према симболима и јунацима националне прошлости. У том смислу оба анализирана дела несумњиво представљају вредан допринос савременој српској прози за децу. Она нису само „документа историје и душевности једног народа и његове прошлости“ (Марјановић 1995: 60). Праву вредност поменутих романа бајки представља богата, неспутана имагинација. Управо то овим бајковитим остварењима даје снагу дела која трајно остају у свести и души читалаца.

### 3. ОСОБЕНОСТИ ИСТОРИЈСКЕ БАЈКЕ КАО ПОДВРСТЕ АУТОРСКЕ БАЈКЕ

Пошто смо детаљно интерпретирали одабрана дела и истакли најважнија својства сва три типа историјских бајки, остаје да типолошки утврдимо основна стваралачка начела ове подврсте. Када је реч о композицији, постоје извесне разлике између типова историјских бајки које смо издвојили. У ствари, у анализираним историјским бајкама можемо запазити две тенденције. Једна подразумева настојање да се догађаји фиксирају линеарно, а радња сведе на један или неколико главних мотива и усмери „у правцу свог најбржег и незауостављивог разрешења”. Ова се тежња – иначе својствена модерној приповеци – може сматрати водећим композиционим начелом ауторских бајки уопште, а посебно оних које су се умногоме удаљиле од канона усмене бајке (Вуковић 1997: 167–168, према Ковачевић 2010: 56). Најизразитија је у чудесним приповеткама Светлане Велмар Јанковић, на шта указују: краткоћа приповедања, композиционо кохерентнија радња која је заснована на једном мотивском низу и незадрживо тежи срећном решењу, приказивање психолошког стања јунака, обрт. Но, и у историјским бајкама Тиодора Росића препознајемо поменуто настојање. Истина, у Росићевим делима је композиција народних бајки далеко последније спроведена него у чудесним приповеткама. Тако у њима наилазимо на мноштво епизода и дигресија које „разграђавају“ главни ток догађаја, те дело приближавају народним бајкама. Штавише, у његовим бајкама и романима бајкама дешава се да поновно nanoшење штете покрене нови ток догађаја, што опет представља подражавање народне бајке. Међутим, чак и он повремено „одступа од класичне композиције бајке“, примећује Љуштановић, „само што су та његова одступања мимикрична, дубоко повезана с различитим слојевима народне традиције“ (Љуштановић 2004: 127). Тако, рецимо, у роману бајци *Бисерни град* приповедач врло детаљно слика унутрашњу промену која се догодила у Браниславу, што одудара од поетике усмене бајке. Одступања од



композиционих начела народне бајке сасвим су разумљива, јер чак и када писци настоје да створе дела по узору на усменокњижевна,

мотивација аутора и дубинска значења дела суштински се одвајају од смисла и значења усмене бајке. Ови аутори полазе у свом стварању од сложене, умногоне еклектичне мешавине утицаја. Познавање фолклорне традиције само је један од импулса који подстичу њихово стваралаштво и њему се придружује обимно књижевно образовање, добро познавање словенске митологије и тежња да се на тим основама створе дела која ће одисати (...) словенским духом, бити прожета општим морално-филозофским идејама, али и одражавати дух ауторовог времена (ПЉ 2009: 15).

Истовремено, током тумачења смо могли да запазимо другу тенденцију писаца историјских бајки: настојање да развој радње у сва три поджанра претежно следи фолклорни образац, односно морфологију бајке како је описује Владимир Проп. Заправо, у историјским бајкама је ова тенденција доминатна. То значи да историјске бајке, баш као и народне, одликује „формулативност“ као једна од најважнијих структуралних особености. Формулативност подразумева да су историјске бајке састављене из приповедних образаца, истих оних помоћу којих се граде и народне бајке. Разумљиво, тај шематизам није тако строг као у народним бајкама и историјске га бајке делом нарушавају. Међутим, неоспорно је да су оне умногоне грађене по узору на усмене бајке, те је отуда и њихова морфологија подударна. Чак и када одступају од строгих клишеа народне бајке, писци то чине „контаминирајући бајку композиционим моделима и семантичким интенцијама других усмених жанрова (...), захваљујући чему све остаје у једном поетичном кругу који (...) означава основ духа народа“ (Љуштановић 2004: 125). Као последица, историјске бајке одступају од временске и просторне апстрактности народних бајки како би „национализовале“ садржај бајке (Исто).

Дакле, историјске бајке теже да се и темом и начином приповедања врате народној књижевности и ревитализују „изворност праве усмене приче“ (Исто: 120). У овоме покушају свакако предњачи Тиодор Росић који као да жели да обнови типичну фолклорну бајку: он не само да од усменог узора преузима све најважније одлике жанра, већ се у градњи сижеа умногоне руководи Проповом морфологијом бајке. Но, и у делима Светлане Велмар Јанковић чити су рефлекси усмене традиције: њене су бајковите приче окренуте прошлости и снажно теже да обнове дух старијих модела приповедања. Дакле, без обзира да ли настоје да исприповедају

класичну бајку, онако како је одређује Проп, или, пак, да, ослањањем на различите усмене облике приповедања, створе бајковиту причу или роман, писци историјских бајки се враћају у прошлост и обраћају прошлости. Из прошлости позајмљују не само начин приповедања, већ и тему, јер она није ништа мање важна за обнову усмене традиције. Стога је тема историјских бајки увек из реалне или имагинарне прошлости српског народа.

То одређује и композицију историјских бајки: уводне и завршне формуле чине оквир бајке, а радња се остварује у средишњем делу и заснива на функцијама уобичајеним за усмену бајку. По узору на свој праоблик, и у историјским бајкама је све унапред „срачунато и ослобођено од свега што не води јасно одређеном циљу поступака ликова“ (Солар 2004: 272). Но истовремено, премда фабула доминира, ваља нагласити да писци историјских бајки посвећују већу пажњу дескрипцији јунака, времена и простора у односу на колективног ствараоца. Они не само да проширују описе, већ им редовно дају печат лирског, при чему до изражаја долази индивидуални стил самог писца.

Догађаји који се нижу и граде фабулу историјских бајки углавном представљају опасне авантуре главног јунака или тешке задатаке које јунак мора да испуни како би стигао до циља. Но, он на крају успева да савлада све препреке, те се историјска бајка увек завршава срећним исходом по главног јунака и тријумфом врлине. Овакав крај уобичајен је за усмене бајке. Осим тога, у историјским бајкама наилазимо и на многе друге елементе фолклорне приповедне провинијенције који ове приче заправо претварају у бајке. Издвајамо најважније: непомирљивост добра и зла, антропоцентричност приче, појава чудесних помагача и чаробних предмета, честа појава метаморфоза, трократно понављање ситуација, употреба сталних бројева и градације, постојање натприродних бића и волшебног света у коме се јунак осећа као у стварном свету. Баш као и у народним бајкама, јунаци морају да прођу кроз различита искушења да би остварили жељени циљ. Тешкоће са којима се суочавају често су наизглед непремостиве: треба надмудрити већег и снажнијег, опаснијег од себе. Но, чак и када им нису дорасли, јунаци се хватају у коштац са препрекама и, по моделу деловања бајковних механизма, успевају да их превазиђу. Идући кроз градацијски сложене бајковне ситуације и тешкоће, јунак сазрева, спознаје сопствени идентитет и појављује се као коначни победник. Притом увек

бива адекватно награђен за показано добротинство, пожртвованост, храброст или вештину, баш као што налажу формуле усмене бајке.

Тегобан пут јунака се увек завршава победом добра и правде, те поновним успостављањем благостања у свету, што поново одговара филозофији народне бајке. Међутим, историјске бајке не допуштају да јунак тријумфује олако. По узору на свој праоблик, историјске бајке уче да се све у животу мора заслужити. Баш као и у животу, у историјским бајкама нема среће без напора и мука: само се истрајношћу и пожртвовањем може добити оно чему се тежи. „Отуд је инсистирање на раду и доследној борби за самопотврду и интеграцију личности, основна претпоставка остварења задовољства и среће” (Огњановић 1992: 82). С друге стране, историјске бајке не остављају дете без наде, “без утехе, и уверења, да из сваке, и наизглед најбезнадније ситуације, има излаза (Исто). Оптимизам и животна ведрина суштинске су вредности историјске бајке које су се у њу прелиле из народне књижевности. За оне који имају довољно храбрости и вере све је могуће и релативно, подложно променама. „Коначне таме (...) нема!” (Олујић 1998: 39). Уз то, реално и чудесно, могуће и немогуће нису подвојени, нити је човеково биће подељено на свој рационални и ирационални део. Наиме, у овоземаљски свет често се мешају натприродна бића и онострани силе које одлучујуће утичу на поступке јунака и коначан исход бајке. Историјске бајке, баш као и народне и ауторске бајке уопште, почивају на идеји о јединству света:

Свет у бајци је једнина у којој равноправно егзистирају и камичак, и звезда, и мрав, и човек, а немогуће је предвидети у коме ће се тренутку, у коме добром или злом часу укрстити њихови путеви и судбине, ко ће кога спасти, ко кога погубити. (...) Отуда признавање важности свему постојећем, поштовање сваког ма и најбезначајнијег створа. (...) У свету бајки не постоје бића вишег и нижег реда: и камен, и шкољка, и краљ, и коприва једнако су важни и значајни. Судбине им се укрштају, допуњују, повезују, утичу једна на другу. И ништа није немогуће! (Олујић 1998: 33–35).

Логика историјске бајке одражава, дакле, холистичко виђење света у коме нема разлике између могућег и немогућег, живог и неживог, што их чини блиским дечјој перцепцији света. Сва природа – и жива и нежива – одређује судбину јунака историјских бајки, помаже им или одмаже, спасава их или угрожава. У томе се огледа анимизам историјских бајки: веровање да биљке, животиње, па чак и неживе ствари и природне појаве, имају душу и особине људи. Оваква слика света, пак,

одговара начину на који деца схватају и доживљавају објективну стварност. Наиме, чињеница је да деца предшколског и млађег школског узраста све што се креће доживљавају као жива бића, што психоаналитичари покушавају да доведу у везу са анимизмом мита и бајке.

За анимистички ум детета камен је жив јер може да се креће, као кад се скотрља низ брег. Чак је и дете од дванаест и по година убеђено да је поток жив и да има вољу јер његова вода тече. Деца верују да у сунцу, камену, води обитавају духови веома слични људима, те осећају и делају као људи. За дете не постоји јасна граница која одваја предмете од живих бића а све што поседује живот има живот сличан нашем (Бетелхајм 1979: 60).

Зато антропоморфизована бића, предмете и појаве дете прихвата као нешто сасвим разумљиво и природно. Оно је уверено да биљке и животиње могу да га разумеју чак и када то отворено не показују. Стога у историјским бајкама бића природе саветују јунака као антропоморфизовани дух природе, а натприродни феномени не изазивају ни најмање чуђење<sup>90</sup>. Јунаци се у њима боје опасности која их вреба, али не и оног што је наднаравно. Историјске бајке, дакле, преузимају свеопшту повезаност и једнодимензионалност од фолклорног обрасца. Оне су засноване на чудесном, што значи да „натприродно не ремети нормалан ток догађаја и поредак ствари. Чуда која се дешавају никога не изненађују и не ужасавају учеснике збивања. Чуда се дешавају као нешто нормално“ (Дрндарски 1978: 13). Истина, јунаци *Књиге за Марка* у први мах најчешће бивају изненађени, затечени тиме што могу да разумеју говор својих антропоморфизованих помоћника, али зато

---

<sup>90</sup> Ово осећање нераскидивог јединства са светом присутно је и у делима других бајкописаца 20. века – Д. Максимовић, Г. Олујић и др. Тако се Д. Максимовић исповеда малим читаоцима у песми „Над књигом бајки“:

Дечаче, признајем ти, ни за мене нема  
У свету ствари ни мртве ни неме,  
Камење хода и певају траве;  
Све ствари су у свету живе, и големе,  
Све говоре и имају људске очи праве (Максимовић 1991: 46).

За Г. Олујић анимизам бајке сведочи о њеној мудрости: „Камен или звезда који говоре, капљица која се заљубљује у свет [цвет – М. И.], ... – за дете нису чудо, јер оно антропоморфично осећа ствари и бића, наслућујући скривени живот облака, цвета, камена и птице као прерушене облике себе самог“ (Олујић 1998: 40–41). Антропоморфизована бића, предмети и појаве у бајкама воле и пате, чезну и трагају за срећом – једном речју, осећају живот, баш као и људи. Осећање јединства света дете губи одрастајући и доживљај света се у њему неповратно предваја „на свет рационалног и ирационалног, свет јаве и свет сна“ (Исто: 41).

већ у следећем тренутку способност разумевања немуштог језика прихватају као нешто посве нормално и уобичајено. Ова првобитна збуњеност јунака *Књиге за Марка* може се разумети као својеврсна рационализација колективне имагинације, што је тенденције својствена модерној ауторској бајци уопште. Росићеве бајке и романи бајке, пак, доследно следе поетику народне бајке: разлика између оностраног и оностраног постоји, али јунак историјске бајке при сусрету са волшебним „нема утисак да има посла са неком другом димензијом“ (Лити 1994: 15). За њега као да све припада једној димензији, те човек са лакоћом преваљује огромна пространства и све тече нормално, глатко: „Човек треба да пређе седам гора, седам мора, и прећи ће их. Треба да нађе некога или нешто (као иглу у пласту сена), и наћи ће га“ (Дрндарски 1978: 10).

Понајвеће одвајање историјских бајки од народног узора огледа се у „национализовању“ садржаја бајке, те именовању јунака и простора. Наиме, у усменим бајкама јунаци су типски и немају име, већ се наводи њихово занимање, порекло, пол или узраст. За разлику од усменог обрасца, у историјским бајкама јунаци – стварни или измишљени – су по правилу именовани. Штавише, главни ликови су врло често познати историји, јер историјске бајке најчешће говоре о подвизима будућих владара и јунака из националне прошлости. Једна од последица тога је напуштање апсолутне агеографичности и аисторичности бајке. Наиме, поред ликова, писци по правилу конкретизују место догађања, смештајући радњу у реалне географске просторе. Једино временска прецизираност готово редовно изостаје, али је време дешавања могуће одредити посредно, будући да су историјске бајке неретко везане за стварне историјске личности и догађаје. Описи времена и места су лирски, али кратки како не би превише успорили радњу.

Писци историјских бајки за протагонисте својих бајки бирају децу. Историјске бајке су, дакле, изразито антропоцентричне, баш као и усмене бајке. Осим тога, јунаци нису детаљно описани, већ су најчешће дате само основне црте портрета. Тачније, наглашава се доминантна особина јунака, а остале се назначују или наслућују. Притом се ликови често индивидуално обележавају приписивањем неке посебности коју испољавају у лирски обојеним монолозима: кроз реторска питања, екскламативне изразе узбуђења, чежње, пригушене жеље и сл. Психолошка стања јунака могуће је спознати и на основу дијалога у којима други ликови

саветују јунака како да надвлада оно што га мучи (страх, стрепњу, усамљеност, разочарење). И поред тога што портрети јунака нису комплексни, запажа се настојање аутора да изграде сложеније, слојевитије јунаке, развијеније психолошке карактеризације. То такође значи да се јунаци историјских бајки често мењају, развијају. За разлику од јунака народних бајки који се мењају углавном споља (физички преображај или прелаз из једног социјалног статуса у други), јунаци историјских бајки неретко доживљавају и унутрашњи преображај, односно карактерну метаморфозу (нпр. Немања, Растко и Стефан у причама *Књиге за Марка* или Бранислав у роману бајци *Бисерни град*). Ова унутрашња промена представља, у ствари, психолошко сазревање јунака који је успешно савладао искушења иницијације. Кроз драматична збивања у историјској бајци јунаци потврђују свој идентитет наговештен на почетку приче и своју предодређеност за велика дела.

Управо ова сведеност описа карактерних особина јунака, које су више наговештене него прецизиране, омогућује читаоцима да јунаке домишљају и тако их подстиче да се фантазијски уживљавају у текст. „Догађај јесте доминантан, али је јунак кохезиона сила, интегративни чинилац, а његова активност – поступци, гестови и речи усмерени су ка читаочевом емоционално-мисаоном средишту“ (Димитријевић 2012: 282). Читалачки приступ историјској бајци као наивној причи прате емпатија и поверење у текст. Другим речима, историјска бајка као наивна прича остварује се кроз наивно читање као процес у којем се „стварни читалац поистовећује са ликом“ (Тодоров 2010: 34), што свет дела оживљава, а читаоце подстиче на саучествовање.

Историјске чињенице о значајним личностима, догађајима и локалитетима из наше средњовековне прошлости представљају слој који је евидентан у историјским бајкама и чини се да су често биле инспирација, иницијални импулс за настанак историјских бајки. Међутим, показали смо да се према њима писци односе слободно, руководећи се Андрићевим ставом да „песнички феномен настаје тек онда 'када чињенице почну да лебде'“, ослободе се „силе теже свог места и времена“ (Кољевић 1974: 7). То ублажавање историографског писци историјских бајки постижу на два начина: с једне стране, они повезују прошле догађаје са усменокњижевном традицијом, веровањима и обичајима, чиме их ослобађају окова реалности; с друге стране, у обликовању својих дела угледају се на усмену епiku,

пре свега бајку, чиме буде код читалаца ефекат препознавања. Заправо, историјске бајке представљају “својеврсни рефлекс неоромантике, враћање фолклорној имагинацији, традицији и митском оболу представе о свету” (Огњановић 1992: 82).

Сагледавањем историјских података кроз призму фолклорне традиције писци, дакле, избегавају фактографски у корист фикционалног приступа: синтезу историјске и фолклорне грађе писци обликују са пуно маште и прилагођавају је сопственој поетској визији. Ова оригинална поетска потка, уткана у позадину исприповеданих догађаја, премешта збивања из сфере историјског у сферу митског. На тај начин реалистички и чудесни елементи се јављају напоредо, готово узастопно: реално се у моменту преобраћа у чудесно, а чудесно се поново претвара у стварно, што чини да је у овим бајкама све могуће и природно. Тиме се историјске бајке поново приближавају народним бајкама као свом праузору. Другим речима, оне задовољавају једно од суштинских својстава бајке као књижевног жанра: то су приче у којима се претапају стварно и нестварно.

Иако писци историјских бајки неретко претендују на поучност, у њиховим текстовима нема поучних закључака. Директна морална или образовна поука која историјске бајке удаљава од класичних само је повремено у првом плану, а чак ни тада није пренаглашена. Заправо, из дидактичности историјских бајки просијава искрена жеља аутора да читаоце неосетно приведу коренима, националном идентитету и поносу. Зато се у писању доследно и темељно ослањају на усмену традицију, као начин да речено остваре.

Од усмених жанрова најзаступљеније су народне бајке, демонолошка предања и веровања у натприродна бића. Ово је разумљиво ако се има на уму да поменути усмени облици својом тематиком и начином приповедања задовољавају потребе деце као слушалаца/читалаца, те да је реч о опробаним, провереним облицима књижевности за децу. Стога су се писци историјских бајки угледали на поменуте усмене жанрове. Наиме, попут усмених бајки и демонолошких предања, историјске бајке приповедају узбудљиво, динамично и живо, без превеликог удаљавања од главног тока догађаја, што одговара потребама малих читалаца. Осим тога, тиме што су тематски усмерене на чудесно, те приповедају, између осталог, о натприродним бићима и њиховим моћима, историјске бајке задовољавају читалачка



интересовања деце и омогућавају им да реализују једну од својих насушних потреба – потребу за домаштавањем постојећег.

Такође, има у анализираним делима и рефлекса усмене поезије – пре свега епске, али и лирско-епске и лирске – те фрагмената етиолошких предања и легенди. Избор појединости из усмене поезије, легенди и предања везан је пре свега за јунаке које деца већ добро познају (Марко Краљевић, кнез Лазар, Свети Сава и сл.). Осим тога, да народна традиција заиста живи у историјским бајкама, потврђује и читав низ народних веровања и обичаја које су писци уградили у своја дела.

Поменути облици усмене књижевности укључени су у историјске бајке на различите начине. Аутори најчешће врше избор одговарајућих елемената из усмене књижевности, сажимају их и преобликују, како би их прилагодили сопственој поетици и сегменту дела у који се усмена грађа укључују (први начин). Дакле, елементи народне баштине у историјским бајкама у већини случајева нису присутни у свом изворном облику, већ су прилагођени тексту. Овај начин укључивања усмене грађе може се јавити у следећа два облика. Први подразумева избор појединости (једне или више њих) из само једног облика усмене књижевности, док други подразумева избор појединости из различитих усмених облика и њихово складно комбиновање при осмишљавању једног одређеног сегмента у делу. Додуше, каткад наилазимо и на готово дословно цитирање: рецимо, у бајци Тиодора Росића „Језеро на Мокрој гори“ имамо пример готово дословног преношења предања „Манито језеро“.

Други начин укључивања усмене грађе у историјске бајке подразумева парафразирање, тј. својеврсно препричавање одабраних фрагмената. Трећи начин подразумева имитацију, односно писање по узору на усмену традицију, без стварних паралела, али у духу, маниру народне књижевности. На овакав начин најчешће се укључују елементи етиолошких предања, веровања и легенди. Понекад се као посебан облик цитатности јавља и алузија, тј. наговештај неког веровања, песме, легенде.

Можемо, дакле, да констатујемо да и за историјске бајке важи закључак до којег је дошао Вајскербер, разматрајући употребу цитата у савременој књижевности: „они се крећу између дословних позајмица и адаптација које лако могу да прођу неопажено уколико се тачно не наведе њихов извор“ (Вајскербер

1984: 216). Притом је у историјским бајкама углавном присутан први основни тип цитатности који Дубравка Ораић Толић назива илустративни, а у коме доминира „начело мимезе, аналогije“, иако с друге стране није занемарљив ни други основни тип цитатности – илуминативни – који карактерише креирање „нових смислова на подлози старих (Ораић Толић 1990: 43–44).

Елементи преузети из усмене традиције најчешће су у функцији обликовања ликова: усмена грађа је извор за именовање јунака, а из ње се истовремено позајмљују и/или преобликују особине и поступци јунака. Такође, рефлекси усмене књижевности су врло често у функцији развијања фабуле: из усменокњижевне традиције писци редовно преузимају теме и мотиве за грађење фабуле, као и жанровске моделе (пре свега композиционе обрасце усмених бајки и предања). Поред тога, обиље материјала из српског фолклора даје историјским бајкама и васпитну функцију. Уосталом, „естетско и васпитно нису сукобљени, или, другачије речено, једно не искључује друго: избегавање поучности не обезбеђује безусловно естетски квалитет“ (ШЧ 2006: 140). Но, о образовним, васпитним и уметничким вредностима историјских бајки, те о односу сазнајног и поетског, биће више речи у наредном поглављу.

## **II МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП ИСТОРИЈСКОЈ БАЈЦИ**

## 1. ЗНАЧАЈ НАСТАВНОГ ПРОУЧАВАЊА ИСТОРИЈСКИХ БАЈКИ

Дело намењено деци мора да се деци допадне, али у исто време треба да има и васпитно-образовну вредност, „не у смислу 'засићености дидактизмом' (Банкане, 1998, 4), већ као поуку која је предмет жеље и откривања“ (ШЧ 2006: 13). Историјске бајке делују управо тако: осим естетског задовољства и знатижеље са којом их деца читају, њихове бројне везе са усменом традицијом настоје да читаоце приведу коренима, што је исто тако значајна вредност историјских бајки. Осим тога, њиховим читањем и изучавањем остварује се читав низ других васпитних, образовних и функционалних задатака, а уз то историјске бајке одговарају потребама деце млађег школског узраста као читалаца. У наставку излагања биће речи управо о могућности васпитања и образовања историјским бајкама.

### *Естетски циљеви*

Уметничке вредности историјских бајки су вишеструке. Оне се, пре свега, огледају у општељудском карактеру света историјских бајки. Наиме, иако редовно говоре о конкретним личностима, што значи да су и време и место дешавања радње тачно одређени (или их је могуће одредити), осећања, мисли и поруке које историјске бајке носе у себи имају универзалну вредност. Човекова тежња да се одбрани од сваког зла и незнања које га задеси у животу, јунаштво, патриотизам, човекољубље, правдољубље, блиски су читаоцима свих времена, па и данашњим. Заправо, на тим непролазним животним и хуманим вредностима садржаним у историјским бајкама почива сва духовна блискост међу људима. У кризним временима, какво је ово у коме ми живимо, историјске бајке су преко потребне малим читаоцима, јер носе у себи вредна и непролазна искуства о човеку и животу, као и јасан, проверен систем етичких вредности на коме се вековима темељила српска духовност. Управо ове свевремене вредности и животна искуства

представљају основу уметничке вредности историјских бајки, а долазе до изражаја ваљаним наставним проучавањем.

Осим тога, естетску вредност историјских бајки представља и јединство садржине и облика, односно склад предметности дела и начина на који је та предметност уметнички обликована. Притом изузетно значајну улогу у естетском васпитању историјским бајкама има језик, као носилац пишчевих мисли, ставова и осећања. Наиме, писци историјских бајки ревитализују чист, неискварен српски језик, те откривају ученицима лепоту правилног, јасног и једноставног израз. Указивање на ове одлике историјских бајки приликом њиховог тумачења може допринети развоју културе изражавања ученика.

Да би ученици могли да спознају поменуте естетске вредности историјских бајки, неопходно је омогућити им да спознају естетски свет ових бајки и поступке којима је тај свет створен. То практично значи да ученике треба подстаћи да истраже водеће уметничке чиниоце, стваралачке поступке и стилогена својства историјских бајки; да открију и образложе уметничке чиниоце који су изазвали утисак; да запазе и образложе појаву, деловање и однос ликова, њихову функцију и значај у бајци; да покушају да открију симболику главних мотива, простора и предметности; да запазе лепоту, сликовитост и изражајност језика историјских бајки; да уоче стилска изражајна средства и стваралачке поступке којима је остварено јединство суштине и форме приповедања; да уоче и образложе поруке историјских бајки које носе општељудско, свевремено значење.

Уметничке вредности историјских бајки на које смо у претходном излагању само сажето указали неопходан су предуслов без којег историјске бајке не би могле доприносити остваривању бројних васпитних, образовних и функционалних задатака наставе књижевности. Другим речима, естетске вредности историјских бајки су од прворазредног значаја, јер управо оне одређују колику ће улогу историјске бајке имати у реализацији васпитно-образовних задатака наставе књижевности за млађе основце. Осмишљеним проучавањем уметничких вредности историјских бајки, те подстицањем и неговањем естетских доживљаја ученика, развија се њихово интересовање за читање ових бајки (а посредно и других књижевних дела), што представља темељ трајне читалачке потребе и навике.

Речено управо представља смисао естетског васпитања. Наиме, према Милији Николићу естетско васпитање у оквиру наставе књижевности треба да тежи неговању љубави према књижевности, развијању читалачких навика, формирању уметничког укуса, подстицању репродуктивне и стваралачке маште, те снажењу чулног, језичког и књижевног сензибилитета. За остваривање наведених циљева естетског васпитања у основној школи од нарочитог су значаја бајке, истиче Николић (2006: 19). Тако и историјске бајке, као посебан бајковни модел, својим чудесним светом, необичним ликовима и догађајима, те животним оптимизмом у великој мери доприносе развоју поменутих најбитнијих компоненти естетског васпитања. Оне подстичу **естетско опажање, доживљавање и књижевна интересовања деце, негују и богате естетске емоције и стваралачку машту, те развијају способност мишљења и оцењивања естетских вредности.** Осим тога, читање и проучавање историјских бајки може допринети **развоју способности лепог изражавања (писменог и усменог), формирању књижевног укуса и стимулисању љубави према књижевности, те изграђивању потребе за доживљавањем, сазнавањем и вредновањем дела књижевне уметности**<sup>91</sup>.

### **Васпитни задаци**

Могућност моралног васпитања историјским бајкама је обимна и вишеструка. Један од најважнијих васпитних задатака чијем остваривању доприноси читање и изучавање историјских бајки свакако је **изграђивање позитивног става према животу** код малих читалаца. Наиме, премда детету, с једне стране, јасно предочава препреке које га кад-тад очекују на трновитој стази живота, историјска бајка истовремено умирује дете, обећавајући му срећан крај. Заправо, историјске бајке (попут типичних бајки) одликује спој реализма у

---

<sup>91</sup> На тај начин, пак, историјске бајке доприносе остваривању програмских задатака наставе српског језика и књижевности у првом циклусу образовања:

- „развијање осећања за аутентичне естетске вредности у књижевној уметности; (...)
- развијање потребе за књигом, способности да се њоме самостално служе као извором сазнања; навикавање на самостално коришћење библиотеке (одељенске, школске, месне); поступно овладавање начином вођења дневника о прочитаним књигама“ (П 20014; П 2005: 6; П 2006).

Напомена: скраћенице П 2004, П 2005 и П 006 се односе на Правилнике о наставном плану и програму за прва четири разреда основне школе које издаје Службени гласник РС – Просветни гласник.

приказивању животних проблема и оптимизма у њиховом савлађивању. Бројност недаћа са којима се јунаци историјских бајки сусрећу и реално сликање људских мана (лажи, злобе, преваре, издаје, зависти, љубоморе) не изазивају песимистички доживљај света код деце, нити наводе на помисао да треба одустати од жељеног циља који стоји на крају мукотрпног и неизвесног пута. Напротив, оне уче дете да је – упркос свим тешкоћама – могуће остварити снове и достићи срећу, али једино ако се појединац упусти у коштац са животним недаћама. Ма шта га задесило на животном путу, човек не сме да се препусти равнодушности и очају. Јер да би стигао до циља, мора имати одважност и несаломљиву вољу, уче нас аутори историјских бајки. Судбином одређен пут човек мора да прихвати, трпељиво и кротко, али оно са чим никако не сме да се помири јесу зло, неправда, мржња, лаж, издаја. Свему што угрожава његов или животе других људи човек мора одлучно да се супротстави – једино тако он се потврђује као човек. Заузврат, оне који имају довољно смелости да се упусте у коштац са животним недаћама, историјске бајке охрабрују обећањем да ће им у критичним тренуцима на том путу притећи добронамерне силе и помоћи им да остваре свој циљ. Ниједан напор у њима није узалудан, већ бива награђен срећним и испуњеним животом. Али ништа се у животу не може добити без великог труда и залагања. Срећа се мора заслужити, поручује историјска бајка.

Ове бајке су притом нарочито подстицајне за децу која су у стварности маргинализована и одбачена, јер им враћају веру у сопствене могућности, уливају наду да човек може успети упркос свим својим слабостима и наизглед непремостивим тешкоћама. Тако је у историјским бајкама главни јунак по правилу најмлађи принц, бистар али сиромашан лончарев син, сирото и нејако сељаче, слабашан и уплашен кнежевић итд. Међутим, после тешких искушења сви они успевају да остваре циљ добротом срца, истрајношћу, досетљивошћу и снагом своје памети, а не грубом физичком снагом. На тај начин историјска бајка – попут типичне бајке – помаже детету у кључном периоду његовог живота, „тамо где би, без помоћи приче, остало заглибљено: осећајући се занемарено, одбачено, понижено“ (Бетелхајм 1979: 72). Дарујући му „наду да и најбеднији може успети у животу“, она не допушта детету да клоне и одустане од својих жеља (Исто: 24).



Историјске бајке такође **развијају просоцијално понашање** ученика као „вољно, намерно понашање које има за циљ да допринесе добробити других људи“ (Жиропађа и Миочиновић 2007: 171). Ово је нарочито важно данас, када је цивилизацијски напредак у очитом нескладу са моралним развојем, а саосећање и помоћ ближњима у невољи као да нестају пред најездом агресије и равнодушности. Притом на развој просоцијалног моралног расуђивања, а тиме и социјално пожељног понашања, утичу пре свега оне ситуације у којима јунак историјске бајке мора да одлучи да ли ће помоћи другоме у невољи. Наиме, многи психолози верују да деца треба да искусе различите емоције, чак и негативне, како би касније могла боље да схвате како се друга особа осећа у одређеној ситуацији. Када посредством емпатије искусе непријатност, замишљајући себе у конкретној ситуацији, то их мотивише да помогну другима у истој или сличној ситуацији (Исто: 174). Стога исцрпна анализа историјске бајке која омогућава ученицима да до краја сагледају узрочно-последичне везе између поступака јунака и мотива који су изазвали те поступке, подстиче просоцијално морално просуђивање. Једино у потпуности протумачени поступци јунака историјских бајки доприносе изградњи ученичког става и социјално пожељног понашања.

Видимо, дакле, да историјске бајке **развијају позитиван однос према себи и другима**, те да могу помоћи **изградњи пожељних карактерних и вољних особина ученика**, као што су: истрајност, оптимизам, одлучност, активност, пожртвованост, истинољубивост, праведност и сл.<sup>92</sup>. Осим тога, историјске бајке негују национални идентитет малих читалаца, подстичу њихово интересовање за националну прошлост и развијају патриотизам. Једна од највећих вредности историјских бајки је управо то што чувају свест о пореклу, вери и обичајима нашег народа. На тај начин оне помажу учитељима и родитељима да одгаје нараштаје који ће знати ком народу припадају и бити поносни на своје порекло.

Суштину српског националног бића историјске бајке негују и оживљавају на тај начин што се темеље на народној традицији као изворишту српске духовности. Њихови аутори су изузетни познаваоци старе, паганске религије и митологије, народних обичаја и веровања, као и усменокњижевне традиције, и не

---

<sup>92</sup> Један од важних програмских задатака које настава књижевности за млађе основце треба да оствари јесте управо да васпита ученике „за живот и рад у духу хуманизма, истинољубивости, солидарности и других моралних вредности“ (П 2004; П 2005: 6; П 2006).

боје се да уграде оваква наслојавања у своја дела. Они ниједног тренутка не страхују да их млади читаоци неће разумети. „Колико се тиме потврђује немогућност окоштавања усмене традиције, толико се и спречава окоштавање модерне прозе за децу“, примећује Шаранчић Чутура (2001: 35). Потребу српских писаца да се свет детета савремене цивилизације обогати чудесним, митолошким светом паганске религије и старих српских веровања, она објашњава на следећи начин.

Позивање на мит, присутност легенди, обичаја, постојање усмене традиције уопште у данашњој књижевности за децу, представља, може бити, алтернативу постојећем свету. То је израз потребе за променом, за другачијим светом. Позивање модерних прозаиста на фолклор представља израз страха савременог човека и друштва од тоталитарности и жељу за различитошћу, представља давну људску потребу да се искоракне из тескобе, суровости и животарења у овом свету принуде. (...)

Тако савремена књижевност за децу сећа одрасле читаоце на оно што позаборављаше, а оне којима је намењена, најмлађе, на време упућује на корене, на духовност из које су потекли, надајући се да ће национални идентитет, да ће аутентична српска духовност у њима заживети као саставни део бића (Исто).

Дакле, тиме што чувају и преносе српску старину и традицију (елементе усменокњижевне традиције, веровања, обичаје и начин живота, митологију), те приповедају о „златном добу“ српске историје, историјске бајке **развијају** код ученика **љубав према сопственој земљи и народу, поштовање према културној баштини, дивљење према славним прецима и национални понос**. На тај начин доприносе остваривању важних задатака које програмска документа постављају пред наставу српског језика и књижевности у првом циклусу образовања. Наиме, од наставе књижевности у млађим разредима очекује се да кроз упознавање ученика са вредним делима националне књижевности развија код њих патриотизам и одгаји културно освешћене младе нараштаје, оспособљене за неговање и развијање културног наслеђа и националног идентитета (П 2004; П 2005: 6; П 2006)<sup>93</sup>. Изучавање историјских бајки – видели смо то – управо доприноси остваривању поменутих задатака.

---

<sup>93</sup> Ево тих програмских задатака:

- „упознавање, развијање, чување и поштовање властитог националног и културног идентитета на делима српске књижевности (...);
- развијање поштовања према културној баштини и потребе да се она негује и унапређује; (...)

Дакле, историјске бајке имају моћ да целовито васпитавају и обликују ученикову личност: оне помажу ученику да боље упозна себе и свет око себе, изграђују вољу и карактер ученика, те позитиван однос према животу, снаже интересовање ученика за моралне проблеме, изоштравају њихово запажање моралног/неморалног поступања, негују способност моралног расуђивања, формирају моралну свест, те граде позитиван однос према сопственом народу и домовини. Па ипак, етичка компонента је у историјским бајкама, баш као и у сваком правом уметничком делу, увек дата „у оквиру естетског идеала и естетске форме“ (Митровић 1969: 79).

### **Образовни задаци**

Образовне вредности историјских бајки могу се сагледати на два нивоа. Први и примарни ниво подразумева могућност **сазнавања уметничких вредности и карактеристика појединачних историјских бајки** које се тумаче у настави књижевности<sup>94</sup>. Проучавање текстова једног типа историјских бајки омогућава ученицима да уоче одлике тог типа. Проучавање текстова који припадају различитим типовима историјских бајки и њихово поређење пружа прилику ученицима да запазе њихове особености, али и заједничке карактеристике које их сврставају у историјске бајке. Такође, часови обраде историјских бајки пружају могућност за поређење историјских бајки са народним и/или другим ауторским бајкама. Тако ће ученици у историјским бајкама моћи да запазе одлике типичних народних и оних ауторских бајки у којима је усмена матрица доследније прерађена: присуство стварних и нестварних ликова и догађаја, специфичан почетак (иницијална формула) који карактерише појава проблема, разграната фабула у којој јунак мора да савлада препреку/низ препрека како би достигао свој циљ, постојање помоћника и противника, срећан крај који означава тријумф врлине и повратак благостања с почетка приче. Компаративним поступком треба указати и на разлике између историјских бајки и народних бајки, пре свега на чињеницу да су јунаци историјских бајки углавном именовани и познати историји, а простор и време

---

- развијање патриотизма (...)“ (П 2004; П 2005: 6; П 2006).

<sup>94</sup> Од наставе српског језика у првом циклусу образовања очекује се да ученике, кроз читање и тумачење, упозна са различитим популарним и информативним текстовима из илустрованих енциклопедија и часописа за децу (према П 2004; П 2005: 6; П 2006).

прецизно одређени. У случају одређених историјских бајки, могуће је њихове карактеристике упоредити и са одликама легендарних прича, односно запазити у њима елементе легендарних прича: сусрет човека са вишом силом у коме се искушавањем појединац проверава, након чега се његово понашање награђује или кажњава, у зависности од човекове реакције (Мркаљ 2008: 273). Компаративним поступком могу се уочити и упоредити одлике историјских бајки и легендарних прича. Док се у историјским бајкама човек сусреће са натприродним бићима (старац/пустињак, вештица, вила,...), у легендарним причама се сусреће са светитељем (приче о Светом Сави су доминантне на првом нивоу образовања). У историјској бајци јунак од више силе добија помоћ (чешће чаробно средство, него савет), те тако успева да превазиђе препреку и дође до циља, док у легендарној причи човек од светитеља добија савет који му помаже да пронађе прави пут у животу. Речено управо представља начин на који састављачи наставног програма препоручују усвајање појма одређене књижевне врсте: „уз обраду одговарајућих текстова и помоћу осврта на претходно читалачко искуство“ (П 2005: 22; П 2006).

Други ниво подразумева знања која превазилазе чисто естетске оквире, те **омогућавају ученицима да боље упознају прошлост и традицију српског народа**. Наиме, историјске бајке представљају богат извор сазнања о патријархалној српској заједници и њеној култури: о нормама и вредностима које је признавала, веровањима и обичајима које је практиковала, начину живота и погледу на свет. Осим тога, читањем и проучавањем историјских бајки ученици богате своја сазнања о преломним догађањима из средњовековне прошлости српског народа и њеним јунацима. Поетизована историја и јунаци историјских бајки одличан су начин да се мали читаоци упуте у херојску прошлост свог народа и заинтересују за проучавање националне историје. Истовремено, истицање јунака историјских бајки буди код ученика национални понос и жељу да буду достојни потомци својих предака. На тај начин историјске бајке негују осећај националног идентитета младих. Ово је изузетно важно, јер опште је познато да је народ који не познаје своју историју и традицију унапред осуђен на пропаст<sup>95</sup>.

---

<sup>95</sup> О програмским задацима који истичу потребу неговања националног идентитета и патриотизма ученика већ је било речи на страни 172. Овде додајемо да је потреба развијања „свести о државној и националној припадности“, те „неговања српске традиције и културе“ истакнута и у оквиру циљева и задатака програма образовања (в. П 2004; П 2005: 4; П 2006).

### **Практични задаци**

Један од примарних практичних задатака чијем остваривању доприноси тумачење историјских бајки јесте **развој маште** ученика, односно способности представљања, замишљања (унутрашње очигледности). Историјске бајке обилују местима неодређености, чудесним епизодама, наговештеним архетиповима и симболима које тек треба конкретизовати, дописати маштом. Наиме, и поред тога што су у њима простор и јунаци по правилу одређени, чиме је створена могућност и за конкретизацију времена, описи су сведени. То омогућава ученицима да домишљају, односно да стварају властити имагинативни свет у којем тек историјска бајка добија праве облике и боје. Дакле, на читаоцу је да током читања или слушања историјских бајки замисли место и време дешавања радње, изглед ликова и ситуације у којима се они налазе, што води дубљем доживљавању дела. Јер замишљајући визуелне и аудитивне елементе одређене слике, ученик успоставља емотивни однос према слици, што подстиче доживљавање и даље замишљање (Шабић 1983: 61). На тај начин историјске бајке претварају читаоца у ствараоца и сатворца, а фантазијско мишљење снажи литерарну комуникацију ученика са делом (Исто: 57)<sup>96</sup>.

---

<sup>96</sup> Као што је познато, књижевно дело је по својој природи такво да захтева сараднички однос од ученика током читања или слушања. „Схематизовани аспекти“ света дела и сва остала „места неодређености“ захтевају да их ученик испише својом маштом. Она не представљају слабост књижевног дела, већ напротив – „места неодређености“ омогућавају читаоцу да учествује у стварању замишљањем свих оних својстава која нису конкретизована. Историјске бајке су пуне „празног простора“ који захтева ангажовање деце маште. Стога оне позивају читаоца да – сходно сопственим могућностима – ликове, догађаје и целокупну предметност дела домисли, догради, односно представи у виду визуелних и аудитивних слика. Читајући или слушајући историјску бајку, ученик маштом дограђује могућности које су у бајци само назначене, а текст присваја и претвара га у своју духовну својину. С друге стране, пак, историјска бајка мења ученика и помаже његов развој. На тај начин се ученик и историјска бајка налазе у двоструко активном односу. Читав овај процес се темељи на доживљају дела: без доживљаја ученик не би могао да успостави активан однос са бајком (Науман, у: Марицки 1978: 144–148).

Видимо да способност емоционалног и фантазијског мишљења пресудно утиче на способност доживљавања историјских бајки (и уметничких дела уопште). Поставља се питање зашто је ова способност толико важна. Одговор је: зато што омогућава да се у свести детета прочитане или саслушане речи претворе у слике, а управо ова визуелизација подстиче доживљај и разумевање садржаја текста. С једне стране, визуелизација је врло тежак задатак за ученика при првом читању или слушању, али је, с друге стране, неопходна како би могао да доживи текст. Стога је добро да ученици поново прочитају или саслушају историјску бајку, настојећи да сада замисле читаву ситуацију, ликове и сл. На тај начин ученицима пружамо прилику да дубље доживе садржај текста уз помоћ слика које ће створити у машти.

Развијајући машту детета, историјске бајке, пак, посредно утичу и на **развој мишљења**. Наиме, ако имамо на уму да је машта „премештање представа и појмова у свести“, онда је јасно да „што је живље то премештање утолико се шире може обавити процес расуђивања“ (Ушински 1957: 240, према Баковљев 1983: 61). Стога је разумљиво што често управо машта „омогуђује мишљењу да реши одређене проблеме“ (Рубинштајн 1940: 276, према Баковљев 1983: 62). Укратко, добро осмишљене и реализоване интерпретације историјских бајки могу да подстакну радозналост, машту и истраживачки дух, те да тако посредно допринесу развоју стваралачких способности ученика. Осим тога, ваљана наставна тумачења историјских бајки могу да помогну развој способности запажања, упоређивања, уопштавања, закључивања, доказивања, апстракције, конкретизације, анализе и синтезе. Према томе, наставним проучавањем историјских бајки ученике је могуће оспособити за вршење свих мисаоних операција на којима почива усвајање знања и самообразовање. Наиме, мисаоне радње истовремено представљају и предуслов и резултат наставе. Мишљење се – баш као и све друге вештине – учи, односно развија вежбањем, тј. тек када ученике доведемо у позицију да самостално обаве одређене задатке. Јер суштина мишљења је, у ствари, у коришћењу постојећих знања за решавање нових задатака и проблема (Баковљев 1983: 48). Стога је ширење фонда постојећих знања ученика од велике важности за њихов ментални развој. Отуда приликом обраде историјских бајки треба настојати да ученици уоче и усвоје основне одлике ове подврсте, те да та новостечена знања уграде у већ постојећи систем књижевнотеоријских знања.

Из реченог произилази да свака наставна интерпретација, самим тим и интерпретација историјске бајке, треба да буде тако осмишљена да „умесним подстицајима (...) поступно и поуздано оспособљава ученике за [sic.] запажају битне стваралачке поступке и значајне појединости у уметничком тексту, да маштом актуелизују битне сцене, описе, догађаје, да схватају и тумаче значења уметничких слика и исказа, да уочавају структурне односе у делу, истражују стваралачке поступке и истичу уметничке поруке, да што самосталније анализирају и процењују уметничке вредности, да доказују своје утиске и закључке“ (Андрић 1997: 16). Развијање поменутих способности значи остваривање функционалних задатака наставе књижевности. Ово је, пак, један од најважнијих предуслова који

омогућава остваривање васпитних и образовних задатака наставе књижевности. А настава која реализује поменуте задатке постаје смисленија, подстиче ученике на даљи рад и оспособљава их за самоучење, помажући им да усвоје ефикасне технике учења (Исто).

Коначно, још један од важних практичних задатака наставе књижевности у разредној настави представља оспособљавање ученика за самостално језичко изражавање. У том смислу историјске бајке су добро средство да се ученици упознају са чистим српским језиком. Наиме, писци историјских бајки су дух матерњег језика усвојили на најлепшим изворима српске песничке имагинације. Тим су језиком, богатим и лепим, писали и своја дела, па стога историјске бајке представљају погодну грађу на којој ученици могу да упознају лексичко богатство и реченичку конструкцију неисквареног матерњег језика, те да усвоје ваљани стил. На основу реченог закључујемо да језик историјских бајки може да послужи за **развијање језичке културе** ученика. Као прво, читањем и проучавањем историјских бајки подстиче се и развија код ученика љубав према матерњем језику. Осим тога, ученици богате свој речник и уче се једноставности, јасности, прецизности и лепоти изражавања, чиме се поставља темељ језичке културе ученика. Стрпљиво и посвећено треба радити на оспособљавању ученика да својим речима, јасно и прецизно, изразе све оно што се у њима јавило као резултат емоционалног, мисаоног и фантазијског реаговања на текст историјске бајке (и сваки други књижевни текст). Рад на изграђивању језичког изражавања ученика је спор и мукотрпан, али изузетно значајан, јер резултира трајном оспособљеношћу ученика за изражавање својих утисака, запажања, размишљања и закључака (не само оних насталих током слушања, читања и интерпретације историјских бајки, већ и других књижевних текстова)<sup>97</sup>.

---

<sup>97</sup> Ево најважнијих програмских циљева и задатака који су у основи практичних задатака истакнутих у досадашњем излагању:

- **Циљеви и задаци програма образовања:**
  - „развој интелектуалних капацитета и знања деце и ученика (...), у складу са њиховим развојним потребама, могућностима и интересовањима; (...)
  - Оспособљавање за (...) даље образовање и самостално учење, у складу са начелима сталног усавршања и начелима доживотног учења“ (П 2005: 3)
- **Задаци наставе српског језика:**
  - „оспособљавање за успешно служење књижевним језиком у различитим видовима његове усмене и писмене употребе и у различитим комуникационим ситуацијама (улога говорника, слушаоца, саговорника и читаоца); (...)



### ***Има ли разлога за страх од историјских бајки?***

Раскошан чудесни свет историјских бајки снажно делује на децу и не допушта им да остану равнодушна, незаинтересована. Међутим, неки родитељи и педагози (Монтесори и др.) критикују бајке, сматрајући их штивом неподесним за децу. Као разлог наводе то да бајке не приказују живот онаквим какав он јесте. Штавише, додају они, бајке не само да говоре о неистинитим догађајима, већ и проблеме решавају захваљујући случајностима или деловању тајанствених сила и нестварних бића, чиме онемогућавају васпитање активних и трезвених личности јаке воље (Митровић 1969: 100). Стога страхују да ће, уколико буду деци причали о чудесним догађајима и натприродним бићима, то заправо значити да их заваравaju, обмањују или да ће њихова деца почети да верују у магију, фантазију, те сасвим изгубити додир са стварношћу. Међутим, овај је страх неоснован и када је реч о бајкама уопште, а посебно када је реч о историјским бајкама. Наиме, већ смо показали да се у историјским бајкама до успеха и среће стиже једино напором воље, духа и тела. Иако се понекад из неких наизглед безизлазних ситуација јунак спасава и уз помоћ виших сила, он по правилу мора сам да пронађе излаз и избори се за опстанак. Историјске бајке, дакле, промовишу активан однос човека према злу, неправди, сиромаштву и свим другим животним проблемима. Уз то, временска неодређеност историјских бајки (која је повремено праћена и просторном неодређеношћу) од самог почетка поручује детету да оно о чему се говори не припада стварном и обичном свету. Чак и када је почетак сасвим реалистичан (што је чест случај у историјским бајкама: простор је конкретизован, а ликови именовани и/или познати историји, те постаје могуће одредити и време), дете упознато са бајкама разуме да га историјске бајке враћају у древна времена и прохујале догађаје, у чудесни свет у коме је све могуће. Уосталом, и ако дете тренутно поверује у све о чему (историјске) бајке говоре, „то не треба да нас плаши, јер ће

- 
- развијање смисла и способности за правилно, течно, економично и уверљиво усмено и писмено изражавање, богаћење речника, језичког и стилског израза; (...)
  - оспособљавање за самостално читање, доживљавање, разумевање, свестрано тумачење и вредновање књижевноуметничких дела разних жанрова; (...)
  - поступно, систематично и доследно оспособљавање ученика за логичко схватање и критичко процењивање прочитаног текста“ (Исто: 5–6).

оно касније, како сазрева, одбацити немогуће и увидети да патуљци, змајеви, виле, вештице (...) уопште не постоје“ (Мркаљ 2008: 220).

Неки педагози и родитељи се, пак, боје да би застрашујући призори у бајкама могли одвећ да узнемире децу. Иако поједине народне бајке својом причом заиста могу да изазову стрепњу (јер садрже сцене сакаћења, мучења, прождирања и сл. – ПЛБ 2009: 17), у случају историјских бајки те бојазни нема. У историјским бајкама се заиста помињу магијска и митска бића која представљају силе добра и зла, те постављају препреке јунаку, односно помажу јунаку да препреке превазиђе. Уколико је реч о доброћудним, позитивним ликовима (као што су, на пример, виле или патуљци), дати су њихови описи, суптилни и оригинални. Међутим, уколико је реч о натприродним бићима која симболизују силе зла (змајевити јунаци, вештице, аждаје, дивови, псоглаве итд.), њихови описи су врло сведени. Писци као да не желе да оптерете дете описом злих сила – они само назначују њихово постојање или особине, остављајући сваком читаоцу да сам доради своју визију. На тај начин изостављају потенцијално трауматичне садржаје, те историјске бајке не изазивају узнемиреност код детета. Штавише, оптимизам тако својствен свим вредним бајкама снажно просијава и између редова историјских бајки, те верујемо да и за њих важи оно што је Јаша Продановић рекао пишући о народним бајкама: „Деца се не плаше чудовишта из бајки и гатки, јер осећају да изнад изванредне моћи тих чудовишта стоји једна виша сила, непобедна, триумфаторка [sic.], заштитница ништих и убогих, чистих срцем, гоњених правде ради...“ (Продановић 1932: 245–246). Уколико осећај почетне нелагодности, ипак, постоји, он ускоро бива замењен великим задовољством због савладаног страха и оствареног циља. Уосталом, „суровости има и у другим уметничким делима и у животу: далеко више има суровости и насиља на филму, а деца филм на телевизији гледају свакодневно. Суровост се не да протерати ни из живота ни из уметности, па задатак наставе не може бити прогон суровости, већ оспособљавање ученика за њено препознавање и заузимање исправног става према њој“, наглашава Илић (1997: 357).

### ***Историјске бајке као лектура погодна за млађе основце***

У претходном излагању показали смо да је читањем и изучавањем историјских бајки могуће реализовати читав низ образовних, функционалних и васпитних задатака, те да нема никакве бојазни да ће оне негативно утицати на мале

читаоце. Напротив, историјске бајке по низу својих карактеристика одговарају потребама деце-читалаца, о чему ће бити више речи у наставку излагања. Као прво, историјске бајке говоре о авантурама деце и животиња са пуно маште, те тако одговарају узрасним интересовањима ученика млађег узраста (Ивковић 2015: 50–51; Шабић 1983: 14). Поред тога, својим карактеристикама оне у потпуности одговарају захтевима ученика млађих разреда као читалаца. Наиме, доба млађег школског узраста је у развојној психологији означено као доба акције, истраживања и кретања. Стога се деца млађег школског узраста занимају пре свега за фабулу и ликове, а нарочито их привлаче „узбудљива фабула и необични ликови из бајки и басни“ (Росандић 1988: 475). Да је тако потврђују савремена методичка истраживања која показују да је бајка најпопуларнији жанр међу млађим основцима (Тодоров 2006а: 115; Марковић 2012: 258–259; Цветановић 2012: 217–218). Штавише, истраживање Наде Тодоров показује да се интересовање за бајку наставља и након завршетка тзв. млађих разреда и мења се тек од шестог разреда, премда је чак и у шестом разреду 25% ученика изјавило да су им бајке и даље омиљена штива (Тодоров 2006а: 30–31, 115)<sup>98</sup>. Разлоге за превасходну

---

<sup>98</sup> На предшколском узрасту деца показују појачан интерес за бајку, установила је Шарлота Билер, па је овај период читалачког интересовања назвала „периодом бајке“ (Билер, према Тодоров 2006а: 19–20; Смиљанић – Чолановић – Толичић, према Росандић 1988: 46). Међутим, горњу границу интересовања ученика за бајку различити истраживачи одређују различито. Тако Шарлота Билер сматра да границу предствља седма година, Елизабет Хердок и Светомир Игњатовић се слажу да је то девета година, док Адолф Румпф тврди да се интерес за бајку завршава у десетој години. Но, истраживање Наде Тодоров је потврдило да је интересовање наших основаца за бајке дуже него што показују поменуто страна и наша истраживања, те да је горња граница интересовања наших ученика за бајку једанаеста година. Дакле, интересовање за бајку се наставља и након завршетка тзв. млађих разреда и мења се тек од шестог разреда, премда је чак и у шестом разреду 25% ученика изјавило да су им бајке и даље омиљена дела (Тодоров 2006а: 19–21, 30–31, 115).

Поменуто истраживање Наде Тодоров је такође потврдило да су читалачка интересовања деце различита у различитим срединама. Тако су за бајку највише и најдуже заинтересовани ученици који живе на селу. У градским срединама то интересовање опада након четвртог разреда. Управо у том периоду, међутим, јавља се интересовање за бајку код ученика у приградској средини, дакле на самом крају периода током кога се наша деца интересују за бајке. Ауторка ово објашњава веровањем психолога да, уколико је слушање бајки изостало до девете године, деца ће ово надокнадити касније (Рот б.г.: 182, према Тодоров 2006а: 28, 115).

Осим тога, читалачка интересовања зависе и од пола. Девојчице су много више наклоњене бајкама него дечаки (који су више заинтересовани за басне и приповетке). Иако постоје разлике условљене средином и полом, ученици се генерално највише интересују за бајку као сценско дело, а најмање за бајку као филмско остварење (Исто: 117). Такође, поменуто истраживање је потврдило претпоставку ауторке да ученици радије читају уметничке, него народне бајке (Исто). Избор писаца је мали и углавном је везан за оне ауторе чије се бајке обрађују у настави. Такође је потврђена подхипотеза да бајке са којима деца дођу у додир у раном детињству остављају најдубље трагове (Исто: 104–113, 118). Значај раних искустава са књижевним делима потврдило је и истраживање Снежане Марковић, јер је у већини случајева наслов омиљене бајке био садржан у одговору ученика на питање ко им је читао кад су били мали (Марковић 2012: 259). У оба истраживања ученици су

опредељеност ученика за бајке Снежана Марковић види у томе што су оне најближе карактеристикама које су ученици издвојили као основне изворе уживања.

Млађи читаоци воле приче пуне авантуре, неизвесности, занимљиве и напете, у којима се, некада и са стрепњом, ишчекује крај; драги су им необични чудесни јунаци, који се храбро и упорно боре за остварење циља, али и они који се боре за спас других. Одговори ученика показали су да у књижевним делима траже машту, и да им управо могућност да маштају и замишљају ликове и догађаје пружа велико задовољство. Њиховим годинама и интересовањима одговарају динамичне приче, пуне акције, заплета и срећних разрешења (Марковић 2012: 261).

Да занимљивост наративних елемената у највећој мери опредељује читалачка интересовања ученика млађих разреда потврђује и истраживање Далиборке Пурић (2012). Дакле, деца овог узраста показују афинитет према бајковитим причама пуним акције, напетости и неизвесности, а историјске бајке су управо такве: оне обилују чудесним, необичним догађајима који подстичу на маштање и изазивају узбуђење, динамичне су и занимљиве, пуне неизвесности и ишчекивања. Истовремено, опште је познато да деца овог узраста воле дела са историјском тематиком и авантуре „витешког“ типа. Притом само треба пронаћи такве приповедне механизме којима је могуће задовољити поменути потребу деце, а да се то учини на уметнички ваљан начин, тако да не пређе у прозаичност, сладуњавост или ангажованост. Један од успешних модела је сагледавање историјских чињеница кроз призму усмене традиције, чиме се фактографско ублажава, па и релативизује, а јача поетско-имагинативна сфера. Однос према историјским личностима и догађајима је слободнији, а самим тим и привлачнији, интригантнији за мале читаоце. На тај начин повећава се удео оригиналног као највиша естетска вредност сваког ваљаног књижевног дела (ШЧ 2006: 19).

Осим што их привлачи узбудљива фабула, ученици млађег узраста такође уживају у нестварним, натприродним ликовима, што је опет одлика историјских бајки. Уз то, нарочито интересовање изазивају ликови са којима деца могу да се идентификују, пре свега главни јунаци. У њима ученици проналазе узор, свој етички идеал. Када је реч о историјским бајкама, њихови јунаци омогућавају деци

---

као омиљене навели наслове познатих бајки из светске и српске народне баштине, пре свега оних браће Грим – „Пепељуга“ и „Снежана и седам патуљака“ (уп.: Тодоров 2006а: 104–113, 118 и Марковић 2012: 259). Сличне резултате дало је и једно друго истраживање Снежане Марковић (2010: 365).

да се поистовете са њима, што нарочито важи за јунаке чудесних приповедака. Наиме, иако је за протагонисте својих прича одабрала историјске личности из далеке прошлости нашег народа, Светлана Велмар Јанковић их је у исто време приказала и као дечаке радознале, истраживачког духа, са свим страховима, несигурностима, па и манама које поседују и данашња деца. Стога их мали читаоци не доживљавају као далеке, упркос великој временској дистанци. Међутим, истовремено са тежњом ка идентификацији, јавља се и потреба за дистанцирањем од ликова које дете доживљава као негативне. Ова потреба је не мање важна, јер кроз анализу поступака негативних ликова историјских бајки и њиховог утицаја на животе других људи, ученици имају прилику да схвате шта им се код тих ликова не допада и због чега не желе да буду такви. Критички однос према ликовима изграђује се тек временом и у складу са формирањем књижевног става. Али, „у млађим данима“, примећује Дероси, „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 несвесан [sic.] шта је то што га на такав начин узбуђује и узнемирава“ (Дероси 1965: 87, према Марковић 2010: 135).

Разлог за спонтано урањање детета у свет дела и безрезервну идентификацију са књижевним јунацима лежи у чињеници да деца на овом развојном ступњу још дуго мешају елементе фантазије и реалног мишљења (Шабић 1983: 24), колебају се између субјективног и објективног (Тодоров 2006а: 22). Наиме, на млађем школском узрасту деца разликују реално од измишљеног, субјективно од објективног, али фантазија још увек има посебно место у њиховом животу као важан начин за упознавање себе и света<sup>99</sup>. Свакодневни живот, међутим, не пружа довољно подстицаја за развој дечје маште, нарочито не данас када су деца и превише изложена реализму. Данашња деца живе у бетону и сивилу урбаних цунгли, усамљена, запостављена и отуђена, јер су родитељи, нажалост, често превише заокупљени послом и егзистенцијалним проблемима да би имали времена за сопствену децу. Стога су деци историјске бајке неопходне, баш као и

---

<sup>99</sup> Како истиче Бетелхајм, „фантазије детета су његове мисли. Када дете покушава да схвати себе и друге или да докона шта би могле бити конкретне последице неког поступка, оно испреда фантазије око тих питања. То је његов начин 'играња идејама'. Понудити детету рационалну мисао као главно оруђе за сређивање његових мисли и осећања и разумевање света у коме живи (...) – значи, само га збунити и спутати“ (Бетелхајм 1979: 137).

све друге књиге у којима би у пуном смислу дошла до изражаја жива, неспутана песничка фантазија, јер им оне омогућавају да развију машту и осећајност у довољној мери. Уосталом, чаробни свет историјских бајки одговара природи детета и привлачи га. Иако схватају да свет историјских бајки није стваран свет, млађи основци их читају/слушају с несмањеним задовољством, налазећи у њима не само одговоре на питања која их муче и опседају, већ и бег од животне свакодневице и компензацију за оно што им недостаје у стварном животу. Притом активно уживају у историјским бајкама, јер не умеју да буду само пасивни читаоци. Напротив, деца млађег узраста захтевају акцију, учествовање, динамику, дијалог са делом, а недостатак искуства (интелектуалног, социјалног, моралног и књижевног) једноставно надокнађују маштом (Шабић 1983: 24).

## 2. МЕСТО ИСТОРИЈСКИХ БАЈКИ У НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ ОД ПРВОГ ДО ЧЕТВРТОГ РАЗРЕДА

Видели смо да историјске бајке у сваком смислу представљају вредна уметничка остварења која омогућавају реализовање бројних васпитних, образовних и функционалних задатака наставе књижевности. Осим тога, показали смо у претходном излагању и то да историјске бајке задовољавају читалачке потребе ученика млађег узраста по низу својих карактеристика. Као такве оне заслужују да буду део обавезне лектире за ученике разредне наставе. Па ипак, чињеница је да оне углавном нису нашле место у наставним програмима и читанкама. Анализом списка лектире предвиђене наставним програмом за млађе разреде основне школе добићемо јасну слику о томе које су историјске бајке обавезне за обраду. Пажњу ћемо такође усмерити на анализу садржаја читанки које се најчешће користе у разредној настави. Истовремено ћемо указати на могућности и разлоге за укључивање историјских бајки као допунске лектире за ученике млађих разреда основне школе.

### *Историјске бајке као обавезна лектура: заступљеност у наставним програмима и читанкама за млађе разреде основне школе*

Упркос бројним уметничким и педагошким вредностима које несумњиво одликују историјске бајке, већина њих се, нажалост, не налази у лектури предвиђеној наставним програмима. Од свих анализираних историјских бајки у литературу предвиђену програмима за први циклус образовања ушла је само збирка чудесних приповедака *Књига за Марка* Светлане Велмар Јанковић<sup>100</sup>. Збирка је

---

<sup>100</sup> Роман бајка *Златна гора* Тиодора Росића нашао је своје место у списку допунских књижевних дела предложених за обраду у петом разреду. То значи да ово дело није обавезно за обраду, те уместо њега и других дела са овог списка наставници могу да изаберу дела по сопственом избору (најмање три, а највише пет таквих дела). Ипак, како би наставницима олакшали избор, састављачи програма су *Златну гору* препоручили као вредно штиво којим би ваљало допунити обавезни списак лектире за ученике петог разреда (П 2016: 5). Аутор овог рада сматра, међутим, да је *Златну гору*, баш као и други роман бајку Тиодора Росића (*Бисерни град*), боље обрађивати у



предвиђена као лектира за четврти разред, а за обраду су обавезне пре свега приповетке „Златно јагње“ и „Стефаново дрво“. Ипак, како је поменута одредница из програма остала у извесном смислу неодређена, могуће је тумачити је на различите начине<sup>101</sup>. Тако је на учитељима да одлуче хоће ли се задовољити обрадом само две наведене приче које су састављачи програма истакли у загради као обавезне, или ће, осим ове две приче, обрадити са ученицима и остале приче из збирке. Ми се, наравно, залажемо за то да учитељи не остану само на обради поменуте две приче, већ да непрецизност програма искористе да са ученицима прочитају и протумаче читаву збирку. Нажалост, резултати емпиријског истраживања које смо спровели показали су да има и учитеља који обрађују само причу „Златно јагње“ (више о томе на стр. 317–319).

Када је реч о читанкама, анализирали смо оне које се најчешће користе у разредној настави, а одобрене су од стране Министарства<sup>102</sup>. Читанке за четврти разред садрже макар по једну чудесну приповетку из поменуте збирке Светлане Велмар Јанковић. Разумљиво, при одлучивању о томе које ће приповетке из збирке уврстити у свој избор текстова, аутори читанки су се ослањали на поменуте две приповетке које су наставним програмом обавезне за обраду у овом разреду. Заправо, све анализирани читанке доносе одломке из чудесне приповетке „Златно јагње“, али не налази се у свим читанкама и друга прича предвиђена наставним програмом – „Стефаново дрво“. Тако у читанкама Завода за уџбенике, Креативног центра и БИГЗ-а нема чудесне приповетке „Стефаново дрво“ (ни у целини, ни у одломцима), иако је и она, према наставном програму, обавезна за обраду у овом разреду. Додуше, аутори БИГЗ-ове читанке за трећи разред уврстили су одломак из приче „Стефаново дрво“ у списак изборних текстова. Занимљиво је да су прва два издавача традиционално врло заступљена у настави, што свакако не иде у прилог нашој жељи да се поправи заступљеност и избор историјских бајки у настави књижевности. Но, истовремено разумемо састављаче читанки и претпостављамо да

---

четвртом или чак трећем разреду, јер нека истраживања показују да се интересовање за бајку завршава у десетој години, а то значи након четвртог разреда (в. фус-ноту на стр. 180).

<sup>101</sup> Одредница из наставног програма књижевности за четврти разред: „Светлана Велмар Јанковић, *Књига за Марка (Златно јагње, Стефаново дрво)*“ (П 2006).

<sup>102</sup> Списак анализираних читанки дат је на крају „Литературе“. Све анализирани читанке налазе се у *Каталогу уџбеника за предшколску установу и основну школу одобрених за школску 2014/2015. годину* (Каталог уџбеника 2014).

једноставно нису били у могућности да укључе обе приче због недостатка простора. Такође, неке од читанки које смо анализирали изашле су први пут из штампе 2006. године – дакле, исте године када се појавио и нови наставни програм који је *Књигу за Марка* предвидео као лектуру за ученике четвртог разреда. Стога може бити да неки аутори нису имали времена да већ сачињене изборе текстова прераде, па се тако у њиховим читанкама не налазе обе обавезне приче. Уосталом, аутори читанки и нису били у обавези да укључе обе приче предвиђене за обраду наставним програмом. Задатак је учитеља да познаје наставни програм, те да са ученицима обради обе обавезне приче, без обзира на то да ли се оне налазе у читанци коју користи или не. Наравно, добро би било да учитељ подстакне ученике да прочитају и све остале приче из збирке, те да и њих обради са ученицима на часовима књижевности.

Овде само желимо да констатујемо још и то да, осим поменутих историјских бајки које су предвиђене програмом, нико од аутора читанки за четврти разред које смо анализирали није уврстио у свој садржај још неке историјске бајке као изборне текстове. То не чине ни аутори читанки за прва три разреда, што свакако не доприноси подстицању радозналости ученика за самоиницијативно читање историјских бајки. Изузетак представљају једино БИГЗ-ова читанка за трећи разред која, као што смо поменули, доноси одломак из приче „Стефаново дрво“, те Клетова читанка за трећи разред у којој је одломак из приче „Златно јагње“. Одломака из других прича *Књиге за Марка* или из других историјских бајки нема. Када је реч о читанкама за први разред ово је, додуше, сасвим оправдано, јер сматрамо да су историјске бајке предугачке и претешке за прваке. Ипак, волели бисмо када би их било више у читанкама за други, трећи и четврти разред, јер су оне, верујемо, у сваком смислу примерене ученицима овог узраста.

**Табела 1: Заступљеност историјских бајки у читанкама за четврти разред**

Читанка за 4. р. основне школе	Књига за Марка, Светлана Велмар Јанковић			Остале историјске бајке
	„Златно јагње“	„Стефаново дрво“	Остале приче из збирке	
Зорана Опачић Николић и Даница Пантовић (2006), <i>Прича без краја: читанка за четврти разред ОШ</i> , Завод за уџбенике и наставна средства	+	-	-	-
Мирјана Ј. Аранђеловић (2007), <i>Читанка: за 4. разред ОШ</i> , BIGZ Publishing.	+	-	-	-
Симеон Маринковић и Славица Марковић (2006), <i>Читанка: за 4. разред ОШ</i> , Креативни центар.	+	-	-	-
Радмила Жежељ Ралић (2006), <i>Речи чаробнице: читанка за четврти разред ОШ</i> , Klett.	+	+	-	-
Нада Тодоров, Соња Цветковић и Миодраг Плавшић (2006), <i>Трешња у цвету: читанка за 4. разред ОШ</i> , Eduka	+	+	-	-
Весна Поповић (2006), <i>Читанка: за четврти разред ОШ</i> , Драганић	+	+	-	-
Милица Ћук и Вера Петровић Периц (2012), <i>Свет маите и знања: читанка за четврти разред ОШ са основним појмовима из књижевности, граматике и правописа</i> , Нова школа	+	+	-	-

Зашто је важно да историјске бајке буду у већој мери заступљене у читанкама за млађе разреде? Задатак читанке је пре свега да привуче дете, подстакне код њега вољу за читањем и оспособи га за самостално сазнавање и вредновање књижевноуметничких текстова (Цветановић 2012: 229). Штавише, читанке су одувек биле не само уџбеници, већ и литерарне антологије кроз које се ученици упознају са вредним остварењима примереним њиховом узрасту. Наиме, задатак аутора читанке је да, поред обавезних текстова прописаних програмом, одабере и уврсти у читанку и изванредан број репрезентативних дела из наше и светске књижевне баштине која ученике могу заинтересовати да одшкрину врата писане речи. Спроведена анализа показује да аутори читанки нису препознали

вредност историјских бајки, ни потребу да у свој избор текстова укључе и оне историјске бајке које нису прописане програмима књижевности. Ово, свакако, не доприноси подстицању интересовања ученика за читање и проучавање историјских бајки. Јер од тога да ли је и на који начин један писац присутан у читанкама (кроз обавезан текст у целини или одломцима, кроз изборни текст, кроз квалитет дидактичко-методичке апаратуре и сл.), умногоме зависи и однос ученика према том писцу и његовом стваралаштву, те рецепција дела од стране ученика. Дакле, уколико желимо да подстакнемо код ученика радозналост за читање историјских бајки, добро би било да ових бајки буде више у читанкама.

Осим тога, како проучавање историјских бајки доприноси остваривању важних образовних, васпитних и функционалних задатака наставе књижевности, сматрамо да би требало у већем броју да буду заступљене на часовима књижевности. То је могуће позивањем на одредбу из правилника о наставним програмима за прва четири разреда основне школе у којој се истиче да списак лектире треба схватити само као „програмску окосницу. Учитељ има начелну могућност да понуђене текстове прилагођава конкретним наставним потребама“ (П 2004; П 2005; П 2006). Наставни програми за трећи и четврти разред још експлицитније наглашавају право учитеља да понуђени избор текстова допуне делима по сопственом избору. Наиме, у њима се учитељима сугерише да, осим предложеног списка лектире, треба заједно са ученицима да изаберу и обраде и књижевна дела по властитом избору. У трећем разреду учитељ и ученици бирају најмање два, а највише четири дела, док у четвртном разреду бирају најмање три, а највише пет дела по слободном избору (П 2005; П 2006). Дакле, програм у извесном смислу само предлаже текстове, остављајући учитељима могућност да у настави читају и обрађују и дела по свом или ученичком избору, те да тако списак дела прилагоде читалачким интересовањима својих ученика. С обзиром на низ позитивних исхода које изучавање историјских бајки може да донесе, сматрамо да би учитељи требало да искористе своје право на слободан избор текстова да макар неке ванпрограмске историјске бајке укључе у лектиру од другог до четвртог разреда. Јер управо избор историјских бајки и начин њихове обраде на часовима књижевности представља један од ефикасних начина подстицања радозналости ученика за читање ове подврсте. Стваралачки приступ тумачењу историјских бајки

на часовима обраде лектире, те вођење дневника прочитаних бајки или свезака лектире (у којима би ученици бележили своје утиске и запажања, лепе изразе и мудре мисли) несумњиво би допринело изграђивању читалачког укуса и навика ученика, те остваривању многих других програмских циљева и задатака наставе српског језика и књижевности. Поред тога, својим предлогом учитељ може упутити ученике и мотивисати их да читају историјске бајке и самостално, ван наставе.

### ***Историјске бајке као допунска лектира***

Зашто сматрамо да у наставу књижевности треба укључити већи број историјских бајки? И зашто уопште наставни програм треба проширивати и делима по сопственом избору? Одговор је: зато што управо на читалачкој вољи и радозналости треба изградити однос ученика према свету књижевности. Наиме, тачно је да је наставним програмом предвиђен избор дела за обраду на часовима који одговара одређеном узрасту. Међутим, учитељима је истовремено остављена и извесна слобода како би властитим избором задовољили читалачка интересовања конкретних ученика. Ово је изузетно важно, јер ако учитељ као саветник и ученик као читалац не могу и сами да учествују у избору штива за читање, већ морају само да се придржавају прописаног списка дела, онда читање постаје принуда – нешто што се мора, уместо што се воли. Другим речима, у списак дела за читање треба да уђу и књиге које нису обухваћене програмом, али одговарају интересовањима ученика или учитељ сматра да су – по својој васпитној и образовној вредности – подесне и приступачне за ученике одређеног узраста. Потребу да се методика наставе књижевности фокусира не само на књижевна дела, већ и на ученика као читаоца, истиче и Драгутин Росандић. Он се позива на мишљење Р. Геислера који каже: методика „не могу (...) занимати само изоловани текстовни односи, већ је мора занимати читатељ, прије свега будући читатељ“; „она мора, конципирајући наставу литературе за данас и сутра, изградити однос према читатељу нове генерације. Њезина је нарочита димензија будућност“ (Геислер, према Росандић 1988: 17, 12).

Благовремено усмеравање ученика на добре дечје књиге ван програмског списка од изузетног је значаја за развијање љубави према писаној речи. А основ читалачких интересовања и књижевног сензибилитета малих читалаца поставља се

управо на основношколском узрасту. Стога се у програмским документима за млађе разреде основне школе као важан циљ наставе српског језика и књижевности истиче, између осталог, стварање услова да ученици „упознају, доживе и оспособе се да тумаче одабрана књижевна дела (...) из српске и светске баштине“ (П 2004; П 2005: 5; П 2006). Другим речима, главни циљ наставе књижевности у основној школи јесте да књигу приближи ученицима толико да им читање постане свакодневна, насушна потреба; речју, да књигу почну сматрати нечим што је немогуће одвојити од њихова живота (Азар 1970: 8).

Међутим, бурне друштвене промене које су се догодиле крајем прошлог века и експанзија електронских медија довели су до промене статуса књиге у друштву. Ратови праћени транзицијом проузроковали су друштвену и економску кризу, те сасвим пореметили систем друштвених вредности. То се одразило и на читалачка интересовања деце и младих. Књига више није омиљени извор уживања и сазнања међу данашњим ученицима. Они углавном нису заинтересовани за читање лектире, а често ни за читање из разоноде и задовољства, те немају навику коришћења библиотеке (Јовановић 2002: 104–106; Стојановић 2006: 86–87; Илић, Гајић и Маљковић 2008; Вучковић и Тодоров 2010; Крњић и др. 2011; Марковић 2012). Осим тога, књигу као носиоца и препознатљиви знак традиционалне културе све више потискују нови облици културе: мас-медији, мобилни телефони, компјутери и други дигитални медији. Истраживања показују да основци и средњошколци слободно време најчешће проводе уз телевизор и компјутер (и то преваходно уз садржаје који нису образовног карактера), те да су телевизијски и компјутерски медиј један од најважнијих чинилаца у формирању психолошког профила данашњих ученика (Кејић 1998: 251; Јешић 2000: 175; Мрђа 2011а: 124; Хабмаир 1997: 112, према Марковић 2012: 249)<sup>103</sup>. Штампани текст не нуди

---

<sup>103</sup> У најкраћем ћемо представити најважније резултате наведених истраживања. Студија професора Илића и његових сарадника показује да наши основци и средњошколци не воле да читају лектуру (63,95%), тако да свега 15,86% њих током школске године прочита сва обавезна дела. Лектира је досадна, застарела, преобимна, сматрају ученици, те је већина њих само делимично задовољна избором дела лектире (65,38%). Чак 85,09% ученика каже да радије чита дела изван наставног програма. У просеку читају једну књигу месечно ван лектире. Међутим, није мали ни број ученика који је признао да током месеца не прочита ниједну књигу (21,20%). На избор књига за читање највише утиче препорука друга (43,27%), док је утицај наставника мали (15,86% – Илић, Гајић и Маљковић 2007: 7–8, 48–49).

Када је реч о заинтересованости ученика млађих разреда за читање лектире, различита истраживања дају различите резултате. Тако истраживање Зорице Јовановић показује да је око 90% ученика заинтересовано или веома заинтересовано за читање домаће лектире, док истраживање

разноврсне ефекте које омогућава компјутер, а филмска индустрија последњих деценија улаже огромна средства у филмове за децу који својим невероватним ефектима делују на чула и емоције неупоредиво снажније од штампаног текста. „У

---

Бубе Стојановић показује да су ученици од свих активности у настави српског језика најмање заинтересовани за читање текстова домаће лектире (уп.: Јовановић 2002: 104–106 и Стојановић 2006: 86–87).

Вучковић и Тодоров су спровели низ истраживања о култури читања наших основаца, средњошколаца и студената, те о улози библиотека у времену интернета. За нас су овде пре свега занимљиви резултати истраживања ставова ученика основних и средњих школа о читању. Наиме, истраживање је показало да већина испитаника има врло позитивне ставове о значају књиге и читања. Па ипак, тек 26% ученика редовно одлази у библиотеку (иако је једно друго истраживање поменутих аутора потврдило да постоји значајна повезаност између успешности ученика и коришћења библиотеке), а свега 13% њих често купује књиге. Пажњу привлачи и податак да готово 70% испитаника (67,7%) оне који много читају сматра „штреберима“ (Вучковић и Тодоров 2010: 49–71, 81).

Сличне резултате је дало и истраживање које је Снежана Марковић реализовала 2010. године. У овом истраживању Марковић се усредредила на читалачка интересовања и навике млађих основаца. Резултати су између осталог показали да млађи основци воле да читају, те читање доживљавају као забавно, али слободно време ипак чешће проводе уз телевизор или компјутер, него читајући. Истраживање је такође открило однос млађих основаца према књизи и читању, те њихове омиљене ауторе, приче и песме (Марковић 2012: 256–260).

Старији основци слободно време такође најчешће проводе гледајући телевизију, према девојчице читају знатно више од дечака, показало је истраживање Борислава Кејића (1998: 249–252). Активностима које оплемењују и развијају креативне потенцијале слабо су окренути и средњошколци, показало је истраживање Драгана Јешића: проучавајући утицај породице на слободно време младих, Јешић констатује да ученици време радије проводе пасивно, у лешкарењу или уз ТВ екран (филм, спорт,...), него уз књигу, те да нису заинтересовани за одлазак у позориште, на концерт класичне музике, књижевно вече или у галерију; ученици притом најрадије читају часописе (Јешић 2000: 72–81, 175, 178). Иако су налази Кејићевог и Јешићевог истраживања изложени пре петнаест и више година, и даље су релевантни када је реч о интересовањима младих. Тако истраживања Слободана Мрђе показују да су омиљене активности средњошколаца у слободно време гледање телевизије (филм, серија, спорт,...), слушање музике, бављење спортом или коришћење рачунара (забава, дружење, информисање,...), а на сличан начин време проводе и студенти. Поред уџбеника, средњошколци највише читају часописе, обавезну лектуру и дневну штампу. Бављење уметношћу и посете институцијама културе нису чести начини на које млади у Србији проводе време, како средњошколци, тако и студенти (уп.: Мрђа 2011а: 124 и 2011б: 103).

Да ученици средњих школа углавном нису заинтересовани за читање школске лектире потврдило је и опсежно истраживање о читалачким навикама средњошколаца, спроведено 2007. године на узорку од 2 426 ученика из 26 средњих школа (I–IV р.). Резултати су показали да међу нашим средњошколцима најбројнију групу представљају они ученици који читају лектуру, а уз то понекад читају и књиге које нису обавезне (40%). Око 30% ученика не чита уопште или чита само оно што мора, тј. обавезну лектуру (33%), петина чита лектуру, а често и друге књиге (20%), док је свега 7% ученика изјавило да су пасионирани читаоци. Подаци такође говоре да већина средњошколаца током летњег распуста не прочита ниједну књигу, а управо број књига које ученици прочитају за време летњег распуста, посебно када је реч о књигама које нису обавезна лектира, одражава читалачке навике ученика. Очекивано, најмање читају ученици трогодишњих средњих стручних школа, потом ученици четворогодишњих средњих стручних школа, а највише читају гимназијалци. Девојчице читају више од дечака. Осим тога, резултати истраживања показују да 38% ученика није учлањено у библиотеку. Као разлог ови ученици често наводе да не воле да читају или да их мрзи да иду у библиотеку и паже да не прекораче рок за враћање књиге. Чак и међу онима који су учлањени 15% уопште не користи услуге библиотеке, тј. не позајмљује књиге. Занимљиво је такође да је већина испитаника (60%) изјавила да се у њиховој породици књиге декларативно цене, али се не читају. Средњошколци најчешће читају популарну литературу и науку, мање дела нарочите уметничке вредности, а најмање поезију (Крњић и др. 2011).



ситуацији у којој су све аутентичне вредности културе и уметности замењене псеудовредностима, постаје илузорно говорити о постојању свести о потреби и значају читања“, с правом примећује Марковић (2012: 249). На угрожен положај књиге у савременом друштву први су почели да упозоравају сами писци. „Ниједан кривични закон не предвиђа казне за злочине против литературе. И најтежи међу тим злочинима нису прогањање аутора, цензорска ограничења, спаљивање књига и слично. Постоји тежи злочин – занемаривање књиге?! За тај злочин човек плаћа целим својим животом, а кад тај злочин врши нација, она плаћа за то својом историјом“, опомиње Јосиф Бродски (према Ђорђевић 2012: 39).

Ипак, није сасвим тачно да је књига изгубила све шансе у утакмици са компјутерском и филмском индустријом:

Срећом, књига читаоцима нуди нешто што им ниједан медиј не може понудити, а то је доживљај и сазнавање једног виртуелног свијета на уникатан и непоновљив начин захваљујући маштарским способностима сваког појединог реципијента и, наравно, све то посредством штампане, поетски кодираних ријечи чија је основна функција естетска – љепота саме језичке поруке. Дакле, млади читалац једино у контакту са књигом може осјетити и препознати да је његов свијет литерарних јунака и њихових доживљаја сасвим другачији од свих осталих – од оних које граде масе читалаца (Вучковић 2012: 197).

Познавање интересовања ученика за читање може умногоме подстаћи развој читалачких навика и претворити ученика у компетентног и пасионираног читаоца (Kauffman 2005: 6–7, према Пурић 2012: 213). Наиме, резултати бројних истраживања показују да је интересовање фактор који у највећем степену условљава читалачке навике ученика (Mellon 1990, Kragler et al. 1996, Shafer 2003, према Пурић 2012: 213). Уз то, читалачки образац одраслих је у великој мери одређен читалачким навикама које се стичу и изграђују током основношколског образовања (Halsted 1998, према Пурић 2012: 213). Наиме, ученик основне школе, а поготову млађих разреда, није још увек изграђен као читалац, те зато „непрестано треба потицати његов интерес за читање, развијати навике и културе читања“ (Росандић 1978: 101). Тачно је да се свест о потреби и значају читања зачиње још у породици. Но, са поласком детета у школу изузетно важну улогу у процесу интегрисања књиге у његов живот игра основна школа. Ово потврђују и резултати истраживања које су спровеле Зорица Јовановић и Буба Стојановић. Наиме, одговори ученика показују да убедљиво највећи утицај на формирање читалачких

интересовања и љубави према књизи има школа (Јовановић 2002: 103–104; Стојановић 2007: 83). Истовремено, то значи да је управо на учитељу велика одговорност да ненаметљиво, али континуирано, утиче на развој књижевног укуса и читалачких навика својих ученика. Често се заборавља, примећује Црнковић, „да се читалац ствара у дјечјој соби, у дјечјем вртићу, у основној школи и да ће се тешко развити у читаоца онај који то није био већ у основној школи. А и у основној школи не постаје лако читаоцем онај у осмом разреду који није почео читати већ у другом“ (Црнковић у: Мамузић и Стефановић б.г.: 23–24).

Видимо да је за развој читалачких интересовања и навика посебно важан период од седме до једанаесте године. Зашто је то тако? Пре свега, зато што на овом узрасту ученици овладавају техником читања и стварају базу за развој читалачких интересовања, потреба и навика. Осим тога, на овом узрасту се догађају бројне психофизичке промене које релативно трајно обликују личност појединца. Уколико деца овог узраста развију нека интересовања или их, пак, изгубе, велика је вероватноћа да ће их то пратити током читавог живота. Резултати психолошких истраживања показују да се интересовања деце за читање јављају још на предшколском узрасту<sup>104</sup>, па је, дакле, у овом периоду потребно пре свега стимулисати и очувати већ постојеће афинитете ученика према читању (Вучковић 2012: 196–197), а потом их и проширити.

Такође, на овом узрасту деца још увек не умеју сама да одаберу вредне књиге које одговарају њиховим интересовањима. Често то не умеју ни родитељи, чак и ако су образовани, па су деца принуђена да сама откривају књиге које им одговарају. Наиме, књижевност за децу се толико снажно развила у протеклом веку да је сналажење у непрегледном мноштву савремених наслова врло захтеван задатак, не само за децу и родитеље, већ и за учитеље. Зато је на учитељима још већа одговорност да својим саветима помогну ученицима „да изграде стратегије самоизбора штива које је у домену њиховог интересовања“ (Carter 1988, Fleener et al. 1997, Worthy et al. 1999, према Пурић 2012: 15). Дакле, један од задатака наставе књижевности на овом узрасту јесте да ученике, који су до тада (на предшколском

---

<sup>104</sup> Росандић тврди да се читалачка интересовања јављају још на предшколском узрасту, што потврђују резултати психолошких истраживања: интересовање деце за стих јавља се у другој или трећој години, док период од четврте до седме године карактерише интересовање за бајку (Смиљанић – Чолановић – Толичкић, према Росандић 1988: 46; Билер, према Тодоров 2006а: 19–20).

узрасту) само примали садржаје које су за њих изабрали други, трансформише у читаоце способне да сами одаберу штиво за читање. Додуше, програмски списак лектире олакшава адекватан избор дела, али не одговара свака књига у једнакој мери свим читаоцима, нити је довољно задржати се само на програмом прописаној лектури. Зато је обавеза учитеља да поменутом списку увек прилазе са гледишта читалачких потреба њихових ученика, те да га употпуњују одговарајућим делима. Управо у том циљу учитељима је и дата могућност слободног избора дела која ће читати и обрађивати са ученицима на часовима књижевности. Дакле, програмски списак лектире треба схватити само као окосницу која може и треба да се мења и проширује сходно читалачким интересовањима конкретних ученика. У том смислу драгоцену помоћ учитељу могу пружити испитивања читалачких интересовања и способности ученика која се врше на почетку школске године. Пре свега, оваква испитивања пружају корисне податке за упознавање иницијалних читалачких интересовања и способности ученика, а самим тим и смернице за процену колико се текстови у програмима и читанкама подударају са читалачким интересовањима конкретних ученика. На основу добијених резултата учитељ може да осмисли свој избор текстова тако да задовољи она интересовања ученика која нису покривена избором програмских садржаја. С обзиром да одговарају интересовањима и потребама деце-читалаца (што потврђују и резултати емпиријског истраживања које смо спровели – в. стр. 351–367), те да њихово проучавање може донети низ позитивних исхода, топло препоручујемо учитељима да својим ученицима понуде историјске бајке као допунску лектуру.

Из свега до сада реченог јасно је да ће ослањање на читалачка интересовања ученика приликом избора дела за читање (како приликом избора наставне лектире, тако и приликом избора дела за самостално читање код куће) несумњиво допринети да деца заволе читање. Тако ће се читање усталити као навика која ће временом прерасти у потребу (Цветановић и Радојчић 2012: 240). Притом развој читалачких интересовања ученика можемо сликовито представити као обрнуту пирамиду: почетну тачку пирамиде чине читалачка интересовања са којима су ученици дошли у школу; последњу, најширу платформу представљају интересовања која је учитељ подстакао и развио код ученика. У том смеру треба и ићи у процесу развоја читалачких интересовања – од врха ка бази пирамиде. На самом почетку учитељ

подстиче интересовања која су још у предшколским установама и домовима ученика пробуђена и развијена до одређеног нивоа. Он настоји да их ојача и прошири, не само увођењем нових књижевних тема и жанрова, већ и самим приступом тексту. Наиме, први и можда најважнији начин мотивисања ученика за читање јесте управо начин интерпретације текстова на часу, односно начин разговора о прочитаним текстовима и активности везане за њих. Међутим, осим текстова предвиђених наставним програмом, неопходно је да се у наставу смислено и функционално уводе разноврсни текстови који ће подстаћи интересовање за одређену књижевну врсту, аутора, тематику и сл. У том смислу учитељи треба систематски да раде и на буђењу интересовања ученика за читање историјских бајки. Такође, треба подстаћи ученике „да се усредсреде на пожељне карактеристике текста“, те им омогућити да своје утиске о прочитаним историјским бајкама искажу и размене са друговима из одељења кроз дискусију, писане радове и различите уметничке технике (Carter 1988, Fleener et al. 1997, Worthy et al. 1999, према Пурић 2012: 15). Тиме што међусобно размењују мишљења и утиске о прочитаним књигама, па чак и саме књиге, ученици снажно подстичу једни друге на читање.

О бројним начинима мотивације ученика за читање историјских бајки биће речи у наредној тачки овог поглавља у којој ћемо се позабавити наставном интерпретацијом историјских бајки у млађим разредима основне школе. Овом приликом желимо да издвојимо одељенске (разредне) библиотеке као изузетно корисно средство за подстицање читалачке радозналости ученика. Оне би вратиле интересовање за књигу и усмериле децу на вредна остварења, а учитељу омогућиле увид у то како се његови ученици развијају у читаоце: колико и шта читају, на какве проблеме наилазе и каква им је помоћ потребна. У тој библиотеци би своје место, сматрамо, обавезно требало да нађу и историјске бајке.

### **3. НАСТАВНА ИНТЕРПРЕТАЦИЈА ИСТОРИЈСКИХ БАЈКИ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ**

Иако се књижевна критика слаже да је реч о изузетно вредним остварењима, погодним за читаоце млађег школског узраста, показали смо да историјске бајке углавном нису заступљене у наставним програмима и читанкама. Вероватно због тога није ни писано о тумачењу ових дела у разредној настави, барем не колико је нама познато. Једино су аутори читанки понудили дидактичко-методичку апаратуру за обраду оних историјских бајки које су предвиђене програмима за млађе разреде основне школе (приповетке „Златно јагње“ и „Стефаново дрво“). Стога ћемо на страницама које следе дати методичка упутства и предложити могуће начине и моделе интерпретације историјских бајки у разредној настави који ће омогућити ученицима да их дубоко доживе и да спознају њихове естетске, васпитне и образовне вредности. Наш циљ је да овим поглављем помогнемо учитељима у осмишљавању ваљаног, целисходног приступа историјској бајци, те да их на тај начин подстакнемо да укључе у наставу и историјске бајке по сопственом избору.

#### **3.1. Методички захтеви у обради историјских бајки у разредној настави**

Наставно тумачење сваког књижевног дела, па и историјских бајки, заснива се на књижевнотеоријским и методичким сазнањима. Успешна интерпретација условљена је ваљаношћу одабраног методолошког пута који ученике води ка сазнавању света историјских бајки. Свако књижевно дело је оригинално, непоновљиво, па отуда читање и анализа треба да се односе управо на тај текст и ниједан други. Зато би најбоље било када би начина читања и модела интерпретације било онолико колико има и историјских бајки. Уз то, наставна интерпретација мора да буде усклађена и са узрасним могућностима ученика, наставним циљевима и принципима.

На основу реченог поставља се проблем осмишљавања адекватног приступа историјским бајкама. Развојне карактеристике ученика млађег узраста захтевају да у настави књижевности доминира примена аналитичког приступа као начин да се текст боље упозна. Међутим, аналитичкосинтетички приступ је функционалан само ако непосредно након анализе, као противтежа, уследи синтетички поступак, усмерен ка обједињавању утисака и мисли о делу. Зато се као нарочито важан дидактички захтев приликом тумачења историјских бајки намеће проналажење одговарајућих поступака који ће обезбедити јединство анализе и синтезе. Другим речима, успешна интерпретација подразумева развијену способност запажања појединости, али истовремено захтева и способност поређења, уочавања веза и односа, генерализације – једном речју, захтева способност промишљања текста, јер без тога историјске бајке не можемо доживети и појмити као целину.

**Читање.** Из реченог произилази да је један од примарних циљева часова обраде историјских бајки у разредној настави, као и целокупне наставе књижевности на овом узрасту, научити ученике да читају и промишљају дело.

А то значи да се ослободе готових шаблона, (...) да при анализи (...) читају текст и за сваку своју тврдњу траже потврду у тексту; да се не препуштају површном утиску и не додају отрцане, сентименталне, у ствари бесмислене опаске у закључке, већ да схвате да разумевање књижевних дела зависи од спознаје посебних норми које ту владају и да је потребно да се упуте у извесне вештине помоћу којих ће ући у тај систем конвенција (Марковић у: Јовановић 1984: 131).

Наиме, сваки књижевни текст представља непоновљиву уметничку творевину. Стога је и читање и тумачење текста веома сложен процес и индивидуалан чин у који сваки читалац уграђује део себе. Један од најважнијих задатака учитеља јесте управо да своје ученике претвори у одушевљене читаоце и љубитеље књижевности, те да их оспособи за самостално разумевање и сазнавање књижевних дела<sup>105</sup>. Од пресудног је утицаја притом начин на који учитељ тумачи текст, јер учитељев начин тумачења ученици усвајају као модел интерпретације. Зато је учитељ дужан да при тумачењу сваког дела следи развој науке о

---

<sup>105</sup> Добро осмишљеном и организованом наставом књижевности „се ствара добар, активан читалац, и онај који доцније, ван школе и њених непосредних утицаја, постаје одушевљени читач и читалац који књигу, добру пњигу [sic.], осећа као свакодневну духовну потребу, истински је доживљује и разуме“ (Димитријевић 1977: 13).

књижевности, као и да омогући сваком ученику да се активно – истраживачки и стваралачки – укључи у анализу, сходно сопственим могућностима.

**Дијалог.** Другим речима, задатак је наставе књижевности да оспособи ученика да прочитано доживи, разуме, протумачи и вреднује – укратко, да ученика претвори у истраживача способног да самостално сазна дело. Из реченог произилази да савремена методика наставе књижевности тежи да ученика учини субјектом наставног процеса. Зато настоји да у центру њене пажње буде откривање, подстицање и развијање литерарних способности сваког ученика<sup>106</sup>. Реченим се треба руководити и приликом тумачења историјских бајки у разредној настави. Наиме, ученике млађих разреда треба поступно, систематски и осмишљено уводити у самостално истраживање историјских бајки и активан однос према делу. Речено се нарочито односи на ученике трећег и четвртог разреда. Међутим, са захтевима се не сме претеривати, јер ученици овог узраста још увек не поседују развијена читалачка и животна искуства, нису довољно оспособљени за перцепцију дела слушањем или читањем, нити за разумевање и доживљавање прочитаног; такође, не поседују довољно развијене мисаоне способности, ни потребан ниво емотивне изграђености и искуства. Отуда ниво мисаоних активности без кога није могућа успешна интерпретација дела ученици могу да досегну једино уз помоћ учитеља (Марковић 2010: 249). Методички адекватно осмишљеним питањима и радним задацима он ће ученике усмерити на уочавање и разумевање онога што у тексту није експлицитно дато, а представља кључ за пуно доживљавање и сазнавање историјске бајке. Из реченог произилази да је метода хеуристичког разговора незаобилазна и најважнија комуникациона метода у стваралачкој настави књижевности. Њен значај нарочито долази до изражаја приликом интерпретације

---

<sup>106</sup> Литерарне способности су специјалне способности које се развијају у настави књижевности, а које омогућавају успешну комуникацију читаоца са књижевним делом (Росандић 1988: 42). Другим речима, оне омогућавају читаоцу да дело доживи, сазна и усвоји. Постоје различите класификације литерарних способности настале применом различитих критеријума. Но, чињеница је да су све литерарне способности условљене психичким развојем личности, а нарочито нивоом литерарног развоја појединца.

Као литерарне способности које се развијају од шесте до девете године, тј. током првог циклуса образовања (тзв. наивно-реалистичка фаза), Драгутин Росандић наводи следеће способности: способност естетског перципирања, способност доживљавања и уживљавања, способност замишљања (тј. 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 (Росандић 2005: 16, према Марковић 2010: 149).



књижевног дела. То значи да и на часу обраде историјских бајки треба да доминира хеуристички разговор. Чак и када учитељ обраду нове историјске бајке организује групним обликом рада, извештавање ученика о ономе што су самостално сазнали треба да прерасте у дискусију, вешто усмеравану од стране учитеља. Дијалог између учитеља и ученика је притом „само знаковни облик и спољашње обележје дијалогске методе, док је њена суштина у мисаоним операцијама, плодним сазнајним токовима и новооткривеним садржајима“ до којих ученици самостално долазе (Николић 2006: 32). Дакле, добар дијалог приликом анализе историјске бајке (или било ког другог књижевног дела) подстиче ученике да маштају, запажају, повезују, упоређују, закључују, вреднују и да своје закључке образлажу доказима из текста. Основни смисао хеуристичког разговора није у подстицању ученика на казивање, већ у подстицању на промишљање: након обављеног мисаоног рада, саопштавање властитих запажања и закључака о историјској бајци доћи ће само по себи.

Раније смо истакли да сама природа историјске бајке – као и било ког другог књижевног дела – захтева сараднички однос, а деца млађег школског узраста су по природи свога бића заинтересовани и захвални учесници. Разлог за ово лежи пре свега у чињеници да је код ученика млађег узраста снажно изражена жеља за истицањем. Мали читаоци имају потребу да поделе своје утиске и судове о делу како са вршњацима, тако и са учитељем као ауторитетом. Само им је потребан подстицај да размишљају о прочитаном и позив да се укључе у дискусију. С друге стране, пак, многа деца имају страх од самосталног изношења мишљења. Зато их треба непрекидно охрабривати да слободно изнесу своје мисли, без бојазни да ће погрешити. Ученик треба да буде у прилици да на часу књижевности без страха и устезања подели са другима свој доживљај дела, испољи стечена знања и вештине. Стога је задатак сваког доброг учитеља да створи атмосферу међусобног уважавања, слушања, сарадничког допуњавања и подстицања. Ово представља снажно мотивационо средство за даљи рад: ученик који осећа слободу да на часу изнесе своје мисли и утиске о делу „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“

(Марковић 2010: 141). Стварање услова за емоционално испољавање сопственог доживљаја дела омогућава сваком ученику да доживи пуну радну афирмацију.

У ствари, управо је метода хеуристичког разговора та која одређује улоге ученика и учитеља на часовима обраде историјских бајки. Умесно примењена дијалогска метода учитеља претвара од предавача у организатора истраживачког и стваралачког рада на сазнавању дела. С друге стране, хеуристички разговор у центар пажње доводи мисаоне активности које се могу и морају подстаћи у ученику, а које ученика стављају у улогу активног субјекта. Укратко, савремена настава књижевности захтева сараднички, проналазачки и сатворачки однос учитеља и ученика према делу. Стога методичари препоручују да се, кад год је то могуће, предавачка настава књижевности замени активним дијалогом између учитеља и ученика. Примењено на конкретно књижевно дело, самим тим и на историјске бајке, то заправо значи да учитељ треба да стимулише ученике да доносе сопствене судове о делу и охрабри их да своје виђење поделе са осталима, уместо да сугерише или намеће ученицима властито мишљење (Стојановић, у: Јовановић 1984: 166). Јер учити ученике књижевност значи учити их да мисле о књижевности (Солар, у: Јовановић 1984: 61). Стога су различита тумачења не само могућа, већ и пожељна, те учитељ треба да уважава и негује аутентичне реакције ученика на дело (Николић 2006: 199; Милатовић 2011: 264). Реченим се треба руководити и када је реч о обради историјских бајки. Треба развити живу, динамичну, али толерантну дискусију у којој ће се поштовати туђа мишљења. Борба различитих мишљења не треба да има карактер увреде или потцењивања – чак ни онда када је мишљење заста слабо, а посебно не када је реч о доживљају историјске бајке – већ да тежи да што потпуније одговори на постављена питања и протумачи конкретну бајку. Једино на чему би притом требало инсистирати јесте да ученици своје ставове и мишљење поткрепе чињеницама из текста: објективним доказима. Онај читалац који своје судове о делу боље докаже чињеницама из текста, ближи је објективној истини (Николић 2006: 251).

**Уметнички доживљај.** Најснажнији покретач емотивних, мисаоних и фантазијских активности ученика који омогућава успешну комуникацију са делом јесте уметнички доживљај. Примењено на историјске бајке то значи да наставну интерпретацију ових бајки, као и било ког другог књижевног текста, треба

засновати на пробубуђеним импресијама, ставовима и размишљањима ученика. Интерпретативно читање историјских бајки изазива у ученицима доживљај лепог, а потрага за елементима дела који су га подстакли карактерише ниво интерпретације који се очекује на млађем школском узрасту. У прва два разреда основне школе акценат је на спонтаном, слободном, индивидуалном реаговању ученика на књижевни текст, при чему до изражаја долазе креативни потенцијали ученика. Међутим, иако су неопходна основа, креативни потенцијали ученика нису довољни за целовито доживљавање и сазнавање текста. Стога је у трећем и четвртном разреду доживљај историјских бајки и даље од примарног значаја, али је сада трагање за уметничким појединостима које су изазвале доживљај знатно захтевније. Спонтано реаговање на текст мора се удружити са способностима заснованим на знању. То је у складу са развијенијим способностима ученика овог узраста и другачијим поимањем света. „Способност самосталног оцјењивања свих елемената уметничког дјела у њиховом јединству, способности повезане уз поједине слојеве књижевног дјела, уз ауторову личност, извантекстовне одреднице, претпоставља специјална знања из књижевне знаности (теорије и повјести књижевности), естетике, социологије, психологије, повјести и других дисциплина“, објашњава Росандић (1988: 44). С обзиром на карактеристике историјских бајки и уопште текстова намењених млађим основцима, њима наравно није потребна овако широка лепеза вантекстуалних знања како би могли да доживе и разумеју дела са којима се сусрећу у настави. Ипак, треба им објаснити зашто је познавања појединих детаља о времену, личностима и догађајима које је писац тематизовао или чак о животу писца важно за разумевање конкретне историјске бајке. Оваква интервенција учитеља послужиће као подстицај и основа за изграђивање самосталног приступа тексту у старијим разредима. Акценат, дакле, треба да буде на унутрашњем приступу историјској бајци, уз нужну примену одређених ванкњижевних гледишта у циљу ваљаног тумачења текста. На тај начин ученичке „литерарне способности очитују се као синтеза спонтаности и ерудиције“, с правом закључује Росандић (Исто).

**Активан, откривалачки однос ученика према историјској бајци.** На крају овог излагања позваћемо се на запажање Павла Илића у коме се, заправо,

огледа суштина претходног излагања о тенденцијама модерне наставе књижевности.

Савремена настава књижевности има две веома уочљиве тенденције: писац све више места уступа свом тексту, а наставник свом ученику. О писцу и књижевно-историјском контексту у коме је стварао ученици сазнају само оно што је у функцији анализе дела које се изучава и што непосредно доприноси да се то дело дубље доживи и схвати. Наставник себи на часу додељује само онолико места колико му је неопходно да усмерава ученике на активан и стваралачки рад при изучавању пишчева текста (Илић 1983: 55, према Смиљковић 1999: 250).

У складу са наведеним треба организовати и часове обраде историјских бајки. Другим речима, начин обраде историјских бајки – а то значи артикулацију часа, модел обраде, наставне методе и облике рада – треба примерити конкретном тексту и конкретним ученицима. Без обзира да ли се учитељ званично определио за стваралачко-истраживачку или нормативну методику, тумачење историјске бајке у настави не сме да буде подређено никаквом а priori усвојеном шаблону, напротив. Само дело је то које „може најпоузданије да нам 'дошапне' како с њим најлакше да се упознамо и на који начин да га најбоље обрадимо у школи“, сликовито примећује Николић (2006: 195). Осим тога, без обзира на то који од ова два приступа примењује у обради одређене историјске бајке, учитељ треба да негује активан дијалог и истраживачки дух наставе као предуслове њене успешности. Стога треба континуирано да оспособљава ученике за самосталан истраживачки рад и проналазачки однос према делу, уз помоћ питања и радних налога који подстичу њихову интелектуалну активност и имагинацију. Овакав стваралачки однос према историјској бајци учиниће да се интерпретација не доживљава као сувопарна анализа, већ као облик комуникације са текстом који обухвата и естетски доживљај и вредновање текста. Другим речима, обрада историјске бајке треба да буде реализована као емоционални, фантазијски и мисаони сусрет ученика са текстом. Таква пракса временом ће допринети да се код ученика развије способност критичког процењивања и активан, откривалачки однос не само према историјској бајци, већ према књижевном тексту уопште. Крајњи циљ је да самосталан, истраживачки рад ученика на сазнавању дела постане њихова трајна навика, као гаранција ваљане наставе књижевности.

Укратко, из досадашњег излагања проистиче закључак да је наставно проучавање историјских бајки у млађим разредима основне школе првенствено условљено развојним могућностима и литерарним способностима ученика овог узраста, особеностима историјских бајки, циљевима наставе књижевности, као и карактеристикама наставног и процеса сазнања. Стога се пред учитељима налази изузетно сложен и одговоран задатак: како да ваљано осмисле и успешно реализују литерарну комуникацију ученика са историјском бајком. У излагању које следи покушаћемо да помогнемо учитељима да квалитетно испланирају и реализују овај сусрет ученика са светом историјских бајки.

### **3.2. Могућност примене постојећих методичких модела у обради историјских бајки**

Као прави представник стваралачко-истраживачке методике, Николић настоји да подстакне наставнике да одговарајућим избором стваралачки окупе радње својствене природи одређеног дела. С обзиром да је свако дело јединствено и непоновљиво, Николић верује да не може постојати никакав универзални модел обраде који би се – као какав готов методички образац – могао применити на сва књижевна дела. Зато савремена методика књижевности више не треба да настоји да успостави један затворен и ауторитативан систем, већ да пронађе поступке и радње чијим је складним комбиновањем могуће направити мноштво радних модела који одговарају уметничкој индивидуалности конкретних дела, објашњава Николић. У том циљу он предлаже скуп од двадесет корелативних методичких радњи које сваки наставник може слободно да комбинује у методичке поставке, усклађене са посебностима дела које обрађује и са условима у којима ради:

1. Подстицање (мотивисање ученика за читање, слушање и доживљавање књижевноуметничких дела
2. Истраживачки (припремни) задаци за проучавање уметничког текста
3. *Читање књижевног дела у доживљајној, интерпретативној и истраживачкој улози*
4. Локализовање уметничког текста
5. Вантекстовне околности у функцији проучавања литерарног дела (библиографски подаци и стваралачка историја дела)
6. Коришћење помоћне литературе за проучавање књижевног остварења
7. Гумачење непознатих речи и израза
8. Саопштавање и проверавање утисака, осећања и мисли изазваних уметничким светом

9. Препричавање текста у аналитичкосинтетичкој функцији
10. Уочавање и истицање плана текста
11. *Аналитичкосинтетичко проучавање књижевног дела (интерпретација, обрада, тумачење, приступ)*
12. Закључак о посебностима и суштинским вредностима проученог књижевног дела
13. Учење напамет и изражајно казивање уметничког текста
14. Поредбено проучавање књижевних дела
15. Коришћење филмских, позоришних, радиофонских, телевизијских и музичких адаптација и изведби књижевноуметничких дела
16. Усмено приказивање књижевног дела (уз књигу или подсетник)
17. Писмено приказивање књижевног дела (у целини или само појединих вредносних чинилаца)
18. Утврђивање и проверавање стеченог знања о делу
19. Обнављање знања о књижевном делу
20. Облици рада подстакнути сазнатим књижевноуметничким делом: драматизација, беседништво, говорне и правописне вежбе (Николић 2006: 245–246).

Николић даље објашњава да су све наведене радње само „творачки елементи“ од којих је могуће сачинити читав низ поузданих методичких приступа, таквих који ће одговарати природи самог дела и радним околностима (Исто). Оне, дакле, чине један у примени отворен, варијабилан и прилагодљив систем, који се увек може допунити новим активностима, односно етапама. Редослед ових методичких радњи само је повремено исти: поједине радње се оправдано укључују, док се друге искључују, а често се одређене радње спајају и обављају истовремено како би се поспешили економичност и квалитет обраде. У том смислу од наведених радњи могуће је сачинити адекватан методички инструментариј и за проучавање историјских бајки. Према Николићу од свих двадесет радњи само су две незаменљиве, те стога треба неизоставно да буду присутне на сваком часу обраде новог текста, самим тим и историјских бајки. То су читање и аналитичко-синтетичко тумачење дела. Све „остале радње су им подређене и једини разлози за њихово практиковање су у пуном и видљивом доприносу дубљем доживљавању, бољем схватању и критичком процењивању књижевноуметничког остварења“ (Исто: 247).

Методичку мисао Милије Николића наставио је да развија Павле Илић. Он такође разликује *основне методичке радње*, које су незаобилазне при обради било ког књижевног дела, и *споредне*, које се укључују по потреби, када то захтева природа текста или концепција часа (Илић 1997: 349). Према Илићу, основне радње су све оне које природно проистичу из наставног рада на тексту: читање, мотивација, најава текста, психолошка или емоционална пауза, оријентациона

питања којима се проверава рецепција текста, тумачење непознатих речи и локализовање текста (уже или шире). Као кључну методичку радњу Илић види читање. Најважније радње „које прате и условљавају читање“ за њега су мотивација, тумачење непознатих речи и локализација (Исто: 350–351)<sup>107</sup>. Њихове сврха је, дакле, да обезбеде што дубљи и потпунији доживљај текста. Могућност наставне обраде бајки и других епских дела (басна, књижевни одломак, народна епска песма) Илић, притом, сагледава једино на примерима репрезентативних текстова, не желећи да успостави моделе за обраду конкретних књижевних врста (Исто: 355–395).

Иако се искрено залагао за стваралачко-истраживачку методiku која негује креативан приступ настави, Милатовић је био свестан да је ученицима млађих разреда нормативни приступ примеренији, јер им пружа већу сигурност у настави. „Стваралачко-истраживачка методика с успехом се може примењивати на овом узрасту, али не тако интензивно, масовно и свакодневно, с обзиром да ученици тог узраста нису оспособљени да самостално раде на тексту – стваралачки и истраживачки“ (Милатовић 2011: 274). Милатовић зато развија моделе обраде уметничког текста – најпре општи, а потом и жанровске<sup>108</sup>. Међутим, он истовремено непрекидно наглашава да предложене моделе треба схватити као флексибилне. Другим речима, не треба их догматски прихватити као методичке шаблоне који не смеју да се мењају како би се ускладили са природом конкретног дела. Наиме, свако дело је непоновљива уметничка творевина, свет за себе, па зато захтева и посебан модел обраде, прилагођен управо уникатној природи тог дела.

---

<sup>107</sup> „Сваку и од тих радњи могуће је изоставити, али ће ефекти читања тиме бити умањени. Једино је читање неизоставна радња“, наглашава Илић. Но, како је циљ читања у настави да изазове најснажнији могући доживљај код ученика, то се ни остале три поменуте радње не изостављају. Напротив, и њима треба посветити посебну пажњу (Илић 1997: 351).

<sup>108</sup> У исто време, како би охрабрио учитеље да повремено у својој пракси користе и стваралачко-истраживачку методiku, Милатовић доноси моделе стваралачке наставе књижевности: обрада текста помоћу истраживачких задатака, обрада текста по плану, тематско-мотивска обрада текста, обрада текста помоћу доминантног књижевног лика, проблемски поступак обраде књижевног текста и примена различитих поступака и облика рада (Милатовић 2011: 305–328).

Иако израз „модели стваралачке наставе“ може у првом тренутку да звучи као оксиморон, сматрамо да је поменута конструкција оправдана. С једне стране, она одаје искрену жељу аутора да учитељима помогне у осмишљавању етапа часа стваралачке наставе књижевности тако што ће им поменуте моделе понудити као својеврстан путоказ. С друге стране, пак, ова конструкција опомиње како предложени модели нису крути методички шаблони, дати једном заувек, већ отворени системи које сваки учитељ може и треба да мења, сходно природи самог дела и способностима конкретних ученика.



Стога Милатовић истовремено подстиче учитеље да и сами развијају своје моделе, уместо да само механички примењују постојеће. Притом је једино неопходно да воде рачуна да не изневере природу конкретног дела.

*Општи модел* који Милатовић предлаже може се са успехом применити на све књижевне жанрове:

1. Емоционално-интелектуална припрема (припремни разговор)
2. Најава наставне јединице
3. Изражајно читање
4. Локализовање текста
5. Гласно, тихо (усмерено) и истраживачко читање
6. Тумачење непознатих речи и израза
7. Разговор о непосредном доживљају
8. Анализа текста
  - а) садржинска анализа;
  - б) идејна анализа;
  - в) етичка анализа;
  - г) психолошка анализа;
9. Обрада ликова
10. Језик и стил
11. Синтеза – уопштавање
12. Самостални и стваралачки рад ученика
13. Домаћи задатак (Исто: 277).

Тако се и бајка (народна, ауторска и историјска) може успешно обрадити по овом општем моделу обраде текста. Због њене обимности најбоље би било обрадити је користећи се логичким целинама, саветује Милатовић.

Међутим, и сам аутор је био свестан да настава књижевности може лако да склизне у методички догматизам ако се овај општи модел обраде текста схвати као строг методички рецепт коме беспоговорно треба прилагодити свако дело. Због тога је преобликовао општи модел обраде уметничког текста, те на основу њега сачинио *низ жанровских модела* који уважавају природу уметничких текстова као књижевних врста (посебни модели за обраду бајке, басне и лирске песме). Овим је желео, пре свега, да изоштри свест учитеља о важности жанрова, те да покаже да предложене моделе не треба разумети као „'окамењена' упутства“, већ пре као шеме које је могуће и пожељно непрестано мењати (Милатовић 2011: 275)<sup>109</sup>.

---

<sup>109</sup> Чињеница је да без разумевања књижевних родова и врста нема разумевања књижевности, јер су често од пресудне важности за разумевање дела облици у којима се та дела јављају. Ниједно дело „не можемо у потпуности разумети без активирања жанровских одредница“ (Јанићијевић 2007: 130). Притом је за наставу књижевности од нарочитог значаја појам књижевне

Како би општи модел прилагодио природи бајке као књижевне врсте, Милатовић га модификује и предлаже три модела обраде бајке. Притом наглашава да су могуће различите и бројне трансформације општег модела, те стога постоје различити модели обраде бајки. Његов циљ је, пре свега, да подстакне учитеље да и сами стварају сличне моделе за обраду бајки. У том смислу предложени модели обраде бајки могу им послужити као узор на основу кога ће развити сопствене моделе за обраду историјских бајки. Притом је у моделе које доносимо у наставку потребно пре свега увести локализовање (уже и/или шире) као етапу неопходну у обради историјских бајки.

#### I модел

##### *Методичка организација часа обраде бајке*

1. Припремни разговор
2. Изражајно читање
3. Разговор о доживљају
4. Анализа садржине по логичким целинама
  - а) I логичка целина
  - б) II логичка целина
  - в) III логичка целина итд.
5. Интерпретација ликова
6. Препричавање
7. О бајци (особине бајке)
8. Стварно и измишљено у бајци
9. Језичке и стилске карактеристике
10. Вежбе изражајног читања
11. Домаћи задатак.

#### II модел

##### *Методичка структура часа*

1. Припремни разговор
2. Најава наставне јединице
3. Изражајно читање
4. Усмерено, истраживачко читање (истраживачко читање је обављено код куће)
5. Тумачење непознатих речи и израза
6. Разговор о првим и општим утисцима, о непосредном доживљају текста
7. Разговор о истраживачким задацима

---

врсте, пошто он – за разлику од појма рода – проистиче непосредно из дела „и никад се не удаљава превише од њега“ (Исто). Из реченог произилази да настава књижевности мора да води рачуна о жанровским посебностима дела уколико претендује да буде ваљана. Узимајући све ово у обзир, Милатовић је у својој методици понудио и жанровске моделе који настоје да уваже управо жанровске особености дела (Милатовић 2011: 292–305).

- а) чудесни мотиви
- б) животна стварност у бајци
- в) главни јунак и поруке бајке

- особине главног јунака
- савлађивање препрека
- поруке (идеје) бајке

8. Битнији стваралачки поступци

- тројство и градација
- употреба презенте у приповедању
- где и када се догађа радња (радња је делокализована и временски неодређена)
- идејно уопштавање бајке

(Овај модел је више намењен ученицима старијег узраста, али може послужити као добар узор за обраду бајке у млађим разредима основне школе – Милатовић 2011: 303–304).

Трећи модел обраде бајке Милатовић је преузео од Драгутина Росандића (1988: 656; Милатовић 2011: 304):

III модел

*Структура наставног часа*

1. Припрема за читање текста
2. Читање текста (интерпретативно)
3. Проверавање доживљаја
4. Препричавање
5. Анализа текста (интерпретација)
6. Уопштавање
7. Припремање ученика за интерпретативно читање, стваралачки рад на тексту, драматизација
8. Задавање задатака за самосталан рад код куће.

Милатовић примећује да би у овом моделу боље било да препричавање дође након интерпретације (а не пре ње, како предлаже Росандић), како би се након аналитичког растављања текста створила свест о његовој целовитости. Аутор овог рада се такође слаже са предлогом професора Милатовића, како када је реч о обради типичних бајки, тако и када је реч о тумачењу историјских бајки применом предложеног модела.

Структура часа обраде бајке коју предлаже Росандић а коју смо управо навели сугерише његов став да је интерпретација књижевног текста увек условљена посебностима књижевног рода и врсте којој текст припада. „Методички поступци и систем интерпретација произилазе из тих индивидуалних карактеристика дјела, али ипак, постоји заједнички основ за интерпретацију свих књижевних дјела“, закључује Росандић (1977: 41, према Јовановић 2002: 46). Према томе, с једне

стране постоји општи модел који доноси све методичке поступке и радње у наставној интерпретацији књижевног дела (говорећи о њима уопштено), док с друге стране постоје посебни, жанровски модели који произилазе из општег, али се њихова структура прилагођава специфичностима конкретног књижевног рода или врсте, објашњава Росандић. С оваквим ставом, видели смо, слажу се и други методичари о чијим смо приступима говорили: Милатовић, Николић и Илић. Сви они сматрају да постоје одређене незаобилазне методичке радње, али је у исто време начин обраде одређеног књижевног дела неопходно прилагодити како конкретном садржају, тако и конкретним ученицима као примаоцима тог садржаја. Овим се треба руководити приликом моделовања часа обраде сваког новог текста, па и историјске бајке.

За стваралачки, недогматски приступ моделима обраде књижевног текста залаже се и Владимир Цветановић. Уопштено говорећи, час обраде било ког новог књижевног дела нужно треба да прође кроз основне методичке радње „како бисмо реализовали многоструке и веома сложене задатке“, наглашава Цветановић (1996: 70). Тих је методичких радњи, тј. етапа, према Цветановићу, пет: 1. емоционална, интелектуална и мотивациона припрема ученика за обраду новог градива; 2. изражајно читање као прва интерпретација књижевног текста до тада непознатог ученицима; 3. обавезне припремне радње (тумачење непознатих речи и израза, локализација текста); 4. књижевна анализа; 5. самостални и стваралачки рад ученика и синтеза целокупне обраде (Исто). Општи модел обраде новог књижевноуметничког дела према овом методичару чине четири етапе. Прва етапа подразумева приступ обради текста чији је циљ да непознати текст ученицима толико приближи и учини познатим да га они могу анализирати. Реализује се кроз две подетапе: увођење у обраду и припрема за обраду. Друга етапа подразумева основну обраду текста: текст је ученицима условно познат и они су оспособљени за обраду. Ову етапу чине три целине: почетак обраде, обрада ликова и језичко-стилске особености, тј. елементи стилске анализе. Трећа етапа је самостални и стваралачки рад ученика (стваралачко препричавање, краћи писмени рад на задату тему према обради, изражајно читање ученика или читање по улогама, драматизација књижевноуметничког текста, казивање напамет текстова или делова текстова, илустрација), а четврта крај обраде (Исто: 86). Овакав општи модел

служио би као поуздан ослонац за конструисање посебних модела примерених одређеним жанровима. То значи да он није непроменљив, већ „функционалан и јасно усмерен“ модел који може да добија нове етапе, те да се тако прилагођава природи конкретног књижевног текста и врсте (Цветановић, у: Цветановић, Милатовић, Јовановић 1995: 189). У том смислу могуће је прилагодити га и обради историјских бајки.

Интерпретацијом и моделима обраде бајки бавио се и Марко Стевановић. Он истиче да је приликом тумачења бајки нарочито важно кренути од ученичког доживљаја (Стевановић 1980: 159). У ствари, оживљавање доживљаја је почетна етапа рада. Она је изузетно значајна, јер од ње зависи читав даљи ток и успех интерпретације. Оживљавање утисака ученика може се остварити на разне начине: разговором, истицањем битног, слушањем снимака или изражајним читањем учитеља (када је у питању краћи текст и ученици млађег узраста).

Другу етапу, према Стевановићу, чини уочавање плана бајке. План нам даје увид у то колико су ученици разумели смисао бајке, како су схватили појам композиције, да ли су у стању да разликују битно од небитног и сл. Стевановић предлаже прављење заједничког усменог плана са записивањем на табли и у свескама.

Централна етапа часа обраде бајке којој треба посветити највише пажње односи се на продубљивање доживљаја. Ово се не односи само на садржај бајке, већ и на ликове, композицију, језик, стил и сл. Продубљивање доживљаја је могуће постићи различитим питањима: проблемским, развојним, перспективним, подстицајним.

Последња етапа Стевановићевог модела интерпретације је стваралачки рад ученика. Ова етапа подразумева активирање ученика кроз различите видове стваралачког препричавања бајке, илустровање, проширивање текста и др. (Стевановић 1980: 160–161).

Осим описаног, Стевановић предлаже још један модел обраде бајки, али је и у њему прва и кључна етапа саопштавање доживљаја. Ево структуре тог модела:

1. Истицање личних доживљаја, утисака и коментарисање,
2. Уочавање фабуле и ликова,
3. Прављење плана за анализу:
  - композиција,

- ликови (стварни, нестварни, животињског и биљног света, социјална структура ликова), поступци ликова,
  - карактеристике бајке као књижевне врсте, извођења генерализације и закључака,
4. Самостални рад ученика (разноврсне активности):
- илустрације,
  - преписивање најлепшег дела,
  - учење напамет одабраних одељака,
  - читање по улогама,
  - драматизација, итд. (Исто: 161).

Јасно је, дакле, да и Стевановић сваки модел посматра само као један од могућих начина методичке организације часа обраде новог текста, у овом случају бајке. Тиме избегава да моделовање сведе на шаблонизам. Стевановићеве моделе је могуће уз малу измену применити и приликом интерпретације историјских бајки. Наиме, и овог пута пре саме анализе бајке нужно је локализовати текст. С обзиром на то да ли је реч о ужој или широј локализацији, ова етапа се може извршити било пре изражајног читања, било након читања бајке и разговора о доживљајима ученика, а понекад и пре и после када су потребне обе локализације.

На основу досадашњег излагања јасно је да се сви поменути методичари – Николић, Илић, Милатовић, Цветановић и Стевановић – залажу за стваралачку наставу књижевности, односно за стваралачку примену постојећих модела. Сви они одбацују наставу готових рецепата који дело прилагођавају себи, уместо да се сами прилагоде делу. Слободу избора етапа које најбоље одговарају делу које се обрађује, аутори с пуно поверења препуштају наставницима. Тиме истовремено настоје да мотивишу наставнике на непрестано трагалаштво и истраживање властите васпитно-образовне праксе у циљу њеног унапређивања. Када је реч о историјским бајкама, етапе за наставну обраду свих типова историјских бајки могуће је, дакле, успешно моделовати ослањајући се на приказане опште и жанровске моделе за обраду бајки. Притом је важно поштовати логички редослед етапа општег модела, особености конкретне историјске бајке, као и узрасне могућности и знања ученика.

Када је реч о делима која се читају код куће – како због тога што се не налазе у читанкама, тако и због своје дужине, а то је случај са већином историјских бајки – часови обраде су другачије временски артикулисани. Другачија организација часа је последица настојања учитеља да што више осамостали ученике у њиховом

истраживачком раду на тексту, односно да их што боље оспособи за самостално читање и сазнавање текста, објашњава Зорица Јовановић (2002: 57–58). Као водич кроз свет дела ученицима служе радни задаци и налози за читање које добијају пре часа, и то најмање недељу дана пре обраде дела (Исто: 59). На постављене задатке ученици одговарају на првом часу обраде дела (анализа дела), док се на другом часу све довршава, синтетизује и систематизује. Сматрамо да историјске бајке по својој природи захтевају линеарни приступ, те их треба обрађивати на два узастопна часа или, још боље, на двочасу. То нарочито важи за трећи и четврти разред. Први час започео би подсећањем ученика на задужења која су добили за рад код куће, а потом би уследила анализа историјске бајке: садржинска са елементима психолошке анализе, идејна, а по потреби и етичка анализа, те обрада ликова. Током другог часа спроводи се стилска анализа и издвајају особине историјске бајке, након чега следи синтеза. Сам крај другог часа учитељ користи да ученицима подели радне налоге и упутства за самостално проучавање следећег дела (о томе више у тачки 3.3.2.).

Према томе, часове обраде дела која ученици читају и проучавају код куће – а то је случај са збиркама чудесних приповедака и историјских бајки у ужем смислу када се желе обрадити у целини, као и са романима бајкама – треба организовати крећући се у следећим оквирима:

- избор дела за читање;
- давање одређених информација и инструкција за читање књиге;
- читање књиге;
- разговор о књизи (методичка организација часа – Милатовић 1987: 132).

Могуће је такође руководити се етапама које Росандић предлаже за обраду домаће лектире:

1. припрема за анализу: провера спремности ученика за анализу дела, дијалошким методом, методом оријентационе анкете или прегледањем домаћих писаних радова ученика
2. анализа дела (проблема): композицијска, идејно-тематска, анализа ликова, анализа језика и стила
3. приказ самосталних радова ученика
4. упутства за самостално читање наредног дела (Росандић 1978: 104).

(Примећујемо да би у овом моделу непосредно пре анализе историјске бајке ваљало извршити локализацију, док би непосредно након анализе и обраде ликова морала да уследи синтеза утисака и сазнања о анализираној бајци.)



Из реченог произилазе два закључка. Као прво, у случају обраде лектире коју ученици читају и истражују самостално, код куће – а такве су и неке историјске бајке – час обраде књижевног дела није могуће у потпуности организовати према општим моделима обраде књижевног текста који се чита на часу, а које смо предложили у претходном излагању, пре свега зато што на часу изостају мотивација ученика за читање, локализација у ужем смислу, читање (интерпретативно и истраживачко), као и тумачење непознатих речи. Ипак, поменуте моделе је могуће трансформисати уз уважавање основних етапа обраде новог књижевног дела. Тако модификоване моделе могуће је користити као поуздан оквир за организацију наставних активности, посебно ако се настава реализује фронталним обликом рада. Притом не треба заборавити, подсећа Милатовић, да структура књижевног дела одређује приступ делу и начин његове обраде, а не обрнуто: „Књижевно дело не сме бити потиснуто на рачун методичких захтева. Методика је само помоћно средство а не циљ часа обраде домаће лектире“ (Милатовић 1987: 132).

Као друго, из предложених модела закључујемо да обрада дела која ученици читају код куће подразумева две фазе: припрему учитеља и ученика за обраду дела лектире и реализацију лектире. Притом је важно нагласити да обе фазе треба да буду посвећене самосталном раду ученика. С оваквим се ставом слаже и Зорица Јовановић. Иако подела лектире на домаћу и школску више не постоји, сазнања до којих су дошли методичари који су се бавили проблемима домаће лектире могу се и данас применити приликом обраде дела која ученици читају и истражују код куће. Оваква дела се, дакле, обрађују у школи, али је неопходно да се ученици претходно припреме код куће, радећи самостално на делу по унапред датим задацима. То истовремено значи да и учитељ „мора добро да се припреми и стручно-теоријски и методички“, истиче Јовановић (2002: 59). Ауторка даље објашњава да припрема учитеља пролази кроз две фазе. Како речено важи и када је у питању обрада историјских бајки које ученици читају код куће, објаснићемо суштину обе фазе. Прва или фаза планирања подразумева да учитељ, припремајући се за наредну школску годину, прави редослед обраде дела која ученици читају код куће, проучава их, прикупља додатне податке о писцима, те прави шири избор књига, сходно циљевима и задацима наставе књижевности и уз консултације са колегама,

родитељима и самим ученицима. С обзиром да су историјске бајке настале током последњих десет или двадесет година, већина учитеља није упозната са овим делима, што значи да најпре морају сами да прочитају историјску бајку коју желе самоиницијативно да обраде са ученицима. У оквиру ове фазе учитељ, такође, треба да најави ученицима обраду одабране историјске бајке и упозна их са осталим делима са списка лектуре која их очекују у наредном разреду, те да им подели основна упутства за самостално читање и проучавање ових дела. Друга, тј. фаза реализације припреме подразумева да учитељ благовремено подсећа ученике на наредно дело које ће се обрађивати, а које треба прочитати код куће – самим тим и на историјску бајку чија обрада предстоји – проверава колико ученика има конкретну књигу и помаже им да дођу до књиге, те припрема и даје ученицима радне налоге помоћу којих треба да читају дело (Исто: 58). Након тога, на ученицима је да се припреме, самостално читајући и проучавајући историјску бајку према добијеним задацима.

Од задужења које је учитељ дао ученицима у припремној фази, зависиће и облик рада, модел обраде и артикулација часа обраде домаће лектуре (Исто: 61–62). Речено важи и за обраду историјских бајки које ученици читају и проучавају код куће. Уколико су припремни задаци дати фронтално, и на часу се мора применити фронтални облик рада. Уколико је, пак, учитељ поделио ученике у групе и свакој групи дао посебне радне налоге, то ће условити виши ниво анализе дела и сложенији ток часа. Дакле, начин припреме ученика за обраду дела одређује начин реализације, тј. ток часа. Отуда су могући различити модели часа обраде домаће лектуре према облицима рада, објашњава Јовановић и даје конкретне предлоге (Исто: 62–71)<sup>110</sup>.

Бавећи се обрадом лектуре, Вук Милатовић истиче да управо лектира у највећој мери доприноси развоју читалачких навика и интересовања, као и љубави према књизи. Стога већ од првог разреда треба систематски радити на увођењу ученика у свет књижевности. Ово увођење подразумева: неговање љубави према књизи, подстицање и развијање читалачких навика, развијање читалачке културе,

---

<sup>110</sup> Ауторка у својој монографији *Обрада домаће лектуре у млађим разредима основне школе* предлаже структуру часа обраде дела домаће лектуре фронталним, али и различитим варијантама групног облика рада (на основу структурирања задатака по групама, помоћу истраживачких задатака, са елементима индивидуализације, у паровима), те даје основна упутства за рад на домаћој лектури у продуженом боравку (Јовановић 2002: 62–74).

организованије подстицање рецепције дела, а нарочито изграђивање односа ученик-дело-писац, развијање способности тумачења, те оспособљавање ученика за вредновање књижевног дела (Милатовић 1987: 131). Међутим, Милатовић истовремено признаје да су часови обраде лектире ученицима углавном досадни, јер је њихова методичка организација једнолична, једнообразна, шаблонска (Исто: 132). То се свакако негативно одражава на интересовање деце за читање и љубав према књижевности. Зато Милатовић саветује да се сваки час обраде књижевног дела, уколико је то могуће, организује на другачији начин.

Како би се избегла монотонија, а ученици активирали, Зорица Јовановић се залаже за обраду дела домаће лектире (данас су то текстови које ученици читају и проучавају код куће) применом не само фронталног облика рада, већ и радом по групама или у паровима.

И док у обради школске лектире доминира фронтални облик рада, у обради домаће лектире он се само изузетно користи, јер није довољно функционалан. Основни проблем је у томе што се ученици код куће тада недовољно ангажују јер знају да наставник преузима главни део активности на часу и све почиње да личи на обраду школске лектире.

Зато је препоручљиво да се у обради домаће лектире на школском часу, користе други облици рада, посебно они у којима долази до изражаја самосталност ученика и њихова активност код куће – од читања до решавања одређених задатака. Тако је много функционалнији групни облик рада или рад у паровима, али не само на наставним часовима него и код куће (Јовановић 2002: 62).

Такође, уколико се дела домаће лектире обрађују групним обликом рада, ученици ће не само потпуније и дубље сазнати сложени свет дела, већ ће имати и позитивније ставове о домаћој лектури од ученика са којима се фронтално разговара, показује истраживање које је професорка Јовановић спровела (Јовановић 2002: 147). Данас више нема поделе на домаћу и школску лектуру, али речено може да се примени на обраду дела, самим тим и на обраду историјских бајки, које ученици читају код куће. Речено нарочито важи за трећи и четврти разред када би ученици требало да су већ оспособљени за самосталан рад. У прва два разреда, пак, још увек преовлађује фронтални облик рада, па у складу с тим треба ученицима постављати и задужења у припремној фази. Дакле, када је реч о обради историјских бајки које ученици, због њиховог обима, морају читати и проучавати код куће (а то су пре свега романи бајке, те збирке чудесних приповедака и историјских бајки у

ужем смислу када се обрађују у целини), можемо се руководити моделима и саветима за методичку организацију часова обраде домаће лектире које предлаже Зорица Јовановић (2002: 62–71), наравно, уз одређене измене које условљава природа историјских бајки (више о овоме у одељку 3.3.2., стр. 294).

Да се тумачењем текстова (самим тим и историјских бајки) ударају темељи културе читања и развија књижевни укус ученика, сматра и Симеон Маринковић. Штавише, посредно се утиче и на филозофске и етичке ставове ученика, те на њихово образовање у целини, додаје Маринковић (1994: 173). Када је реч о обради епског дела, он сматра да би истраживачки и стваралачки рад ученика на делу требало да обухвати следећа питања: тему, фабулу, композицију, ликове у делу, мисаоно-идејни слој, наратију, дескрипцију, језичко-стилску анализу и драматизацију (Исто: 153–154). Круну целокупног рада у оквиру наставе књижевности представља обрада књижевне лектире, односно дела која ученици читају код куће. Кроз рад на лектури најбоље се види у којој смо мери оспособили ученике да критички приступају делу, да доживе и самостално сазнају дело, истиче Маринковић. Он такође сматра да ученицима треба објаснити зашто је лектира толико значајна: треба им надахнуто говорити о моћи вредне књиге да унесе лепоту у човеков живот и учини га мудријим, да обогати његову машту, прошири му видике, помогне му да боље разуме и себе и свет око себе. Као добру идеју Маринковић предлаже и то да ученици проналазе и бележе лепе мисли о књизи, попут ове из „Египатског записа“ насталог у време Новог царства: „Књига је значајнија од свих споменика украшених, јер она сама гради споменик у срцу онога који је чита“ (Исто: 173).

### **3.3. Методичка организација часа обраде историјских бајки: могући модели и начини интерпретације**

Није све историјске бајке могуће читати и изучавати на часовима књижевности, било због њиховог обима, било зато што је у питању збирка бајки, тј. прича, па би ученике ваљало упознати са збирком у целини, а не само са појединим текстовима. Заправо, већину историјских бајки ученици морају самостално да прочитају код куће, те да се, читајући, припреме за анализу. У зависности од тога да ли се историјска бајка чита на часу или код куће, зависиће

циљ и задаци часа, као и начин припреме ученика за час. Ово ће, пак, условити облик рада, модел интерпретације и артикулацију конкретног часа обраде. У сваком случају, за обраду историјских бајки – нарочито оних дужих, какве су романи бајке или збирке историјских бајки у целини – неопходно је издвојити најмање два часа како бисмо омогућили ученицима да их потпуније разумеју и открију у њима дубљу лепоту од оне која се може запазити на први поглед. Најбоље је издвојити два спојена часа, а уколико је потребно, разговор о историјској бајци је могуће наставити и на наредним часовима.

Када је у питању обрада романа бајки, дилеме нема: због њиховог обима, ученици их морају прочитати код куће. Док читају, требало би такође да размисле о питањима која им је учитељ поделио као припремне задатке, како би на час обраде дошли спремни, са већ изграђеним запажањима и судовима о делу (Росандић 1978: 99). Стога у овом случају препоручујемо обраду групним обликом рада и припрему у складу са тим, наравно уз поштовање жанровских карактеристика ових дела. Групни облик рада ће дати боље резултате, те омогућити да се у пуној мери искористи самостални рад ученика код куће. На тај начин ученици се постепено оспособљавају за самостално доживљавање, разумевање, сазнавање и вредновање историјских бајки и књижевних дела уопште. Осим тога, ово ће позитивно утицати и на ставове ученика о обрађеним историјским бајкама, а посредно и о другим делима предвиђеним за читање и изучавање код куће. Речено важи тим пре што учитељима саветујемо да помену те романи бајке обрађују тек од трећег разреда, када ученици у потпуности савладају читање. Наиме, ученици овог узраста би већ требало да су довољно оспособљени за самосталан истраживачки рад на тексту (наравно, уз ненаметљиво усмеравање од стране учитеља како би досегли пуно разумевање бајке), па нема бојазни да ћемо их преоптеретити оваквим начином рада и истраживачким задацима.

Међутим, када су у питању збирка чудесних приповедака Светлане Велмар Јанковић и збирка историјских бајки у ужем смислу Тиодора Росића, можда је најбоље решење да се најпре на часу фронтално обради са ученицима једна прича, тј. бајка из конкретне збирке, па тек онда да се ученицима зада да код куће прочитају и проуче целу збирку. Припремне задатке би у том случају ваљало дати

по групама, како би се и на наредном часу обраде избор бајки, тј. прича могао обрадити применом групног облика рада.

Овај предлог нам се чини као нарочито добро решење када је реч о обради збирке *Књига за Марка* Светлане Велмар Јанковић. Као што смо до сада већ истакли, наставни програм за четврти разред предвиђа обраду две чудесне приповетке из ове збирке. Намерно или не, састављачи програма су остали неодређени, те су тако сваком учитељу оставили могућност да сам одлучи да ли жели да обради само ове две приче или, пак, целу збирку. Ми предлажемо следеће решење: на једном часу може се ученицима прочитати и са њима фронтално обрадити прва приповетка предвиђена наставним програмом – „Златно јагње“. Када ученици прочитају и остале приче из збирке, на идућем часу је могуће обрадити целу збирку, односно избор преосталих прича из збирке применом групног облика рада.

За читање и дискусију о причи „Златно јагње“ било би најбоље издвојити двочас због дужине текста. Додуше, уместо целе приче могу се читати и одломци из читанки, па би у том случају текст било могуће обрадити за један школски час. Ипак, сматрамо да нису у свим читанкама одломци добро одабрани и повезани. Наиме, у читанкама чији су издавачи БИГЗ и Нова школа изостављен је завршни коментар у коме ауторка доноси историјске чињенице о Светом Сави и псеудолегенду о вези Саве са вуковима, док је у читанкама Драганића, Едуке, Завода и Креативног центра завршни коментар дат, али без псеудолегенде. На завршници инсистирамо управо зато што је сама ауторка – тиме што је усмено предање поставила на крај приче – сугерисала да је завршница један од најважнијих делова приповетке који доприноси сложенијој карактеризацији јунака и снажнијој поруци. Осим тога, завршни коментар представља један од битних момената по којем се чудесна приповетка разликује од бајке. Због тога сматрамо да је важно укључити и завршни коментар приликом упознавања ученика са причом „Златно јагње“ или са другим чудесним приповеткама. Друга замерка ауторима читанки је то што је у већини анализираних читанки изостављен део о томе како је започело пријатељство Растка и златног јагњета, те се одмах прелази на део о дечаковом необичном сну (Креативни центар, Едука, Драганић, Нова школа, БИГЗ). Такође, овај део текста често није добро повезан са претходним одломцима, нити је означен

као посебан одломак, па верујемо да може да збуни ученике. По нашем мишљењу, једино је у Клетовој читанци одломак добро приређен: дат је завршни коментар, заједно са псеудолегедом, као и сви важнији моменти у причи – укључујући и онај о својеврсном друговању Растка и златног јагњета – у скраћеној верзији. (Замерка је само то што одломак није означен као такав, ни испод наслова, ни на крају приче. Тек у задацима након текста ауторка сугерише ученицима да прочитају ширу верзију приче и читаву збирку.) Ипак, без читања приче у целини ученици неће моћи да доживе интензитет Растковог страха и дубину његове патње због одбацивања околине, те да разумеју појаву златног јагњета као дечаковог помоћника. Због свега реченог учитељима – а нарочито онима који не користе Клетову читанку – препоручујемо да приликом обраде приповетке „Златно јагње“ прочитају ученицима целу причу<sup>111</sup>. Истовремено, јасно нам је да су аутори читанки због недостатка простора били принуђени на разне компромисе. Они вероватно нису били у могућности, а нису, у крајњој линији, ни у обавези, да приложе текст приче у целини. Обавеза је учитеља да омогући ученицима да причу чују у целини, јер би им то, верујемо, омогућило да снажније доживе текст и боље га разумеју. (Уколико, пак, жели да уштеди време на часу, учитељ може дати ученицима задатак да пронађу и сами прочитају причу код куће.) Читањем приче у целини на првом часу, као и начином обраде приче на том и/или следећем часу, учитељ може заинтересовати ученике да самостално прочитају и остале приче *Књиге за Марка*. Тако постаје могуће на неком од наредних часова, када ученици прочитају целу збирку, обрадити не само другу обавезну причу – „Стефаново дрво“ – већ и преостале приче из збирке, применом осврта на збирку, односно избор из ње. (Иако би причу било добро проучити на нивоу интерпретације, уколико учитељ нема довољно времена, он причу може да обради са ученицима на нивоу приказа на једном часу, како би на другом часу уследио осврт на избор осталих прича из

---

<sup>111</sup> Ситуација је слична и са одломцима из приче „Стефаново дрво“. Не желећи да улазимо у дубљу анализу приређених одломака, још једном истичемо потребу за читањем приче у целини.

Истовремено, управо зато што су аутори читанки поменуте приче донели у одломцима, који уз то – по нашем мишљењу – најчешће нису добро приређени, овом приликом нећемо улазити ни у анализу дидактичко-методичке апаратуре у читанкама. Наиме, питања и задаци за проучавање ових прича не могу да премреже њихов свет у целини, те отуда не могу да послуже као целовит водич за анализу. Другим речима, на основу питања које су аутори читанки понудили могуће је дотаћи, али не и дубље, свестрано анализирати поменуте чудесне приповетке. Зато учитељима препоручујемо да сами развију питања за проучавање ових прича кроз дијалог са ученицима.



збирке.) Оваквим начином рада учитељ неће ограничити ученике само на обраду две приче предвиђене наставним програмом, већ ће искористити прилику да их упозна са целом збирком. То може позитивно да се одрази на развој читалачких интересовања и навика ученика. Истовремено, учитељ ће тиме тежиште активности пренети са себе на ученике. Уместо рада у учионици, акценат је на раду ученика код куће према добијеним задацима. То, пак, омогућава да ученици на часу активније учествују у обради дела, те да самостално интерпретирају збирку (наравно, уз дискретно, али умешно усмеравање од стране учитеља). Стога препоручујемо да се на овом часу учитељ определи за групни облик рада, јер он, као што смо видели, омогућава да се у већој мери искористе ефекти самосталног рада ученика и истовремено развија позитивне ставове ученика према часовима обраде нових књижевних дела. Но, притом још једном наглашавамо да је у овом случају и радне задатке за читање и проучавање збирке код куће потребно дати по групама. Ипак, на сваком учитељу је да сам одлучи које ће приче из збирке, осим обавезних, укључити и како ће их обработити.

Наравно, поменути збирку чудесних приповедака Светлане Велмар Јанковић и збирку историјских бајки Тиодора Росића могуће је обработити и руководећи се другачијом методичком организацијом часова: освртом на једну одабрану причу/бајку, ученик је могуће мотивисати на читање преосталих прича/бајки; две одабране приче/бајке могу се обработити истовремено поредбеним приступом, тако што ће им се посветити подједнака пажња, или пак тако што ће се детаљној интерпретацији једне прикључити поредбени осврт на другу; не морају се обработити најпре појединачне приче/бајке, већ се одмах може обработити цела збирка, применом осврта на збирку, односно избор из ње; уместо групног, збирка се може обрађивати и фронталним обликом рада, поготову ако се ради са ученицима другог разреда (да подсетимо, историјске бајке не треба обрађивати са ученицима првог разреда, јер нису примерене њиховим могућностима) и сл. Коначну одлуку о томе које ће историјске бајке и на који начин обработити (као обавезну или допунску лектуру) препуштамо самим учитељима. Но, како бисмо им у том сложеном и деликатном послу помогли, ми ћемо у наставку излагања понудити наше предлоге, те детаљно разрадити организацију и артикулацију часа обраде историјских бајки – најпре оних које се могу читати на часовима, а потом и оних које се морају читати

код куће (в. такође и **Прилог 3**). Овом приликом желимо још само да напоменемо да није најважније колико смо историјских бајки прочитали и обрадили са ученицима, већ како смо их обрадили, како су их ученици доживели и схватили.

### **3.3.1. Методичка организација часа обраде историјских бајки које ученици читају на часу**

Узимајући у обзир специфичности текстова историјских бајки, те особености ученика млађег узраста и наставе књижевности у прва четири разреда, предлажемо следећи општи модел обраде историјских бајки:

1. Емоционално-интелектуална припрема
2. Најава наставне јединице
3. Локализовање историјске бајке
4. Интерпретативно (изражајно) читање
5. Разговор о првим утисцима и непосредном доживљају историјске бајке
6. Истраживачко читање
7. Тумачење непознатих речи и израза
8. Аналитичко-синтетичко проучавање историјске бајке
  - Интерпретација (анализа)
  - Обрада књижевних ликова
  - О историјској бајци (особине историјске бајке)
  - Синтеза резултата интерпретације
9. Самостални стваралачки рад ученика
10. Домаћи задатак.

Предложени модел се, дакле, заснива на фронталном разговору са ученицима о историјској бајци која је прочитана непосредно пре тога. То значи да је по предложеним етапама могуће обрадити појединачне чудесне приповетке Светлане Велмар Јанковић и историјске бајке у ужем смислу Тиодора Росића. Наиме, оне су мање обимом, па их је могуће – у целини или у одломцима – на једном часу, односно двочасу и прочитати и протумачити. Међутим, не препоручујемо учитељима да историјске бајке обрађују са ученицима првог разреда, јер верујемо да су за њих предугачке и претешке. Од другог, а нарочито од трећег разреда надаље могу се, пак, на часовима књижевности читати и анализирати са ученицима одабране приче, односно бајке из поменутих збирки, без бојазни од претеривања. Њихову обраду је могуће, на пример, тематски повезати са знаменитим људима или догађајима из наше средњовековне прошлости са

којима се ученици упознају у оквиру наставе природе и друштва, као и са обрадом других књижевних текстова и врста које говоре о јунацима ових прича, односно бајки (в. стр. 226–228). Учитељ се притом може задржати на обради појединачних прича/бајки (у случају чудесних приповедака реч је пре свега о две обавезне приповетке), али исто тако може подстаћи ученике да код куће прочитају и друге приче/бајке из те збирке према задацима које им је претходно дао. На наредном часу, када ученици самостално прочитају и остале текстове, могуће је упоредном анализом обрадити са њима избор преосталих прича/бајки или збирку у целини. Но, о томе ћемо говорити у наредном одељку који је посвећен обради оних бајки које ученици читају код куће (в. стр. 294). Овде првенствено желимо да нагласимо да модел који смо предложили не треба схватити као готов образац чије су радње фиксирани једном заувек. Напротив, треба га разумети као флексибилан општи модел обраде историјских бајки који може да се мења и прилагођава природи одређеног типа историјских бајки и одређеног дела. У ствари, предложени модел је само скуп методичких радњи, увек отворен за модификовање и складно комбиновање са новим радњама. Иновације су не само пожељне, већ и потребне, јер је свака историјска бајка непоновљива, аутентична. У ствари, најбоље би било када би модела обраде било управо онолико колико има историјских бајки. Зато позивамо учитеље да развијају сопствене моделе и с пуно поверења им препуштамо слободу избора и комбиновања методичких етапа при наставној обради историјских бајки.

Уосталом, за дубоко поимање сваког књижевног дела, па и историјских бајки, од изузетног су значаја изненађења која учитељ пажљиво унапред припрема. Наиме, један од највећих непријатеља успешне наставе било ког предмета јесте досада која се јавља као последица превелике предвидљивости наставних активности. Ученици често унапред знају шта ће се следеће догодити на часу зато што је структура тог часа иста као структура низа претходних часова. Отуд наглашена потреба за изненађењима и разноврсношћу у настави. Свако добро осмишљено изненађење изазива радозналост ученика и подстиче их да се укључе у наставне активности. Међутим, ни са иновацијама не треба претеривати. Ученицима је, ипак, потребна одређена доза сигурности и релативно устаљена организација часа на коју могу да се ослоне. Према томе, добар учитељ је онај који

уме да пронађе „равнотежу између предвидљиве сигурности и неочекиване разноврсности“ („a balance between predictable safety and unexpected variety“ – Хармер 2001: 5). Као што истиче Стана Смиљковић пишући о обради ауторске бајке, наставник је дужан да „усклађује облике, методе и средства рада према тексту (...) ради постизања разноврсности у раду поштујући узраст и знање ученика“, али и да у исто време одреди „захтеве интерпретације према интересовању и радозналости ученика“ (Смиљковић 1999: 251–252).

У наставку излагања детаљно ћемо разрадити најважније методичке радње кроз које треба да прође обрада историјских бајки које се читају на часу. Њиховим комбиновањем биће створени и сви потоњи модели које будемо предлагали за обраду историјских бајки које ученици читају код куће.

➤ **Мотивисање ученика за читање,  
доживљавање и проучавање историјске бајке**

Ученике је неопходно припремити за сусрет са сваким новим уметничким текстом – за његово читање, доживљавање и сазнавање. „Читање уметничког текста не ваља свести на просту ђачку обавезу. (...) Развијање читалачких навика и пријатељског сусретања са књижевноуметничким светом не може се обавити у околностима хладног наређивања да се нешто обавезно прочита или пажљиво саслуша“, истиче Николић (2006: 259–260). Уосталом, ученици који су претходно мотивисани за читање, дубље се емоционално и мисаоно уносе у текст, а самим тим га и свестраније сазнају (в.: Илић 1990: 142–145). Зато је емоционално-интелектуална припрема први и најодговорнији задатак са којим се учитељи сусрећу приликом обраде било ког новог текста, самим тим и историјске бајке. Обавља се кроз мотивациони разговор учитеља са ученицима чији је циљ створити погодну радну атмосферу, односно интересовање ученика за обраду текста, у овом случају историјске бајке. У том смислу припремни разговор не би требало да траје предуго – не дуже од пет минута, саветује Милатовић (2011: 278). Такође, он не сме да буде сам себи сврха, већ треба непосредно да проистиче из природе самог текста (тематске, идејне, емоционалне и интелектуалне). Уколико се ова веза не успостави, разговор ће бити формализован, а његови ефекти минимални.

Примењено на историјске бајке, то значи да мотивациони разговор треба да буде у функцији саме бајке коју учитељ планира да обради са ученицима.

Другим речима, садржај текста и његова природа условљавају природу емоционално-интелектуалне припреме. Зато свака историјска бајка тражи различиту тему припремног разговора. Уосталом, што су начини мотивације разнороднији, то ће бити делотворнији, те ће боље подстаћи радозналост ученика и њихов активан, истраживачки однос према делу. Мотивационим разговором о одговарајућој теми будимо емоције и окупљамо животна и читалачка искуства ученика која ће омогућити рецепцију уметничког света историјске бајке. На тај начин подстичемо и усмеравамо емотивне и мисаоне реакције ученика на конкретан текст (Пијаже, према Марковић 2010: 167). Уз то, повезивањем теме припремног разговора и теме текста успоставља се мисаона веза и обезбеђује континуитет размишљања о теми. На тај начин емоционално-интелектуална припрема организује пажњу ученика и помаже стварању везе између познатог и непознатог. Укратко, добро осмишљена емоционално-интелектуална припрема обично истовремено подстиче емоционалну, фантазијску и рационалну радозналост ученика, чиме се стварају услови за доживљајно, стваралачко и критичко примање текста (Николић 2006: 261).

Милија Николић истиче да су најзначајнији извори мотивације: књижевни текст, ученик као читалац и писац. Сваки од ових основних извора мотивације „може призвати и неке посебне, себи блиске околности, које посреднијим путевима утичу на радозналост за књигу“ (Николић 2006: 261). Тако, рецимо, читалачка радозналост заснована на тексту као извору мотивације може бити подстакнута филмском верзијом дела или позоришном представом, телевизијском или музичком адаптацијом дела, илустрацијом, мишљењем критичара о делу, значајном наградом или прославом стваралачких јубилеја, посетом спомен-кући или завичају писца, изложбом књига, разговором са писцима, књижевним вечерима итд.

Зона Мркаљ се начелно слаже с овим Николићевим ставом, с тим што она – уместо писца – као важан извор мотивације истиче наставника:

1. *Уметничко дело и његова литерарна сугестивност;*

2. Читалац (у школи) и уметнички доживљаји изазвани читањем који постају основни покретачи занимања за наставу књижевности и
3. Наставник као иницијатор интересовања и организатор рада на припремању ученика за читање књижевног дела и његово проучавање (Мркаљ 2008: 55).

Оба аутора сматрају да је управо у самом делу, у његовим естетским вредностима, најснажнија мотивациона снага, јер „оно награђује читаоце уметничким доживљајем. Та способност уметничког текста да нас *заинтересује за самога себе* користи се у настави као основни и непресушни извор мотивације за читање“ (Николић 2006: 262). Другим речима, дело поседује снагу да привуче и одржи пажњу читаоца, јер је ученик, док чита, „под утицајем привлачних снага из уметничког света, па их и доживљава као своју сопствену радозналост“ (Исто). Отуда је основни проблем како ученике подстаћи да почну да читају. Овај проблем захтева од учитеља умешност да пронађе најпогодније начине којима би ученике заинтересовао да добровољно уђу у свет дела, у овом случају у свет историјских бајки.

У циљу подстицања читалачке воље ученика за сусрет са новим књижевним делима методичари предлажу различите мотивационе поступке и различите начине утемељења мотивације (в.: Милатовић 2011: 278; Илић 1997: 352; Росандић 1988: 401; Росандић 1978: 42; Росандић 1976: 104, према Цветановић и Радојчић 2012: 239). Буђење радозналости ученика за читање и тумачење историјских бајки остварује се помоћу истих тих мотивационих поступака, с тим што их сада треба прилагодити природи историјске бајке која се планира обрадити. На наредним страницама укратко ћемо представити могуће начине мотивисања ученика за слушање, читање и проучавање историјских бајки.

Један од начина емоционално-интелектуалне припреме је организовање разговора са ученицима о њиховим искуствима, доживљајима, сазнањима о теми која је повезана са темом историјске бајке коју планирамо да обрадимо. На пример, разговор о страху, начинима његовог испољавања и савладавања може бити одлична припрема за анализу приче „Златно јагње“ или „Стефаново дрво“ Светлане Велмар Јанковић. Питања треба осмислити тако да подстичу ученике на размишљање и испољавање личних утисака и осећања. Оваквим разговором иде се

од личног доживљаја страха према јунаковом доживљају овог осећања, чиме се обogaћују ученикова сазнања и искуства како о сопственом, тако и о унутрашњем животу других. Тиме се отвара пут за идентификацију ученика са јунаком бајке и боље разумевање емотивних садржаја приче. Истовремено, ствара се радозналост за откривање оног што је изазвало страх у јунаку и начина на који је јунак савладао тај страх. Слично, приликом припреме ученика за обраду романа бајке *Бисерни град* изузетно подстицајно може деловати разговор са ученицима о њиховом схватању правде, истине, човечности.

Као посебно функционалан начин мотивисања ученика за читање и доживљавање историјских бајки може послужити метода подстицајне речи око које ученици праве круг асоцијација. Та полазна, подстицајна реч треба да представља један од водећих мотива који покрећу јунаке конкретне историјске бајке на акцију, рецимо: јунаштво, страх, (не)правда, слога и сл. На пример, стављање мотива „издаја“ у положај асоцијативног извора може да изазове радозналост за читање и проучавање бајке „Долина јоргована“. Кроз разговор ученике треба подстаћи да око полазног појма сачине што богатији асоцијативни круг састављен од нових појмова, навођењем мисли, емоција и асоцијација које тематска реч изазива у њима (Николић 2006: 268). На овај начин покреће се имагинација ученика, те се тако ученици припремају за дубље доживљавање и разумевање дела.

Час обраде историјске бајке могуће је започети и разговором о томе како ученици доживљавају приче о вилама, патуљцима, вештицама, аждајама и сличним натприродним бићима, те како замишљају ова бића. На та непосредна искуства ученика учитељ ће надовезати разговор о одређеним народним веровањима, те о вези веровања и конкретне историјске бајке. Ово је нарочито добро решење када је реч о историјским бајкама са наглашеним елементима демонолошких предања, попут романа бајке *Златна гора*.

Но, као основа за подстицање радозналости ученика за читање историјских бајки могу послужити и народна предања, легенде, легендарне приче и епске песме које говоре о познатим историјским личностима које су јунаци ових бајки. Тако, је на пример, ученике могуће заинтересовати за читање, слушање и доживљавање приче „Сирото ждребе“ позивањем на легенде о Марку, његовој надљудској снази



и његовом пријатељству са Шарцем и вилом, али и подсећањем ученика на раније обрађене песме о овом јунаку, на импресије које су оне изазвале у ученицима и поруке које су том приликом усвојили: „Марко Краљевић и бег Костадин“, „Марко Краљевић и орао“ или „Орање Марка Краљевића“. Коришћење већ стечених читалачких знања и позивање на раније обрађено градиво, тематски повезано са новим текстом који ће се обрађивати, може бити добар подстицај за читање историјских бајки.

Могућност да се једним жанром побуди интересовање за читање и доживљавањ другог жанра може се искористити и приликом мотивисања за обраду приче „Златно јагње“. Тако читање предања, легенди и легендарних прича о Светом Сави, те подсећање на оне текстове о овом светитељу које су ученици већ учили, може подстаћи код ученика жељу да се упознају са поменутом причом Светлане Велмар Јанковић. Осим тога, овакво поступање омогућава праћење доминантних књижевних мотива у више тематски сродних текстова, као и вертикално преношење мотивације приликом обраде тематски сродних књижевних дела у наредним разредима. Поменути принцип може се исто тако применити и приликом мотивације ученика за читање и проучавање епских песама о Марку Краљевићу и приче „Сирото ждребе“. Слично, ученике је могуће заинтересовати за читање бајке „Лончарев син“, али и за читање других појединачних прича или читаве збирке *Књига за Марка*, позивањем на народну бајку „Немушти језик“ и вертикалним преношењем мотивације уз помоћ истоименог мотива. Укратко, успостављање мотивације унутар саме наставе књижевности може да буде врло ефикасно мотивационо средство.

Уосталом, мотивација за читање се остварује и на основу жанровске припадности, односно локализовањем текста у надређену целину. Тако, на пример, читање и обрада једне историјске бајке у ужем смислу или чудесне приповетке може заинтересовати ученике за упознавање осталих прича из збирке или за читање других дела из корпуса историјских бајки. Жељу ученика за упознавањем других историјских бајки може да подстакне и учитељ својом препоруком, односно упућивањем ученика, након обраде одређене историјске бајке, на друге историјске бајке, тематски сродне. Понекад је довољно само истаћи необичне догађаје или ликове, па да код ученика подстакнемо читалачку радозналост.

С обзиром на то да историјске бајке говоре о реалним, историјским личностима, те да њихову основу често чине историјске чињенице и догађаји, мотивациони разговор је добро засновати на историјским садржајима прикупљеним из различитих извора. Ослањајући се на различите историјске списе, дечје часописе и енциклопедије, учитељ може да начини избор занимљивих појединости из историје нашег народа или живота познатих историјских личности које су јунаци историјске бајке која ће се обрађивати. Ово би не само заинтриговало ученике и подгрејало њихову машту, већ би им и помогло да на прави начин доживе историјске бајке. Истовремено, дубок доживљај историјских бајки приближио би ученицима јунаке и свет ових бајки, што би им помогло да боље разумеју прошлост и историју нашег народа. Дакле, такав би поступак допринео реализацији бројих васпитних, образовних и функционалних задатака.

Осим тога, с обзиром да су историјске личности и неки догађаји о којима говоре историјске бајке обухваћени наставним програмима Природе и друштва (Св. Сава и владари династије Немањића, кнез Лазар, Стефан Лазаревић, Марко Краљевић), могуће је користити и ученичке реферате у циљу мотивисања ученика за читање и доживљавање историјских бајки. Важно је само мотивисати ученике и упутити их на адекватну литературу. Све интересантне и илустративне појединости које ученици издвоје приликом свог истраживачког рада могу да поделе на часу са својим друговима из разреда у виду кратких реферата. Тако ће помоћи себи и осталима да са разумевањем приме свет историјске бајке и заволе ову подврсту. Истовремено, кроз овакву припрему а потом и изучавање историјских бајки ученици би се на занимљив начин упознали са личностима и догађајима из националне историје и тако лакше усвојили садржаје из Природе и друштва. Оваква припрема, дакле, има велику образовну и функционалну вредност за ученике, а могуће је организовати је као индивидуалну или групну активност.

Снажење жеље за читањем и проучавањем историјских бајки могу умногоме да подстакну и позитивна оцена књижевне критике или похвале које су други, ученицима познати, писци изrekli о историјским бајкама. Овај начин мотивисања ученика захтева од учитеља да буде упућен у корпус књижевнокритичких текстова о овом жанру, те да међу њима изабере оне које ученици могу разумети и који ће у највећој мери поспешити њихову заинтересованост за историјске бајке.

Олакшавајућу околност за учитеље представљају она издања историјских бајки која садрже делове критика и речи одушевљења које су значајни писци и критичари написали поводом објављивања појединих Росићевих бајки (то је, на пример, случај са *Долином јоргована*).

Осим тога, радозналост за читање и доживљавање историјских бајки могуће је подстаћи и изношењем импресија и естетских судова изазваних делом. Утиске, притом, може да изнесе не само учитељ, већ и ученик. Циљ је исти: да своје одушевљење прочитаним текстом пренесу на ученике у разреду тако да и они пожелеле да га прочитају. Изношењем афирмативних утисака и примамљивих мотива „ученицима се обећавају уметнички доживљаји којима ће их књижевна дела наградити“ (Николић 2006: 265). Ученици овог узраста спонтано следе учитеља као свог узора, па зато његово мишљење које обећава радост читања делује нарочито подстицајно. За ову врсту мотивације учитељ треба да припреми кратак извештај о утисцима и емоцијама које је дело изазвало код њега и да га уверљиво каже ученицима. „Обично се истичу појединости које ће ученике изненадити, одушевити, зачудити, узбудити, насмејати, довести у недоумицу или им заокупити мисли неким значајним животним проблемом“ (Јовановић 2002: 79). Када ученици осете да је учитељ искрено одушевљен прочитаном историјском бајком, и сами ће пожелети да је прочитају. Но, ништа мање делотворан начин мотивације није ни изношење мишљења и утисака ученика, јер препорука вршњака подразумева узрастну и емоционалну блискост.

Кратки говорни облици, као што су загонетке или пословице, могу такође да послуже као ефикасно средство за емоционално-интелектуалну припрему ученика. Тако је, на пример, постављањем и решавањем народних загонетки чија су решења имена животиња могуће најавити чаробне помагаче или наслове чудесних приповедака *Књиге за Марка*. Рецимо, народна загонетка чије је решење „риба“ као мотивација за читање приче „Плаветна рибица“: „Што без нога бјежи, а без рука граби?“ (НПЗ 1952: 187)<sup>112</sup>. У истом циљу учитељ може сам да састави или да употреби неку од постојећих стихованих загонетки прилагођених ученицима млађег узраста. Тако као мотивационо средство за обраду поменуте приче може да

---

<sup>112</sup> Скраћеница НПЗ 1952 се односи на сл. извор: Бранко Магаршевић [пр.], *Народне пословице и загонетке*, Загреб: Просвјета.

послужи и следећа загонетка са истим решењем („риба“): „Нема ноге, ал' реп има / и брзо побегне свима. / Весело и спретно плива, / у плавом се мору скрива“ (Фрањић Радуловић 2016).

Мотивисање за читање, доживљавање и проучавање историјских бајки може бити подстакнуто и откривањем значења пословице која је тематски сродна историјској бајци коју намеравамо да обрадимо на часу. Ученике кроз разговор треба подстицати да износе доживљаје и размишљања која је у њима изазвало животно искуство сублимирано у пословици. На пример, тумачењем пословице „У лажи су кратке ноге“ могуће је створити основу за емоционално, интелектуално и фантазијско реаговање ученика на бајку „Долина јоргована“. Слично, дискусија о пословици „Ко другоме јаму копа, сам у њу упада“ или „Правда је спора, али достижна“ може подстаћи у ученицима жељу да прочитају роман бајку Тиодора Росића *Бисерни град*. Као мотивационо средство за читање поменутог романа бајке може такође да послужи Росићева мисао: „Пуцао је на другог, а погодио себе“, коју писац више пута понавља у делу (у овом или нешто измењеном облику: „Завист пуца на друге а погађа себе“ – Росић 2005: 93, 6). Наиме, овде није реч о народној, већ о псеудопословици која је дело аутора, а само је обликована у духу народних умотворина. Ипак, откривање њеног значења кроз разговор са ученицима може изазвати код њих радозналост и жељу да утврде како је то Петар Гојниковић погодио себе пуцајући у другога.

У циљу мотивисања ученика за читање и проучавање одређене историјске бајке сврсисходно је прочитати одломак из те бајке који ће најавити њен чудесни свет и за који учитељ претпоставља да ће заинтриговати ученике. То може бити и само једна реченица, као у малопре поменутом примеру мотивисања за читање романа бајке *Бисерни град*. С друге стране, приликом мотивисања ученика читањем одломка могуће је прочитати један сегмент, па и читаву епизоду. Важно је да то буде репрезентативно место које има нарочиту привлачну моћ, односно способност да изазове радозналост за упознавање целовитог света историјске бајке. На пример, читање уводног сегмента бајке „Реља Крилатица и Тројан“ који говори најпре о породичном благостању, а потом о изненадној отмици Сребренке, може да пробуди код ученика жељу да открију шта је даље било са војводином ћерком и да ли је брат успео да је спасе. Исто тако, читање одломка о већању народног сабора који је

требало да разреши сукоб између браће и одлучи ко је законити наследник српског престола може бити добар увод у читање и проучавање Росићевог романа бајке *Бисерни град*. Не откривајући ученицима коме су народне старешине поверовале, учитељ може да мотивише ученике да самостално, код куће прочитају цео роман бајку како би сазнали коме је припао престо. Како ученике овог узраста привлаче описи непосредне борбе јунака са противником, ову чињеницу треба искористити приликом мотивације ученика читање одломка. Тако је њихову радозналост за обраду чудесне приповетке „Дечак и соко“ могуће, рецимо, подстаћи читањем епизоде која говори о томе како су нападачи у црним одорама напали Душана док је покушавао да нађе пут до куће. Приликом избора одломка треба имати у виду његову дужину и то да он не треба да открије превише. Стога читање описа сукоба између Душана и нападача треба прекинути на врхунцу напетости, не откривајући ученицима победнике (на пример у тренутку када се Душан изненада окренуо са мачем у руци и јурнуо на свог нападача). Остављајући сукоб нерешеним, код ученика изазивамо ишчекивање и провоцирамо жељу да пажљиво саслушају читање учитеља, односно прочитају причу код куће не би ли сазнали исход сукоба и како је до сукоба дошло.

Дакле, приликом упућивања на садржај читањем одломка неопходна је права мера, нарочито када је реч о историјским бајкама мањег обима (историјским бајкама у ужем смислу и чудесним приповеткама). Стога је одабир одломака чијим читањем учитељ планира да мотивише ученике деликатан поступак коме треба приступити опрезно. Речено важи и када је реч о подстицању радозналости опрекама, односно читањем „два одломка са опречно усмереним значењем“ (Николић 2006: 262). Оваквим начином мотивације могуће је, на пример, мотивисати ученике за читање приповетке „Златно јагње“ тако што ће уводном делу приче – који говори о преплашеном дечаку чији је страх од вукова једне зимске ноћи постао неиздржив – бити супротстављена завршна сцена у којој Растко улази у град у пратњи вука. То ће код ученика изазвати снажну заинтересованост да читањем открију какво је чудо уплашеног дечака преобразило у јунака. Слично, снажну привлачну снагу за упознавање са причом „Биљка-чудотворка“ може да има морални преображај који је Немања доживео: читање уводног дела приче у коме је наглашена Немањина себична жеља да се домогне мечета, а потом и сцене

с краја приче у којој се дечак каје, схвативши да је погрешно, може да заинтересује ученике да открију шта је изазвало промену у дечаку; а да би сазнали шта је навело Немању да промени мишљење, мораће да саслушају/прочитају целу причу. На сличан начин могуће је подстаћи радозналост ученика за обраду бајке „Долина јоргована“. На пример, након почетне сцене породичне слоге и заједништва следи сцена у којој два старија брата одлучују да на превару одузму чудотворну воду од најмлађег брата, а оца слажу. На тај начин, „довођењем у суседство доминантних, али опречних значењских вредности, (...) развија се радозналост за 'прескочене просторе“ (Исто).

Снажење радозналости за читање и активан однос према историјским бајкама постиже се и давањем истраживачких задатака ученицима, односно детаљних упутстава за доживљајно и истраживачко читање. Ово нарочито важи за оне историјске бајке које ученици читају код куће. Осим тога, уз истраживачке задатке као подстицај за читање ученицима можемо навестити и какав их текст очекује или шта је у њему посебно интересантно. Истраживачки задаци који претходе првом читању мисаоно, емоционално и фантазијски припремају ученике, те их усмеравају ка интензивнијем доживљавању и потпунијем разумевању естетских вредности текста. Другим речима, истраживачким задацима ученици се мотивишу за читање и доживљавање прочитаног, док им се истовремено сугеришу адекватни начини читања. У исто време, истраживачки задаци представљају припрему за анализу текста у настави: обухватањем доминантних чинилаца у тексту они покривају, премрежавају читав уметнички свет дела, те скуп оваквих задатака представља оквир за наставно тумачење текста (Николић 2006: 275). Укратко, помоћу њих се најпотпуније реализује стваралачка настава књижевности и захтев да ученици буду ангажовани и мисаоно и емоционално (в. 302–307). Како међу историјским бајкама има текстова већег обима које ученици морају читати и проучавати код куће, истраживачке задатке треба ученицима писмено саопштити. Њихова радозналост за читање дела према постављеним истраживачким задацима може се у овом случају подстаћи и читањем репрезентативног или нарочито подстицајног места, о чему је већ било речи. Када је, пак, реч о историјским бајкама које се читају на часу, истраживачке задатке је могуће дати ученицима само у усменој форми. Речено се нарочито односи на историјске бајке мањег обима, какве

су, на пример, чудесне приповетке С. Велмар Јанковић. У сваком случају, задатке треба учинити привлачним, како би подстакли код ученика жељу да дело прочитају и обаве добијена задужења.

Читалачку и истраживачку радозналост ученика могуће је подстаћи и коришћењем слика у настави. Ученици овог узраста – пре свега дечаци – нарочито су заинтересовани за јунаке-ратнике, њихов изглед и војничку опрему, па је могуће успоставити корелацију са наставом ликовне културе, показивањем слика, фресака или илустрација наших националних јунака и владара династије Немањића, те разговором о њима (нпр.: „Крунисање цара Душана“, „Марко Краљевић дели правду“, „Милош, Марко и вила“ од Паје Јовановића; „Цар Душан“, „Марко Краљевић“, „Кнез Лазар“ од Ђуре Јакшића итд.). Могуће је такође мотивисати ученике помоћу илустрација митских бића из српских предања (виле, псоглаве итд.) или европског фолклора (патуљци) и сл. Уношење дела ликовне уметности у наставу књижевности на нов, свеж начин подстиче доживљавање лепог и покреће стваралачку фантазију, мишљење и изражавање (Росандић 1978: 52). Ликовно дело (дела) мора на неки начин кореспондирати са бајком која се жели обрадити. Оно се укључује у припремну етапу часа са јасно дефинисаним образовним, васпитним и функционалним задацима који се желе остварити посматрањем и анализом дела. Осим тога, приликом избора дела треба водити рачуна да оно буде примерено доживљајним и сазнајним могућностима ученика млађих разреда, како би могло да заинтересује ученике, пробуди у њима осећања, подстакне машту, омогући естетско реаговање и оцењивање. Док ученици посматрају слику не треба их прекидати никаквим коментарима, како би могли да се препусте сопственом доживљају посматраних дела. Тек након што дело доживе, следи разговор којим се проверавају емотивне реакције, представе и запажања које је дело произвело у ученицима. Потом следи кратка ликовна анализа која треба првенствено да буде усмерена према оном елементу дела који највише кореспондира са конкретном бајком (мотив, однос, идеја итд.). Тај елемент треба нагласити, истаћи и учинити споном за читање, доживљавање и тумачење конкретне бајке. Стога учитељ, управо полазећи од тог елемента, најављује текст и изражајно га чита. Овакво поступање позитивно се одражава на продуктивну машту и способност замишљања ученика,



те чини да ученици ангажованије и спремније прихвате историјску бајку која се интерпретира.

У оквиру мотивисања ученика за читање и проучавање историјских бајки могуће је такође прочитати интересантан детаљ из биографије аутора или занимљив коментар из интервјуа са писцима историјских бајки, одгледати инсерте из телевизијских емисија или филмова тематски повезаних са историјским бајкама (нпр.: кратке филмове и презентације о владарима династије Немањића доступне на сајту You Tube, документарне емисије које је Образовна редакција РТС-а снимила о појединим народним веровањима, митским бићима или историјским јунацима; филм „Косовски бој“ итд.), организовати одлазак на позоришну представу која говори о јунацима историјских бајки (нпр. о Светом Сави), припремити књижевне изложбе о писцима историјских бајки и њиховим делима или организовати књижевне вечери са живим писцима историјских бајки (Тиодор Росић) и сл.

Предложени начини развијања радозналости ученика за читање, доживљавање и проучавање историјских бајки ни у ком случају не исцрпљују списак мотивационих поступака. Како подстицање ученика спада у стваралачке активности, могућности су практично неограничене, а на учитељу је да одабере оне поступке за које сматра да су најпримеренији конкретним ученицима и делу. Важно је бити отворен за инвентивно поступање, јер то разбија наставну рутину и шаблонизам. Наиме, уколико учитељ стално примењује једне те исте мотивационе поступке, ученици се временом навикну на њих, па они, ма колико делотворни били сами по себи, престану да делују подстицајно или им је ефекат знатно умањен. Стога очекивања ученика треба непрекидно разбијати новим, изазовним поступцима који ће снажно стимулисати вољу ученика за читање историјских бајки, како у настави, тако и ван наставе, у слободно време.

Бројни начини мотивације које смо у претходном излагању предложили имају управо за циљ да помогну учитељу да своје ученике заинтересује за читање историјских бајки до степена када се ученици почну сами одушевљено препуштати чаробном свету историјских бајки. Што је већи степен унутрашње мотивисаности и читалачке радозналости, то је мања потреба за „мотивационим посредовањем између ученика и текста“ (Марковић 2010: 186). Но, док се спонтана и трајна

радозналост за сазнавање света историјских бајки не развије, ученике је неопходно континуирано ваљано и интензивно подстицати. Речено важи тим пре што ученици различитим темпом формирају добре и трајне читалачке навике. Исход оваквог поступања треба да буде развијање ученичке самомотивисаности за читање историјских бајки и књижевних дела уопште, чиме наставни читалачки захтеви прерастају у насушну потребу ученика за читањем и ван школе. Када ученици стекну трајну читалачку радозналост, онда мотивационо деловање добија нове облике и преусмерава се на подстицање истраживачког односа према делу.

При одабиру начина за подстицање интересовања ученика за читање историјских бајки треба имати на уму да је уметнички доживљај најмоћнији мотивациони чинилац. Изазван непоновљивом лепотом света дела, он распирује жељу ученика да дубље доживи и проучи тај свет. Стога било каква прича о историјским бајкама без непосредног контакта ученика са њима не може да замени само читање или слушање историјских бајки. Отуда је један од најефикаснијих начина мотивисања ученика за читање и проучавање историјских бајки – како у настави, тако и ван наставе – управо стављање доживљаја у први план читањем целих текстова или одломака<sup>113</sup>. Уз то, посебну мотивациону снагу има и позитиван став учитеља према историјским бајкама: његово показивање интересовања, па и искреног одушевљења прочитаним бајкама побуђује занимање ученика и често пресудно утиче на њихове ставове према историјској бајци која се проучава. Но, није мање делотворан подстицај ни начин обраде историјских бајки у настави. Уколико ученици осећају слободу да испоље своје читалачке утиске, знања и умења приликом обраде текста, то ће их подстаћи да се радно ангажују, што представља један од најбољих начина мотивисања. Уколико се, пак, „запоставља ученички доживљај и њихова потреба да изнесу своја осећања, запажања и промишљања, и уколико се њихова размишљања дискредитују и проглашавају нетачним, ученици ће изгубити не само интерес да учествују у интерпретацији дела, него и да читају. У неговању ученика као читалаца и тумача дела мора превагнути истрајност и чврсто уверење учитеља да ће свако правовремено и умесно подстицање ученика

---

<sup>113</sup> Могуће је, на пример, на првом часу обраде прочитати ученицима историјску бајку у целини или карактеристичан одломак из бајке, те дати ученицима задатак да код куће укратко запишу утиске, запажања, мисли и закључке о прочитаном тексту или делу текста; следећи час обраде можемо започети читањем домаћих задатака ученика и разговором о њима.

да активно учествују у проучавању дела, похваљивањем и ширењем њихових гледишта и судова, бити мотив за ново читање и проучавање дела које ће ученици доживљавати као својеврсан изазов за потврђивање личних способности пред собом и пред другима“ (Марковић 2010: 187). Зато свако подстицање радозналости за читање, доживљавање и тумачење историјских бајки мора истовремено да садржи у себи свест како о конкретној наставној јединици, тако и о далекосежној вредности уложеног труда.

➤ **Читање историјских бајки**

Од свих методичких радњи у интерпретацији текста само су две незаменљиве – читање и аналитичко-синтетичко проучавање дела (Николић 2006: 247; Мркаљ 2008: 70). Читањем се књижевно дело остварује, те представља предуслов за спознају уметничких, васпитних и сазнајних вредности текста. Интерпретативно читање као прво читање текста представља упознавање читаоца са његовим садржајем, али је истовремено и важан фактор мотивације за тумачење текста. Наиме, управо од тога како је текст прочитан, тј. колико је дубок доживљај пробудио код ученика при првом сусрету, зависиће вредност школске интерпретације дела, сагласни су методичари. Отуда свако изражајно (интерпретативно) читање тежи да изазове најснажнији могући доживљај код ученика, јер је он основа за обраду дела<sup>114</sup>.

---

<sup>114</sup> Вредност првог утиска као основе од које треба поћи у интерпретацији истиче и Павле Илић: „Према свету књижевног дела ученик може да се активно поставља тек ако се дубоко уживљава у њега. (...) Дубоко уживљавање у свет књижевног дела води до потпуне идентификације са тим светом, као последњег ступња уживљавања“ (1997: 178).

Поставља се питање зашто је поистовећивање детета са светом историјске бајке неопходно за њено разумевање и тумачење. Историјска бајка захтева животна, читалачка и емотивна искуства читаоца, а малим читаоцима управо то недостаје. Да би ученик овог узраста могао да разуме догађаје и односе међу људима, нужно је да и сам постане учесник тих догађаја – било стварних, било замишљених. Но, емоционална обојеност садржаја није довољна сама по себи. На уживљавање у садржај децу млађег школског узраста далеко више подстичу узбудљива догађања у тексту и могућност да и сами учествују у тој акцији. Притом је важно напоменути да карактер акционог текста добија „свако штиво које се делом састоји из оног што дете уме да изведе, делом из онога што жели да научи и делом из онога што је неречно (различито од збивања којима је засићена његова перцепција), али бар у извесном степену уверљиво са становишта деље логичке структуре“, објашњава Хавелка (1978: 178, према Марковић 2010: 139–140). Дакле, успело штиво за децу налази праву меру између познатих и непознатих догађаја, јер уколико су дешавања одвећ позната, пажња ће ослабити; уколико су, пак, сувише непозната, привући ће дете, али оно неће моћи да схвати њихово значење. Историјске бајке почивају управо на трансформацији познатог у мање познато, реалног у чудесно, што резултира жељом за уживљавање у текст (Хавелка 1978, према Марковић 2010: 140). Наиме, у историјским бајкама је читање праћено интелектуалним и емоционалним

Примењено на историјске бајке, то значи да од квалитета читања и снаге доживљаја директно зависи успех тумачења ових бајки на часу. Међутим, ученике није могуће довољно припремити за тумачење историјске бајке само слушањем изражајног читања. Напротив, ваљана обрада дела захтева комбинацију више читања. Притом се аутори слажу да је у настави најбоље користити интерпретативно (изражајно) и истраживачко читање, и то тако што ће ово прво претходити другом. Међутим, када је реч о историјским бајкама које се због њиховог обима морају читати код куће (такви су пре свега романи бајке, те збирке чудесних приповедака и историјских бајки у ужем смислу када се обрађују у целини, али и појединачни текстови из ових збирки, уколико учитељ жели да их ученици прочитају код куће како би уштедео време на часу), прво, интерпретативно читање обавља ученик. Оно је уједно и истраживачко, те ученицима треба дати задатке за самостално читање историјске бајке. О истраживачком читању ће бити речи касније, а овде ћемо се позабавити значајем и условима интерпретативног читања историјских бајки. Упутства која ћемо дати односе се пре свега на историјске бајке које се читају на часу, али ћемо се истовремено осврнути и на оне које ученици читају код куће.

**Интерпретативно читање.** Ово читање представља први сусрет ученика са историјском бајком. Како би се омогућило дубље доживљавање, а тиме и потпуније разумевање историјске бајке, важно је да ово прво читање буде изражајно и интерпретативно. Зато у млађим разредима историјску бајку чија дужина допушта да буде прочитана на часу увек интерпретативно чита учитељ (обрада појединачних чудесних приповедака или историјских бајки у ужем смислу). Такође, ове бајке треба увек читати у целини, како би се ученицима омогућило да их доживе као целину. Притом је због дужине ових бајки за читање и дискусију о њима најбоље издвојити два до три часа: на једном часу учитељ чита најављену историјску бајку у целини, проверана њену рецепцију и започиње интерпретацију бајке коју довршава на следећем часу/часовима. Но, чак и у случају оних историјских бајки које су ученици прочитали самостално, код куће, учитељ би

---

дживљајем редовно повезано са враћањем читаоца у реалне ситуације. То подстиче децу да се унесе у чудесни свет историјских бајки и маштају, а ово је један од најважнијих разлога због којих млађи основци воле да читају историјске бајке, потврђују резултати нашег истраживања (в. стр. 355–361).

требало да на часу интерпретативно прочита карактеристичан одломак из бајке пре њене обраде, како би освежио утиске ученика и појачао пријем бајке<sup>115</sup>. Док интерпретативно чита бајку или одломак из ње, учитељ настоји да садржај текста интерпретира бојом и јачином гласа, али и погледом, мимиком, гестикулацијом и покретима тела<sup>116</sup>. На тај начин он настоји да придобије пажњу ученика, пробуди радозналост, подстакне њихове мисли и осећања и уведе их у свет дела. Стога интерпретативно читање захтева од учитеља да најпре продре у мисли и осећања писца, а потом да оживи и пренесе ученицима смисао текста, исказивањем личног доживљаја (Росандић 1978: 117). Отуда Милатовић истиче да је интерпретативно читање учитеља „доживљајни и стваралачки чин“ (Милатовић 2011: 279). Међутим, да би изражајно читање било успешно, неопходно је да се учитељ припреми за читање конкретног текста (Николић 2006: 255; Мркаљ 2006: 74). Притом је важно да начин читања прилагоди мисаоно-емотивном садржају текста: изговор треба да буде правилан, јасан и чист, а јачина гласа одговарајућа, ситуационо условљена; брзина читања треба да буде природна, а ритам прилагођен тексту који се чита, уз ситуационо подешавање висине и боје гласа, правилно логичко и емотивно наглашавање, те граматичко, логичко и психолошко паузирање (Вучковић 1993: 63, према Марковић 2010: 189). Поштовање поменутих захтева омогућиће учитељу да сугестивним казивањем представи естетске вредности историјских бајки, али и да пренесе ученицима своја осећања, доживљај и мишљење о бајци коју чита. Осим тога, важно је да учитељ током читања успостави емоционалну везу са ученицима, како би могао да подстакне машту и пробуди осећања ученика, те да тако у њима изазове свестрани доживљај света бајке.

---

<sup>115</sup> Шта учинити у ситуацији када ученици тешко могу да дођу до историјске бајке коју учитељ жели да обради са њима самоиницијативно, као допунску лектуру, а што се, нажалост дешава у појединим сеоским школама? У овом случају највећи део рада мора да обави сам учитељ. Уколико жели да обради са ученицима појединачне чудесне приповетке или историјске бајке у ужем смислу, одабрану бајку треба да прочита ученицима на првом часу у целини, након чега следи аналитичко-синтетичко тумачење бајке на истом и наредном часу; уколико је то потребно, могуће је издвојити и посебан, трећи час за самосталан стваралачки рад ученика. Када је реч о романима бајкама који не могу бити прочитани током једног часа, учитељ треба најпре да направи избор најважнијих одломака из бајке и интерпретативно их прочита на часу, а потом и анализира са ученицима. Разговор о роману бајци треба наставити на наредном часу/часовима, уз подсећање на прочитане одломке, накнадно читање и тумачење нових одломака и сл.

<sup>116</sup> У овоме, наравно, не треба ни претеривати: „Изрази личног доживљаја и вредновања треба врло *дискретно* да прате и истичу објективни смисао текста“ (Николић 2006: 254).

Методичари наглашавају потребу да прво читање текста обави учитељ, јер никаква техника не може да замени учитељев глас, гестикулацију и све оно што прати интерпретативно казивање. „Ако је добро, онда га због његове непосредности и казивања 'очи у очи', ни најбоља репродукована интерпретација не може превазићи. Ако је слабо, помоћним средствима му се лоше последице могу само ублажавати, али никако и у потпуности уклонити“ (Николић 2006: 255). Уз то, под условом да је квалитетно, учитељево интерпретативно читање је незаменљив и најфункционалнији узор за изражајно читање ученика.

Буба Стојановић препоручује учитељима да један део бајке испричају, уместо да га прочитају, како би на ученике оставили снажнији утисак. Овај савет, се пре свега односи на народну бајку „која је створена за причање, а не читање“ (Стојановић 2007: 44). Међутим, сматрамо да би га било добро повремено применити и приликом обраде чудесних приповедака, а посебно историјских бајки у ужем смислу, јер оне умногоме представљају обнову духа народне бајке. „Причање је боље од читања јер допушта већу еластичност“ (Бетелхајм 1979: 169). Уколико текстове ипак читамо, то треба чинити „с емоционалним ангажовањем за причу и дете, с уживљавањем у оно што прича детету може значити“ (Исто). На тај начин, читање се претвара у *сугестивно казивање* у коме, кроз глас учитеља, говоре књижевни јунаци (Николић 2006: 254).

Такође, уколико постоје снимци интерпретативног читања глумца, спикера или самих писаца, учитељево интерпретативно читање историјских бајки може се ипак повремено заменити њиховим репродуковањем. Колико је нама познато, овакви снимци за сада постоје само за чудесну приповетку „Златно јагње“, и то у склопу звучне читанке (Рапајић 2006) или диска који долази уз читанку за четврти разред Радмиле Жежељ Ралић (2006 у: Списак анализираних читанки). На поменутој звучној читанци се налази снимак изражајног читања одломака из приче, те стога не препоручујемо да се користи за прво читање. Наиме, у овом су одломку изостављени многи важни делови из приче, те верујемо да његово слушање не би изазвало онако дубок доживљај као учитељево интерпретативно читање приче у целини, нити би омогућило пуно разумевање смисла и симболике приче. Међутим, одломци из приче са диска који долази уз поменуто читанку Радмиле Жежељ Ралић врло су добро одабрани и укомпоновани: изостављени су само делови који нису од

пресудне важности за доживљај и разумевање приче, те сматрамо да се овај снимак може успешно користити при првом читању, као замена за интерпретативно читање учитеља на часу. Премда верујемо да је увек најбоље да се текст прочита у целини, те да прво читање обави учитељ, ова новина, када се умерено примењује, освежава наставу, те може да изазове већу пажњу и заинтересованост малих слушалаца. Осим тога, она омогућава учитељу да посматра понашање својих ученика током слушања текста: њихово емотивно реаговање на текст, несвесне реакције изражене покретима тела, пажњу са којом прате казивање интерпретатора, а нарочито начин на који ће реаговати када се заврши читање текста. На основу тога учитељ може да планира своје даље поступање, односно да осмисли питања која ће ученицима помоћи да оспоље свој доживљај историјске бајке.

Тренутак завршетка читања историјске бајке изузетно је важна етапа часа. Она се у методици назива *психолошка или емотивна пауза*. Ово је можда најкраћа етапа часа и не представља методичку радњу, али је незаобилазна на сваком часу обраде књижевног дела, јер се током ове паузе уобличава учеников доживљај текста. Стога психолошку паузу треба неизоставно направити након читања историјских бајки. Поред тога, психолошку паузу је корисно направити и непосредно пре изражајног читања у циљу усмеравања пажње ученика на историјску бајку и припреме ученика за њено потпуније доживљавање (Милатовић 2011: 279). У сваком случају, интерпретативно читање и психолошка пауза су тесно повезане и међусобно условљене етапе кроз које се ученик припрема за доживљавање историјске бајке, а потом и за саопштавање својих утисака и истраживачко читање.

Када је реч о атмосфери за слушање изражајног читања, сматрамо да треба инсистирати на миру у учионици, при чему ученици не треба да прате текст, већ само да пажљиво слушају изражајно читање учитеља (Исто). На тај начин омогућујемо ученицима да своју пажњу сасвим усмере на учитељево читање историјске бајке, јер се већ тада у свести ученика стварају први утисци и менталне слике. Жамор или шушкање при окретању страна само би омели дубину и снагу перцепције историјске бајке.<sup>117</sup> Притом још једном желимо да истакнемо да

---

<sup>117</sup> Историјске бајке се углавном не налазе у читанкама, а и оне које се налазе дате су у одломцима који нису увек добро одабрани, те учитељима не саветујемо да их користе за прво читање. Дакле, у оба случаја на учитељима је да пронађу конкретну историјску бајку и прочитају је



квалитет пажње са којом ученици слушају читање историјске бајке и квалитет њихове перцепције умногоне зависе од емоционално-интелектуалне припреме ученика, те од неизвесности са којом ученици очекују најаву текста који ће се обрађивати. Но, „без читања дела као целине нема целовитости доживљавања, целовитости уметничког утиска“ (Милатовић 2011: 279).

**Истраживачко читање.** Интерпретативно читање, дакле, омогућује ученицима да снажно и дубоко доживе текст. Међутим, „макар било и најуспешније“ (Николић 2006: 257), оно не може да обезбеди све услове потребне за ваљано тумачење, поготову када је реч о дужим текстовима какве су историјске бајке. Стваралачки поступци и праве вредности текста могу се уочити тек при поновном, истраживачком читању. Наиме, током изражајног читања историјске бајке ученици се дубоко уживљавају у текст: пројектују себе у свет дела, идентификују се са главним јунацима и маштањем допуњују места неодређености. Мисао је, дакле, присутна, али не у мери која би омогућила критички приступ садржају текста. Чак и ако истински доживе историјску бајку при првом читању, ученици су још увек „више заузети собом него уметничком творевином. Уживљавање и маштање потискују објективну перспективу и критичку мисао, па уметнички поступци и дубље смисаоне могућности текста остају ван ученичке пажње“ (Николић 2006: 279). Стога је друго, истраживачко читање неопходно како би ученици могли да рационално и откривалачки приступе тексту историјске бајке. Као вид дубинског читања које у потпуности усмерава пажњу ка доминантним вредностима дела, ова етапа представља поуздану припрему за интерпретацију, па је не би ваљало заобићи ни на једном часу обраде новог текста, самим тим ни на часу обраде нове историјске бајке.

Подстицање ученика на такво дубље и свестраније сагледавање текста врши се помоћу истраживачких задатака. Истраживачки задаци су проблемски усмерени радни или припремни задаци који воде ученике током самосталног истраживања дела: омогућавају им да запазе и проникну у најзначајније појединости дела, подстичу их да откривају и решавају доминантне проблеме, да уочавају лепоту и

---

ученицима у целини. У овом случају то је повољна околност, јер ученици немају текст испред себе, па им не преостаје друго него да са пажњом слушају читање учитеља. Зато копије текста и/или примерке збирке у којој се историјска бајка налази учитељ треба да подели ученицима тек непосредно пре истраживачког читања.

водеће вредности дела. Притом ученике треба навикавати да читају „са оловком у руци“. Наиме, истраживачко читање помаже ученицима да своје утиске и судове о делу среде и систематизују, те да се на тај начин припреме за њихово изношење и аргументовање чињеницама из текста. Стога ученике треба подстаћи да, док истраживачки читају текст, истовремено бележе важнија запажања, закључке и утиске. Ове белешке послужиће им касније приликом интерпретације дела за образлагање и илустровање сопствених утисака и мисли (Николић 2006: 252). Речено је нарочито важно када ученици читају историјску бајку код куће, те је истраживачко читање уједно и прво читање.

Укратко, истраживачки задаци су правремена, најбоља и неопходна помоћ ученицима у сазнавању света дела (Милатовић 2011: 325). Стога они представљају полазну основу за организовање стваралачке, проблемске наставе књижевности. За Милију Николића свака ваљана настава књижевности је истовремено и проблемска, истраживачка и стваралачка. За Вука Милатовића, пак, проблемска настава представља само један облик стваралачке наставе књижевности, па је зато треба користити само повремено и опрезно. Овакав Милатовићев став сасвим је разумљив ако се има у виду да је професор своју методiku првенствено наменио учитељима који, дакле, раде са ученицима млађег узраста. „Међутим, оба методичара се залажу за активан и сатворачки однос ученика према делу који подразумева индивидуалан, проналазачки рад“ (Ивковић 2013б: 471). У том смислу истраживачки задаци су не само најбољи начин припреме ученика за стваралачку, односно такву наставу књижевности која подразумева истраживачки рад ученика на тексту, већ истовремено представљају драгоцену помоћ за наставнике као поуздан и сажет план интерпретације. Притом Милатовић, говорећи о обради текста помоћу истраживачких задатака, издваја овај начин интерпретације „као посебан облик стваралачког приступа књижевном делу који се може примењивати тек од трећег разреда. Међутим, Милатовић се истовремено залаже за истраживачко читање као незаобилазну етапу истраживачког и самосталног рада ученика, која не би смела да изостане ни на једном часу обраде новог текста почев од првог разреда“ (Исто: 472)<sup>118</sup>.

---

<sup>118</sup> Милатовић констатује да овај вид рада на уметничком тексту до сада није чешће коришћен у настави са ученицима млађег узраста. Разлог за то Милатовић види у широко распрострањеном уверењу да ученици нижих разреда још увек нису оспособљени да самостално

Сматрамо да се реченим ваља руководити и када је реч о обради историјских бајки. Чак ни у случају историјских бајки које се, због свог обима или потребе за уштедом времена, не могу читати на часу, истраживачко читање не би ваљало да изостане, само што га ученици сада обављају самостално, код куће, према унапред датим радним налозима, истовремено са првим читањем. Према томе, на нивоу разредне наставе истраживачке задатке треба укључивати у различитом степену у различитим разредима, сходно развојним могућностима ученика и њиховој вештини читања. У другом разреду истраживачко читање историјских бајки (и свих других књижевних текстова) имаће карактер тихог читања усмереног подстицајима и питањима (да подсетимо: историјске бајке не треба радити са првацима, јер су за њих превише дугачке и сложене). Његов циљ је, пре свега, мотивисање ученика за самостално читање које ће их припремити за анализу текста. Наиме, ученици овог узраста још увек нису у потпуности овладали техником самосталног, тихог и усмереног читања, без које се истраживачко читање не може ни замислити. Активност очију је још увек врло наглашена, а разумевање прочитаног слабо, па им је тешко да у тексту уоче све појединости на које их истраживачки задаци упућују. Зато је боље тихо читање историјских бајки које ћемо усмерити једноставним радним налозима.

У трећем, а нарочито у четвртном разреду могуће је увести истраживачке задатке као појам, а њихов број и начин формулације усложити. Међутим, не треба претеривати, јер превелики број истраживачких задатака збуњује ученике и омета њихово усредсређивање на саму историјску бајку. Истраживачки задаци морају бити формулисани прецизно, јасно и морају бити добро методички осмишљени. Ученицима их можемо дати у сажетом усменом или писаном облику, а онда их, при интерпретацији, кроз разговор развити у низ конкретнијих радних подстицаја, односно проблема. Наиме, „на часу није довољно само механички репродуковати дате истраживачке задатке, требало би их разрађивати, налазити у њима подстицаје за нова питања“, наглашава Милатовић (2011: 306). Такође, није пожељно ни да доминирају чисто репродуктивни захтеви – ко, шта, где, када итд. Они се могу

---

истраживачки раде на тексту, због чега је овај облик рада примеренији ученицима старијих разреда. Међутим, професор Милатовић сматра да већ у трећем, а нарочито у четвртном разреду истраживачке задатке можемо са успехом користити приликом обраде нових текстова, без страха да ћемо ученике преоптеретити захтевима који су непримерени овом узрасту (Милатовић 2011: 305–306).

јавити као припрема за делатност вишег реда која следи непосредно, али треба да преовлађују радни налози продуктивног типа који „подстичу ученика да мисли, машта, асоцира, да заузме одговарајућа гледишта, да сам открива, запажа, да своје оцене и ставове образложи и да се критички односи према прочитаном“ (Исто: 307).

Наравно, ученици млађег узраста још увек не могу да буду истраживачи у правом смислу те речи, али могу самостално да сазнају књижевна дела – самим тим и историјске бајке – помоћу унапред датих радних налога. Сваки даљи рад на сазнавању историјске бајке темељи се на резултатима до којих су ученици дошли радећи самостално и истраживачки, при чему је наравно неопходно умешно, али дискретно усмеравање рада ученика од стране учитеља како би историјска бајка била свестрано протумачена. Зато управо од тога како су истраживачки задаци осмишљени и формулисани у великој мери зависи да ли ће рад на историјској бајци проширити поетске видике или имати карактер формалистичког приступа делу. Буба Стојановић примећује да велики проблем при обради бајки (као и свих других књижевних дела) представља то „што се ученицима увек дају иста питања и задаци за самосталан рад, увек пишу по истом плану, увек посматрају књижевно дело са истог становишта, разрађују увек исте теме што у знатној мери спутава дечју самосталност и креативност“ (Стојановић 2007: 49), а наставу књижевности формализује. Према томе, радне налоге је потребно саобразити водећим елементима уметничког света сваке историјске бајке (и књижевног дела) понаособ. Они треба да се односе само на тај текст и ниједан други, те да буду адекватно формулисани и привлачни, уколико желимо да омогуће потпуније тумачење историјске бајке.

У трећем и четвртном разреду истраживачке задатке за читање историјских бајки можемо диференцирати како би ученици били ангажовани сходно својим способностима. Наравно, идеално би било да сваки ученик добије посебне задатке, али у већини случајева биће довољно израдити их на три нивоа сложености: за просечне ученике, за боље ученике и за оне који слабије напредују.

Истраживачки задаци не могу детаљно да покрију свет дела. Међутим, они могу и треба да „премреже“ све доминантне вредности књижевног текста и да сваку од тих вредности одреде према опсегу и значају“ (Николић 2006: 276). Дакле, припрема истраживачких задатака захтева од учитеља да направи вредносни избор

(Исто). Указивањем на појединости посебно значајне за целину историјске бајке учимо децу да проналазе елементе кључне за разумевање суштине дела. На тај начин, истраживачки задаци служе као подстицај и поуздан водич за откривање главних вредности дела – систематично, економично и без лутања. Најбоље је основни (глобални) књижевни проблем раставити на више ужих радних налога који подстичу ученике да тај проблем сагледају са различитих аспеката. Тако ће истраживачки задаци имати облик проблемског питања, те ће стваралачки водити ученике ка дубљем и свестранијем сазнавању историјске бајке. Истовремено, током истраживања водећих вредности, ученици ће моћи да сагледају и друге вредносне чиниоце.

Када је реч о појединачним чудесним приповеткама и историјским бајкама у ужем смислу које се читају и проучавају на часу, неопходно их је пре анализе прочитати два пута: најпре изражајно (учитељ), а потом истраживачки (ученици). Ево примера истраживачких задатака које можемо поставити за читање чудесне приповетке “Стефаново дрво“:

- Прочитајте причу пажљиво у себи. Откријте због чега је стрепео мали Стефан и објасните какво је осећање стрепња изазвала у њему. Објасните ко је и на који начин помогао Стефану да реши проблем који га је мучио. Размислите о томе по чему се ова прича разликује од обичне приче. На које вас приче подсећа?

Овакви задаци усмериће пажњу ученика на унутрашњи план приче: слабашни Стефан дубоко пати јер није јак као остали дечаки. Он не може ни ни мач да држи у рукама, а камоли да мачује. У страху да не разочара оца, вештог и храброг мачеваоца, дечак „је осећао како му се стрепња, као некакав гвоздени прстен стеже око груди“ (ВЈ 2005: 104). Тај га је прстен само све јаче и јаче стезао и Стефан више никако није могао да га се ослободи. Прстен је нестао тек када је патуљку, као добром духу дрвета, признао све што га је мучило. Патуљак је заправо научио Стефана да се се загледа у себе и суочи са својим проблемом, те да у себи пронађе решење. Ученици закључују да је до успеха могуће доћи једино ако верујемо у себе и ако стрпљиво, посвећено радимо на остварењу постављеног циља.

У разговору са ученицима усмеравамо њихову пажњу на елементе и мотиве преузете из народних бајки који ову приповетку заправо претварају у бајковиту: постоји почетна невоља или недостатак који покреће радњу, иако се – за разлику од народне бајке – тај почетни недостатак не односи на спољашњи свет, већ се

налази у самом јунаку. Такође, ученици запажају да постоји натприродно биће као даривалац који јунаку помаже својим саветом. Захваљујући добијеном савету, јунак превазилази почетну невољу. Тако се прича завршава срећним исходом за главног јунака и тријумфом врлине, што је крај уобичајен за усмене бајке. Дакле, суочавајући се са наизглед непремостивом препреком јунак сазрева и појављује се као победник. Његов тријумф, баш као и у бајкама, није незаслужен: да би дошао до циља, јунак мора да прође тегобан пут. Уз то, у разговору са ученицима треба истаћи и друге бајковне елементе пристуне у причи „Стефаново дрво“: главни јунак је човек; његов прелазак из реалног у чудесни свет је лак, спонтан; постоји метаморфоза, али за разлику од јунака народних бајки, Стефан доживљава унутрашњи, карактерни преображај.

С друге стране, романе бајке, као и збирке историјских бајки (када се желе обратити у целини) ученици због њихове обимности истраживачки читају код куће. Чак и у случају обраде појединачних бајки из ових збирки (а нарочито појединачних историјских бајки у ужем смислу) може бити добро решење да – због њихове дужине – ученици истраживачко читање обаве код куће како би се уштедело време на часу. Ово читање, као што смо већ раније истакли, истовремено је и прво читање текста. Заправо, оно настоји да резултатски обједини доживљајно и истраживачко читање. Ипак, у даљем раду на часу добро је интерпретативно прочитати одабране одломке као естетске чињенице и примере за конкретан истраживачки увид. Ваљано формулисана истраживачка задатка треба дати ученицима пре читања дела код куће. На тај начин „ученицима се нуди сазнајни пут који води преко доминантних уметничких чинилаца. Са тих узвишених тачака (експресивних места) омогућава им се да сагледају читаво дело, да у њему уоче све битније детаље и њихову функцију у уметничком организму“ (Николић 2006: 276). Ево примера припремних задатака за читање романа бајке *Бисерни град*:

1. Изнеси своје утиске о роману *Бисерни град*. Који део романа ти се највише свидео? Објасни зашто.
2. Ко је главни јунак романа? Које су његове особине? Наведи споредне ликове у роману.
3. Објасни због чега је дошло до сукоба између Бранислава и његовог брата од стрица Петра Гојниковића? Која осећања је изазвао у теби сукоб између браће? Које су народне старешине поверовале – Браниславу или Петру? На чијој страни си ти био у сукобу између браће? Да ли оправдаваш или осуђујеш поступак Петра

- Гојниковића? Објасни свој став. Шта мислиш, због чега је Бели Вид помогао Браниславу и повратио му вид?
4. Од кога је Бранислав добио чаробна средства? Чиме је заслужио чаробна средства?
  5. Прати са којим препрекама се суочио Бранислав када је напустио своју земљу и како их је савладао. Колико је укупно било препрека? Ко је све време помогао јунаку својим саветима? Чиме је Бранислав заслужио ову помоћ? Шта је Бранислав добио као награду за то што је успешно савладао све препреке?
  6. Покушај да објасниш зашто се роман зове *Бисерни град*. Обрати пажњу на то каква се борба водила у Браниславу док је био у Бисерном граду. Опиши како замишљаш овај прелепи град.
  7. Откриј ко је победио у поновном сукобу Бранислава и Петра. Шта се догодило са противницима? Шта мислиш, да ли је овакав крај праведан?
  8. Које су по твом мишљењу најважније поруке овог романа? Откриј шта значи мисао из романа: „Пуцао је на другог, а погодио себе“. Покушај да се сетиш народних пословица са сличним значењем.
  9. Размисли по чему се овај роман разликује од обичног романа. На које те приче подсећа?

У разговору ученици истичу побуђене утиске, расположења, осећања. Диве се чудесним збивањима у роману бајци, изненадним обртима и неустрашивости главног јунака. Снажно их узбуђује драмска напетост на почетку романа бајке: осуђују поступак Петра Гојниковића и страхују за живот главног јунака који, иако недужан, бива ослепљен и прогнан. Радују се коначној победи јунака над непријатељима и тријумфу правде.

Детаљно се анализирају, тумаче и просуђују особине и поступци главног јунака, као и поступци Петра Гојниковића. У супротстављености особина Бранислава и Петра запажа се опозиција добро/зло из народних бајки. Такође, у поступку Белог Вида који Браниславу враћа вид уочава се потреба бајке да увек буде правична, односно да не допусти да позитиван јунак недужан настрада.

Пратећи и анализирајући чудесне згоде кнежевића Бранислава, ученици ће моћи да запазе и друге бајковне елементе присутне у тексту: појава натприродних бића као јунакових помоћника и противника (Бели Вид, коњ Ластавица, букавци, псоглаве, дивови, Бурило, Порча Змајевић итд.); појава дариваоца који јунака снабдева чаробним средствима након што га искуша (хајдук Мијат); одлагање расплета троструким понављањем уз употребу градације (јунака три пута шаљу у потрагу за чаробним предметима / византијском принцезом); појава броја три и у многим другим детаљима; непостојање границе између стварног и нестварног света. Подударност Росићевог текста са бајкама запажа се и у срећном исходу Бранислављевих авантура: идући кроз градацијски сложене препреке, јунак излази



као победник, а као награду за то што је успешно савладао сва искушења јунак добија руку византијске принцезе. Притом се посебна пажња обраћа на религиозни преображај кроз који јунак пролази током свог боравка у Бисерном граду. Кроз разговор са ученицима сагледава се симболика Бисерног града. Закључује се да наслов романа бајке не упућује само на раскош и богатство, већ пре свега на духовни сјај и лепоту Царског града који је вековима важио за престоницу православља. Стога током дијалога са ученицима треба указати на уплив хришћанства и историјских чињеница о примању православља у роман бајку.

Драматична завршница у којој доминира непосредна борба јунака са Петром и његовим савезником Араликом представља трећу и коначну победу јунака над злом. Противнике стиже заслужена казна: Аралик гине у боју, а Петар се, ослепљен и прогнан, баца у понор. Иако на први поглед суров, овакав крај не ставља у први план освету, већ представља једно од сталних места у бајци: Петар ће увек бити непријатељ Браниславу, јер они који су једном издали, остају издајнице до краја живота. Петар зато мора да буде уклоњен, како би бајковити роман довео јунака до срећног завршетка. Јунак, пак, потврђује своју зрелост тиме што није сам казнио Петра, већ је одлуку о Петровој судбини препустио народном већу.

Читајући и тумачећи роман бајку *Бисерни град*, ученици ће научити да никада не знамо када ће и какве тешкоће живот поставити пред нас, али да морамо да будемо спремни да се са њима боримо неустрашиво и истрајно. Увидеће да правда, иако понекад спора, увек побеђује, те зато оне који чине зло увек стиже заслужена казна. На то упућује и мисао из романа бајке: „Пуцао је на другог, а погодио себе“. У завршном делу часа упутићемо ученике да са овом мишљу повежу народне пословице о правди: „Ко другоме јаму копа, сам у њу упада“, „Учини добро, не кај се; учини зло, надај се“, „Правда је спора, али достижна“, „У лажи су кратке ноге“ итд.

Најзад, ученици издвајају елементе бајки у Росићевом тексту које су током анализе само запазили. Увиђају истовремено и по чему се овај бајковити роман разликује од типичних бајки (истиче се пре свега чињеница да главни јунаци имају име, штавише да су историјске личности, а да су време и место дешавања радње познати). На тај начин ученици се упознају са особинама романа бајке, као посебне врсте, у односу на бајку.

➤ **Саопштавање уметничких доживљаја  
изазваних читањем историјске бајке**

Већ смо више пута до сада истакли да је темељ сваке ваљане интерпретације снажан и целовит утисак који је у нама изазвао текст: ученици су у стању да разговарају о књижевноуметничком делу и његовим вредностима тек након што то дело доживе, тј. након што дело изазове у њима емотивно-мисаоне реакције (према Илић 1997: 177). Међутим, још је Милија Николић приметио да се доживљавање уметничког текста у настави често своди само на површан разговор о утисцима: „Саопштавање уметничких доживљаја већином је постало стереотипна 'уводна' фаза у интерпретацији књижевног дела“ (Николић 2006: 292). Сведена на уопштена и формализовано постављена питања, а потом на шкрте и на брзину изнете утиске, ова етапа ни изблиза не исцрпљује емоционалне вредности дела.

Као што смо истакли, како бисмо ученицима пружили прилику да среде разноврсне утиске које је историјска бајка изазвала у њима, након интерпретативног читања најпре треба направити краћу психолошку или емотивну паузу. Наиме, доживљај историјске бајке (као и било ког другог књижевног дела) је изузетно сложена појава коју чини мноштво удружених елемената: утисци, осећања, расположења, мисли, ставови, асоцијације, па треба времена да се искристалише<sup>119</sup>. Дужина ове паузе зависиће од дужине текста, али и од тога колико су дубоко ученици доживели прочитани текст. Ученици млађег узраста воле дуге, маштовите приче попут историјских бајки које им омогућавају да уроне у свет дела и осете њихову лепоту. Стога је психолошка пауза драгоцену након читања ових бајки како би непосредни доживљај ученика могао да се издефинише. Нажалост, у пракси се догађа да се тишина која завлада у учионици након читања насилно прекида, а деца на постављена – углавном врло уопштена – питања одговарају површно, половично, истичући само оно што их је најснажније дотакло.

---

<sup>119</sup> У методици постоји неслагање о томе када је право време за разговор о непосредном доживљају ученика. Ми се у основи слажемо са оним методичарима који сматрају да је проверавање утисака најбоље обавити непосредно након интерпретативног читања и психолошке паузе. С друге стране, тачно је да смештање ове етапе након истраживачког читања омогућава ученицима да боље организују утиске и формирају ставове. Но, прве импресије би могле да се изгубе током истраживачког читања, па се стога ипак залажемо да разговор о уметничком доживљају у већини случајева претходи етапи истраживачког читања. Наравно, могућа је и другачија организација, уколико то више одговара природи текста који се обрађује. Такође, подржавамо и повремено варирање редоследа поменутих етапа ради освежења наставе.

У овој етапи часа не треба постављати питања везана за анализу, нити инсистирати на провери чињеница из текста. Сврха ове радње јесте да се провери како су ученици доживели историјску бајку. Зато акценат треба ставити на расположења, ставове и утиске које је историјска бајка изазвала у ученицима. Разговор о првим утисцима не би требало да траје предуго, али не смемо га ни превише скратити јер би то водило у формализам. Важно је пружити прилику ученицима да изразе своје импресије о делу. Мали читаоци су врло нестрпљиви и једва чекају да одмах након слушања поделе са другима своја запажања. Они имају потребу да кроз разговор говоре о свему ономе што их је одушевило, растужило, насмејало, разочарало и сл. Притом ученике треба учити не само да препознају своје реакције на одређену историјску бајку, него и да тај свој доживљај умеју да искажу речима. Укратко, треба их оспособити да изразе себе (Марковић у: Јовановић 1984: 131). На тај начин ученици ће усавршавати и богатити своју способност језичког изражавања. Њихове опште констатације „лепо“ или „добро“ треба непрестано проширивати новим речима и изразима. Наиме, уметнички доживљај „и није (...) један доживљај“, напомиње Николић (2006: 292), па се зато не може описати само једном речју или реченицом. Такође, не треба дозволити ни да ученици одговарају у гласу, већ их треба „инвентивно подстицати, тако да се ученици спонтано пројектују и исповедају поводом уметничког текста, а да истовремено истичу његове битније вредности и покрећу проблематику која ће постати предмет детаљнијег проучавања“ (Исто: 293).

Заправо, доживљај историјске бајке – као и било ког другог књижевног текста – је толико значајан да већ „само његово саопштавање, поткрепљивање и осветљавање са разних становишта може да представља ваљану књижевну анализу“ (Николић 2006: 292). То не значи да анализу треба свести на личне импресије и импровизацију. Али повезивање, упоређивање и поткрепљивање утисака чињеницама из текста најфункционалнији је пут до водећих вредности историјске бајке. Уколико, пак, интерпретација у потпуности запостави уметнички доживљај, она ће ученике лишити примарног разлога за читање писане речи. Импресије јесу „основни покретачи ученичког интересовања за уметничке текстове и наставу књижевности“ (Николић 2006: 292). Зато доживљаји ученика

треба увек да остану присутни приликом тумачења историјске бајке (и свих других књижевних текстова), пре свега као вид емоционалног гледишта.

Тешко је повући јасну границу између онога што представља доживљај и онога што представља сазнање, јер се доживљавање и тумачење књижевног текста међусобно преплићу и снаже. Речено важи и за историјске бајке. Ипак, у настави се инсистира на рационалном приступу доживљеном: све оно што се доживело треба најпре уочити, потом спознати, рашчланити, објаснити, упоредити, категоризовати и систематизовати, те на крају вредновати. Ипак, треба пазити да се том приликом не угуши уметнички доживљај историјске бајке, тј. текста. „Нека књижевнонаучна поступања својом рационалистичком заснованошћу, могу и да угуше естетски доживљај створен читањем дела и да неутралишу све што је из дела зрачило својом животном топлином и снагом“, упозорава Павле Илић. „То се дешава увек кад се књижевни текст првенствено настоји протумачити применом строгих и егзактних математичко-статистичких поступака и вредности дела измерити сагледавањем њихових квантитативних односа“ (Илић 1997: 179), те се оваквих поступања треба чувати и када су у питању историјске бајке.

Као функционална питања за проверу ученичких утисака Милатовић наводи следећа:

„Шта сте осетили док сте читали овај текст? Какви су ваши утисци о делу? Који део вам се свиђа? Да ли оправдавате поступке тог лика? Које осећање је побудила у вама та ситуација? Какав је ваш став према том лику? О чему сте размишљали док сте читали овај део текста? Шта вас је изненадило у овом тексту? Шта се по вашем мишљењу догодило неочекивано у овом тексту?“ (Милатовић 2011: 282).

Ова питања свакако могу послужити и за проверу ученичког доживљаја историјских бајки. Али не треба се ослонити само на предложена питања, већ за сваку историјску бајку треба смишљати нова и прецизнија. Тако би се, рецимо, разговор о доживљају чудесне приповетке „Биљка-чудотворка“ могао подстаћи следећим питањима:

- Какве је утиске ова прича изазвала у вама? Каква је осећања пробудила у вама Немањина жеља да украде мече? Да ли оправдавате његову намеру? Зашто? Шта вас је изненадило у овој причи? Да ли вас је нешто уплашило? У којим сте све тренуцима страховали за Немањин живот? Шта мислите о Немањиној одлуци да себе и браћу изложи опасности како би ослободио медведицу и спречио момке у

прим одорама да украду мечиће? Какав је ваш став према Немањи на почетку, а какав на крају приче? Који део приче је у вама изазвао најснажније емоције?

Ученици слободно износе своје утиске о причи „Биљка-чудотворка“. Искузују неслагање са Немањином одлуком да укарде мече, јер је сурово одвојити младунче од мајке. Изненађени су тиме што јунак може да разуме говор мравца и других животиња након што посиса сок чудотворне травке. Диве се Немањи који је, иако само дечак, одлучио да раскује постављене замке како би ослободио медведицу и спречио разбојнике да украду мечиће. Истичу да су се уплашили за Немањин живот када је пришао медведици да је ослободи, а још више када су га разбојници напали, видевши га како раскива замку. Уочавају духовни преображај Немање: од себичног дечака који само жели да се домогне мечета и данима смишља план, до јунака који постаје оличење врлине (он је неустрашив, непоколебљив, одговоран, брине за браћу, правичан је итд.). Оваква и слична ученичка запажања послужиће учитеља као основа за квалитетну и поуздану интерпретацију приче.

➤ **Локализовање историјске бајке**

Под локализовањем се подразумева „осветљавање текста са *временског, просторног, друштвеног, културолошког, развојног, био-библиографског и историјско-рецепцијског становишта*“ (Николић 2006: 284). Наравно, нису сви ови аспекти једнако значајни у сваком делу, „па се и примењују у функционалном и економичном избору“ (Исто). Штавише, многа књижевна дела уопште не захтевају локализацију, јер су сасвим разумљива сама по себи. Ученике, дакле, не треба оптерећивати непотребним или преопширним спољашњим (вантекстовним) подацима, већ им треба сажето саопштити само оне податке који ће непосредно помоћи потпуније доживљавање и разумевање дела.

Бајке – народне и ауторске – препоручљиво је уже локализовати, док је шира локализација у овом случају сасвим небитна, непотребна. Међутим, када је реч о историјским бајкама, често је потребно обавити обе врсте локализовања. Наиме, аутори историјских бајки вешто преплићу бајковне мотиве са историјским подацима и различитим књижевноисторијским слојевима (митови, предања, легенде, народне песме, елементи житија). Да би ученици на прави начин доживели ове текстове, те разумели њихово значење и поруке, неопходно је да их

учитељ упути у судбине оних јунака историјских бајки који су стварно постојали, те у историјске и друштвене прилике у којима је српски народ живео у средњем веку. Осим тога, када је реч о чудесним приповеткама и историјским бајкама у ужем смислу, потребно је обавити и ужу локализацију, односно сместити одабрану причу у књигу прича непосредно пре њеног интерпретативног читања. Штавише, како су у читанкама дати само одломци чудесних приповедака предвиђених за обраду наставним програмом („Златно јагње“ и „Стефаново дрво“), потребно је ове одломке локализовати у целину приче како би их ученици боље разумели.

У *Књизи за Марка* Светлана Велмар Јанковић оживљава детињство српских средњовековних владара и значајних историјских личности, због чега је пожељно ближе упознати ученике са њиховим животом и приликама у којима су живели. Уосталом, и сама ауторка у завршним коментарима својих прича враћа читаоца у реалан, историјски контекст, што се може разумети као врста завршне локализације. Тако би, рецимо, приповетку „Златно јагње“ било добро повезати са легендама и предањима о Светом Сави које су ученици обрађивали у претходним разредима или раније у четвртном разреду („Свети Сава и ђаци“, „Свети Сава, отац и син“, „Свети Сава и сељак без среће“, „Најбоље задужбине“), те са историјским чињеницама из Савиног живота. Сазнање о изузетно значајној улози коју је Сава имао у успостављању црквене аутокефалности и државне самосталности помоћи ће ученицима да разумеју зашто је Сава толико присутан у народном памћењу и зашто му је народ приписао улогу просветитеља. Осим тога, обрада ове и других чудесних приповедака пружа прилику да се ученици упознају са начином живота наших предака: њиховим начином одевања, школовања, ратовања и сл.<sup>120</sup>

---

<sup>120</sup> Кроз приче *Књиге за Марка* ученици могу стећи представу о томе како су се облачили и где су живели наши далеки преци (нпр. Растко и његова браћа спавају у каменој кули прекривеној овчијим кожама, стражари носе чизме од лисичијег крзна и крзнене капе и сл.), како су проводили дуге зимске ноћи, за шта су служили жижак и луч итд. Такође, могу научити нешто о томе како су тадашњи људи стицали образовање: нпр. Растко утеху проналази у књијници са дрвеним сандуцима, препуним старих свитака од пергамената, а читању и писању га подучава калуђер; Душан у Цариграду има приватног учитеља и стиче образовање типично за племиће онога доба: учи стране језике, математику, астрономију, али и витешке вештине (мачевање, гађање копљем и стрелом, пуцање из самострела, јахање, пливање, трчање); да је у средњем веку било једнако важно знати са речима и бројевима, али и са мачем, сведочи и судбина Стефана Лазаревића: њега мајка подучава читању, писању и молитвама, али дечак уз то мора да савлада и мачевање. У причи о Лазару списатељица говори о средњовековном оружју и ратничкој опреми: балисте, кокарде, оклопи и шлемови, панцирне кошуље и сл.

Међутим, приповедање о средњовековним личностима у њиховом детињству, тј. у предисторијском тренутку, омогућава ауторки да историјски слој подреди фикционалном, а често и да га фикционализује. Тако поступке, одлуке па и судбину владара ауторка често објашњава њиховим чудесним искуством, као, на пример, у причи о Стефану Лазаревићу који је, према ауторки, песму „Слово љубве“ посветио свом дрвету или у причи о кнезу Лазару чију смрт ауторка објашњава тиме што је са Лазаревих груди баш уочи Косовског боја спала змијска кошуљица. Стога ученике треба научити да разликују уметничку истину од историјске, поређењем ове две „верзије“. У том смислу добар пример представља прича „Сирото ждребе“. За ширу локализацију приче може да послужи упућивање на постојање Марка Мрњавчевића као историјске личности, те корелација са раније обрађеним епским песмама о Марку Краљевићу („Марко Краљевић и бег Костадин“, „Марко Краљевић и орао“, „Орање Марка Краљевића“) и народним предањем о томе како је Марко одабрао Шарца за свог коња. Ипак, текст не би требало подредити истицању историјских чињеница, јер њихово претерано истицање може да буде препрека за доживљавање лика и догађаја у причи. Наиме, у пракси се често догађа да се Марко Краљевић као књижевни лик и Марко Мрњавчевић као историјска личност сукобљавају у свести ученика, запажа Снежана Марковић: „Истинољубивост и праведност ученика млађешколског узраста не може да прихвати турског вазала као српског епског јунака, нити да Марка доживи као заштитника српског народа. Историјске чињенице неумољиво разбијају слику о заштитнику понижене раје супротстављањем слике о Марку као издајнику свог народа, вазалу који је погинуо борећи се на страни Турака“ (Марковић 2010: 200). Стога Марковић предлаже да се, уместо инсистирања на историјским подацима, ученицима понуде предања о Марку Краљевићу: како је Марко стекао снагу, како је одабрао Шарца, или предања о Марковом рођењу и смрти. Она су, сматра Марковић, права основа за доживљавање митске димензије лика Марка Краљевића. Слажемо се са реченим, те сматрамо да би се и приликом обраде приче „Сирото ждребе“ ваљало управљати према предлогу С. Марковић, јер шири локализације овде треба само да помогне стварању Марковог лика.

С обзиром да је реч о причама које су део збирке, односно циклуса прича као шире целине, у случају обраде појединачних (изабраних) чудесних



приповедака пожељно би било извршити и ужу локализацију. На тај начин можемо заинтересовати ученике да прочитају целу збирку.

Ужу локализацију треба извршити и приликом обраде појединачних бајки из збирке *Долина јоргована* Тиодора Росића, смештањем изабране бајке/бајки у збирку.

У историјским бајкама и романима бајкама Тиодора Росића натприродна раван је израженија него у прози Светлане Велмар Јанковић. Но, и ова бајколика остварења по правилу захтевају ширу локализацију, јер су њихови ликови често познате историјске личности. Наиме, смештајући историјске личности и догађаје у просторе чудесног, његови текстови траже да буду локализовани у шири друштвено-историјски контекст ради потпунијег разумевања. Стога упознавање ученика са кључним личностима и догађајима из српске средњовековне историје о којима Росић приповеда, као и са реалним околностима у којима су те личности живеле (начин живота, старинска српска веровања и обичаји) помаже разумевању његових бајки и бајковитих романа. Осим тога, у Росићевим се бајкама и романима бајкама као помагачи фикционализованих реалних личности појављују старословенска божанства и фолклорна бића (Тројан, Борило, Бели Вид, Морана, шумска мајка, виле, вештице, аждаје, ђаволи, патуљци, дивови, псоглаве, букваци,...). Ово пружа учитељима ретку и утолико драгоцену прилику да упознају ученике са њиховим фолклорним наслеђем. Циљ је да ученици разумеју начин на који су наши преци доживљавали природу и место човека у њој. Укратко, упознавање ученика са начином живота, обичајима, веровањима и религијом наших предака поспешује доживљај догађаја о којима се приповеда. Осим тога, овакво поступање може да подстакне интересовање деце за проучавање прошлости свог народа. Слушајући о приликама у којима су њихови преци живели и проблемима са којима су се сусретали, ученици добијају жељу да сазнају више о својој прошлости, обичајима, вери, традицији.

Локализацију романа бајки *Златна гора* и *Бисерни град* можемо искористити као још један пример на коме ученицима можемо објаснити да уметничку и историјску истину не смемо поистовећивати. Тако у *Златној гори* Росић говори о сложеној владавини Мутимира и његове браће, њиховој борби са Куманима, те о Брану као Мутимировом првенцу из брака са вилом, што све

одудара од реалних чињеница. Слично, у *Бисерном граду* је писац Бранслава приказао као првог српског хришћанског владара који је притом зет византијског цара Лава Мудрог, што се опет коси са фактографским подацима, па кроз разговор ваља указати ученицима на то шта је историјска стварност, а шта уметничко обликовање ове стварности. Оваквим поступањем развијамо код ученика свест о томе да је књижевност увек фикција, чак и када говори о реалним, историјским личностима или догађајима.

➤ **Тумачење непознатих речи и израза**

Немогућност разумевања речи у тексту умањује доживљај и могућност целовитог сазнавања текста. Стога тумачење непознатих речи и израза представља незаменљиву етапу на сваком часу обраде књижевног дела. Неразумевање речи углавном се јавља у следећа три вида:

- а) реч је непозната и по облику и по значењу;
- б) позната је реч, али је непознат појам који је њоме означен;
- в) познати су облик и значење речи, али је непознат њен смисао у контексту (отежано је схватање због вишезначне и фигуративне употребе – Николић 2006: 302).

За разлику од народних бајки, историјске бајке не обилују ретким и мање познатим речима. Како их нема у великом броју, непознате речи углавном не ометају перцепцију историјских бајки, па се могу протумачити тек након интерпретативног и истраживачког читања, као увод у анализу текста. Наравно, овакав редослед поступака не треба разумети као непроменљив, једном заувек фиксиран. Наиме, непознате речи се могу објашњавати и пре и за време интерпретативног читања историјске бајке, а највећим делом се тумаче током саме анализе бајке. Штавише, овај поступак се може разбити, те реализовати у више наврата на једном часу, како би се настава учинила занимљивијом. Наиме, многи наставници теже да све непознате речи растумаче одједном и увек на исти начин. Међутим, Николић подсећа да „кад се већи број речи тумачи у непосредном следу, онда се за дуже време губи емоционална веза са текстом, па рад почиње да личи на одбојан лексичко-семантички коментар“ (Николић 2006: 305). Складним

комбиновањем методичких радњи и стваралачким приступом непознатој лексици настава се освежава, а њени циљеви реализују активним учешћем ученика у настави (Николић 2006: 305; Мркаљ 2008: 111).

Већ смо поменули да писци историјских бајки не употребљавају у великој мери застареле и речи страног порекла, вероватно зато што сматрају да овакве речи представљају проблем за савремене читаоце, те онемогућавају комуникацију са делом. Уместо њих писци радије користе речи из савременог српског језика и живота, верујући да ће то омогућити потпуније доживљавање и разумевање њихових бајки, бајковитих приповедака и романа. На тај начин, поспешује се и реализација образовних, васпитних и функционалних задатака наставе српског језика и књижевности (Росић 2009: 8).<sup>121</sup> Ипак, у настојању да дочарају дух прошлих времена, писци повремено посежу за архаизмима. Они представљају можда највећу препреку у перцепцији историјских бајки, нпр.: *доглавник, јуришни ован/лестве, оклопник, вериге, гумно, луч, војна, перчин* и сл. Сасвим је разумљиво да су ове речи данашњој деци непознате, јер радње, предмети и занимања које су те речи означавале не постоје више у савременом животу. Притом ваља нагласити да писци историјских бајки често застареле речи сами тумаче у тексту, непосредно након њихове употребе. Тако, на пример, у причама „Змијска кошуљица“ и „Стефаново дрво“ Светлана Велмар Јанковић употребљава називе средњовековног оружја и ратничке опреме (*балисте, бомбарде, праиште*), непознате не само деци, већ и одраслима; но, списатељица ове речи истовремено тумачи, непосредно након њиховог помена у тексту. Росић је, пак, у свој роман бајку *Бисерни град* уткао сећање на старе српске верске и посленичке обичаје, те је у текст унео бројне архаизме (*жртвеник, лила, трлица, гумно, кошуља с колиром, копање или*

---

<sup>121</sup> Да је Росић свестан колико застареле речи и оријентализми отежавају данашњој деци разумевање прочитаног, најбоље говори метод напоредног текстуалног представљања који је професор Росић развио и применио на народне бајке у антологијама које је сам приредио: *Најлепше српске народне бајке* 2002, *Српске народне бајке* 2008. У основи овог метода је жеља аутора да поменуте речи замени одговарајућим речима из савременог српског језика, како би народне бајке приближио савременим читаоцима и тако омогућио „да наша народна књижевност не заврши у књижевном архиву“ (Росић 2009: 32). Наиме, народне бајке су писане језиком који је – из перспективе данашњих читалаца, поготову оних млађих – прилично неразумљив, објашњава Росић. Стога он метод напоредног представљања језика бајки и савременог језика прилагођеног тексту види као начин да се наше народно благо очува, а да се притом не наруши „старински бајковни искон“ (Исто: 33). Заправо, суштина метода састоји се у томе да се тешко разумљиве и неправилне речи замене у самом тексту, а да се истовремено сачува њихова изворност тако што ће на левим и десним маргинама, у висини реда у коме се јављају, а у оквиру напомене „изворно“, бити дат њихов изворни облик и/или објашњење (више у: Росић 2009: 28–33).

плитнице), али је зато одмах у продужетку објаснио њихово значење (функцију ових предмета).

Но, без обзира да ли писци историјских бајки сами тумаче архаизме или не, дужност је учитеља да ове и све друге речи које су ученицима непознате објасни. Да би ученици млађих разреда у потпуности разумели значење оваквих речи и да би их дуже памтили, потребно је да у њиховој свести постоји конкретна представа изгледа и особина појма који означавају. У том циљу препоручујемо употребу адекватних илустрација кад год је то могуће. Јер тек када се у свести повеже слика и реч као назив за ту слику, формира се појам (Виготски, према Марковић 2010: 206–207). Осим тога, непознате речи се могу објаснити и: демонстрацијом предмета; покретом; синонимима и сродним речима; објашњењима која појединачне појмове тумаче општим или обрнуто; описивањем и парафразирањем (Милатовић 2011: 282). Притом, непознате речи и њихова објашњења учитељ може записати на табли, а ученици у свескама. Међутим, не треба претеривати са оваквом праксом, јер одузима доста времена и постаје досадна деци. Писмено треба објашњавати само речи које желимо да уведемо у активан речник ученика.

Препреку пуном доживљавању и разумевању историјских бајки могу да представљају и речи које су ученицима познате и по облику и по значењу, али су у тексту употребљене у специфичном, симболичном значењу, па су зато ученицима тешко разумљиве. Тако, на пример, у истоименој причи Светлане Велмар Јанковић златно јагње се јавља Растку у сну и саветује га како да победи свој страх и припитоми вука. Стога приликом обраде поменутог текста ученицима треба указати на симболику представе о златном јагњету. Слично, јунаци историјских бајки *крећу у свет*, у *потрагу* за браћом, чаробним предметима, чудотворном водом и сл., те их треба упутити да завире изван површинског слоја и открију дубљи смисао реченог.

Осим тога, лексика историјских бајки захтева да се протумаче народна веровања о митским бићима српских предања. Наиме, пракса показује да ученици овог узраста често немају представу о вилама, змајевима, аждајама, дивовима, псоглавама и другим натприродним бићима преузетим из фолклорног наслеђа нашег народа или, пак, да представе о њима заснивају на сазнањима из цртаних и играних филмова. Још су мање упознати са бићима и божанствима словенске

митологије (Тројан, Бели Вид, Моруна итд.). Све ово може да омета право разумевање текста. Зато историјске бајке треба искористити као повод да се ученици упознају са начином на који су поменути митолошка бића представљена у српској, односно словенској народној традицији. У том смислу *Српски митолошки речник* и енциклопедијски речник *Словенске митологије* могу да послуже као врло вредан и користан приручник. Штавише, они могу да подстакну интересовање ученика за веровања и обичаје њихових предака. Уз то, ово доприноси навикавању ученика да се самостално служе речницима.

Чак и када ученици тврде да им је све јасно и да у историјској бајци нема непознатих речи, учитељ треба да провери да ли је заиста тако. То се може остварити захтевом да ученици објасне шта значи одређена реч за коју учитељ сматра да би могла бити нејасна. Наиме, током припреме за час обраде одређене историјске бајке учитељ треба да предвиди које би то речи ученицима могле бити непознате или тешко разумљиве. Истовремено, он треба да се припреми за њихово тумачење, проналажењем најбољих и поузданих објашњења. Међутим, учитељ не треба да објашњава речи и изразе чије значење ученици могу и самостално да одгонетну. Он је ту, пре свега, да усмери ученике да сами из контекста извуку значење речи. Када ученик констатује да му је одређена реч непозната, треба од њега захтевати да је „локализује“, односно да прочита целу реченицу у којој је та реч употребљена. Овим желимо да подстакнемо ученика да сам извуче значење речи из контекста. Уколико он то ипак не успе, треба питати друге ученике у одељењу да ли знају шта та реч значи. Тек ако нико од ученика не уме да објасни дату реч, учитељ даје готово објашњење. Према томе, „наставник подстиче, коригује и допуњава ученичка објашњења, а спреман је да, према потреби, сам тумачи поједине речи, нарочито посебности и нијансе у њиховим значењима“ (Николић 2006: 304).

Једино уколико учитељ процени да у конкретној историјској бајци заиста нема непознатих речи и израза, ова етапа се може прескочити као непотребна. Међутим, треба бити опрезан при доношењу овакве оцене. Наиме, у текстовима који се обрађују у настави књижевности као непознате речи могу се јавити стране речи (туђице), архаизми, неологизми, дијалекатске речи, локализми, фигуративно употребљене речи и сл. Међутим, све те категорије речи представљају само мањи

део лексике непознате ученицима. Далеко већи проблем, заправо, представљају речи које су толико честе да учитељи и не помишљају како би оне могле бити препрека за разумевање текста (Николић 2006: 302–303). Зато значењу ових „обичних“ књижевних речи треба посветити посебну пажњу. Штавише, њима треба дати приоритет над архаизмима и туђицама. У историјским бајкама такве су, рецимо, речи: *обрести се, окомит, стуитити се, усек, дубодолина, удолица, безданица, омркнути, поводањ, тетива, дуб, душеван, неверник, нечастиви, благодат, видар, (јарац) двогодац, икропити, калити, палисад, пресахнути, тиштати, крњити (се), пџс, среброљубље, грбина* итд. Зато је потребно подробно их описати, а објашњења, уколико је могуће, поткрепити илустрацијама. Детаљним тумачењем у контексту, уз примену принципа очигледности, треба настојати да ова „обична“ лексика уђе у активан речник ученика (Исто).

Када је реч о историјским бајкама које се читају код куће (романи бајке и збирке историјских бајки у ужем смислу и чудесних приповедака), ученике треба упутити на издања која су опремљена речником мање познатих речи. За читање дела која не садрже речник учитељ може сваком ученику да унапред подели протумачени избор непознатих речи који могу да користе током самосталног истраживачког читања.

Као што смо поменули, ученике ваља подстицати и континуирано оспособљавати да самостално користе речнике. У том циљу Марковић предлаже као добру вежбу задатак да ученици у речницима пронађу и запишу како је све српски народ на различитим просторима именовао хлеб, кућу, ђака, мајку и сл. (Марковић 2010: 210).

Марковић такође предлаже читање појединих одредница из Вуковог *Рјечника* у циљу подстицања радозналости ученика за учење архаизама. Наиме, неке од ових одредница једнако су интересантне као читање народних прича, истиче Марковић, те могу подстаћи код ученика жељу да трагају за новим, њима непознатим и интересантним речима (Исто). Када је реч о историјским бајкама, читање одређених одредница из Вуковог *Рјечника* може да послужи и као добар начин мотивације ученика за читање и обраду појединих текстова: на пример, одредница „вила“ доноси различита веровања о овим митским бићима (где виле живе, како изгледају, какав је њихов однос према људима), што може

заинтересовати ученике за читање историјских бајки у којима су виле присутне као важни ликови – роман бајка *Златна гора* или чудесна приповетка „Сирото ждребе“; слично, радозналост ученика за читање романа бајке *Златна гора* можемо подстаћи читањем народних веровања која се у Вуковом *Рјечнику* налазе под одредницом „вјештица“ итд. Уосталом, и сам сусрет ученика са првим речником српског језика може деловати подстицајно. Деца млађег школског узраста уживају у игри речима и радо смишљају нове речи. Отуда је могуће заинтересовати их за усвајање и коришћење архаизама у свакодневној комуникацији скретањем пажње на необичност звучања ових речи.

Како би мотивисао ученике да усвајају непознате речи, те да тако обogaћују свој пасивни и активни речник, учитељ може да уведе обнављање непознатих речи као редовну праксу у оквиру језичких вежбања. Главни задатак етапе тумачења непознатих речи и израза јесте да омогући дубље доживљавање и свеобухватније разумевање текста. Међутим, „ефекти ове методичке радње могу имати далекосежније значење, јер представљају могућност за богаћење лексичког фонда ученика и подстицај за размишљање о језику, речима и њиховој функцији и значењу у свакодневном говору и у књижевном тексту“ (Марковић 2010: 213).

#### ➤ *План историјске бајке*

Израда плана текста је један од начина да се структура историјске бајке представи систематично и прегледно. Подразумева поделу текста на важније и релативно заокружене целине, при чему доминантна смисаона целина може бити пасус, одломак или шири део текста. Израда плана није незаобилазна методичка радња коју је неопходно спровести на сваком часу обраде. Ипак, изузетно је корисна при обради прозних дела већег обима, какве су и историјске бајке. Наиме, историјске бајке не само да омогућавају, већ често и захтевају обраду по плану, што због своје дужине, што због сложенијег сужеа. Речено нарочито важи за романе бајке, али и поједине историјске бајке у ужем смислу Тиодора Росића, јер је њихова структура сложена: чак и када се један наративни ток заврши, писац успостављену равнотежу уме да наруши поновним наношењем штете (*Златна гора*, „Језеро на Мокрој гори“) или поновним кршењем забране (*Бисерни град*). Управо зато би у



случају обраде ових историјских бајки сачињавање плана бајке умногоме олакшало ученицима њихову интерпретацију.

Притом стварање плана текста не треба схватити као механичку репродукцију садржаја текста. Напротив, то је стваралачки поступак током кога се уочавају узрочно-последичне везе међу догађајима, те повезаност догађаја са простором и временом у коме се одигравају и ликовима који у њим учествују. Он је вишеструко користан у настави, а пре свега зато што развија код ученика способност анализе и синтезе текста: „уводи ученике у вештину уочавања више појединости које чине једну целину, захтева способност уочавања веза које међу њима постоје и издвајања најизразитије појединости, али и способност уопштавања којом се од множине информација ствара једна која својим значењем спаја све остале“ (Марковић 2010: 231). Навикавање да анализирају текстове и у њима запажају групе мисли помаже, пак, ученицима да анализирају и боље уреде властите мисли, „а то је основа праве, добре писмености, јер: да би се јасно писало, треба јасно мислити“ (Павловић 1962: 116, према Милатовић 2011: 314).

С обзиром да се израда плана историјске бајке темељи на целовитој представи садржине текста, ова етапа се не може реализовати пре него што се обави истраживачко, односно усмерено читање. У ствари, истраживачко читање историјске бајке представља припрему за стварање плана текста. Тако се, на пример, као један од радних налога ученицима може дати задатак да у историјској бајци пронађу и означе прву и последњу реченицу сваке логичке целине; уколико имају идеју, могу такође да свакој од целина дају наслов, као и да подвуку речи које сматрају важним за разумевање садржаја те целине.

Иако се план историјске бајке може стварати и пред крај или након интерпретације (Николић 2006: 300), сматрамо да је најфункционалније када се план израђује пре или за време тумачења историјске бајке. Такође, ова методичка радња мора бити усклађена са узрасним могућностима и способностима ученика. Осим израде плана текста давањем подналова целинама, Милатовић предлаже још осам начина израде плана текста који су примерени ученицима разредне наставе (Милатовић 2011: 314–315). Сви они могу се применити и на историјске бајке, па ћемо их у наставку излагања укратко размотрити.

У прва два разреда поступак израде плана историјске бајке може се разумети и као етапа интерпретације, пошто се истовремено са издвајањем целина врши садржинска анализа. План текста ученици израђују заједно са учитељем, јер на овом нивоу још увек нису довољно оспособљени за самостални рад. Стварање плана увек треба започињати фронталним, колективним радом, уз настојање да ученике осамосталимо. Како историјске бајке због своје дужине и комплексности нису примерене ученицима првог разреда, предложићемо различите начине израде плана текста који су погодни за ученике другог разреда, премда се неки од њих могу користити и у трећем и четвртном разреду. Један од лакших начина обраде историјске бајке по плану јесте да учитељ сам сачини план историјске бајке и испише га на табли, а потом да, кроз разговор са ученицима, анализира историјску бајку по том плану. Као такав, он је погодан за обраду историјских бајки према плану са ученицима другог разреда, посебно ако ученици нису претходно оспособљени за израду плана текста. Но, могуће га је користити и у старијим разредима, пре свега када је реч о дужим историјским бајкама (романи бајке и дуже историјске бајке у ужем смислу, као што је, на пример, бајка „Језеро на Мокрој гори“), јер не би ваљало потрошити сувише времена на израду плана. Осим тога, учитељ и ученици могу и заједно да сачине план историјске бајке (колективни план), тако што ће кроз разговор издвојити делове историјске бајке, анализирати их и дати им поднаслов. Такође, ученицима млађег узраста веома одговара састављање плана текста помоћу низа слика. Ученицима је притом могуће приказати илустрације које следе линију развоја догађаја у историјској бајци, те захвати од њих да одреде која се илустрација односи на који део бајке. Но, могуће је и изоставити илустрације за одређене целине историјске бајке (ученици треба најпре да открију за који одељак бајке не постоји слика, а онда да усмено опишу илустрацију која недостаје) или понудити ученицима поремећен редослед илустрација (поредићи низ слика са текстом историјске бајке, ученици треба да успоставе такав редослед слика који одговара редоследу догађаја у тексту). Након што анализирају сваку целину, ученици јој дају поднаслов, својим речима или речима из текста. Све те поднасловне треба прегледно записати на табли, јер они представљају план историјске бајке.

Млађим основцима је такође занимљиво стварање плана текста проналажењем правог редоследа поднасловима: учитељ нуди ученицима поднаслове логичких целина историјске бајке чији је поредак поремећен; задатак ученика је да поднаслове логички распореде. Поред тога, план историјске бајке може се остварити и препричавањем (ученик преприча један део бајке, а онда се за тај део тражи адекватан поднаслов; потом се прелази на следећи део који се обрађује на исти начин итд.) или давањем поднаслова датим целинама (историјска бајка се најпре растави на логичке целине, којима ће потом ученици сами давати адекватне наслове; поднаслови свих логичких целина заправо чине план конкретне историјске бајке).

Од трећег разреда надаље, ученици могу читати текст – код куће или на часу – према плану који им је учитељ претходно дао, са задатком да самостално формулишу поднаслове логичких целина. Овај начин рада је нарочито погодан за обраду дужих текстова које ученици морају читати код куће, какви су романи бајке. Реализује се тако што учитељ најпре подели роман бајку на одређене логичке, тематске или мотивске целине, а онда упозна ученике са тим планом како би код куће могли да се припреме за анализу садржаја дела на идућем часу, читајући бајку према датом плану и размишљајући о најбољем наслову за сваку целину. Ипак, у трећем и четвртом разреду ученици би требало да могу да самостално и без много тешкоћа сачине план текста (индивидуални план). Зато их што чешће треба доводити у прилику да самостално израђују план историјске бајке. Као прелазна етапа може да послужи самостално одређивање плана: пре истраживачког читања историјске бајке учитељ само назначи колико целина она садржи, а потом ученици самостално читају текст, одређују целине и дају им поднаслове. Крајњи циљ треба да буде оспособљеност ученика да самостално сачине план историјске бајке (и било ког другог текста). Овај вид израде плана је још сложенији од претходног, јер у овом случају учитељ не сугерише чак ни број целина пре читања: дакле, ученици читају историјску бајку, сами одређују логичке целине и дају им наслове, те тако састављају план бајке. Како поменути видови израде плана захтевају више времена јер су тежи за ученике, а историјске бајке су ионако текстови већег обима, захтев да ученици самостално одреде и сачине план текста је најбоље дати у случају оних историјских бајки које ученици читају код куће. Ово је уједно поуздан начин да се

ученици припреме за анализу историјске бајке на часу, јер да би самостално израдили план неопходно је да најпре добро проуче бајку.

Видели смо да је стварање плана текста изузетно корисна етапа при обради историјских бајки (као и дужих и сложенијих прозних текстова уопште). Међутим, приликом обраде текста по плану „готово увек прети опасност да планом испарцелисан текст испарцелише и мишљење о књижевном делу (...). План текста поставља делове уметничке предметности један поред и иза другог, док они стварно постоје и функционишу један у другоме и један са другим“ (Николић 2006: 300). Зато током интерпретације историјске бајке план текста треба методички осмишљено разграђивати. То се постиже позивањем ученика да се приликом анализе једне целине истраживачки осврћу и на исказе који припадају другим целинама, али су тесно повезани са целином коју тумачимо. На тај начин омогућава се слободан проток мисли и сагледавање „једне предметности кроз другу“ (Исто).

Оно што смо рекли о изради плана историјске бајке илустроваћемо на примеру бајке „Долина јоргована“ Тиодора Росића. Поменути историјску бајку и истоимену збирку у којој се бајка налази препоручујемо за обраду у трећем разреду. План ученици сачињавају успостављањем правог редоследа поднасловима логичких целина који су им приказани у испремештаном редоследу. Сматрамо да је овај начин израде плана добро решење јер је ученицима занимљив, а не одузима превише времена. У наставку излагања доносимо план текста и питања која предлажемо за дијалог са ученицима.

План историјске бајке „Долина јоргована“

1. Браћа крећу у потрагу за чудотворном водом
2. Путовање краљевића Уроша и стицање чаробних помоћника
3. Урошев подвиг у покрајини Анжуј и женидба принцезом
4. На повратку кући Урош се сукобљава са Господарем ноћи
5. Браћа одлуче да преваре Уроша, а отац им поверује
6. Превара бива откривена

1. Браћа крећу у потрагу за чудотворном водом

*Како је владао краљ Стефан Немањић? Пронађи у причи реченице које говоре о томе. Колико је синова имао краљ Стефан? Шта је краљ затражио од својих синова када је остарио? Зашто? Којим су редом браћа кренула у потрагу за лековитом водом? На које вас приче подсећа то што су главни јунаци тројица браће, и то што браћа у потрагу за чудотворном водом крећу баш овим редоследом?*

Бајка започиње описом свеопштег благостања у земљи за време владавине краља Стефана Немањића: „Краљ Стефан Немањић срећно је владао Рашком“ (Росић 2007: 7). Ученици проналазе и образлажу наредне три реченице које говоре о територијалном проширењу земље, задобијању краљевске круне, развоју рударства и трговине, те о националној и верској толеранцији коју је краљ својим законима настојао да успостави у земљи – укратко, о миру и општем напретку у земљи.

Запажају да је краљ имао тројицу синова: Радослава, Владислава и Уроша. Остарели краљ тражи од синова да му донесу воду са Светог извора не би ли повратио вид. Задатак је праћен обећањем награде: „Ко би ми, уз Божју помоћ, повратио вид, тога бих богато наградио!“ (Исто). Премда краљ оном сину који успешно испуни задатак не обећава експлицитно престо, ученике треба навести да у овоме препознају задатак потраге којим се жели проверити да ли јунак заслужује да наследи круну. Наиме, чињеница да је краљ већ стар и болестан говори о потреби да се пронађе наследник који ће земљу умети да сачува и да њоме исто тако праведно влада.

Ученици уочавају да у потрагу за лековитом водом најпре креће најстарији син, потом средњи, и на крају најмлађи. Закључују да истицање тројице браће као главних јунака, те редослед њиховог одашиљања у потрагу, указује на сличност Росићевог текста са бајкама. (О осталим сличностима, као и о разликама између Росићеве „Долине јоргована“ и типчних бајки ваљало би детаљније поразговарати са ученицима након анализе текста по плану.)

2. Путовање краљевића Уроша и стицање чаробних помоћника

*Урош је путовао дуго, преко шума, вода и поља, све док није стигао у једну непрегледну пешчару. Ко је Урошу помогао у пешчари да не умре од жеђи? Шта је пустињак саветовао Уроша и шта му је дао? Зашто је пустињак помогао Урошу? Зашто Урошева браћа нису успела у свом подухвату? Наведи која је све чудесна бића Урош срео путујући даље и опиши како је поступио у свакој од ситуација. Где је Урош срео ове необичне јунаке? Да ли је Урош послушао савет пустињака? Шта закључујемо о краљевићу Урошу на основу тога како се понео према чудесним бићима са којима се срео у сну; које особине одликују Уроша? Ко је Урошу открио где се налази извор Свете воде? Чиме је Урош заслужио његов савет?*

Урош је у пустињи срео пустињака који му дао воде и тако га спасао од жеђи. Од пустињака је краљевић сазнао куда даље да крене и како да поступи са чудесним бићима која ће срести на путу, те добио зобницу пшенице и свилену мараму.

Ученици закључују да је Урош заслужио пустињакову помоћ тиме што је прошао својеврсни тест васпитања. Радослав и Владислав, пак, нису прошли овај тест лепог понашања: бахати и незахвални, били су кажњени тиме што нису успели да пронађу извор Свете воде.

Ученике, дакле, треба навести да у лику пустињака препознају дариваоца из усмене бајке који јунака испитује и дарује му савет и/или чаробне предмете.

Ученици наводе да је на свом путу до чудотворног извора Урош срео у сну још три чудесна јунака: најпре старца са граном јоргована уместо десне руке, потом човека са снопом пшенице уместо леве руке, и најзад човека који је уместо руку имао галебова крила. Краљевић је послушао пустињака, те је сваком од јунака дао оно што је овај тражио: првом коња, другом зобницу пшенице, а трећем свилену мараму. Тиме што је митским јунацима дао све што је имао, краљевић Урош је показао да је несебичан, великодушан, племенит, увек спреман да помогне онима који су у невољи. Управо зато краљевић је заслужио да сазна где се налази извор Свете воде. Ову тајну Урошу је открио трећи по реду митски јунак кога је краљевић сусрео на путу – човек са галебовим крилима уместо руку. Ученици закључују да троструки сусрет јунака са чаробним бићима представља, дакле, само још један, троструки тест којим се јунак проверава.

3. Урошев подвиг у покрајини Анжуј и женидба принцемом

*Опиши какав је био град у покрајини Анжуј у који је Урош стигао. Шта је мучило становнике овог далеког града? Зашто је било немогуће доћи до воде са Светог извора? Шта је цар обећао Урошу као награду ако му донесе чудотворну воду? Објасни како је Урош савладао бесног пса и дошао до Свете воде. Које су Урошеве особине притом дошле до изражаја? Да ли је цар испунио обећање које је дао Урошу? Ко се и зашто успротивио Урошевој женидби принцемом Јеленом?*

Путујући преко „дебелог мора“ краљевић стиже у далеку покрајину Анжуј. Ученици истичу да је град у који је Урош стигао био сасвим необичан: „Не пева се, не свира, не игра. Чак се и шапатам разговара. На градском тргу нема вреве. Пролазници оборили главе“ (Исто: 11). Разлог овоме било је то што је царев једини син био тешко болестан. Царевића би једино спасла вода са Светог извора. Али извор је чувао басан пас који би растргао сваког ко би се приближио извору. Краљевића то ипак није поколебало у његовој намери да се домогне лековите воде, чиме је показао своју одважност и решеност да испуни циљ због којег је кренуо на

пут. Када је цар сазнао за Урошеву намеру, обећао му је руку своје братанице Јелене ако му Урош донесе чудотворну воду.

Тешки задатак јунак је успешно савладао захваљујући својој храбрости и чудесној моћи крста Светог Саве. Запажање описа бесног пса – разјапљене чељусту, арлаукање, спремност на скок – истиче краљевићеву неустрашивост, одлучност, непоколебљивост, предузимљивост.

Од чудесне воде царев син је одмах оздравио, а цар је испунио дато обећање. Тако је Урош за учињен подвиг био награђен руком лепе Јелене, цареве братанице. Велико весеље је обузело све становнике града. Ученици запажају да се Урошевој женидби Јеленом противио једино дворски бискуп. Своје запажање поткрепљују реченицама из текста: „Зар поред толиких витезова да даш странцу братаницу? (...) Јелена је већ обећана мом сестрићу“, рече бискуп“ (Исто: 14).

4. На повратку кући Урош се сукобљава са Господарем ноћи

*На који начин је зли бискуп намеравао да се освети Урошу што се оженио принцезом Јеленом? Шта представља Господар ноћи? Које је препреке Господар ноћи поставио пред Уроша? Колико их је било? Ко је Урошу помогао у свакој од ових ситуација и спасао га сигурне смрти? Чиме је Урош заслужио њихову помоћ? Покушај да објасниш зашто се прича зове „Долина јоргована“.*

Како би се осветио Урошу, зли бискуп је склопио договор са Господаром ноћи, власником бесног пса: „Он Господару ноћу душу, а овај да потопа на мору краљевића, да га умори на пољу, или да га задави у гори“ (Исто: 15). Ученици закључују да Господар ноћи заправо представља зло које се појавило да јунаку нанесе штету.

Наводе три препреке које је Господар ноћи поставио пред Уроша: најпре је посало страшну буру, након које је краљевић брод стајао три дана као укопан на сунцу и жези; потом је на краљевића и његову пратњу послао јато причурина „да их живе искидају“ (Исто: 16); најзад је на јунака послао ледени ветар. У одлучујућим тренуцима Урошу ће притећи захвални митски јунаци. Њихову је помоћ краљевић заслужио претходним добротинствима. Једино захваљујући својим чаробним помоћницима, Урош успева да се спаси од страшног прогониоца и стигне срећно у Долину јоргована. Ту, у срцу Рашке, моћ нечастивих сила престаје, а омамљиви мирис јоргована тријумфује над силама мрака. Ученици закључују да се прича зато и зове „Долина јоргована“.



5. Браћа одлуче да преваре Уроша, а отац им поверује  
*Урош се срећно вратио у Рашку и на путу кући сустигао своју браћу Радослава и Владислава. Како су браћа реаговала када су видела да је Урош не само пронашао Свету воду, већ се и оженио лепом Јеленом? Које осећање их је обузело? Шта су браћа одлучила да ураде? Кома је краљ поверовао? Како се краљ понео према Урошу? Зашто га је казнио? Како се краљ понео према Урошевој браћи? Како их је наградио? Какво је било стање у земљи док су владали Радослав и Владислав? Покушај да објасниш зашто у земљи није могло да буде мира и благостања док су Радослав и Владислав били на власти.*

Видевши да је Урош не само пронашао чудотворну воду, већ се и оженио девојком царског рода, браћа постану завидна: буде им „страшно криво што они као старији (...) нису испунили очеву жељу“ (Исто: 19). Зато одлуче да Уроша напију, па кад овај заспи, да замене воду. Краљ поверује у превару, те како је Урош тврдио да је донео Свету воду, краљ се наљути на њега, мислећи да овај лаже. За казну га протера на границу. Урошеву браћу, пак, награди: Радослава именује за наследника, а Владиславу да део земље на управу.

Међутим, ученици запажају да у земљи није било мира ни напретка док су Радослав и Владислав владали: „Земљу харали Угри, похарали је Бугари. Протутњале татарске хорде“ (Исто: 21). Закључују да је овакав исход једино и био могућ, с обзиром да су на престолу били лажни јунаци који нису прошли тест постављен пред њих. Тиме су показали да нису дорасли тако одговорном задатку као што је вођење државе.

Потрага за чудотворном водом заправо представља онај догађај у животу када се из детињства прелази у свет одраслих, одговорних људи. Овај је прелазак у народној традицији познат као обред иницијације. Он се по правилу одиграва брзо, а изазива га неки неочекивани догађај који у животу младог човека доводи до преокрета (такав догађај, на пример, може да буде одлазак у други град ради школовања, смрт родитеља или неки други догађај који би довео до одвајања од породице и означио почетак самосталног живота). Овај преломни догађај пред младог човека ставља две могућности. Једна могућност поразумева да се човек понаша и размишља као зрела, одговорна личност која се руководи начелима доброг, истинитог и правичног. Својим поступцима Урош је показао да је израстао баш у таквог човека: непоколебљивог, племенитог, храброг, истрајног. Урошева браћа су се, пак, определила за другу могућност, те су постала себичне и саможиве

личност, које се у свом размишљању и понашању руководе једино принципом личне користи.

Ученици запажају да су браћа, кренувши у потрагу за лековитом водом, имала истоветне могућности. Сусрет са пустињаком је тренутак када се мења њихова величина, у зависности од њихових поступака. Испољивши бахатост и незахвалност у односу према пустињаку, Радослав и Владислав се „умањују“ као личности. С друге стране, Урош „расте“ од тренутка сусрета са пустињаком, кроз сусрет са чудесним јунацима, до борбе са бесним псом. Након што савлада опасног чувара Свете воде, он достиже и обједињује у себи две најважније особине: племенитост и храброст. Када се поново буде срео са старијом браћом, Радослав и Владислав ће препознати ову трансформацију у Урошу: схватиће да он више ни по чему није недорасло дете. Али уместо да их ово подстакне да и сами буду бољи, Урошев успех у њима ће изазвати само завист и љубомору. Оног тренутка када одлуче да преваре брата и слажу оца, њих двојица доживљавају највећи пад. Коментаришући поступке браће, ученици закључују да су они незахвални, бахати, завидни, љубоморни, себични, дволични, спремни на све да би дошли до циља. Преваром коју су организовали, Радослав и Владислав нису издали само свог најмлађег брата, већ и оца. Тако су од саможивих и завидних људи постали преваранти и издајце.

6. Превара бива откривена

*Када је и како превара Урошеве браће била откривена? Шта је краљ урадио када је сазнао за подвалу? Шта мислиш о очевој одлуци да престо остави Урошу након што је сазнао за превару? Да ли је то било праведно? Објасни. Шта на основу овога можемо да закључимо о краљу Стефану – које су његове особине? Каква се промена догодила у Радославу и Владиславу? Да ли је Урош опростио браћи то што су га преварила? На основу чега то сазнајемо?*

Након много година, о Преображењу, краљ Стефан Прововенчани је уснио сан. У сну му се јавио човек са галебовим крилима уместо руку и открио му истину. Када је сазнао за подвалу, краљ је решио да престо остави најмлађем сину Урошу, што је и било једино исправно. Ученици закључују да је оваква краљева одлука била мотивисана његовом жељом да земљом влада искрен, храбар, племенит и одважан човек, који ће бити праведан владар, али и који ће умети да се неустрашиво бори за њу кад затреба. Истичу да је краљ Стефан правичан, истинољубив, иако је – поверовавши Радославу и Владиславу – испао лаковеран и наиван.

Истовремено, старија браћа су се искрено покајала због учињеног недела: „Падну на колена. Замоле за опроштај. Дуго, дуго нису могли себи да опросте оно што су учинили најмлађем брату“ (Исто: 22). Добри Урош је браћи опростио, на шта упућује реченица: „У слози помагали су му да праведно влада“ (Исто). Тиме што је опростио браћи, Урош је још једном показао своју племенитост, и то да његово добро срце нема границе. Овим је заправо још једном потврдио да је израстао у правог човека.

На овакав разговор природно би се надовезала даља интерпретација текста у којој бисмо ученике усмерили на сазнавање васпитне вредности и идејног богатства бајке.

- *На чијој си страни био у причи: на страни Уроша или на страни његове браће? Какав је твој став о превари коју су извела Урошева браћа: да ли оправдаваш или осуђујеш њихов поступак? Да ли мислиш да је Урош био у праву што је опростио браћи? Покушај да замислиш себе у улози Уроша: како би ти поступио на његовом месту. Шта си научио из ове приче?*

Како се ученици млађих разреда снажно идентификују са позитивним јунацима, и у бајци „Долина јоргована“ биће на страни краљевића Уроша, а осудиће поступак Урошеве браће. Иако су могућа различита мишљења, ученике кроз разговор треба водити ка закључку да је Урош био у праву што је опростио браћи, те да и у животу увек треба опростити људима који су нам учинили неку неправду, ако се искрено покају.

- *Које су по теби најважније поруке ове приче? Објасни их. Када је сазнао за превару, краљ се својим синовима обратио речима: „Лажљиви језик се увек уплете у мрежу лажи“. Како разумеш ову мисао? Да ли се теби некад догодило да си слагао, па да је твоја лаж касније била откривена? Зашто си слагао и како си се осећао када се сазнало за твоју лаж? Како су реаговали твоји родитељи, другови,...? Шта си научио из тога што ти се десило? Шта можемо да закључимо из свега овога о лагању? Покушај да се сетиш народних пословица са истим или сличним значењем.*

Ученици изводе и образлажу најважније поруке бајке: за своје циљеве се треба истрајно борити; пред препрекама не треба одустајати; не треба се плашити изазова у животу, већ се треба храбро и одлучно борити за испуњење циља коме тежимо; увек треба помоћи другима; завист и злоба доносе само невољу – једино племенитошћу, храброшћу и истрајношћу можемо да се изборимо за то да постанемо прави људи; истина увек изађе на видело итд.

Ученици објашњавају како разумеју краљев савет синовима: „Лажљиви језик се увек уплете у мрежу лажи“. Закључују да се пре или касније лаж увек открије. Повезују ову мисао са личним искуствима – наводе ситуације када су слагали и објашњавају зашто су то учинили, како су се осећали када се сазнало са њихову лаж, шта су научили из тога.

Присећају се народних пословица које одговарају најважнијим идејама бајке: „У лажи су кратке ноге“, „Ко другоме јаму копа, сам у њу упада“, „Правда је спора, али достижна“, „Учини добро, не кај се; учини зло, надај се“, „Ко добро чини, боље дочека“, „Доброта је највеће благо“ итд.

➤ *Аналитичкосинтетичко проучавање историјске бајке*

**Интерпретација (анализа)** је најпродуктивнија и најважнија етапа обраде сваког књижевног текста, јер од ње зависи како ће ученици схватити тај текст. Главни задатак интерпретације је спознаја уметничких вредности текста. Речено, наравно, важи и за историјске бајке, што значи да од свих етапа које реализујемо приликом обраде историјских бајки, интерпретацији треба посветити највише времена како бисмо ученицима омогућили да на прави начин протумаче конкретну историјску бајку. Циљ је откривање њених уметничких вредности, а истовремено са остваривањем овог циља реализују се и бројни образовни, функционални и васпитни задаци часа. Но, поменути циљ и задаци могу се остварити једино свестраним ангажовањем ученика на сазнавању историјских бајки: ваљана „интерпретација афирмира активну, стваралачку наставу књижевности, која учи ученика доживљавати, осјећати, замишљати, запажати, анализирати, закључивати, истраживати, једном речју откривати смисао умјетничког дела“ (Росандић 1988: 223). Подстакнут учитељевим питањима ученик најпре „преноси у свијет појмова“ све оно што је историјска бајка снажно изазвала у њему при првом сусрету (Исто). Истовремено са изношењем доживљаја обавља се и корекција доживљаја и трасирају основни правци интерпретације. Тиме се стварају услови за анализу, тј. рационалну усмереност ка историјској бајци: „Прималац (ученик) вођен наставниковим питањима и задацима открива у књижевном дјелу оне елементе који су изазвали одређени дојам, који су побудили конкретну емоционалну, фантазијску или мисаону делатност“ (Исто). Дакле, емоционални моменат, који је доминирао у

почетној фази приступа историјској бајци, сада треба продубити, обогатити мисаоним и критичким приступом делу.

Продубљивање сазнања и ставова ученика о историјској бајци могуће је постићи само добро осмишљеним, откривалачким питањима која подстичу ученике на размишљање, а разговор чине динамичним. Најбоља су она питања која наводе ученике да самостално повезују књижевне чињенице, упоређују, закључују и уопштавају. Како бисмо ученике заинтересовали да се активно и истраживачки укључе у проучавање историјске бајке, треба користити различите типове питања:

1. *питања која покрећу учениково запажање,*
2. *питања која покрећу интелектуалну дјелатност,*
3. *питања која покрећу ученикову имагинацију,*
4. *питања која покрећу критичку рефлексiju,*
5. *питања која покрећу асоцијативне процесе,*
6. *питања која траже аналогije и разграничења и*
7. *проблемска питања (Росандић 1988: 212).*

На овом узрасту анализа, свакако, не може бити високонаучна, али не сме да буде ни превише упрошћена, банализована. „Боље је да књижевни текст остане као естетска творевина у свести ученика на нивоу доживљаја него да се банализује лошим аналитичким поступком“, упозорава Милатовић (2011: 283). Најгоре је, међутим, када учитељ намеће ученицима сопствене ставове и гледишта или сам открива идеје и особине ликова како би помогао ученицима. Учитељ нипошто не сме сам да врши анализу историјске бајке, односно да предаје, а ученици само да пасивно примају готова сазнања. Напротив, задатак учитеља је управо да осмишљено подстакне ученике да се активно – истраживачки и проналазачки – укључе у проучавање историјске бајке. Системом питања и задатака учитељ упућује ученике да сами уоче у бајци појаве које су изазвале њихов доживљај, те да сви учествују у дискусији сходно својим могућностима, а он сам интервенише једино када је то заиста неопходно. Тако ученик постаје самостални истраживач који дело сазнаје „на основи разноврсних операција с текстом“, а учитељ је само „организатор истраживачког и стваралачког процеса који је покренут књижевним делом, (...) сапутник учеников при откривању књижевне уметнине“ (Росандић 1988: 223).

Ниво анализе зависи од узраста ученика, односно од њихових психофизичких способности. Зато у прва два разреда не треба претеривати са аналитичким захтевима, већ анализа треба да буде само делимична. У трећем и четвртном разреду захтеви могу да буду знатно сложенији и студиознији. Тако временом интерпретација постаје све сложенија и „приближава се целовитој књижевнотеоријској анализи, која се на озбиљнијем теоријском нивоу реализује много касније“ (Јовановић 2002: 41). Но, у млађим разредима сврха наставе књижевности јесте, пре свега, да уведе ученике у свет писане речи, те да их оспособи да успоставе комуникацију са делом (како спољашњу, тако и унутрашњу) и да дело вреднују (Милатовић 2011: 274)<sup>122</sup>.

Међу методичарима постоје извесне разлике у схватању анализе књижевног дела, односно тога да ли облике анализе (садржинску, идејну, етичку, психолошку) ваља обрађивати синхроно или сукцесивно. Иако упоредно спровођење свих облика анализе свакако није погрешно, слажемо се са Милатовићем да је анализа „много ефикаснија, свеобухватнија, ако је диференцирана на посебне структуралне елементе“, при чему наравно ово разлагање анализе на подетапе не значи да треба искључити свако њихово прожимање (Исто: 285). Дакле, без обзира за који смо се од ова два приступа определили, циљ је исти: извршити анализу садржаја текста како би се открила основна идеја или порука текста.

*Садржинска анализа*<sup>123</sup> подразумева разумевање речи, израза, реченица и њихових односа у оквиру ужих тематских целина – укратко, разумевање текста као

---

<sup>122</sup> Из реченог произилази да на млађем школском узрасту настава књижевности треба да развија првенствено следеће способности ученика: способност самосталног читања књижевног текста, способност доживљавања прочитаног и литерарни сензибилитет, способност разумевања и сазнавања прочитаног, способност самосталног тумачења дела и способност вредновања уметничког дела (Милатовић 2011: 274). Евидентно је да је Милатовић приликом израде ове скале способности имао у виду реалне могућности ученика млађег узраста за доживљавање и сазнавање дела, те је скалу ускладио са општим развојем ученика током прва четири разреда. Но, да би поменути задаци могли да се реализују, ученици морају да овладају „основним књижевнотеоријским и функционалним појмовима који омогућују упознавање, доживљавање и разумевање књижевног дела као уметничке творевине“ (Величковић, у: Цветановић, Милатовић и Јовановић 1995: 107). Ово је посебно значајно када је реч о обради оних историјских бајки (и књижевних текстова уопште) које ученици читају и изучавају код куће, јер се у том случају подразумева да ученици највећи део рада на тексту треба да обаве самостално. Поменуте задатке је, наравно, могуће реализовати на часовима обраде нових историјских бајки (и нових текстова уопште) уз адекватну помоћ учитеља.

<sup>123</sup> Под садржајем се подразумева оно о чему се говори у тексту; тачније „укупност догађаја, ситуација, појава, осећања, чињеница, појединости уобличених снагом пишчевог талента у јединствену уметничку целину“ (Милатовић 2011: 284).

целине, током кога ученик открива фабулу и узрочно-последичне везе. Међутим, садржинска анализа се нипошто не сме поистовећивати са препричавањем: „Садржинска анализа увек претходи препричавању, обрнуто, никако“ (Милатовић 2011: 285).

У млађим разредима обрада садржаја историјске бајке (као и било ког другог књижевног текста) најчешће се остварује *садржинском анализом текста као целине*. Овај вид садржинске анализе врши се на тај начин што се кроз разговор са ученицима садржина историјске бајке анализира хронолошки, идући од пасуса до пасуса. Притом треба обратити пажњу на логички развој радње у историјској бајци. Међутим, садржинска анализа историјских бајки може се реализовати и *по плану, по логичким целинама* или *по низу слика, односно слајдова* (о чему је већ било речи у претходном одељку План историјске бајке; о овим поступцима в. такође Милатовић 2011: 286).

Под *идејном анализом* разуме се откривање темељне мисли присутне у тексту или целокупног смисла текста (Солар 2001: 59). Притом сваки књижевни текст, самим тим и историјску бајку, одликује плуралитет идеја: обично је једна од њих главна (примарна), док су друге пратеће (секундарне). Међутим, све се оне међусобно преплићу и допуњују, па зато анализу не смемо свести само на откривање једне главне идеје. У току анализе историјске бајке треба издвојити једну или више главних идеја, али је нужно открити и подређене идеје, „јер се помоћу њих свестраније истиче и користи васпитна и уметничка вредност књижевног дела“ (Николић 2006: 307). Уосталом, како ћемо уопште знати да је одређена идеја главна ако нисмо открили и друге значајне идеје, с правом се пита Николић (Исто).

Идејно богатство историјске бајке открива се кроз разговор који треба да подстакне ученике да самостално трагају за узрочно-последичним везама и односима у делу, те да тако дођу до идеја или порука бајке. Осим тога, врло је продуктивно повезати идеју текста са искуством ученика, те омогућити ученицима да износе властите ставове о идеји. Тек после подробне идејне анализе можемо формулисати најопштију идеју конкретне историјске бајке. Идејном уопштавању мора да претходи активан дијалог о особинама ликова, месту и времену радње, поступцима, ситуацијама, осећањима и расположењима. Није добро одмах након



садржинске анализе инсистирати на саопштавању доминантне идеје историјске бајке. Чак и ако ученици сами открију и успешно формулишу идеју дела, то не мора значити да су је стварно доживели (Николић 2006: 307). Такође, не треба форсирати ученике да основну идеју историјске бајке одмах искажу сажето, у виду једне једине реченице. На тај начин се запоставља идејно богатство текста, а идејна анализа формализује и „своди на најрудиментарнији облик“ (Исто). Према томе, концизно формулисање и записивање водеће идеје историјске бајке заснива се на исцрпном разговору и долази као логичан завршетак потпуне и студиозне идејне анализе историјске бајке. Та би анализа, укратко, могла да прође кроз следећи поступак који Вук Милатовић предлаже за идејну анализу књижевних текстова:

- разговор о идејној страни дела;
- откривање уметничких идеја;
- идејно уопштавање;
- издвајање основних и главних идеја;
- сажето формулисање идеје;
- упоређивање идеје са искуством ученика;
- упоређивање идеје са народним пословицама или са идејама неког другог књижевног дела (Милатовић 2011: 287–288).

Притом и Милатовић и Николић наглашавају потребу сазнавања објективних идеја, стварно присутних у делу (Милатовић 2011: 287; Николић 2006: 318–319)<sup>124</sup>.

Поред поменуте две анализе (садржинске и идејне), Милатовић сматра да – уколико је потребно – треба извршити и *етичку и психолошку анализу текста* (Милатовић 2011: 288). Етичка анализа истиче васпитну вредност дела, док психолошка уводи ученике у психолошки свет дела, кроз коментарисање ликова и њихових поступака. На овом узрасту етичка и психолошка анализа се углавном не издвајају као посебне етапе, већ се реализују током садржајне или идејне анализе. Овим се ставом, сматрамо, треба руководити и када је реч о обради историјских бајки. Додуше, неке историјске бајке (нпр. романи бајке *Златна гора* и *Бисерни*

---

<sup>124</sup> Наиме, у наставној пракси се често чује питање: „Шта је писац хтео да нам каже овим делом?“. Ово је питање методички сасвим погрешно, јер се објективне идеје текста ретко кад подударју са пишчевим субјективним идејама. Идејна анализа историјских бајки (и других књижевних текстова) у разредној настави не треба да се бави оним што је писац желео, намеравао да каже, већ оним што је рекао. Зато је једино исправно питати: „Шта је писац казао овим делом?“. „На пишчеве идеје указиваћемо онда кад треба предухитрити могуће неспоразуме и разграничити субјективне ставове од објективних значења“ (Николић 2006: 319).

град, приче „Златно јагње“ и „Стефаново дрво“, бајка „Долина јоргована“ и сл.) имају наглашенију моралну поуку, па се етичка анализа у овом случају може реализовати као засебна етапа. Међутим, са етичком анализом не треба претеривати, како се час обраде историјске бајке не би претворио у лекцију из васпитања. Васпитним вредностима треба посветити онолико пажње колико то сама историјска бајка захтева, али не смемо дозволити да моралисање потисне уметнички дух текста, упозорава Милатовић (2011: 283, 288). Зато у случају неких других историјских бајки које немају тако изражену васпитну поуку (нпр.: „Лончарев син“, „Језеро на Мокрој гори“, „Женидба Реље Крилатице“, „Сирото ждребе“ итд.), етичку анализу треба реализовати било у оквиру садржинске, односно идејне анализе, било приликом обраде ликова.

Када је реч о психолошкој анализи, њу на овом узрасту не треба издвајати као посебну подетапу у анализи историјске бајке, али је неопходно реализовати је током садржинске анализе бајке кроз упућивање ученика да коментаришу ситуације и поступке ликова, чак и када су они претежно одређени наративним клишеом народне бајке.

**Обрада књижевних ликова.** Историјске бајке захтевају и интерпретацију књижевних ликова – пре свега јунака (нпр.: Немања, Растко, Стефан Лазаревић, Мутимир, Урош, Милутин,...), али и карактеристичних споредних ликова (било митских, било реалних) којих нарочито много има у романима бајкама и историјским бајкама у ужем смислу. Обрада књижевног лика доприноси, пре свега, остваривању васпитних вредности ових бајки. Наиме, ученици се током читања и тумачења историјских бајки идентификују са јунацима бајки, стрепе за њихов живот, радују се њиховом тријумфу. Доживљај одређеног лика може чак бити толико снажан да ученик и у стварном животу осети потребу да се поистовети са њим. Стога је сасвим разумљива велика улога коју књижевни ликови историјских бајки могу имати на формирање ставова ученика и њиховог погледа на свет. Но анализом књижевних ликова се – осим образовних и васпитних – остварује и читав низ функционалних задатака: развијају се „способности запажања, диференцирања, формирања личних ставова, закључивања, уопштавања итд.“ (Милатовић 2011: 289).

Карактеризација лика у методичком смислу подразумева растављање лика на конструктивне елементе у циљу сазнавања његових спољашњих и унутрашњих особина. Оваква анализа лика условљена је, пре свега, особинама самог лика. Међутим, ниво карактеризације зависиће умногоме и од узраста ученика, њихових способности и искустава – животних и читалачких. У прва три разреда није могуће остварити нарочито студиозну анализу ликова, па се она реализује током обраде текста, као једна од етапа. Међутим, Милатовић сматра да је са ученицима четвртог разреда могуће обрадити књижевни лик на прилично високом нивоу (Милатовић 2011: 289). Примењено на историјске бајке, то значи да обраду ликова ових бајки у другом и трећем разреду треба реализовати само као подетапу интерпретације, док је у четвртном разреду могуће организовати и посебне часове анализе књижевних ликова историјских бајки. Штавише, додаје Милатовић, читав књижевни текст је могуће обрадити помоћу доминантног лика – једини услов је да у делу постоји макар један уметнички изграђен лик „кроз који можемо преломити цело дело“ (Исто: 321), а такве су заправо све анализиране историјске бајке. Осим тога, сматрамо да се у четвртном разреду могу организовати и часови систематизације ликова историјских бајки: на оваквим се часовима, на пример, могу обновити утисци и упоредити ликови Немање, Растка и/или Стефана Лазаревића с једне стране, и краљевића Уроша, Реље Крилатице и/или Мутимира с друге стране.

Због сведених описа, јунаци историјских бајки нису погодни за физичку карактеризацију, али зато јесу за психолошку (мотивисаност, доживљаји, осећања,...) и етичку (поступци, однос лика према другим ликовима и околина, моралне особине,...). Иако се поменути видови карактеризације могу радити и одвојено, сматрамо да је боље реализовати их истовремено, како би се код ученика створила свест о целовитости књижевног лика. То значи да ученике треба подстаћи да у поступцима јунака откривају њихова осећања, намере, жеље, а да у исто време запажају њихов утицај на средину и усаглашеност са моралним нормама. И поред тога, на крају овако свестране анализе лика потребно је извршити уопштавање, како би се декомпоновани лик у свести ученика слио у целину.

**О историјској бајци – особине историјске бајке.** Разговор о особинама историјске бајке природно и логички проистиче из исцрпне анализе текста, мада понекад може да се реализује и након синтезе. Притом циљ није да ученици усвоје

појам историјске бајке као књижевни термин. То уосталом није ни предвиђено наставним програмима од првог до четвртог разреда. Смисао овог разговора је да ученици уоче основне карактеристике ове подврсте, након чега им се термин „историјска бајка“ може пружити чисто информативно.

*Однос чудесног и реалног.* Подстицајним и добро осмишљеним питањима ученике треба упутити да уоче дозу историчности коју већина историјских бајки носи у себи. Кроз њихово поређење са типичним народним и другим ауторским бајкама с једне стране, и класичним прозним остварењима (приповеткама и романима) са друге стране, ученике наводимо на закључак да се у историјским бајкама чудесно и реално непрестано преплићу. Другим речима, у историјској бајци се ове две пројекције међусобно не искључују, већ се складно допуњују у изградњи оригиналних светова.

С обзиром да се историјске бајке од свих жанрова понајвише угледају на поетику народних бајки, ученике кроз разговор усмеравамо да издвоје и упореде најважније структурне елементе историјских бајки са истим елементима народних бајки. На тај начин моћи ће да уоче низ заједничких одлика: супротстављеност добра и зла, антропоморфизована бића природе као чудесни помагачи, појава противника, употреба сталних бројева, чести преображаји (метаморфозе), симпатија за слабе и нејаке, ликови лишени индивидуалних црта, сведени описи, оптимистичан крај. Истовремено, поређењем ове две врсте бајки до изражаја ће доћи и најважније разлике, пре свега смештање почетка и завршетка радње у реалан, историјски контекст и именовање јунака. Ево питања која могу помоћи учитељима да своје ученике наведу да уоче сличности и разлике између историјских бајки и народних бајки:

- На које вас приче подсећа ова прича/роман? Како почиње ова прича/роман, а како се завршава? У овој причи/роману говори се о односу добра и зла. Како је представљено добро, а како зло? Ко побеђује на крају? Шта бива са противницима? Колико пута добро побеђује зло у овој причи/роману? Наведите шта се још у причи/роману јавља у знаку броја три. Како су задаци поређани по тежини? Која се натприродна бића појављују у причи/роману? Шта је још чудесно, нестварно у овој причи/роману? Да ли ликови имају имена? Наведите по чему се ова бајковита прича/роман разликује од бајки. И сл.

*Језик и стил.* У разматрање треба укључити и анализу језичко-стилских карактеристика историјских бајки. Наиме, сваки књижевни текст је језичка

уметнина, јер је остварен у језику и не постоји изван своје језичке структуре. Зато приликом обраде сваког дела треба указати ученицима на језичка средства којима је остварен уметнички свет тог дела. Међутим, ова етапа се никако не сме претворити у наставу граматике. Стилска средства, нарочито сликовита или динамична места не смемо посматрати одвојено од смисла, тј. садржине текста. Примењено на историјске бајке то значи да језик ових бајки треба посматрати у његовој стилској функцији. Како су историјске бајке подужи текстови, најбоље је изабрати карактеристичан одломак, те на њему указати на одлике песничког језика. Када је реч о приповеци „Златно јагње“ то, на пример, може да буде део који се налази на самом почетку приче и који говори о томе како је Растко једне снежне зимске ноћи дрхтао испод покривача, слушајући завијање вукова и стрепећи да је један од њих баш ту, испред врата његове собе. Најпре прочитамо ученицима одломак, а потом их питамо да ли могу да замисле ту ледену зимску ноћ, просторију у којој је дечак спавао, како се дечак осећао; да ли осећају узбуђење и страх. Ученицима треба допустити да својим речима оживе прочитани опис и помену што више појединости, како бисмо их навели да открију у чему је лепота описа, зашто можемо да „видимо“ уплашеног дечака, због чега нас та слика узбуђује. Заједно долазимо до закључка да је то зато што је списатељица успела да пронађе детаље најкарактеристичније за описану ситуацију и праве речи да би их описала. Кроз разговор издвајамо те појединости и речи којима их је списатељица остварила, те за сваку разматрамо зашто је баш та појединост важна, зашто је баш та реч највише одговарала (нпр. *блештава* месечина; смрзнути снег је *шкрипао* под *чизмама од лисичијег крзна*; степенице *вијугају*; срце му је ударало *као војнички бубањ* и сл.). Могуће је такође на сличан начин анализирати и неке друге одломке из приче (нпр. онај о сусрету дечака и вука) или само појединачне сликовите изразе (нпр. светлост пламенова *одскакивала* је по лицима; вук је *кезио* зубе а очи су му *сјактиле* и сл.). Том приликом ученицима можемо скренути пажњу на функцију персонификације и поређења као средстава којима је списатељица настојала максимално да оживи ту давну зимску ноћ, амбијент и дечаков страх, док хиперболисане моћи дечака (храброст, познавање немуштог језика и сл.) имају за циљ да истакну основну поруку приче: уколико победимо себе и сопствене страхове, ништа није немогуће. У Росићевим бајкама и романима бајкама употреба персонификације, хиперболе и

градације је још израженија: јунаци се сусрећу са наизглед несавладивим препрекама које су по правилу градацијски сложене, али успевају да их савладају захваљујући хиперболисаној храбрости и истрајности, те захваљујући помоћи персонификованог животињског света; хиперболисане су и моћи непријатеља: њихова снага, апетит и сл. То што ученици не познају књижевне термине за ова изражајна средства није препрека за њихово запажање и доживљавање. Уосталом, поменуте стилске фигуре својом функцијом не превазилазе границе мишљења ученика млађег узраста. Ово нарочито важи за персонификацију и хиперболу које су део дечјег доживљаја света који их окружује.

Поред тога, пажња ученика се још током истраживачког читања историјске бајке може усмерити на проналажење посебно експресивних речи, израза и реченица. С обзиром на узраст ученика, ови се изрази и реченице именују као најлепши, најупечатљивији и сл. Они се могу употребити на почетку анализе као подстицај за развијање интерпретативног разговора. Међутим, читање нарочито експресивних реченица могуће је сместити и на сам крај синтезе, како би се оживео онај први утисак који је историјска бајка изазвала у ученицима, а који се након тумачења претворио у свестран и целовит доживљај.

Реченице које ученици издвоје откривају учитељу у којој мери разумеју језик историјске бајке и шта је то за њих лепо у тексту. Ова способност је индивидуална и условљена пре свега, наследним и социјалним чиниоцима. Међутим, свака се способност, па и способност запажања језичких посебности, може вежбом усавршити. Стога је важно омогућити ученицима да сами запажају језичке појаве и односе, проширују свој речник, откривају могућности језичког изражавања и уживају у лепоти језика историјских бајки.

Интеграциони чиниоци интерпретације историјске бајке. Ваљана анализа текста се нужно заснива на избору вредносних чинилаца који омогућавају неспутан проток мисли до свих делова текста. Дакле, није довољно да интерпретација само доследно поштује редослед појављивања мотива и след догађаја у тексту. Строго праволинијско и парцијално усмеравање сазнајног процеса – које је нарочито карактеристично за обраду текста по плану – „не одговара динамици стваралачког мишљења и не обезбеђује перспективу из које се може сагледати целовит уметнички свет“ (Николић 2006: 215). Речено важи и за историјске бајке. Стога је

анализу ових бајки неопходно засновати на интеграционим чиниоцима који ће омогућити да се одређени елементи текста као целине посматрају у природном садејству са другим елементима.

Према Милији Николићу као обједињујући чиниоци у наставном проучавању текста могу да послуже: уметнички доживљај, текстовне целине, важнији структурни елементи, облици казивања, језичко-стилски поступци или књижевни проблеми (Николић 2006: 218). Зона Мркаљ као интеграционе чиниоце интерпретације народних приповедака и предања у старијим разредима основне школе и средњој школи издваја: естетски доживљај, књижевни лик, тематику, фабулу и сиже, композицију, мотивску структуру, форме приповедања, идеје и језичко-стилске поступке (Мркаљ 2008: 115–162). Избор вредности на којима ће учитељ засновати интерпретацију у млађим разредима основне школе условљен је, пре свега, развојним могућностима и способностима ученика, природом (структуром) текста који намерава да обради са ученицима, циљевима наставе књижевности, као и знањима и способностима самог учитеља. Када је реч о историјским бајкама у разредној настави, као обједињујући чиниоци анализе могу да послуже пре свега уметнички доживљај или књижевни лик.

Уметнички доживљај је основни покретач интерпретације свих текстова, па и историјских бајки, нарочито на млађем школском узрасту. Полазећи од доживљаја, ученици сагледавају доминантне вредности историјске бајке у њиховом саодносу. Наиме, упућујући ученике да следе редослед и динамику доживљаја, омогућавамо им да проуче структуру која је изазвала њихове доживљаје, пре свега функцију ликова, догађаја и простора у тој структури. Притом они елементи структуре који су проузроковали најдубље импресије треба да постану интеграциони чиниоци интерпретације текста.

Поред тога, већ смо истакли да је интерпретацију историјских бајки могуће засновати на доминантном књижевном лику као обједињујућем чиниоцу структуре дела. Наиме, уочавање и образлагање особина лика незамисливо је без образлагања њихових поступака, а тиме се проучавање особина лика претвара у анализу начина обликовања лика. Укратко, ликови историјских бајки се не могу темељено и свестрано анализирати а да се том приликом не интерпретирају и остали елементи структуре историјске бајке.



**Синтеза резултата интерпретације.** Принцип јединства анализе и синтезе обавезује нас да анализом издвојене саставне делове текста поново објединимо у целину. Стога непосредно након интерпретације историјске бајке следи синтеза резултата појединих аналитичких подетапа. Основни циљ оваквог поступања јесте да се код ученика изгради свест о целовитости историјске бајке. У ствари, ми и настојимо да подробније истражимо саставне елементе дела управо у жељи да осветлимо и боље разумемо целину. Према томе, без синтезе нема доживљавања ни сазнавања ниједног књижевног дела, самим тим ни историјске бајке, при чему анализа и синтеза представљају „два пола истог мисаоног процеса“ (Николић 2006: 231)<sup>125</sup>.

Када су у питању историјске бајке у разредној настави, сумирање резултата интерпретације могуће је извршити препричавањем. Притом уместо дословног предлажемо сажето препричавање као тежи вид говорног изражавања који захтева од ученика да из сложене структуре анализиране историјске бајке издвоје оно најважније. Међутим, синтеза се може реализовати и прављењем записа који најчешће подразумева формулисање теме, ликова, особина ликова и порука текста. Марковић предлаже да се, у зависности од узраста ученика, формулисање записа обави на један од следећа три начина (Марковић 2010: 250–251).

- На основу ученичких одговора, учитељ сам формулише исказ и записује га на табли; истовремено, позива ученике да, док он пише, размисле о наредној категорији; на крају ученици преписују записе у своје свеске. Оваква организација активности омогућава ученицима да сву своју пажњу усмере на активност.
- Кроз разговор учитељ и ученици заједно формулишу исказе, а потом их истовремено записују (учитељ на табли, а ученици у свескама).
- Ученици самостално формулишу и записују исказе у својим свескама, а потом их наглас читају пред разредом.

---

<sup>125</sup> Синтеза, притом, не подразумева само сажето понављање наученог, већ прављење резимеа кроз развијање свести о органском јединству дела. Ово синтетичко уопштавање могуће је реализовати на два начина: репродуктивно и продуктивно. Уколико се чињенице и гледишта само сажето репродукују, реч је о репродуктивној синтези. Продуктивна синтеза, пак, подразумева стваралачку систематизацију и генерализацију текста, било применом другачијег редоследа излагања, било применом новог приступа (Милатовић 2011: 292–293).

Сва три поменуто начина можемо користити и приликом синтезе резултата интерпретације историјских бајки, при чему ученике треба што чешће доводити у прилику да сами или уз помоћ учитеља формулишу исказе. Осим тога, ученике можемо упутити да тему, ликове, особине ликова и поруке историјске бајке самостално обликују код куће као домаћи задатак. У овом случају ученици врше синтезу ослањајући се на самостално обнављање садржаја историјске бајке читањем и на запажања истакнута током интерпретације историјске бајке на часу.

Све до сада речено о аналитичко-синтетичком приступу историјској бајци покушаћемо да практично покажемо у наставку излагања на примеру чудесне приповетке „Златно јагње“. Тумачење приповетке пролази кроз анализу: садржинску, идејну и етичку (ова историјска бајка, сматрамо, захтева засебну етичку анализу због наглашеније моралне поуке). Психолошку анализу и обраду ликова спровешћемо током садржајне анализе бајке. Тиме само потврђујемо раније изнет став да је растављање анализе на подетапе само условно, и ни у ком случају не значи да свако њихово прожимање треба искључити. Уосталом, анализу ћемо истовремено усмерити према главном лику као обједињујућем чиниоцу проучавања приче. Након исцрпне интерпретације уследиће обрада особина чудесних прича и синтеза. У наставку излагања доносимо питања која предлажемо за разговор са ученицима<sup>126</sup>.

- Чег се Растко бојао? Како се Растко осећао док је слушао вукове како завијају ноћу? Шта му се учинило једне снежне зимске ноћи? Шта је Растко урадио када више није могао да издржи страх? Шта се потом догодило? На који начин су стражари и Расткови родитељи покушали да умире Растка? Да ли им је Растко поверовао? Шта је отац морао да уради да би умирио дечака?

Растко се страшно бојао вукова. Док их је слушао како завијају у дугим зимским ноћима, дечаку се чинило „да су врло близу, да ће часком стићи под кулу“ у којој је спавао заједно са браћом (ВЈ 2005: 25). Једне ноћи страх је постао неподношљив: Растку се учинило да се неки вук неопажено увукао у кулу и да стоји пред вратима његове собе. Престрашени дечак је дрхтао испод покривача, док му је срце узнемирено тукло у грудима. Када више није могао да издржи страх, Растко је скочио у постељи и завриштао. Родитељи, браћа, стражари – сви су се окупили око уплашеног дечака и покушали да га умире. Објашњавали су му да су вукови

---

<sup>126</sup> Погледати целовиту обраду приповетке „Златно јагње“ у Прилогу 3 овог рада.

далеко, у шуми, да се боје људи и ватре, и да никако не могу да уђу у град, заштићен шанцем и високим зидинама. Растко је желео да им верује, али није могао – толико је страх у њему био јак. Тек када је његов отац, велики жупан Стефан Немања, наредио најјачем стражару да целу ноћ остане пред вратима дечје собе, Растко се умирио и заспао.

- Како су се сутрадан браћа понашала према Растку? Шта су му говорила, којим су га именима називала? Како се Растко осећао због тога? Да ли је отац разумео мало Растка? Како се он понашао према Растку након те ноћи? Објасните зашто је отац тако поступио. Каква су га осећања и какве мисли нагнале на овако понашање? Како је очево одбацивање утицало на Растка? Ко је био Расткова једина подршка? Како је мајка покушала да помогне дечаку? Шта му је говорила? Објасните да ли је мајчин савет помогао Растку.

Сутрадан су браћа задиркивала Растка, а Вукан му је чак рекао да ће отац замолити „да он, Растко, више не спава у истој просторији са њима“ (Исто: 27). Називали су га свакојаким именима: кмекавац, плачљивко, плашљивко. Говорили су му да је кукавица и да је још мали, одбијали су да се играју са њим. Растко је покушао да објасни браћи како му се учинило да је вук заиста био пред вратима, али они нису желели да га саслушају: презирали су Растка и стидели га се. Одбачен од браће, дечак се повукао у себе, и почео сам себе да се стиди.

Ни отац га није разумео. Данима је, током заједничких obroка, избегавао да погледа у дечака. Правио се да га не види, „као да Растко не постоји“ (Исто: 28). Немања је био моћни владар и храбар ратник. Зато се и од његових синова очекивало да буду прави јунаци – неустрашиви витези, достојни имена свог оца. Чак и ако су се плашили, то нису смели да покажу, јер се у време у коме се дешава радња приче то сматрало срамним.

Одбачен од браће и оца, мали Растко је дубоко патио и све више се повлачио у себе. Његова једина подршка била је мајка. Она је покушала да охрабри дечака и посаветовала га да не обраћа пажњу на завијање вукова, јер је у граду сигуран. Иако се искрено трудио да послуша мајчин савет, то му није увек полазило за руком – страх је понекад напросто био сувише јак.

- Шта се догодило са дечаковим страхом када је дошло пролеће? Да ли су Расткова браћа и другови заборавили на ону зимску ноћ? Како су реаговали када је Растко пришао да се игра са њима? Пронађите речи и реченице којима су се браћа подсмевала Растку. Ко је једини покушао да Растка узме под заштиту? Шта се

догодило – да ли је Стефан успео да одбрани Растка? Како разумеш Вуканове речи: „Кад га браниш, тиме га квараш“? Шта је Вукан тиме мислио?

Ученици истичу да Растков страх са доласком пролећа није нестао, само је постао већи. Ни Расткова браћа и другови нису заборавили ону зимску ноћ. Када је Растко пожелео да се игра са њима, исмејали су га и грубо одбили речима: „Бежи ти, мали!“ и „Склони се плачљивко!“ и „Не играмо се са тобом!“ и „Ниси наше друштво, ти, кмекави!“ (Исто: 29). Само је Стефан покушао да га узме у заштиту, али га је Вукан прекорео: „Кад га браниш, тиме га квараш. Мора да се одучи од страха“ (Исто). Ученици запајају како је Вукан сматрао да оваквим својим понашањем заправо помаже брату: Растко је урадио нешто што се сматрало недостојним сина једног великог жупана, те је заслужио да буде одбачен. Једино ако осети стид због свог понашања, моћи ће да смогне снаге да превазиђе страх. Уколико, пак, покаже разумевање према брату, Вукан је сматрао да ће га тиме само размазити и учинити још слабијим, плашљивијим.

- Где се Растко склонио од браће и њиховог подсмеха? Опишите како је изгледала књижница. Зашто је Растко често одлазио у књижницу, како се осећао тамо? Како је проводио време у књижници? Шта је Растко молио од Бога и за кога се све молио? Шта закључујемо о Растку на основу тога? Које особине има човек који се моли за оне који га повређују? Како се Растко осетио после молитве? Шта је потом урадио? Која га је слика на свитку посебно привукла? Зашто? Какво је осећање слика малог златног јагњета будила у Растку? Ко је прекинуо дечака загледао у цртеже? Шта је калуђер предложио Растку и како је дечак прихватио његов предлог? Шта нам то говори о Растку?

Одбачен и несхваћен, Растко је уточиште пронашао у књижници препуној старих свитака. Ту је нашао мир и сигурност, осећајући да му је Бог „био некако близу“ (Исто: 30). Дане је проводио сричући слова са пожутелих свитака и молећи се Богу. Одбачен од свих, Растко је молио Бога да га макар он не оставља. Молио се и за своју браћу и другове – да им Бог свима опрости што су тако сурово одбацили њега, једног малог, уплашеног дечака, те да им свима подари више разумевања. Тиме што се молио за оне који су га толико повредили, Растко је показао да његово добро и племенито срце нема границе.

Након молитве Растко се осетио боље: више није био ни уплашен ни тужан. Претуррајући по сандуку препуном старих свитака, наишао је на један на којем је било приказано Христово рођење. Са тог га је свитка, чинило се дечаку, нетремице

гледало прелепо златно јагње: „Док га је посматрао, Растко је осетио како постаје сав лак од неке среће“ (Исто: 31).

Ученици запажају да Растко предност даје књизи над игром: дечак је одбио предлог калуђера Душана да изађе напоље и игра се са осталом децом, али се зато врло обрадовао калуђеровом предлогу да заједно читају. Објашњавају како је Растко одреаговао на позив калуђера да читају заједно: загрлио је калуђера и захвалио му се; своју одлуку објаснио је речима: „Ја највише волим кад сам овде, са словима и сликама“ (Исто.) Закључују да дечакова преданост молитви и књизи од раног детињства наговештава да ће дечак, кад одрасте, постати личност од пресудног значаја за развој српске цркве и српске културе уопште.

- Те вечери Растко је „лако и безбрижно утонуо у сан“. Кога је видео у сну? Шта је златно јагње поручило Растку? Покушајте да откријете ко се крије у лику златног јагњета. Шта закључујемо на основу тога што се сам Христос јавио Растку у сну?

Те ноћи дечаку се у сну јавило златно јагње и поручило му да сутра пође у шуму: када сретне вука, мора како зна и уме да савлада свој страх и заповеди вуку да седне, а он ће га послушати. Уколико, пак, не савлада страх и почне бежати, вук ће га стићи и онда му нема спаса. Ученици запажају да је златно јагње симболичка представа Исуса Христа који у причи о Растку има улогу помоћника: он дечака саветује како да победи страх и припитоми вука. Закључују да је његову помоћ дечак заслужио благошћу свог срца и преданошћу молитви. Наиме, дуги период који Растко проводи у учењу и молитви, одбачен од породице и другова, представља својеврсну проверу јунака. Своје искушење Растко је подносио хришћански трпељиво, молећи се и за оне који су му наносили бол. Тиме је издржао проверу и заслужио чаробног помоћника.

- Шта је дечак урадио кад је свануло јутро? Којим речима је приповедач описао вука? Како је уплашени дечак поступио када се нашао очи у очи са вуком? Да ли је побегао или је послушао савет који му је златно јагње дало у сну? Објасни. Ко је Растка охрабрио и улио му нову снагу? Како је дечак припитомио вука? Кога је или шта је, у ствари, тиме победио? Објасни шта представља вук у причи. Како разумеш то да се Растко, пре него што је пошао у шуму, прво „загледао у себе“? Шта је Растко потврдио тиме што је савладао вука? Које су његове особине овим дошле до изражаја?

Растко је сутрадан послушао златно јагње: трчећи за лоптом, ушао је у шуму и тамо срео вука. Најпре се уплашио и сасвим скаменио када се нашао очи у очи са вуком. Но, охрабрен чудесном снагом коју му је улило златно јагње, дечак је вука,

који је претећи шкргутао зубима, погледао право у очи и одлучно му заповедио да седне. Вук је заповест испунио: попут великог пса, послушно је оборио главу и сео. У тренутку када се сучио са огромним, страшним вуком и припитомио га, дечак се заправо суочио са собом и победио страх у себи. Пре него што је кренуо у шуму, „загледао у себе“ (Исто: 33), чиме се истиче потреба да дечак у себи пронађе решење за проблем који га мучи. Заправо, ученици запажају да је страх од вука представљао препреку (проблем, изазов, тешкоћу) коју је јунак могао да савлада само ако се суочи са својим страхом и победи га. У том смислу, вук не представља зло, већ само оличење дечаковог страха. Дакле, Растко се у шуми не сукобљава са вуком као непријатељем, већ са сопственим страхом оличеним у вуку. Зато је и могуће да вук – након што га дечак победи (припитоми) – не буде кажњен, већ да постане дечаков одани пратилац и заштитник.

Да би припитомио вука дечаку је била потребна велика храброст. Запажање описа вука („Био је страشان и зао. Очи су му сјактиле, режао је и кезио зубе, спреман на скок“ – Исто: 34) истиче Расткову одважност, непоколебљивост, одлучност, решеност да оствари циљ. Тиме што је победио вука, односно сопствени страх оличен у вуку, Растко је показао да је од слабашног и бојажљивог дечака израстао у особу велике духовне снаге, зрелу и спремну да се суочи са свим изазовима које јој судбина намени. У том смислу, победа над вуком показује Растка као јунака унапред одређеног за велика дела у будућности.

- Како су реаговали стражари и Расткова браћа када се Растко појавио са вуком? Објасните како је то Растко „нагло порастао, иако је био још онај исти мали дечак“. Које Расткове речи показују колико је велико срце, пуно љубави и разумевања за своје ближње, дечак имао? Како су реаговали Расткови родитељи када су свог маленог сина видели са великим, сивим вуком? Шта је отац рекао Растку? Да ли је он разумео шта се Растку догодило у шуми? Како је онда Стефан Немања знао да је вук постао Растков заштитник?

Када се дечак вратио у град у пратњи огромног, сивог вука, сви су били врло изненађени и уплашени. Ученици уочавају да нико није смео да приђе дечаку и вуку, чиме се још једном истиче Расткова храброст и духовна снага. Свима је било јасно да се Растко променио и „нагло порастао“ (Исто: 36). Ученици закључују да је реч о промени која се догодила унутар јунака: он је споља још увек био онај исти, мали дечак, али је сада из њега зрачила нека посебна моћ и снага, као потврда да је Растко од плашљивог дечака израстао у одважног и зрелог човека. Јунак наставља

да „расте“ и у наставку приче. Наиме, када су се Вукан и Стефан приближили Растку, вук је одједном почео да режи. Дечак га је умирио, објаснивши му да су то његова браћа и да га они, и поред тога како су се до тада понашали према њему, воле. Тиме је Растко још једном потврдио колико је племенито његово срце, и колико је љубави и разумевања имао за своје ближње. Заправо, у том тренутку Растко се показује као комплетна личност, као целовити јунак.

Расткови родитељи су били врло поносни на њега. Отац је дечака узео у наручје и честитао му на томе што је победио свој страх. Иако није знао шта се тачно догодило у шуми, Немања је умео да препозна овај догађај као пресудан у животу његовог сина, односно као тренутак када је Растко овладао немуштим језиком и стекао доживотног заштитника. Уколико се ова прича чита на часу, то значи да ученици нису имали прилике да се претходно упознају са збирком *Књига за Марка* у целини. Стога је потребно да им учитељ објасни да се нешто слично догодило и Стефану Немањи, о чему говори прва прича у збирци. Ово је могуће искористити као одличан начин за подстицање радозналости ученика за читање целе збирке, а пре свега за читање приче „Биљка-чудотворка“.

Уколико су, пак, ученици претходно прочитали целу збирку, треба их навести да повежу ове две приче и сами закључе откуда то да је Немања знао да је вук постао Растков заштитник. Да је Немања у детињству и сам доживео чудесну авантуру захваљујући којој је научио немушти језик, упућује још и чињеница да је велики, сиви вук спокојно положио главу у крило великог жупана, баш као да је обичан пас. Зато у разговору треба скренути пажњу ученика и на овај детаљ.

- Како се прича завршава? Подсетите се онога што већ знате о животу Светог Саве. Објасните шта значи „просветитељ“. Какав је био однос Растка и вука? Када се златно јагње поново јавило дечаку? Шта можемо да закључимо на основу тога?

Ученици запажају да се прича завршава поучним казивањем о просветитељу Сави, те приповедањем о његовом друговању са вуком. Наводе историјске чињенице из Савиног живота присутне у причи: његов бег на Свету гору и замонашење у манастиру Св. Пантелејмона, те истичу Савину просветитељску улогу. Објашњавају да је вук био Савин верни пратилац и чувар до краја живота. Од њега је Сава научио „не само језик вукова него и свих других животиња. (...) и звери би му се покоравале, где год би се појавио“ (Исто: 38). Запажају још један



уплив чудесног у домен реалног: појава златног јагњета за време обреда Растковог замонашења као коначна потврда судбинске предодређености дечака за велика дела.

- Које поруке можемо да изведемо из ове приче? Објасните их.

Ученици уочавају да су проблеми у животу бројни и неизбежни. Али само онај ко буде имао храбрости да се са проблемом на који буде наишао суочи и избори, може да израсте у правог човека. Онај ко то не уради никада неће постати зрела, одговорна личност.

Запажају такође да друге људе не треба осуђивати и подсмевати им се због њихових слабости. Напротив, треба да им се нађемо у невољи, да их разумемо и охрабримо, како би смогли снаге да преброде тешкоћу која их је задесила. Ми не можемо уместо њих да савладамо проблем који их мучи, али тиме што ћемо имати довољно љубави и разумевања, што ћемо веровати и остати уз њих када им је најтеже, помоћи ћемо им да се изборе са недаћама.

Посебну пажњу ученици усмеравају на анализу понашања Расткове браће и другова према Растку.

- Шта можемо да научимо из тога како су се Расткова браћа и другови понашали према њему док се он бојао вукова? Како се Растко осећао док су га браћа и другови задиркивали? А да ли им је он то замерио, да ли је био љут на њих? Зашто није? На основу чега то закључујемо? Чему нас учи овакво Растково понашање? Како бисте ви поступили да сте били на Растковом месту: да ли бисте опростили својој браћи?

Ученици осуђују понашање Стефана и Вукана који свог најмлађег брата исмевају и одбацују. Уочавају да је Растко веома патио због одбацивања браће и другова, али им то није замерио. Његово добро срце није знало за љутњу и мржњу. Да је тако, говоре два Расткова поступка: 1. Растко се моли за своју браћу и другове који га исмевају; 2. Растко брани браћу од вука речима: „Не љути се, сиви. (...) Ја знам да они мене ипак воле“ (Исто: 36). Из оваквог Растковог понашања ученици изводе закључак да у животу увек треба опростити људима који су нас повредили.

Након исцрпне анализе, пажња ученика се кроз разговор усмерава на најважније карактеристике чудесних приповедака. Притом се термин „чудесна прича“ ученицима даје само информативно.

- На које врсте прича вас подсећа текст „Златно јагње“? На основу чега сте то закључили?

- А по чему се прича „Златно јагње“ разликује од бајки?

У разговору наводимо ученике да у причи „Златно јагње“ запазе особине народних бајки и оних ауторских бајки у којима је усмена матрица последније прерађена: главни јунак је трећи и најмлађи владарев син; прича почиње изношењем недостатка (проблема) који јунака покреће на акцију; у причи постоје нестварани ликови и догађаји: чудесна бића као јунакови помоћници, немушти језик; крај приче је срећан за главног јунака.

Истовремено, ученици уочавају најважније разлике између приче „Златно јагње“ и народних бајки: главни ликови су именовани и познати историји; време и простор су одређени; недостатак који мучи јунака није у спољашњем свету, већ у самом јунаку; за разлику од јунака народних бајки који се мењају споља (нпр. јунак мења физички изглед, претварајући се у друго биће или предмет, или од чобанчета постаје краљевић), Растко се мења изнутра – он доживљава унутрашњи преображај; након срећне завршнице, истичу се историјске чињенице из живота главног јунака.

Ученици закључују да прича „Златно јагње“ говори о чудесном догађају из детињства историјске личности, Растка Немањића. У причи се, дакле, чудесно преплиће са реалним, историјским чињеницама. Зато смо ову причу и назвали чудесном причом.

Након оваквог разговора, у циљу синтезе резултата интерпретације заједно са ученицима формулишемо и записујемо тему, ликове, особине ликова и поруке.

- Шта је тема приче „Златно јагње“?
- Ко су најважнији ликови у причи? Које особине одликују Растка?
- Шта нам поручује ова прича?

Прича „Златно јагње“ говори о Растковом страху од вукова, те о томе како је Растко савладао тај страх и припитомио вука да му буде пратилац и заштитник.

Ученици наводе најважније ликове: Растко, Стефан, Вукан, Стефан Немања, Ана, златно јагње, вук. Истичу и образлажу Расткове главне особине: иако на почетку приче плашљив и бојажљив, дечак је у даљем току приче својим поступцима показао да је храбар, одважан, непоколебљив, одлучан, племенит, милосрдан, посвећен учењу и молитви.

Кроз разговор са ученицима изводимо и записујемо главну идеју приче: пред проблемима у животу не треба одустајати, већ се са њима треба одлучно и

непоколебљиво борити и изборити. Ученици закључују да без обзира што прича говори о животу малог Растка Немањића који је живео пре много векова, све оно што смо из приче сазнали о борби са животним препрекама важи за сва времена и све људе, у коме год крају света да живе.

➤ **Самостални стваралачки рад ученика**

Ово је последња методичка радња у обради историјских бајки (и свих осталих књижевних дела). Усмерена је ка стварању услова да ученици стваралачки испоље свој доживљај текста. Наиме, током етапа које су претходиле ученици су непрестано емоционално, фантазијски и мисаоно подстицани. Доживљај који се том приликом у њима јавља сада тражи прилику и начин да се оспољи. Зато се у овој етапи тежи да се све активности пренесу на ученика и да се он ангажује на креативан, стваралачки начин.

Етапа самосталног стваралачког рада ученика је утолико важнија уколико се има на уму да дететови доживљаји нису деференцирани, изоловани, већ се јављају као целина саткана од визуелних, аудитивних, кинестетичких и фантазијских елемената (Шабих 1983: 26). Зато су код деце „доживљај и изражај дијалектички повезани“ (Исто), због чега мали читаоци осећају снажну потребу да свој доживљај текста изразе кроз цртеж, покрет, музику или речи. За то им наравно треба пружити прилику, тим пре што се доживљај продубљује његовим изражавањем.

У којој ће мери ученици бити заинтересовани да учествују у активностима које је учитељ планирао умногоме зависи од тога колико је снажан доживљај слушање, читање и проучавање историјске бајке изазвало у њима. Међутим, важно је и да учитељ познаје интересовања и преференције својих ученика, те да одабере активност привлачну за његове ученике. Ученици млађег узраста најрадије свој доживљај изражавају кроз цртање. Зато им се, на пример, може дати задатак да илуструју део историјске бајке који им се највише допао. Такође, ученицима треба дати прилику да свој доживљај изразе и кроз музику или речи – смишљањем мелодије, састављањем песама и краћих састава.

Осим тога, веома је корисно искористити ову етапу за вежбање читања или изражајног читања. Ово је истовремено врло популаран начин за изражавање

доживљаја међу ученицима млађег узраста. Могуће је такође драматизовати поједине делове обрађене историјске бајке. Како у историјским бајкама нема или има мало дијалога, потребно је да ученици претходно текст историјске бајке пренесу у драмски облик тако што ће издвојити лица и издвојити или импровизовати дијалогско-монолошке делове, те у дидаскалије унети неопходне описе ликова и догађаја. Тако трансформисан део/делове текста ученици најпре читају по улогама, а онда покушавају да изразе одређену ситуацију без ослањања на текст. Наравно, за реализацију свих ових активности није довољан само један школски час, посебно с обзиром на чињеницу да су историјске бајке углавном текстови већег обима. Отуда драматизација историјских бајки по правилу захтева два до три часа: на првом часу или двочасу се тумачи текст и врше припреме за следећи час који не мора непосредно да следи, а на којем ће ученици извести драматизацију. Оне ученике који воле да сликају могуће је, притом, задужити да илуструју одређене ситуације и ликове или да дају свој нацрт сцене и костима. Такође, могуће је обраду историјске бајке искористити за интегрисање наставе књижевности са наставом ликовне културе, те дати ученицима задатак да на часовима ликовне културе израде сценографију, костиме и маске за сценско извођење историјске бајке. У сваком случају, драматизација је одличан начин за изражавање доживљаја који је историјска бајка изазвала у ученицима и активирање стваралачких потенцијала ученика, те је искрено препоручујемо за рад са ученицима сва четири разреда. Осим тога она омогућава свестраније и потпуније улажење у смисао и лепоту дела: омогућава дубље уношење у описане ситуације, боље разумевање појединих ликова и њихових поступака, интензивније доживљавање, те развија вољу и интересовање за рад тексту (в. Јурковић, у: Мамузић и Стефановић б.г.: 168–169; Цветановић 1996: 81<sup>127</sup>).

Поред тога, деца врло воле да препричавају бајке, па је и то могуће искористити као активност у овој етапи часа обраде историјске бајке. Могу се практиковати различити облици стваралачког препричавања, са циљем да ученици од постојеће створе нову бајку: препричавање проширивањем приче, препричавање са изменом завршетка (као подстицајне варијанте ова два вида стваралачког

---

<sup>127</sup> Једна од варијанти драматизације коју Цветановић препоручује, а која би, сматрамо, за ученике млађих разреда била интересантан начин да изразе свој доживљај историјске бајке, јесте луткарска представа (Исто).

препричавања могу нпр. да послуже препричавање са увођењем новог лика, односно избацавањем неког од постојећих ликова и сл.), препричавање у првом лицу, из перспективе једног од ликова итд.<sup>128</sup>.

Надаље, ученицима је могуће дати задужење да напишу своју историјску бајку тако што ће одабрати неку историјску личност и осмислити авантуре које је та личност проживела у детињству; да путем мапе ума представе фабулу конкретне историјске бајке; да након тумачења историјске бајке или збирке бајки у дневнику лектире запишу своје мисли и утиске итд. Различите литерарне и језичке игре такође су могуће опције за самосталан стваралачки рад ученика на историјској бајци. „Пјеснички и фантастични елементи бајке могу потицати најразличитије облике дечјег стваралаштва“ (Росандић 1978: 160), а избор стваралачких активности зависи пре свега од природе саме историјске бајке, инвентивности учитеља, као и интересовања и склоности ученика.

### **3.3.2. Методичка организација часа обраде историјских бајки које ученици читају код куће**

#### **➤ Фронтални облик рада**

Када је реч о историјским бајкама које ученици самостално читају и изучавају код куће, могуће је, наравно, применити фронтални облик рада на часу. Притом се могу конструисати различити модели, јер различите историјске бајке захтевају како неке посебне активности у циљу припреме ученика, тако и различит приступ обради дела на часу. Тако је, рецимо, приликом обраде збирке историјских бајки у ужем смислу (*Долина јоргована* Т. Росића) или збирке чудесних приповедака (*Књига за Марка С. Велмар Јанковић*) могуће применити следећи модел:

1. Емоционално-интелектуална припрема
2. Најава наставне јединице
3. Разговор о доживљају
4. Тематски мотиви збирке
5. Локализација

---

<sup>128</sup> О врстама стваралачког препричавања у функцији самосталног и стваралачког рада ученика в. Цветановић 1996: 34–39.

6. Издвајање историјских бајки за обраду
7. Аналитичко-синтетичко проучавање збирке историјских бајки
  - Упоредна анализа (тумачење)
  - Обрада ликова
  - Особине историјских бајки
  - Синтеза
8. Самостални стваралачки рад ученика
9. Домаћи задатак

Овакав модел подразумева да се из збирке издвоје најмање две, а највише три историјске бајке или чудесне приповетке које би се обрадиле по предложеном моделу (број одабраних текстова зависиће од тога да ли је учитељ за обраду издвојио један час или двочас). Након обраде уследила би синтеза током које би учитељ заједно са ученицима истражио најважније одлике тог избора бајки, тј. приповедака. Структура часа обраде збирке историјских бајки (а то значи: збирке историјских бајки у ужем смислу или збирке чудесних приповедака) могла би, стога, да изгледа и овако:

1. Емоционално-интелектуална припрема
2. Најава наставне јединице
3. Разговор о доживљају
4. Локализација
5. Издвајање историјских бајки за обраду
6. Обрада прве историјске бајке
  - Анализа: садржинска и психолошка, идејна, етичка
  - Обрада ликова
7. Обрада друге историјске бајке
  - Анализа: садржинска и психолошка, идејна, етичка
  - Обрада ликова
8. Кључне карактеристике садржине збирке историјских бајки
9. Заједничке особине ликова историјских бајки
10. Језичке и стилске особености збирке историјских бајки
11. Синтеза уметничких и других вредности историјских бајки
12. Самосталан, стваралачки рад ученика
13. Домаћи задатак

Романи бајке могу се, на пример, обрадити кроз следеће етапе:

1. Емоционално-интелектуална припрема
2. Најава наставне јединице
3. Провера прочитаности романа бајке
4. Провера доживљаја романа бајке
5. Локализација
6. Аналитичко-синтетичко проучавање романа бајке

- Анализа (интерпретација) романа бајке
  - Обрада ликова
  - Особине романа бајке
  - Синтеза
7. Самосталан стваралачки рад ученика
  8. Домаћи задатак<sup>129</sup>.

Сва три модела су настала на основу општег модела обраде историјских бајки (в. стр. 221) и на основу модела које Зорица Јовановић предлаже за обраду избора бајки, књиге приповедака и романа фронталним обликом рада (Јовановић 2002: 64–65; Јовановић 2000: 25). Заправо, поменути општи модел смо незнатно модификовали како бисмо га прилагодили природи одређеног типа историјске бајке и посебностима рада на делима која се читају код куће. Наиме, подразумева се да су историјске бајке које се обрађују фронталним обликом рада применом поменутих модела ученицима делимично познате. Другим речима, да су их прочитали код куће и одговорили на задатке и захтеве у вези са историјском бајком које им је учитељ претходно поставио, те да су тако формирали одређена запажања о тој бајци. Стога на часу изостају мотивација ученика за читање бајке, ужа локализација, интерпретативно и изражајно читање, као и тумачење непознатих речи и израза, док се шири локализација укуључује по потреби (додуше, ваљало би на часу пре обраде мотивисати ученике за тумачење историјске бајке, те интерпретативно прочитати карактеристичан одломак из бајке, јер је ово најбољи начин да освежимо утиске ученика и спонтано их уведемо у интерпретацију). Међутим, уколико су ученици само прочитали дело, али нису почели да га истражују према припремним задацима – било зато што су се задовољили само читањем, било зато што нису добили задатке за рад код куће – учитељу ће бити врло тешко да на часу представи дело у целини. Ако је, на пример, у питању обрада збирке историјских бајки, то ће захтевати да учитељ најпре разговара са ученицима о свим бајкама и о структури збирке, потом да прочита најзначајније делове збирке, а онда да заједно са ученицима дубље интерпретира одабране (репрезентативне) бајке. Но, таквим начином рада запоставља се самосталан истраживачки рад ученика на делу, што би требало да буде примарни циљ оваквих часова. Једина

---

<sup>129</sup> О најважнијим етапама из којих су састављени предложени модели већ је било речи у претходној целини (в. стр. 221–294), па овде нећемо поново говорити о томе.



добра ствар у овом случају је то што оваквим радом на часу можемо подстаћи ученике да прочитају цело дело, односно све историјске бајке из збирке (Јовановић 2002: 63).

Уколико су, пак, ученици добили припремне задатке, они ће још током читања моћи да створе извесне судове о делу, те да на час дођу са одређеним запажањима. Тако ће постепено развијати самосталност у раду на тексту. Но, овде се јавља нови проблем: уколико сви ученици добију исте задатке, учитељ неће моћи да заснује ширу и дубљу интерпретацију, јер радни задаци за ученике не смеју да буду толико обимни да их оптерећују. Речено се нарочито односи на обраду збирки историјских бајки у ужем смислу или збирке чудесних приповедака. Наиме, ученици ће на часу одговарати или читати своје одговоре на претходно постављене радне налоге, али ће њихови одговори бити слични, јер су сви радили на истим припремним задацима. Стога фронталним разговором није могуће остварити онакву динамику часа какву је могуће постићи применом других облика рада. Ипак, давање заједничких припремних задатака погодних за фронтални облик рада може да буде добро решење за рад са ученицима другог разреда. Притом још једном подсећамо да су историјске бајке преобимне за ученике првог разреда, али да је, по нашем мишљењу, са ученицима другог разреда могуће фронтално – упоредном или сукцесивном анализом – обработити изабране чудесне приповетке Светлане Велмар Јанковић или историјске бајке у ужем смислу Тиодора Росића. Оне су тематиком и стилем примерене особеностима и интересовањима ученика овог узраста. Од ученика притом не морамо захтевати да прочитају целу збирку, јер то и за ученике другог разреда може бити превелико оптерећење због дужине поменутих историјских бајки (речено важи пре свега за бајке *Долине јоргована* које су обимније). Довољно је да ученици прочитају само неколико прича или бајки (две до три), по свом или по избору учитеља, па да их онда на часу, заједно са учитељем, детаљније обраде на описан начин. То, на пример, могу бити приче, односно бајке које говоре о јунацима књижевних текстова са којима су се ученици већ упознали у оквиру наставе књижевности (Марко Краљевић или Св. Сава), али и бајке о митским или неименованим јунацима попут Реље Крилатице и лончаревог сина. Речено може да буде нарочито добро решење када је реч о збирци *Књига за Марка*, јер је она ионако предвиђена програмом за четврти разред, па се тада могу обработити

са ученицима обавезне и преостале приче, односно збирка у целини (да подсетимо: за обраду су обавезне приче „Златно јагње“ и „Стефаново дрво“).

Од трећег разреда ученици могу читати и обимније историјске бајке, јер би до тада требало да су већ у потпуности савладали читање. Тако се у трећем и четвртном разреду са ученицима могу обрадити збирке историјских бајки у целини (*Долина јоргована* и *Књига за Марка*), као и романи бајке, без бојазни да ћемо ученике преоптеретити захтевом да ова дела прочитају код куће. Притом обрада збирке чудесних приповедака *Књига за Марка* у четвртном разреду може да послужи као прелазна етапа, тј. као припрема за читање и анализу романа у овом и старијим разредима, јер су у овој збирци појединачне приче повезане не само композиционо, већ и тематски (личностима оца и сина). „Песнички свет збирке израста из умноженог света прича. У таквом уметничком склопу појединачне приче не мењају своју структурну монолитност, али се у *скупу* који заједнички образују по принципу естетског сагласја све оне узајамно сенче и осветљавају“, примећује Љиљана Бајић (у: Цветановић, Милатовић, Јовановић 1995: 166). Када је реч о поменутој збирци Светлане Велмар Јанковић, речено важи тим пре што се приповетке надовезују једна на другу: завршетак сваке приче истовремено представља почетак наредне, па се *Књига за Марка* доживљава не само као циклус приповедака које повезује исти приповедач, него и као својеврсни ланчани роман. Успостављање корелације – како унутар саме наставе књижевности, тако и са наставом природе и друштва – препоручујемо и овде као згодан начин за логичко повезивање садржаја и преношење мотивације са једног текста (жанра) или једног наставног предмета на други, па чак и из једног разреда у други.

Међутим, у трећем и четвртном разреду боље је историјске бајке које ученици читају и проучавају код куће обрадити групним обликом рада или радом у пару. Наравно, речено важи и за други разред, уколико способности конкретних ученика то дозвољавају, јер је у случају обраде историјских бајки које се читају код куће групни облик рада функционалнији. Наиме, модели обраде ових историјских бајки засновани на фронталном облику рада недовољно уважавају самостални рад ученика код куће. А то би требало да буде најважније на оваквим часовима: „Учитељ треба да 'настоји да што више ОСАМОСТАЛИ ученика у његовом изражавању, да овај чешће но иначе мора да решава проблемске ситуације“

(Вучковић 1984: 110, према Цветановић 1996: 87). Дакле, чак и уз највеће напоре искусног учитеља, резултати обраде историјских бајки које ученици читају код куће применом фронталног облика рада и заједничких задатака биће доста скромни.

Да подсетимо: својим истраживањем Зорица Јовановић је потврдила да је у обради домаће лектире у млађим разредима основне школе групни облик рада „најефикаснији и да истовремено даје најбоље резултате“ (2002: 152). Упоредијући ефекте рада на часовима обраде домаће лектире добијене применом фронталног и групног облика рада, ауторка је утврдила „да постоји статистички значајна разлика међу групама ученика које су учествовале у експерименту а које су домаћу лектуру обрађивале различитим облицима рада, и то у корист групног облика рада“ (Исто: 152–153). Стога се Зорица Јовановић залаже за примену различитих варијанти групног облика рада приликом обраде домаће лектире у разредној настави (Исто: 65), те у том смислу предлаже различите моделе организације ових часова.

Аутор овог рада се слаже са реченим када је у питању обрада историјских бајки и свих других дела која ученици читају код куће. То не значи да фронтални облик рада треба прогнати из наставе књижевности. Напротив, хеуристички разговор, сматрамо, треба да доминира када је реч о обради историјских бајки (и књижевних текстова уопште) које се читају и проучавају на часовима књижевности. Ово посебно важи за прва два разреда, јер ученици овог узраста још увек нису довољно оспособљени за самосталан истраживачки рад, те им је потребан учитељ као поуздан водич кроз свет дела. Но, ни тада не треба предавати, већ васпитавати, опомиње Богдан Поповић: „Има један пут да се пређе; наставник треба да води, али ученик треба на својим ногама да пређе цео пут“ (Поповић 1921: 67). Једино такав приступ настави књижевности омогућиће ученицима да се афирмишу као активни истраживачи и љубитељи писане речи. Но, најбољу прилику да своје ученике оспособи да књижевна дела самостално доживе, сагледају њихове вредности и формирају судове о њима, учитељу пружа управо обрада оних историјских бајки и свих других дела која ученици самостално читају и истражују код куће. Стога у овом случају предност треба дати групном, односно раду у пару, јер су функционалнији. Укратко, у зависности од постављених циљева и задатака, као и од узраста ученика, треба одабрати и одговарајући облик рада.

➤ *Групни облик рада*

У групном облику рада задужења и задаци за рад код куће се дају групама ученика. Овакав начин рада захтева од учитеља да буде изузетно добро припремљен. Најважније је да претходно подели ученике на групе и да прецизно формулише припремне задатке. Тиме се тежиште ученичког рада премешта са рада у учионици на рад код куће. Наиме, ученици се највише ангажују код куће, што омогућава да на часу самостално, подстичући и допуњавајући један другог, интерпретирају историјску бајку сходно претходно датим радним налозима. Тако читав час стављамо у функцију аналитичко-синтетичке интерпретације (Јовановић 2002: 65). Успешност групног облика рада умногоме зависи од учитеља. Његова улога је изузетно важна и сложена: он више није онај ко пружа информације, већ је његов задатак да припреми и подели истраживачке задатке, подстиче и каналише активност ученика, прати дискусије у групама и усмерава их, коригује погрешне одговоре и пружа додатна објашњења, ненаметљиво управља дискусијом за време извештавања, интервенишући само када је ово заиста потребно, те да храбри и мотивише ученике. Притом је врло битно на који начин су формулисани истраживачки задаци за рад на часу и како су подељени. Наиме, неопходно је да питања буду јасна, прецизна, проблемски усмерена, занимљива и подстицајна, те да омогуће реализацију циљева и задатака конкретног часа.

Најбоље је да групе које ће радити на обради историјске бајке (која је, разуме се, претходно прочитана код куће) буду „слободне“ (неформалне), хетерогене и дискусионе. То значи да ученицима треба допустити да сами формирају групе како не би осетили принуду. Но, уколико учитељ увиди да су „слободне“ групе хомогене (састављене од ученика уједначених знања и способности), неопходно је да интервенише, а понекад и да сам формира групе. Наиме, добро је да група буде састављена од ученика различитих знања, способности и интересовања, како би ученици могли да се међусобно подстичу и да бољи помажу слабије. Групе такође могу бити дискусионе, тј. формиране у циљу дискусије о постављеним истраживачким питањима и задацима. Пре почетка рада потребно је још да свака група изабере свог вођу, при чему треба нагласити да то не мора да буде најбољи ученик.

Историјске бајке које ученици читају и проучавају код куће могу се групним обликом рада обрадити по следећем моделу:

1. Емоционално-интелектуална припрема
2. Најава наставне јединице
3. Упућивање у начин рада и подела задатака
4. Самостални рад ученика у оквиру група
  - 4.1. Планирање активности у групи
  - 4.2. Рад на добијеним задацима
5. Обједињавање – синтеза
6. Домаћи задатак

Модел је настао незнатним изменама модела који Зорица Јовановић предлаже за обраду домаће лектире применом групног облика рада (Јовановић 2002: 67). У наставку ћемо дати најважније напомене за сваку од етапа предложеног модела.

1. *Емоционално-интелектуална припрема.* Час започиње краћим мотивационим разговором чији је циљ да емотивне и мисаоне реакције ученика пробуди и усмери на конкретну историјску бајку која ће бити предмет обраде (в. стр. 223–236).
2. *Најава наставне јединице.* Када се створи погодно расположење, учитељ треба да подсети ученике на назив историјске бајке, односно збирке коју обрађују и да запише на табли наставну јединицу.
3. *Упућивање у начин рада и подела задатака.* Учитељ објашњава ученицима начин рада и саопштава колико времена имају за самосталан рад у оквиру група. Следи подела ученика у групе, након чега свака група одређује свог вођу (најбоље је кад су групе формиране на претходном часу и у складу са тим подељени задаци за самостално читање историјске бајке код куће). Потом учитељ дели ученицима задатке за рад на часу које је претходно припремио у писаној форми. Најбоље би било да свака група добије онолико задатака колико има чланова, како би сви ученици били у потпуности и подједнако ангажовани. Ово је нарочито важно уколико се примењује групни облик рада са елементима индивидуализације, јер тада сваки ученик треба да добије и по један посебан задатак, осмишљен у складу са његовим могућностима.
4. *Самостални рад ученика у оквиру група.* Након формирања група и поделе задатака започиње самосталан рад ученика по групама. За то време учитељ

прати и усмерава рад група, уз настојање да обезбеди живу, слободну, али радну атмосферу. Наиме, од ученика треба захтевати да сарађују и договарају се у групи, али тихо, како не би ометали остале групе. Посебну помоћ учитељ треба да пружи групи која заостаје у поређењу са осталим групама и групи која има проблеме у решавању постављених задатака.

4.1. *Планирање активности у групи.* Чим група добије задатке, вођа групе прави план и распоред активности, те одређује начин рада и време потребно за рад.

4.2. *Рад на добијеним задацима.* У пракси се најчешће догађа да сви ученици једне групе заједно раде на добијеним задацима и заједно формулишу одговоре, што свакако није погрешно јер је један од важних циљева оваквог начина рада управо сарадња међу ученицима. Међутим, како би сви ученици били ангажовани, односно како поједини ученици не би забушавали на рачун својих другова из групе, боље је да сваки ученик ради на задацима које му је вођа доделио, уз консултације са осталим члановима групе по потреби. Након тога сви чланови групе заједно одговарају на сва питања, а вођа групе записује тако заједнички формулисане одговоре. Уколико је у питању групни облик рада са елементима индивидуализације, сваки ученик мора и да самостално одговори на свој посебан задатак.

5. *Обједињавање – синтеза.* Када групе заврше са радом, следи извештавање. Вођа сваке групе чита питања и одговоре које је његова група формулисала, при чему сви ученици из те и других група могу да допуне прочитане одговоре или да изнесу своје мишљење. Циљ ове етапе је да реферисање прерасте у облик дискусије о истраживачким задацима, те да обједини елементе анализе које су групе спровеле. Наиме, рад на анализи по групама прети да разбије свест ученика о историјској бајци као целини. Стога је на учитељу велика одговорност да – ненаметљиво, али вешто – наведе ученике да изграде свест о целовитости историјске бајке. Осим тог, ученици млађег школског узраста још увек нису у стању да ваљано разумеју и спознају све слојеве историјске бајке радећи самостално, у групи. Речено посебно важи за ученике прва два разреда. Отуда је дискретно вођење учитеља неопходно како би историјске бајке биле ваљано протумачене: подстицајним и зналачки

вођеним разговором он треба да усмери ученике да открију оне појединости и елементе који у тексту нису експлицитно дати, а од пресудне су важности за његово пуно доживљавање и сазнавање. Једино на тај начин интерпретација неће бити пука репродукција садржаја. Приликом синтезе ученике можемо упутити и да уоче основне одлике историјске бајке, док им се сам термин “историјска бајка / роман бајка“ може дати само информативно.

6. *Домаћи задатак.* На крају часа ученицима треба дати упутства и припремне задатке за рад на следећем делу предвиђеном за читање и проучавање код куће (без обзира да ли је реч о историјским бајкама или неком другом делу). Уколико међу задацима за самостални рад ученика на часу није било оних за стваралачки рад, онда домаћи задатак можемо осмислити тако да ученицима омогући да на креативан, стваралачки начин оспоље свој доживљај историјске бајке.

У зависности од начина структурирања задатака по групама могуће су извесне варијације предложеног модела. Наиме, задаци се најчешће конципирају тако да обједињују одређене елементе анализе дела, па тако имамо:

- задатке за проверу доживљаја књижевног дела,
- задатке за садржајну анализу дела,
- задатке за идејну анализу дела,
- задатке за анализу ликова (Јовановић 2002: 68).

Ови задаци могу да се распореде по групама на два основна начина. Први начин подразумева да свака група добије задатке којима се реализује само један одређени део анализе. У том случају час обраде би имао следећу структуру:

1. Емоционално-интелектуална припрема
2. Најава наставне јединице
3. Упућивање у начин рада и подела задатака
4. Самостални рад ученика у оквиру група
  - 4.1. Планирање активности у групи
  - 4.2. Рад на добијеним задацима
    1. група – о доживљају историјске бајке
    2. група – садржинска анализа историјске бајке
    3. група – садржинска анализа историјске бајке
    4. група – садржинска анализа историјске бајке
    5. група – идејна анализа дела
    6. група – обрада ликова



5. Обједињавање – синтеза
  - 5.1. извештавање о раду прве групе
  - 5.2. извештавање о раду друге групе
  - .....
6. Домаћи задатак.

Други начин, пак, подразумева комбиновање задатака, тако да свака група добије задатке који се односе на све елементе анализе дела. У том случају структура часа могла би да изгледа овако:

1. Емоционално-интелектуална припрема
2. Најава наставне јединице
3. Упућивање у начин рада и подела задатака
4. Самостални рад ученика у оквиру група
  - 4.1. Планирање активности у групи
  - 4.2. Рад на добијеним задацима
    - све групе: 1. задатак – о доживљају историјске бајке
    2. задатак – садржинска анализа историјске бајке
    3. задатак – садржинска анализа историјске бајке
    4. задатак – идејна анализа историјске бајке
    5. задатак – обрада ликова
    6. задатак – етичка анализа / особине историјске бајке / стваралачки рад ученика
5. Обједињавање – синтеза  
Приликом извештавања активност се смењује са групе на групу: најпре свака група реферише о првом задатку, потом свака група реферише о другом задатку итд.
6. Домаћи задатак.

Оба предложена модела настала су незнатним прилагођавањем модела које је понудила Зорица Јовановић (2002: 69). Јовановић такође сматра да је овај други модел са комбинованим задацима бољи, јер омогућава да ученици буду активнији и да се анализа одвија у континуитету (Исто: 70). Слажемо се са овим ставом, премда приликом планирања обраде историјских бајки групним обликом рада треба увек имати на уму могућности конкретних ученика и особености самог текста. Отуда је могућа и другачија расподела задатака по групама. Тако међу задатке за самосталан рад ученика на историјској бајци треба, сматрамо, обавезно укључити и оне који се односе на психолошку и етичку анализу, те на анализу особина историјске бајке, односно језика и стила, као и задатке за стваралачко испољавање доживљаја бајке.

**Групни облик рада помоћу истраживачких задатака.** Са ученицима трећег разреда, а нарочито са ученицима четвртог разреда, могуће је успешно обрадити историјске бајке које ученици читају код куће помоћу истраживачких задатака. Притом још једном подсећамо да се у разредној настави, посебно у другом разреду, истраживачки задаци могу користити само делимично у циљу припреме ученика за интрепретацију историјских бајки (и књижевних дела уопште), јер ученици овог узраста још увек нису довољно оспособљени за самосталан истраживачки рад. Стога истраживачки задаци на овом узрасту служе пре свега да усмере пажњу ученика на одређене проблеме, тј. аспекте конкретне историјске бајке.

Истраживачке задатке за рад код куће учитељ може да подели ученицима по групама, како би им помогао да сагледају главне догађаје, ликове и идеје у историјској бајци која се планира обрадити. Размишљајући о делу код куће, ученици се припремају како за анализу конкретне историјске бајке кроз разговор у оквиру групе, тако и за синтезу кроз разговор са учитељем и осталим ученицима у одељењу. На тај начин постепено се оспособљавају за самостално припремање за час обраде историјских бајки (и књижевних дела уопште) које се читају и проучавају код куће.

**Групни облик рада са елементима индивидуализације.** Овај облик рада подразумева да сваки ученик, поред рада на задацима заједничким за целу групу, добија и свој посебан задатак на који треба самостално да одговори. Тај задатак треба да буде прилагођен знању, способностима и интересовањима конкретног ученика. Истовремено, „индивидуални“ задатак треба да буде у функцији рада групе, а најбоље би било када би сваки члан испуњењем свога задатка, према својим могућностима, допринео решавању одређеног проблема у оквиру групе. На тај начин се повећава одговорност ученика јер од његовог успеха, при решавању посебног задатка, зависи и успех групе. Ово веома позитивно утиче и на развијање креативности ученика а истовремено ствара посебан стваралачки однос“ (Јовановић 2002: 70). Такође, добра страна оваквог начина рада је то што су сви ученици активни и максимално ангажовани у складу са својим могућностима, јер свој део одговорности за успех рада групе не могу да пребаце на друге. Међутим, овакав облик рада захтева од учитеља да припреми велики број задатака, јер за

сваког ученика у одељењу треба да осмисли задатак примерен његовим могућностима. Због тога га учитељи који раде у одељењима са великим бројем ученика примењују тек врло ретко или никако. Овом приликом желимо да охрабримо све учитеље, а посебно оне који раде у мањим одељењима, да повремено обрађују историјске бајке и групним обликом рада са елементима индивидуализације.

**Рад у пару.** Припрема за обраду историјске бајке радом у паровима подразумева да учитељ за сваки пар осмисли посебне задатке. Тачније, задаци кључни за обраду дела треба да буду исти за све парове, како би сви ученици могли да размисле код куће о најважнијим аспектима дела. Преостали задаци, пак, треба да се разликују. Та разноврсност радних захтева подстаћи ће ученике да дискутују о задацима других парова, што ће поспешити динамику часа. То истовремено омогућава да ученици активније учествују у обради дела и да до одговора на постављена питања долазе заједно кроз разговор.

Сама обрада историјских бајки које ученици читају и проучавају код куће применом рада у паровима може да прође кроз исте етапе као и обрада применом групног облика рада. Једина разлика огледа се у томе што ученици у овом случају самостално истражују историјску бајку радећи у паровима, уместо у групама. Парове најчешће чине ученици који заједно седе у клупи. Али парови могу бити састављени и од ученика различитих знања и способности, не би ли бољи ученици активирали слабије. Ученици у пару заједно раде на добијеним задацима и одлучују ко ће саопштити одељењу њихове одговоре за време синтезе. Док један пар реферише о свом раду, остали ученици слушају и по потреби се укључују како би допунили одговоре или исправили евентуалне грешке. Задатак учитеља је да прати и усмерава рад ученика тако што ће, идући од једног до другог пара, објединити оно што је најважније за обраду конкретне историјске бајке. Уколико ученици благовремено добију задатке за рад код куће и према њима започну анализу историјске бајке, сам час обраде може бити врло динамичан, креативан и успешан (Јовановић 2002: 71).

## **III ЕМПИРИЈСКО ИСТРАЖИВАЊЕ**

## 1. МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

### 1.1. Предмет истраживања

У првом, теоријском делу рада детаљно смо се позабавили термилошким одређењем, корпусом и интерпретацијом историјских бајки. Потом смо указали на уметничке и васпитно-образовне вредности историјских бајки, те поставили основе за осмишљавање ваљаног методичког приступа овим бајкама у другом делу рада. Но, овај рад подразумева и емпиријско истраживање којим би се испитало мишљење учитеља и ученика о историјским бајкама. Колико је нама познато, још се нико до сада није бавио заинтересованошћу ученика за читање историјских бајки и њиховим доживљајем ових бајки. Уосталом, читалачка интересовања ученика млађих разреда још увек нису довољно истражена, а учитељи слабо познају читалачке преференције својих ученика. Релативно је нејасно и то на који начин деца доживљавају и схватају народне или ауторске бајке, с обзиром да је рецепција бајки у савременој настави такође недовољно истражена. У времену када је евидентно да компјутери и дигитални медији немилосрдно потискују књигу, методика књижевности би, сматрамо, требало да се озбиљније позабави проучавањем читалачких интересовања ученика. То посебно важи за књижевна интересовања млађих основаца, јер се управо овај период сматра критичним за развој интересовања према књизи. Стога ћемо емпиријским делом овог истраживања покушати да расветлимо мишљење млађих основаца о историјским бајкама, њихову заинтересованост за читање ових бајки и њихов доживљај ових бајки, не само ради теоријског доприноса методици књижевности, већ првенствено у циљу постављања предлога за подстицање радозналости ученика за упознавање са светом историјских бајки. Испитаћемо истовремено и мишљења учитеља о историјским бајкама, као и то које историјске бајке укључују у наставу књижевности, на који начин мотивишу ученике за њихово читање и проучавање,

те на који начин организују час обраде ових бајки, јер од избора и начина обраде историјских бајки умногоме зависи заинтересованост ученика за њихово читање<sup>130</sup>.

Овде се поставља питање због чега су нам важна мишљења учитеља и ученика. Мишљења учитеља су нам значајна зато што управо они као реализатори наставе књижевности могу непосредно да утичу на заступљеност и квалитет обраде историјских бајки у настави, а тиме и да значајно подстакну радозналост ученика за читање ових бајки (како у настави, тако и самоиницијативно, ван наставе). Ученици четвртог разреда се, пак, сусрећу са чудесним приповеткама Светлане Велмар Јанковић, а како су већ довољно зрели, могу да имају своје мишљење о овим причама. Њихови одговори пружиће нам увид у то колико радо и колико често млађи основци читају историјске бајке, те шта мисле о овим бајкама и како их доживљавају. Због свега реченог, за предмет нашег истраживања одабрали смо *утврђивање заступљености и начина обраде историјских бајки у разредној настави, те испитивање мишљења ученика четвртог разреда и учитеља од првог до четвртог разреда о историјским бајкама ради мотивисања ученика за читање историјских бајки и ради подстицања учитеља да побољшају избор историјских бајки у настави књижевности за млађе основце.*

## 1.2. Циљ истраживања

Најпре смо теоријским и емпиријским истраживањем настојали да утврдимо заступљеност историјских бајки у настави књижевности у млађим разредима основне школе. У исто време, емпиријским истраживањем смо намеравали да

---

<sup>130</sup> Основу за разумевање ученичког доживљаја историјских бајки потражили смо у сазнањима развојних психолога о психолошким особеностима деце млађег школског доба, као и у истраживањима њихових читалачких интересовања и рецепције бајки. Неке резултате ових истраживања смо већ помињали, разматрајући значај и место историјских бајки у настави књижевности за млађе основце. Овде само желимо да их наведемо, како би заинтересовани читаоци могли детаљније да се упознају са њиховим резултатима. Рецепцијом ауторске бајке бавиле су се Стана Смиљковић (1999а) и Буба Стојановић (2007), а рецепцијом народне књижевности, самим тим и народне бајке, те читалачким интересовањима ученика бавила се Снежана Марковић (2010, 2012). Надаље, за све оне који се баве бајкама незаобилазна су и истраживања Наде Тодоров (2006а, 2006б). Она пружају значајна сазнања о заинтересованости ученика основне школе за бајку и њиховој рецепцији бајке. За разумевање читалачких преференција млађих основаца од значаја је било и истраживање Далиборке Пурић (2012). Корисна сазнања такође нуди и истраживање Дијане Вучковић о читалачким интересовањима ученика петог разреда основне школе (Вучковић 2012).

Поменута истраживања издвојили смо пре свега зато што су у центру њихове пажње читалачка интересовања ученика млађих разреда основне школе, као и особености рецепције бајки и других књижевних жанрова на овом узрасту. Осим тога, ова истраживања су обухватила већи број ученика, што повећава поузданост изведених закључака.

прикупимо мишљења учитеља и ученика о историјским бајкама, као и основне податке о начину организације часа обраде ових бајки и начинима мотивације ученика за њихово читање. Наша основна намера је била да овим истраживањем укажемо на разлоге и ваљане предлоге за побољшање избора историјских бајки у настави књижевности, као и на целисходне дидактичко-методичке поступке који би допринели подстицању радозналости ученика за читање ових бајки. Стога смо *циљ* истраживања формулисали на следећи начин: *утврдити у којој мери су историјске бајке заступљене у настави књижевности у млађим разредима основне школе, на који начин учитељи мотивишу ученике за њихово читање и обрађују их са ученицима, те испитати мишљење ученика четвртог разреда и учитеља од првог до четвртог разреда о историјским бајкама, као и заинтересованост ученика за читање и њихово реаговање на свет ових бајки, а све у циљу постављања предлога за повећање заступљености историјских бајки у настави књижевности и за подстицање читалачке воље ученика.*

### 1.3. Задаци истраживања

Из формулисаног циља произашли су следећи задаци:

- ❖ Утврдити заступљеност историјских бајки у наставним програмима и читанкама за прва четири разреда основне школе.
- ❖ Испитати да ли учитељи приликом обраде збирке *Књига за Марка* обрађују само две обавезне приче („Златно јагње“ и „Стефаново дрво“) или и додатне приче, односно збирку у целини.
- ❖ Утврдити да ли учитељи укључују у наставу самоиницијативно, као допунску лектуру, оне историјске бајке које нису предвиђене програмом; уколико их укључују, утврдити које су то бајке најчешће у питању.
- ❖ Проверити колико ученици воле да читају народне, историјске и остале ауторске бајке, те утврдити омиљену врсту бајки, а потом испитати како учитељи опажају заинтересованост њихових ученика за читање историјских и других бајки.
- ❖ Испитати колико су ученици заинтересовани за читање историјских бајки и колико често самоиницијативно читају ове бајке.



- ❖ Утврдити колико су ученици и учитељи упознати са историјским бајкама и које историјске бајке најчешће читају.
- ❖ Испитати у чему се, према мишљењу учитеља, огледа највећа вредност историјских бајки.
- ❖ Испитати мишљење ученика о историјским бајкама и како ученици реагују на чудесни свет ових бајки.
- ❖ Утврдити да ли је према мишљењу ученика и учитеља довољан број историјских бајки у настави књижевности.
- ❖ Утврдити који фактори утичу на мотивацију ученика за читање историјских бајки и књига уопште.
- ❖ Утврдити да ли би се ученици радије упознали са новом историјском бајком читањем књиге или на неки други начин.
- ❖ Утврдити на који начин учитељи најчешће подстичу радозналост ученика за обраду чудесних приповедака и других историјских бајки у настави.
- ❖ Утврдити да ли и на који начин учитељи најчешће подстичу радозналост ученика за читање историјских бајки ван наставе.
- ❖ Утврдити које етапе и облик рада учитељи најчешће користе приликом обраде историјских бајки.

#### 1.4. Хипотезе истраживања

На основу циља и задатака истраживања постављене су општа и посебне хипотезе.

*Општа хипотеза* од које смо пошли у истраживању гласи: *историјске бајке углавном нису заступљене у настави књижевности од првог до четвртог разреда основне школе, иако су мишљења ученика и учитеља о историјским бајкама позитивна.*

Још једном наглашавамо да под мишљењем ученика и учитеља овде подразумевамо мишљења ученика и учитеља о историјским бајкама, као и заинтересованост ученика за читање историјских бајки и њихово реаговање на свет ових бајки.

*Посебне хипотезе истраживања:*

1. Историјске бајке углавном нису заступљене у наставним програмима и читанкама за прва четири разреда основне школе.
2. Већина учитеља збирку чудесних приповедака *Књига за Марка* обрађује тако што са ученицима проучава само две приче предвиђене наставним програмом („Златно јагње и „Стефаново дрво“), премда има и оних учитеља који са својим ученицима раде и остале приче из збирке.
3. Учитељи углавном не укључују у наставу самоиницијативно оне историјске бајке које нису предвиђене програмом.
4. Учитељи сматрају да њихови ученици радо читају све врсте бајки, али највише воле ауторске бајке.
5. Ученици воле да читају све врсте бајки, али им је омиљени бајковни жанр типична ауторска бајка.
6. Ученици веома воле да читају историјске бајке, али их не читају редовно самоиницијативно, ван наставе, иако већина њих тврди да чудесне приче и бајковите романе чита често или повремено.
7. Већина ученика није упозната са историјским бајкама и није прочитала ниједну књигу ових бајки; од ученика који су (про)читали макар једну књигу историјских бајки, највећи број је читао *Књигу за Марка С. Велмар Јанковић*.
8. Учитељи углавном нису упознати са историјским бајкама, а од понуђених дела највећи број њих је читао *Књигу за Марка С. Велмар Јанковић*.
9. Учитељи сматрају да су историјске бајке вредна књижевна остварења која пре свега негују национални идентитет ученика.
10. Ученици имају позитивно мишљење о чудесним приповеткама и позитивно реагују на њихов свет, што посредно важи и за све друге историјске бајке.
11. Ученицима се чудесне приповетке веома допадају и волели би да на часовима књижевности уче више таквих, сличних прича.
12. Учитељи сматрају да би требало да буде више историјских бајки у програмима књижевности од првог до четвртог разреда основне школе.
13. Од свих фактора на мотивацију ученика за читање историјских бајки и књига уопште највише утиче препорука учитеља.

14. Ученици би нову чудесну приповетку радије гледали као филм, него што би је читали, што посредно важи и за све друге историјске бајке.
15. Учитељи најчешће подстичу радозналост ученика за обраду чудесних приповедака и других историјских бајки у настави кроз разговор са ученицима о њиховом непосредном искуству тематски везаном за текст.
16. Већина учитеља мотивише ученике за читање чудесних приповедака и других историјских бајки ван наставе, и то пре свега указивањем на њихову везу са српском историјом и старином.
17. Приликом обраде историјских бајки учитељи се ослањају на општи модел обраде књижевног текста.
18. Учитељи историјске бајке најчешће обрађују фронталним обликом рада.

### 1.5. Варијабле истраживања

#### *Независне варијабле:*

- заступљеност историјских бајки у наставним програмима и читанкама за млађе разреде основне школе
- начин обраде историјских бајки и начини мотивисања ученика за њихово читање.

#### *Зависне варијабле:*

- заинтересованост ученика млађих разреда основне школе за читање историјских бајки и њихове навике читања ових бајки
- мишљење ученика о историјским бајкама
- реаговање ученика на чудесни свет историјских бајки
- мишљење учитеља о историјским бајкама.
- заступљеност историјских бајки које учитељи самоиницијативно укључују у наставу, као допунска дела.

## 1.6. Методе, технике и инструменти истраживања

Избор метода, поступака и инструмената истраживања је био одређен природом предмета истраживања, циљем и задацима.

У току истраживања коришћене су метода теоријске анализе и дескриптивна метода.

Од истраживачких техника коришћени су поступци анализе садржаја и анкетања. Анализом садржаја утврдили смо заступљеност историјских бајки у наставним програмима и читанкама од првог до четвртог разреда, док смо мишљења ученика и учитеља о историјским бајкама прикупили анкетањем.

Истраживачке инструменте за прикупљање емпиријских података представљају два анкетна упитника: један за ученике и један за учитеље. Упитници су конструисани посебно за потребе овог истраживања и нису стандардизовани. Испитаници су их попуњавали индивидуално и били су тајни до тренутка испитивања. Анкетни упитник за ученике (**Прилог 1**) садржи 13 питања: 8 питања затвореног типа са могућношћу одређивања за један или више понуђених одговора и 5 питања комбинованог типа. Како бисмо ученицима олакшали попуњавање упитника настојали смо да већина питања буде затвореног типа. Међутим, пет питања затвореног типа преиначили смо у питања комбинованог типа, у жељи да ученицима дамо прилику да дописивањем одговора изразе своје лично мишљење. Из истог разлога ученике смо позвали да на крају упитника напишу оно што желе да кажу о историјским бајкама, а нису имали прилику да учине кроз постављена питања. Питања су имала за циљ прикупљање чињеница и објективних података о заинтересованости ученика за читање историјских бајки, њиховом мишљењу о историјским бајкама и реаговању на свет ових бајки. Како бисмо предупредили термилошко неразумевање, у упитнику смо користили термин „чудесна прича“. Уз то, овај смо термин и усмено објаснили ученицима на примеру прича „Златно јагње“ и/или „Стефаново дрво“ непосредно пре попуњавања упитника. Анкета за ученике је била анонимна, а за попуњавање је ученицима углавном било потребно двадесет минута.

Анкетни упитник за учитеље (**Прилог 2**) састоји се из укупно 12 питања, од чега је 5 питања затвореног типа, једно је отвореног, а 6 је комбинованог типа. Као и у упитнику за ученике, и овде смо настојали да доминирају питања затвореног

типа, јер смо желели да учитељима поједноставимо одговарање на питања. Међутим, када је било важно да учитељи свој одговор допуне конкретном информацијом или објашњењем, или, пак, да дају што личнији, аутентичнији одговор, посезали смо за питањима комбинованог, односно отвореног типа. Учитељи су упитник такође попуњавали анонимно, у циљу обезбеђивања што веће објективности и искрености одговора.

### **1.7. Узорак истраживања**

Популацију из које је узет узорак истраживања чине учитељи и ученици млађих разреда градских и сеоских основних школа у Србији. Истраживање је обављено у периоду од јануара до јуна 2014. године на случајном узорку ученика четвртог разреда и учитеља од првог до четвртог разреда из четрнаест основних школа: дванаест градских (у Параћину, Крушевцу, Свилајнцу и Београду), једној приградској (у Сремској Каменици) и једној сеоској (у Поповцу, са истуреним одељењима у Буљану и Стубици). Осим тога, четворо учитеља из Бора, Пожаревца, Крагујевца и Гњилана анкету је попунило електронски. Било је анкетирано укупно 113 учитеља од првог до четвртог разреда и 769 ученика четвртог разреда. Структура узорка представљена је табеларно у **Прилогу 4**.

### **1.8. Статистичка обрада података**

Добијени подаци обрађени су путем дескриптивне статистике. Најпре је од добијених података, претходно сигнираних, формирана база података у рачунару. Подаци су потом били изражени *мерама пребројавања* (апсолутним и релативним), а сви квантитативни показатељи пропраћени су исцрпном квалитативном анализом.

## 2. ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

### 2.1. Заступљеност историјских бајки у настави

#### *Заступљеност историјских бајки у програмима и читанкама*

Први задатак истраживања био је утврдити заступљеност историјских бајки у наставним програмима и читанкама за прва четири разреда основне школе. Садржаје наставних програма и читанки анализирали смо у теоријском делу рада (в. стр. 184–189). Овде ћемо само подсетити да су од свих историјских бајки једино две чудесне приповетке С. Велмар Јанковић из збирке *Књига за Марка* програмом предвиђене за обраду у четвртом разреду („Златно јагње“ и „Стефаново дрво“). Отуда се макар по једна од ове две приче налази и у анализираним читанкама за четврти разред, док у читанкама за прва три разреда нема историјских бајки. Изузетак су једино две читанке за трећи разред (издавача BIGZ и Klett) у којима су поменуте приче приложене као допунски текстови; других историјских бајки у читанкама за прва четири разреда нема. На основу реченог можемо да констатујемо да *историјске бајке углавном нису заступљене у наставним програмима и читанкама за прва четири разреда основне школе*, чиме је прва посебна хипотеза *потврђена*.

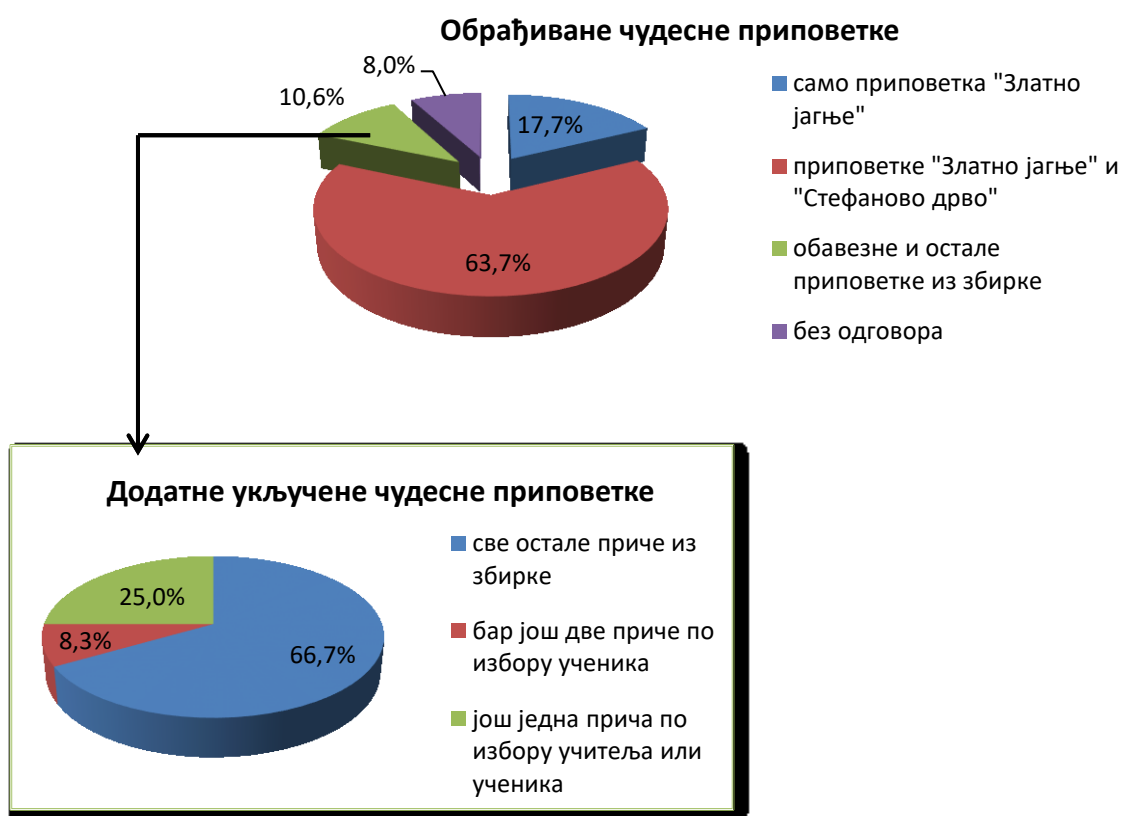
#### *Заступљеност историјских бајки на часовима књижевности*

Овом приликом желимо да подсетимо и на то да смо анализом програма књижевности за четврти разред закључили како је програмска одредница која прописује обраду *Књиге за Марка* остала у извесном смислу неодређена<sup>131</sup>. Тако је програм препустио учитељима да одлуче хоће ли обрадити само две наведене приче које су састављачи програма истакли у загради као обавезне или ће, осим њих,

---

<sup>131</sup> Одредница из наставног програма књижевности за четврти разред: „Светлана Велмар Јанковић, *Књига за Марка (Златно јагње, Стефаново дрво)*“ (П 2006).

обрадити са ученицима и друге приче из ове збирке, односно збирку у целини. Нажалост, искуство из праксе је показало да има и оних учитеља који обрађују са ученицима само причу „Златно јагње“. Зато смо себи као важан задатак поставили да утврдимо које приче учитељи читају и тумаче са ученицима приликом обраде збирке *Књига за Марка*. Резултати истраживања показују да највећи број анкетираних учитеља – 72 или 63,7% – обрађује обе приче које су програмским списком лектире предвиђене као обавезне: „Златно јагње“ и „Стефаново дрво“. Овакав резултат смо и очекивали. Међутим, број учитеља који је изјавио да са својим ученицима чита и тумачи само причу „Златно јагње“ већи је него што смо претпоставили и износи 17,7%. Дакле, готово петина анкетираних учитеља не поштује одредбу наставног програма, те не обрађује са ученицима чак ни обе обавезне приче, а камоли додатне. Свега 10,6% учитеља користи прилику да уз обавезне приче обради са ученицима и остале приче из збирке.



Графикон 1: Чудесне приповетке које учитељи обрађују у настави

Од ове последње категорије учитеља тражили смо да наведу које то додатне приче из *Књиге за Марка* обрађују са својим ученицима на часовима књижевности.



Готово две трећине ових учитеља је рекло да обрађује збирку у целини: њих 8 од 12 или 66,7%, што је мање од 10% укупног узорка учитеља. Троје учитеља је одговорило да, осим две обавезне приче, обрађује са ученицима још једну причу из збирке, по свом или по избору ученика (25,0%), док је један учитељ рекао да укључује још две додатне приче по избору самих ученика (8,3%).

Како бисмо боље разумели којим се разлозима учитељи руководе када одлучују које ће приче из *Књиге за Марка* обрадити, замолили смо их да објасне своју одлуку (без обзира на то како су одговорили на поменуто питање). Дobar део учитеља, нажалост, није желео да подели своје разлоге са нама. Тако од 20 учитеља који обрађују само причу „Златно јагње“ њих 6 није дало никакво образложење. Остали учитељи као разлог за своју одлуку најчешће наводе да је ова прича предвиђена за обраду наставним програмом (6) и да се налази у читанци за четврти разред коју користе (4), те да немају времена да са ученицима обраде још неку причу из збирке због преобимног градива или због опредељености за обраду неке друге збирке бајки (3). Један учитељ је навео да су ове приче по свом садржају претешке за ученике четвртог разреда, те се стога одлучио за обраду само једне приче. Најзад, један учитељ је изјавио да оперативни план по коме ради не предвиђа обраду приче „Стефаново дрво“, а он очито није желео да сачини нови план јер му је било лакше да се придржава постојећег. У одговорима учитеља пажњу пре свега привлачи чињеница да ови учитељи не познају довољно програмом предвиђен списак лектире. Наиме, прича „Златно јагње“ је заиста на списку обавезне лектире, али програм истовремено прописује да је обавезно обрадити и причу „Стефаново дрво“, а не само ову прву, како учитељи тврде. С обзиром на то да се прича „Стефаново дрво“ не налази у читанци коју они користе, а наставни програм притом уопште нису консултовали, учитељи нису ни знали да су у обавези да обраде и другу поменуту причу. То потврђује одговор једне од анкетираних учитељица: *Радим у складу с планом и програмом*. Ови учитељи се, очигледно, пре ослањају на читанку, него на наставни програм. Осим тога, већина учитеља је као разлог за обраду само једне приче навела то да се прича „Златно јагње“ налази у читанкама, те да је зато доступна ученицима. Разумемо да је у приградским и сеоским срединама често тешко доћи до (довољног броја) књига лектире, те да ови учитељи можда заиста нису у могућности да са ученицима обраде читаву збирку. Ипак,

сматрамо да су причу „Стефаново дрво“ могли сами пронаћи, те је прочитати ученицима на часу – макар у деловима, ако не у целини због недостатка времена – након чега би уследио разговор о причи. Уосталом, обрада ове приче је програмска обавеза учитеља, те то што приповетка „Стефаново дрво“ није у свим читанкама или што је градиво преобимно и сл. не може бити оправдање за половично испуњавање обавеза.

Истовремено, одговори ове категорије учитеља потврђују да је читанка изузетно важан уџбеник, не само за ученике, већ и за учитеље. То обавезује ауторе читанки да буду врло пажљиви приликом одабира текстова. Учитељима, пак, треба указати на то да читанка – ма како добра била – не може да замени наставни програм. Стога се у свом раду не могу ослањати само на читанку: неопходно је пре свега да познају програмом прописан списак лектире, те да евентуалне дилеме разрешавају поновним консултовањем наставног програма.

Када је реч о учитељима који обрађују обе обавезне приче – а то је, да подсетимо, изјавило 72 учитеља или 63,7% укупног узорка – више од трећине њих није желело да објасни своју одлуку (25). Одговоре које смо прикупили покушали смо да класификујемо, те ћемо их прокоментарисати у наставку излагања. Највећи број учитеља из ове категорије (20) одговорио је да обрађује обе приче зато што је тако прописано наставним програмом. Другим речима, приповетке „Златно јагње“ и „Стефаново дрво“ су предвиђене за обраду наставним програмом, што ови учитељи и поштују. Остале приче *нису обавезне за обраду*, истиче један од ових учитеља. Притом двоје учитеља наглашава да, по њиховом мишљењу, нема потребе укључивати додатне приче из збирке: сасвим је довољно обрадити ове две приче, *јер је градиво ионако обимно, а ђаци већ превише оптерећени* (2). Међутим, има и учитеља који би желели да обраде још неке приче из збирке, али за то немају довољно времена због преобимног градива (9) или им недостаје литература (1).

Учитељи свакако нису у обавези да обраде целу збирку. Но, сматрамо да би за њихове ученике било вишеструко корисно да, поред обавезних, укључе још неке приче из збирке, уколико за то имају времена и могућности. Тога су изгледа свесни и сами учитељи, јер велики број њих као разлог за обраду обе приче наводи њихову високу уметничку и васпитно-образовну вредност (17). Притом најчешће истичу васпитну вредност чудесних приповедака (8): *веома су поучне, развијају позитивна*

осећања и негују позитиван став ученика према животу, пружају им ваљане узоре у понашању. Један број учитеља наглашава допринос чудесних приповедака остваривању функционалних циљева (оспособљавају ученике да лакше тумаче књижевне текстове, обогаћују речник ученика, буде машту – 5). Други, пак, истичу њихов допринос остваривању естетских задатака наставе књижевности (веома ефикасно уводе читалачке навике и развијају љубав према књизи, естетски су вредне – 2) и проширивању знања ученика (упознају ученике са нашом народном традицијом – 2). Такође поједини учитељи своју одлуку објашњавају тиме што ове приче одговарају потребама њихових ученика као читалаца (6): разумљиве су, јасне и примерене узрасту ученика, пуне су акције, занимљиве су и ученици су заинтересовани за њихово читање.

Надаље, и у овој категорији учитеља петоро њих као разлог за своју одлуку наводи то што се обе приповетке налазе у читанци за четврти разред коју користе (5). Уз то, неки од ових учитеља наглашавају да су поменуте две приче доступне свим ученицима, с обзиром на то да су у читанци. Отуда можемо претпоставити да и остали учитељи који као разлог наводе присуство ових текстова у читанци имају потешкоћа са набављањем литературе, те зато са ученицима раде само две обавезне приче. Ипак, могуће је и то да се ови учитељи пре ослањају на читанку него на наставни програм када одлучују које ће текстове радити са ученицима. У прилог реченом говори одговор једне од учитељица из ове категорије. Она као разлог за обраду обе обавезне чудесне приповетке наводи: *Проширујем обраду из разлога што желим да проширим садржаје*. То потврђује нашу сумњу да и у овој категорији учитеља има оних који не познају добро наставни програм, већ се руководе избором текстова у читанци. Срећом, у њиховим читанкама су обе приче; али да су променили издавача, могуће је да би и ови учитељи обрађивали само причу „Златно јагње“, уз образложење да је само она у читанци.

Коначно, један учитељ наводи договор Актива као разлог због кога ради са ученицима обе приче предвиђене програмом (1). Премда смо овај одговор могли изузети јер је забележен код само једног испитаника, желели смо да га сачувамо, јер сматрамо да је добро да учитељи сарађују и размењују искуства (када је реч о избору уџбеника, начину обраде појединих наставних садржаја и сл.). Уосталом,

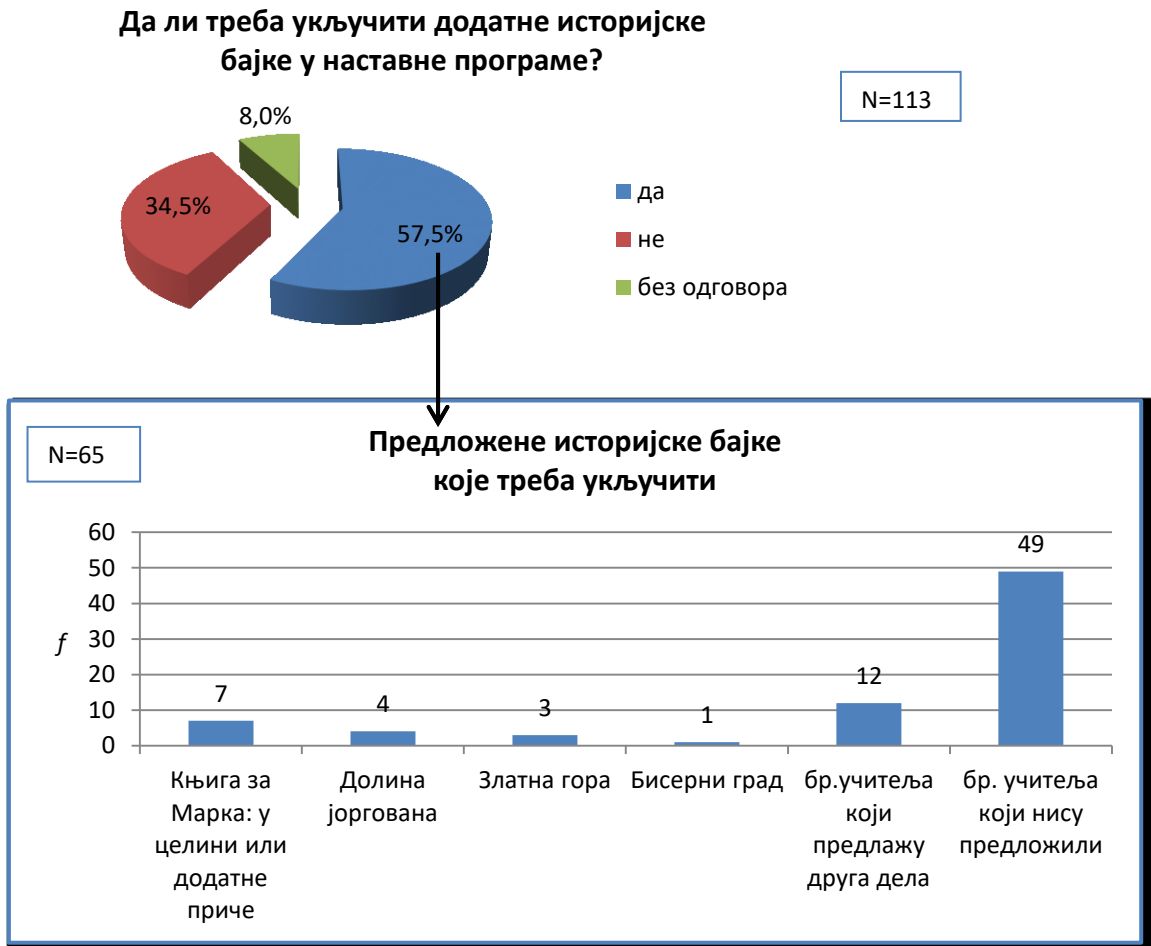
овај одговор показује колико договор међу колегама и утицај колега може бити важан мотив.

Од свих анкетираних учитеља најмањи број је изјавио да, осим обавезних прича, обрађује са ученицима још неке приче из збирке: њих 12 или 10,6%. Ови учитељи су, природно, били врло мотивисани приликом одговарања, те су сви образложили своју одлуку. Као разлог су најчешће наводили да чудесне приповетке по својим карактеристикама одговарају читалачким потребама и интересовањима ученика четвртог разреда (11): *занимљиве су за ученике, примерене узрасту; њихове теме и јунаци су блиски ученицима, јер описују живот владара у време њиховог детињства и показују да су и они били деца са свим врлинама и манама и сл.* Стога ученици воле да читају ове приче, што учитељи користе да код њих подстакну развој читалачких навика и љубави према читању (3): *у изграђивању односа ученика према свету књижевности треба уважавати читалачка интересовања ученика, наглашава један од учитеља, јер најлепше се ради оно што се воли и што сами изаберемо.* Такође, велики број ових учитеља наглашава да се ученици кроз чудесне приче на занимљив начин упознају са историјом и традицијом нашег народа, те тако лакше усвајају садржаје из Природе и друштва (8): *Приче о историјским ликовима прате садржаје из Природе и друштва, па је ученицима лакше да повежу ликове и на тај начин упамте. Треба је [збирку у целини – М. И.] уврстити као школску лектуру.* Притом и сами учитељи вреднују могућност да, обрађујући чудесне приповетке, интердисциплинарно повежу садржаје из Српског језика и Природе и друштва. Двоје учитеља истиче уметничку вредност чудесних прича: *прелепе су, свака прича има (...) нову, значајну идеју.*

На основу досадашње анализе можемо да констатујемо да највећи број учитеља збирку чудесних приповедака *Књига за Марка* обрађује тако што са ученицима чита и анализира две приче: „Златно јагње“ и „Стефаново дрво“ (63,7%). Тиме је потврђена друга по реду посебна хипотеза: *Већина учитеља збирку чудесних приповедака Књига за Марка обрађује тако што са ученицима проучава само две приче предвиђене наставним програмом („Златно јагње“ и „Стефаново дрво“), премда има и оних учитеља који са својим ученицима раде и остале приче из збирке.* Упитани да објасне своју одлуку, учитељи из ове, већинске категорије, разумљиво, као разлог најчешће наводе да *тако налаже Наставни план и програм.*

„Одлука није моја. То је програмска задатост текстова“, додаје један од испитаника. Учитељи су, слажемо се, у обавези да поштују наставни програм и испуњавају његове одредбе, али им треба указати и на то да имају не малу могућност да програмом предложен списак лектире прошире. Један од задатака овог истраживања био је управо да утврдимо јесу ли учитељи упознати са овом могућношћу. Интересовало нас је, такође, и да проверимо шта сами учитељи мисле о заступљености чудесних приповедака и других историјских бајки у наставним програмима за прва четири разреда, без обзира на то шта важећа програмска документа кажу. Стога смо их најпре питали да ли сматрају да у наставне програме од првог до четвртог разреда треба, као обавезне, укључити још неке историјске бајке поред оних које су већ предвиђене за обраду (поменуте две приповетке из *Књиге за Марка* Светлане Велмар Јанковић). Већина учитеља је одговорила потврдно – њих 65 или 57,5% , док је 34,5% учитеља одговорило негативно; 8,0% испитаника није одговорило. Од учитеља који сматрају да у програмима није присутан довољан број историјских бајки, те да треба укључити додатне историјске бајке, тражили смо да предложе конкретна дела. Нажалост, велика већина њих није одговорила на овај део питања (чак 49 од 65 учитеља). Учитељи који су одговорили најчешће предлажу приповетке из *Књиге за Марка* (7): од тога двоје учитеља сматра да збирку треба укључити у целини, а њих петоро да треба укључити додатне приче из ове збирке, нпр. „Биљка-чудотворка“ (2), „Сирото ждребе“ (2), „Дечак и соко“ (1). Од осталих историјских бајки највише учитеља сматра да у списак обавезне лектире треба укључити *Долину јоргована* (4); троје учитеља предлаже *Златну гору*, а само један учитељ *Бисерни град*. Додуше, било је и учитеља који су предлагали нека друга дела, очито не прочитавши пажљиво упутство на почетку упитника у коме смо објаснили која дела подразумевамо под термином „историјска бајка“. Ипак, представићемо и њихове одговоре, јер сматрамо да су занимљиви. Уосталом, други стручњаци су нека од ових дела уврстили у историјске бајке, иако ми сматрамо да им ипак није место међу историјским бајкама (Опачић 2011а: 52; Милинковић 2012; в. стр. 33–38). Дакле, петоро учитеља предлаже да се као обавезна лектира уведу историјски романи Драгана Лакићевића: *Мач кнеза Стефана* (3), *Витез Вилине горе* (1), *Принцеца и лав* (1); један учитељ предлаже укључивање романа о цару Душану Слободана

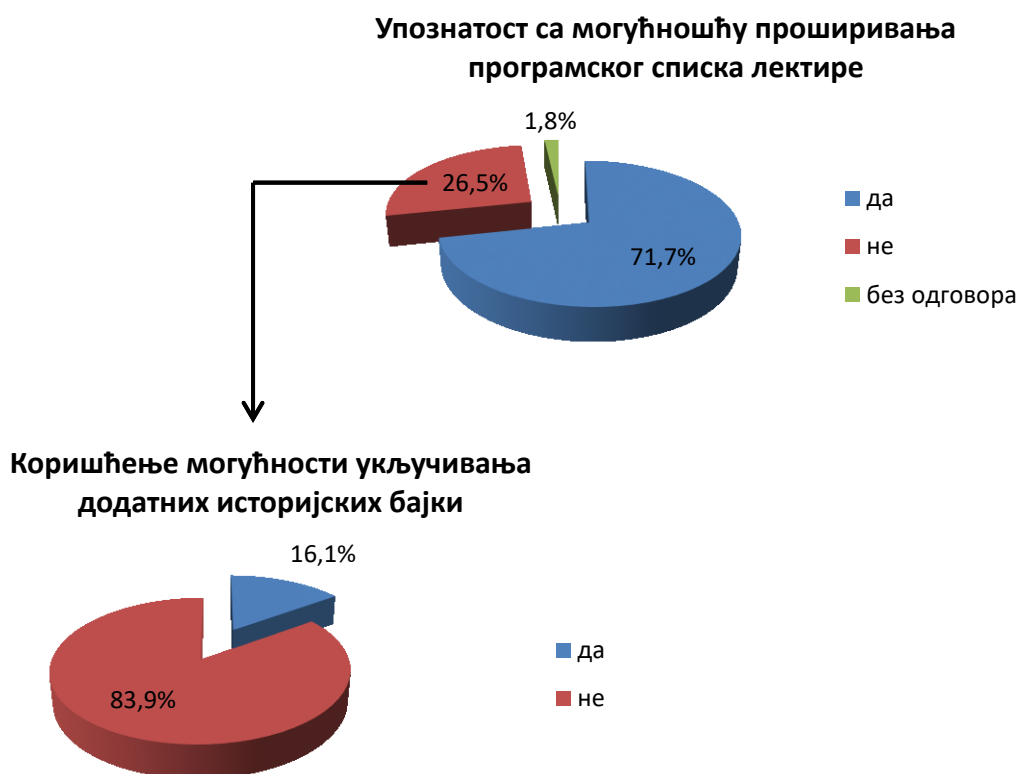
Станишића, а седморо предлаже да би било добро написати бајке о познатим историјским личностима: цару Лазару и царици Милици, Косовском боју, познатим научницима и сл.



Графикон 2: Мишљење учитеља о томе да ли у наставне програме треба укључити додатне историјске бајке и које

Дакле, учитељи сматрају да би требало да буде више историјских бајки у програмима књижевности од првог до четвртог разреда основне школе, показују добијени резултати. Овим је уједно потврђена дванаеста посебна хипотеза. Кад је већ тако, нашим истраживањем смо желели да утврдимо да ли учитељи оне историјске бајке које нису предвиђене програмом укључују у наставу самоиницијативно, као допунску лектуру, те да ли су уопште упознати са могућношћу да то учине. Наиме, наставни програми за прва четири разреда основне школе истичу да списак лектуре треба схватити само као окосницу, те да учитељи могу, осим предложених књижевних дела, да обрађују у настави и дела по свом или

по избору ученика (П 2004; П 2005; П 2006). Штавише, програми за трећи и четврти разред не само да остављају слободу, већ и препоручују да учитељи, осим предложеног списка лектире, треба да изаберу и обраде заједно са ученицима и неколико дела по сопственом избору, како би списак лектире прилагодили читалачким интересовањима конкретних ученика: два до четири дела у трећем разреду, а три до пет у четвртог (П 2005; П 2006). Стога смо учитеље најпре питали да ли су упознати са овом одредбом. Већина њих је рекла да зна да је понуђени избор текстова могуће допунити делима по сопственом избору (81 учитељ или 71,7%). Међутим, четвртина учитеља (26,5%) је изјавила да није упозната са овом одредбом, што није мали број. Ова чињеница само говори у прилог горе изнетом закључку да један део учитеља не познаје довољно наставни програм.



Графикон 3: Могућност укључивања додатних историјских бајки у наставу

Оне учитеље који су одговорили да су упознати са могућношћу проширивања програмског списка лектире (81) питали смо даље да ли су ову могућност већ користили да у лектиру од првог до четвртог разреда укључе још



неке историјске бајке, поред оних обавезних. Истовремено смо их замолили да укратко образложе своју одлуку. Добијени резултати показују да 83,9% учитеља који су упознати са поменутом одредбом не укључује у наставу додатне историјске бајке, што је 60,2% укупног узорка учитеља. Само је њих 27 пристало да објасни своју одлуку, те у наставку излагања наводимо њихове одговоре. Наиме, као разлог ови учитељи су најчешће наводили да им преобиман програм не оставља довољно времена за обраду додатних историјских бајки (11). Осим тога, двоје учитеља истиче недостатак литературе (*неопремљеност школске библиотеке новијим издањима, тешкоће у прибављању лектура* – 2), док је троје учитеља признало да није довољно упознато са овим жанром (*Морам најпре сама да упознам и прочитам неке бајке; или: Нисам се срела са понуђеним списком историјских бајки којима бих радо заменила неке књиге из обавезне лектуре* – 3). Међутим, један број учитеља истиче опредељеност за друга дела, тематски и жанровски различита од историјских бајки (4): они објашњавају да у програмима и читанкама *већ има довољно бајки и текстова посвећених нашој историји*, те да *има много занимљивијих књига* које сматрају да треба обрадити или које обрађују са ученицима. Једна учитељица сматра да није било потребе да укључи још неке историјске бајке, с обзиром да, осим обавезних чудесних приповедака, ради са ученицима читаву збирку *Књига за Марка: Сматрала сам да је збирка Књига за Марка довољна*. Није мали ни број учитеља који истичу да нема потребе за проширивањем садржаја (7), било зато што сматрају да је боље више времена посветити текстовима који су предвиђени програмом (*сматрао сам да већу пажњу треба посветити предвиђеним књижевним делима* – 2), било из страха да се не одступи од програмског списка лектуре (*до сада сам сматрала да морам да се строго придржавам плана и програма, али како године стажа одмичу[,] дајем себи већу слободу и уводим и дела по слободном избору* – 1), било зато што *није обавезно* укључити додатне историјске бајке (3). Један учитељ као разлог наводи незаинтересованост ученика (*моје одељење је такво да колико [год да – М. И.] их мотивишем[,] они нису заинтересовани за читање*), а један своје скромно наставно искуство.

Свега 12 учитеља – што је тек десети део укупног узорка учитеља – је рекло да је до сада користило могућност да програмски списак лектуре допуни делима по

слободном избору како би са ученицима – осим обавезних – обрадили још неке историјске бајке. Четворо њих је рекло како је укључило *Књигу за Марка* у целини или само појединачне додатне приче из ове збирке („Биљка-чудотворка“, „Змијска кошуљица“). Двоје учитеља је као допунску лектуру са својим ученицима обрадило збирку *Долина јоргована*, а један учитељ роман бајку *Златна гора*. Један број учитеља је изјавио да је на овај начин увео и обрадио са ученицима неке друге књиге, погрешно разумевши питање или сам термин „историјска бајка“. Иако није реч о историјским бајкама, макар не с обзиром на то како смо ми одредили овај жанр, наводимо и одговоре ових учитеља: *Мач кнеза Стефана* Драгана Лакићевића (3), романи Слободана Станишића о цару Душану (1), серијал књига *Чаробна кућица на дрвету* Мери Поуп Озборн (1).

Више од половине ових учитеља није објаснило због чега су укључили додатне историјске бајке у наставу књижевности. Они који су одговорили као разлог наводе пре свега то да историјске бајке на занимљив начин упознају ученике са националном историјом и негују љубав према традицији (4):

- *Кроз читање историјске бајке ученици лакше разумеју, повезују се са бићем свог народа и буди се осећање хуманости и јунаштва.*
- *Упућивање у националну историју кроз забавно и маштовито књижевно дело; развијање љубави према традицији.*

Уз то, деци су ове приче *веома занимљиве*. *Са великом пажњом и одушевљењем их читају и о њима разговарају*, а учитељи се труде да уваже предлог ученика, те да у наставу уврсте и дела по њиховом избору: *то је био избор ученика* (3). Осим тога, историјске бајке омогућавају повезивање различитих наставних дисциплина, истиче један од учитеља: *Сматрам да доприносе квалитетнијем повезивању наставних дисциплина (...). Боље се повежу Српски језик и Природа и друштво, ликовно, музичко, физичко. Ове године смо интердисциплинарно планирали целу годину. Веома сам задовољна. Смисленији је рад.*

Овде желимо да приметимо да су се неки учитељи који укључују додатне приче из збирке *Књига за Марка* или, пак, обрађују целу збирку, приликом одговора на ово питање изјаснили да нису до сада уводили још неке друге историјске бајке у наставу. Претпостављамо због тога што је *Књига за Марка* већ уврштена у програмски списак лектуре, те су сматрали да би под укључивањем

додатних историјских бајки требало подразумевати само увођење неке друге књиге историјских бајки. С друге стране, видимо да је други део ових учитеља сматрао да то што су, поред обавезних, укључили и остале приче из ове збирке, већ представља проширивање обавезног списка лектире новим историјским бајкама. Уз то, неки од учитеља који су изјавили да са ученицима читају и уче додатне историјске бајке под овим термином подразумевају друга дела за децу са темом из националне прошлости која не припадају историјским бајкама. Ипак, све ово не мења битно чињеницу да учитељи већином не укључују додатне историјске бајке у наставу књижевности. Да подсетимо, преко 80% учитеља упознатих са одредбом да је програмом предложен списак лектире могуће проширити делима по слободном избору не користи ову могућност да у наставу укључи додатне историјске бајке, што представља преко 60% укупног узорка учитеља. На основу тога можемо да закључимо да је посебна хипотеза према којој *учитељи углавном не укључују у наставу самоиницијативно оне историјске бајке које нису предвиђене програмом, потврђена* (хипотеза бр. 3).

## 2.2. Мишљење и упознатост учитеља са историјским бајкама

### *Упознатост учитеља са историјским бајкама*

Досадашња анализа је показала да је неколико учитеља као разлог због кога до сада нису укључивали додатне историјске бајке у наставу навело то што, осим *Књиге за Марка*, нису чули за друге историјске бајке. Даља анализа потврдила је да учитељи слабо познају и читају историјске бајке. Наиме, овим истраживањем смо, између осталог, желели да проверимо колико су учитељи упознати са историјским бајкама и које историјске бајке најчешће читају. Зато смо им понудили списак историјских бајки и замолили их да заокруже оне које су прочитали. Петина учитеља је признала да није читала ниједну од понуђених књига (22 учитеља или 19,5%). То значи да ови учитељи нису читали ни *Књигу за Марка*, иако је она на списку обавезне лектире. Са чудесним приповеткама „Златно јагње“ и „Стефаново дрво“ које су предвиђене за обраду наставним програмом очигледно су се упознали читајући одломке из читанки. Дакле, ови учитељи нису осетили потребу да прочитају обавезне приповетке у целини, а још мање да прочитају целу збирку. С друге стране, већ смо раније објаснили зашто сматрамо да би читање прича у

целини омогућило ученицима да снажније доживе текст и боље га разумеју (в. стр. 218–220). Стога би, разумљиво, и учитељи пре обраде морали да прочитају ове две приче у целини. Осим тога, сматрамо да би ваљало да прочитају макар још неку причу из збирке, како би могли да поделе са ученицима своје утиске и судове о њима, те да тако подстакну ученике да прочитају читаву збирку. Наравно, још би боље било да и учитељ и ученици прочитају и заједно протумаче на часовима књижевности додатне приче или збирку у целини. Учитељи, додуше, нису у обавези да обраде целу *Књигу за Марка*, јер то није експлицитно наглашено у наставном програму, те стога не морају ни да је прочитају у целини. Ипак, сматрамо да су сви учитељи дужни да две обавезне приповетке прочитају у целости и као такве их обраде са ученицима.

Од учитеља који су прочитали макар једну књигу историјских бајки (78,8%), највећи број је читао *Књигу за Марка* – 91,0%, што представља 71,7% укупног узорка. То је и било очекивано, с обзиром да је од свих књига историјских бајки једино ова збирка у наставном програму. На другом месту је *Долина јоргована* (29,2%, тј. 23,0% укупног узорка), док су учитељи најмање упознати са романима бајкама, показују резултати истраживања: *Златну гору* је читало 13,2% учитеља који кажу да су прочитали макар једну књигу историјских бајки (што је 9,7% свих анкетираних учитеља), а *Бисерни град* тек 9,0% њих (што је 7,1% укупног узорка учитеља).



Графикон 4: Упознатост учитеља са историјским бајкама

Дакле, ако изузмемо *Књигу за Марка* која је у наставном програму, те ју је стога највећи број учитеља (про)читао, резултати показују да учитељи слабо познају и читају друге историјске бајке. Тиме је уједно потврђена посебна хипотеза број 8, према којој учитељи углавном нису упознати са историјским бајкама, а од понуђених дела највећи број њих је читао *Књигу за Марка С. Велмар Јанковић*. Разлози могу бити разноврсни. Но, претпостављамо да је један од важних фактора то што учитељи немају довољно времена, а могуће ни довољно воље, да прате појаву нових остварења у књижевности за децу. Ипак, уколико желе да подстакну код својих ученика жељу за читањем историјских бајки, учитељи треба најпре сами да прочитају ове књиге, те да пренесу ученицима своје мишљење, а по могућству неке од њих и да уврсте у списак допунске лектире.

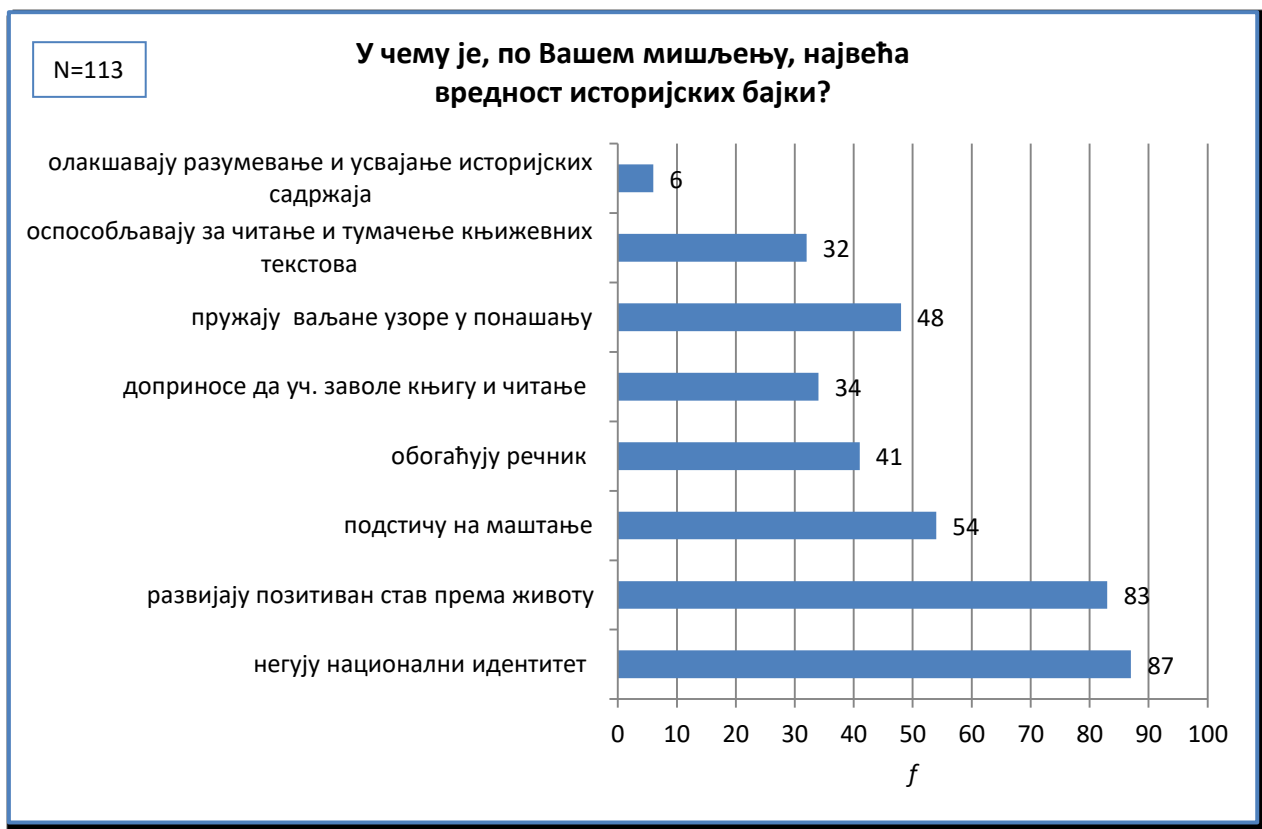
### **Мишљење учитеља о историјским бајкама**

Одговорајући на питања којима смо настојали да сагледамо заступљеност историјских бајки у настави књижевности, многи учитељи су истакли високу уметничку и васпитно-образовну вредност ових бајки. Штавише, већина учитеља

сматра да би у програмима књижевности за прва четири разреда требало да буде више историјских бајки. Због свега тога интересовало нас је да прецизније испитамо какво је мишљење учитеља о историјским бајкама. Стога смо их питали у чему је, по њима, највећа вредност ових бајки. Своје мишљење учитељи су исказали заокруживањем понуђених одговора, а имали су и могућност да свој одговор допишу (реч је о питању вишеструког избора у којем се од испитаника траже најмање 2 одговора). Највећи број учитеља сматра да историјске бајке пре свега негују национални идентитет ученика и патриотизам, те доприносе очувању српске старине и традиције (77,0%). Само неколико процената мањи број учитеља – 73,5% – сматра да су историјске бајке вредне зато што развијају код ученика позитиван став према животу (истрајност, оптимизам, упорност, одлучност, пожртвованост итд.), док је знатно мањи број учитеља који сматрају да ове бајке нуде ваљане узоре са којима се ученици могу поистоветити, те усвојити њихов поглед на проблеме и свет уопште (42,5%). Да су историјске бајке вредне јер подстичу машту ученика сматра мало мање од половине анкетираних учитеља (47,8%), те се ова категорија нашла на трећем месту. Дакле, иако пре свега цене везу историјских бајки са далеким вековима и прецима, те њихову поучност, учитељи су очигледно свесни да је за децу од суштинског значаја допустити им да слободно и неспутано маштају, а ове бајке им то омогућавају. Надаље, трећина учитеља као једну од највећих вредности историјских бајки истиче то што њихово читање и изучавање проширује речник ученика (36,3%). Није мали ни број учитеља који предност дају развијању читалачких интересовања и навика ученика (30,1%), те оспособљавању ученика за читање и тумачење других књижевних дела (28,3%). Најмањи број учитеља – њих шесторо или 5,3% – наглашава да читање и учење историјских бајки олакшава ученицима разумевање прошлости и усвајање историјских садржаја из Природе и друштва, чиме ученици *проширују културу и опште образовање*: историјске бајке *упознају ученике са знаменитим историјским личностима на занимљив начин* и тако *помажу ученицима да боље савладају наставне садржаје из историје*; осим тога, оне омогућавају ученицима да *увиде и разумеју разлику између некадашњег и садашњег живота*, па ученици (...) *самим тим лакше и рађе [sic.] усвајају појмове из Природе и друштва*, истичу ови учитељи. Премда ова категорија није процентуално значајна, верујемо да је стваран

број учитеља који би се сложили са реченим био већи да смо и ово понудили учитељима као одговор; овако је само неколицина учитеља, вероватно оних који су били највише мотивисани приликом попуњавања упитника, дописала то као вредност.

Укратко, резултати истраживања показују да учитељи имају позитивно мишљење о историјским бајкама, а нарочито високо вреднују могућност да се ученици, кроз читање и изучавање историјских бајки, упознају са културном баштином свог народа. Писци историјских бајки су уткали у своја дела не само историјску грађу, већ и изузетно познавање српске старине и традиције, успевајући притом да не прекораче границе омеђене узрасним могућностима и интересовњима деце-читалаца. Стога ове бајке лако и неосетно приводе ученике коренима, те тако доприносе васпитању културно освешћених нараштаја. Као што смо претпоставили, учитељи ово умеју да препознају и цене. Стога на основу реченог можемо да констатујемо да је хипотеза број 9 *потврђена: учитељи сматрају да су историјске бајке вредна књижевна остварења која пре свега негују национални идентитет ученика.*



Графикон 5: Мишљење учитеља о вредности историјских бајки



**Како учитељи опажају заинтересованост ученика  
за читање историјских и других бајки**

Занимљиво је било испитати како учитељи перцепирају заинтересованост њихових ученика за читање историјских и других бајки. Стога смо их замолили да на скали од један до пет оцене колико њихови ученици радо читају народне, историјске и остале ауторске бајке. Када је реч о народним бајкама, највећи број учитеља сматра да ученици воле да читају народне бајке (60,2%). Ако томе придодемо и број учитеља који је изјавио да њихови ученици веома воле да читају народне бајке (23,9%), видимо да 84,1% учитеља сматра да њихови ученици радо читају ове бајке. Ево како су се изјаснили преостали учитељи: 11,5% није било сигурно да ли њихови ученици воле или не воле да читају народне бајке; један учитељ је изјавио да сматра да ученици уопште не воле да читају народне бајке (0,9%), а нико од учитеља који су учествовали у анкети није рекао да ученици не воле да читају народне бајке.

Када је реч о чудесним приповеткама и другим историјским бајкама, резултати су готово идентични. Одговори „уопште не воле“ и „не воле да читају“ се и овај пут бележе у занемарљивом проценту (0,9%). С друге стране, већина учитеља – 59,3% – је рекла да ученици воле да читају историјске бајке, а 22,1% да ученици веома воле да читају историјске бајке. Дакле, 81,4% анкетираних учитеља сматра да су ученици заинтересовани за читање историјских бајки. Број неопредељених учитеља је нешто већи него код народних бајки и износи 16,1%.

Слично мишљење учитељи имају и када је у питању заинтересованост ученика за читање осталих ауторских бајки. Наиме, 59,3% учитеља сматра да ученици воле да читају ауторске бајке, док 26,5% њих сматра да ученици веома воле да читају ауторске бајке. Процент оних учитеља који нису опредељени (8,8%), односно који сматрају да ученици (уопште) не воле да читају ауторске бајке (0,9%), је релативно занемарљив и износи мање од 10%. Дакле, укупно 85,8% анкетираних учитеља верује да њихови ученици радо читају ауторске бајке. Упоредимо ли то са укупним бројем учитеља који сматрају да ученици радо читају историјске (81,4%) и народне бајке (84,1%), видимо да су, по мишљењу учитеља, ученици најмање заинтересовани за читање историјских бајки, док највише воле да читају остале ауторске бајке. Додуше, процентуално гледано, реч је о врло малим

разликама. Заправо, ако упоредимо број учитеља који су изјавили да ученици воле да читају народне/историјске/остале ауторске бајке, видећемо да разлике (готово да) уопште нема: 68 : 67 : 67. Мала разлика, пак, постоји између броја учитеља који су изјавили да ученици „веома воле да читају“ народне/историјске/остале ауторске бајке: наиме, највише је учитеља који сматрају да ученици веома воле да читају ауторске бајке (30 или 26,5%), потом следе они који сматрају да ученици веома радо читају народне бајке (27 или 23,9%), док најмањи број учитеља сматра да су ученици веома заинтересовани за читање историјских бајки (25 или 22,1%). На основу изнетих резултата намеће се следећи закључак: *учитељи сматрају да њихови ученици радо читају све врсте бајки, али ипак највише воле ауторске бајке.* Тиме је *потврђена* посебна хипотеза број 4. Иако одговоре учитеља не можемо статистички поредити са одговорима ученика (због величине и састава ова два узорка), само ћемо начелно констатовати да учитељи очигледно познају преференције ученика за читање бајки, с обзиром да су и ученици изјавили да најрадије читају ауторске бајке, и то у готово истом проценту као што то сматрају учитељи (уп. са стр. 395–396).

Табела 2: Мишљење учитеља о заинтересованости њихових ученика за читање историјских бајки

			Степен заинтересованости уч. за читање бајки по мишљењу учитеља					
			Уопште не воле да читају	Не воле да читају	Нисам сигуран/на	Воле да читају	Веома воле да читају	Без одговора
Врста бајки	Народне бајке	<i>f</i>	1	0	13	68	27	4
		%	0,9	0	11,5	60,2	23,9	3,5
	Историјске бајке	<i>f</i>	1	0	16	67	25	4
		%	0,9	0	14,2	59,3	22,1	3,5
	Остале ауторске бајке	<i>f</i>	1	0	10	67	30	5
		%	0,9	0	8,8	59,3	26,5	4,4

### 2.3. Начини обраде и мотивације ученика за читање историјских бајки

#### *На који начин учитељи мотивишу ученике за читање историјских бајки у настави и ван наставе*

Развијање читалачке културе и навика ученика један је од најважнијих циљева наставе књижевности. Његово остваривање од учитеља захтева да пронађе најпогодније начине да ученике заинтересује за свет дела, те да их подстакне да читање доживе као задовољство и потребу. Основни проблем са којим се учитељ суочава јесте како подстаћи ученике да почну да читају. Како би код ученика пробудили читалачку радозналост, учитељи морају користити разноврсне мотивационе поступке. Овим истраживањем имали смо намеру да утврдимо на који начин учитељи најчешће подстичу радозналост ученика за читање историјских бајки у настави и ван наставе. Када је реч о мотивисању ученика за обраду чудесних приповедака и других историјских бајки на часу, учитељи су од понуђених одговора бирали најмање два (реч је, дакле, о питању вишеструког избора). Претпоставили смо да већина учитеља практикује разговор са ученицима о њиховом претходном искуству, тематски везаном за текст. Заиста, готово половина учитеља (45,1%) често користи овакав разговор да код ученика подстакне жељу за упознавањем са новом историјском бајком, показују добијени резултати. На тај начин буде радозналост и окупљају животна и читалачка искуства ученика, те тако помажу ученицима да се унесу у свет ових бајки, да боље разумеју јунаке, њихова осећања и поступке. Једнак број учитеља каже да ученицима чита одломак из текста као подстицај за читање целе историјске бајке и њено тумачење (45,1%). Ово је веома добро, јер показује да су учитељи свесни да је основни и најснажнији извор мотивације за читање управо доживљај изазван читањем текста, у овом случају читањем историјске бајке. Тек нешто мало мањи број учитеља (44,2%) је изјавио да ученике мотивише за обраду историјских бајки на часу изношењем свог мишљења о прочитаном тексту или допуштањем ученицима који су дело прочитали да поделе своје утиске са осталима, што је опет добро. Наиме, мишљење учитеља за млађе основце је врло важно, јер је он битна фигура у животу сваког детета. Међутим, и давање прилике ученицима да испоље свој доживљај и запажања о тексту једнако је моћан подстицај јер подразумева емоционалну и узрасну блискост. Штавише, када ученици имају слободу да искажу своје утиске и промишљања о тексту, без

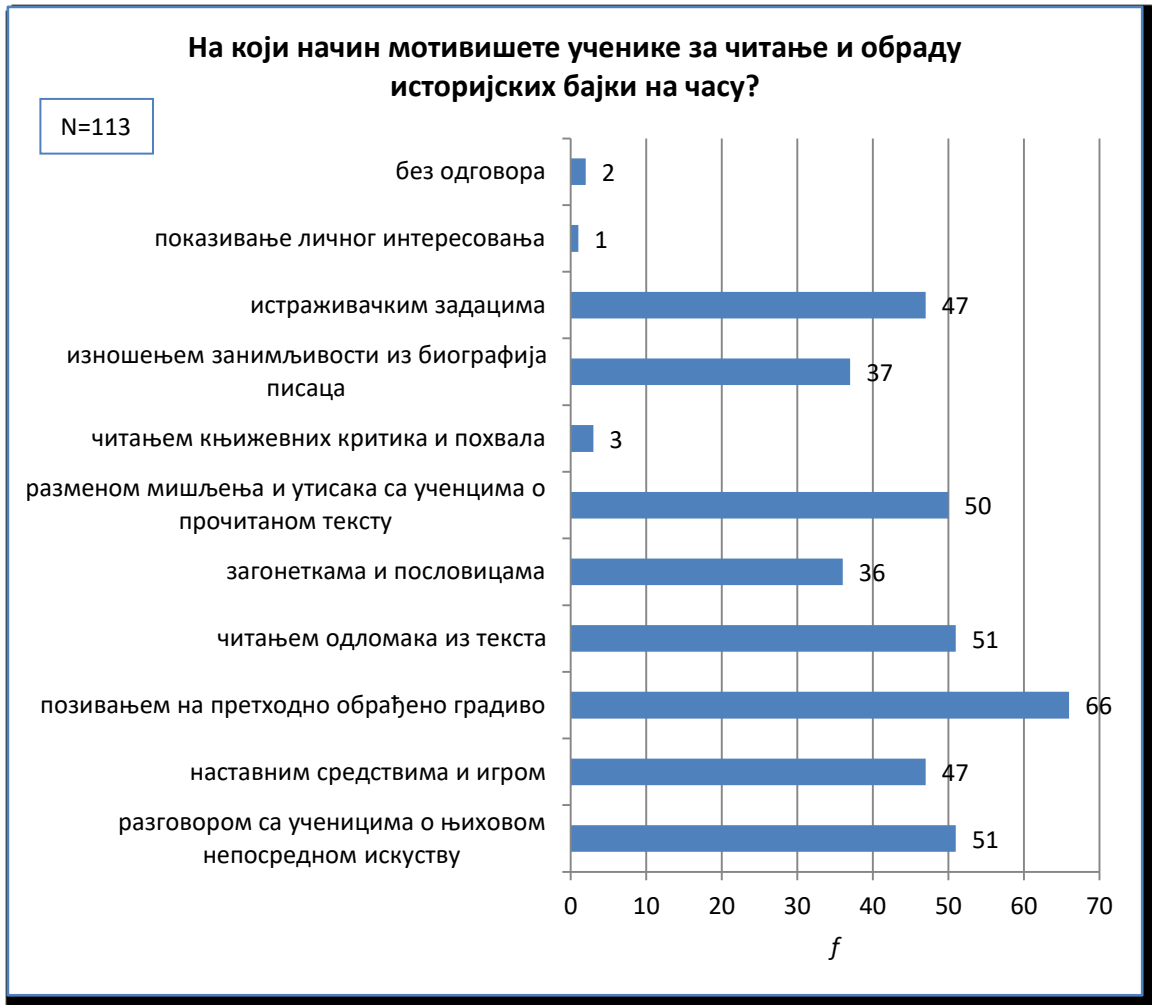
страха да ће они бити проглашени нетачним, то их подстиче да се активно укључе у обраду, јер ново читање и тумачење текста доживљавају као прилику да потврде своје способности пред собом и другима. Уз то, један од ових учитеља додаје да радозналост ученика за читање и учење историјских бајки подстиче не само изношењем, односно разменом мишљења и утисака са ученицима, већ и показивањем личног интересовања (0,9%). Реч је о процентуално занемарљивом, али веома важном одговору, јер је лични пример учитеља и његово искрено уживање током читања изузетно делотворан мотивациони поступак. Када одрасла особа, а нарочито учитељ, покаже истинско интересовање за читање неког текста или нескривено одушевљење прочитаним, то снажно интригира ученике и изазива код њих жељу да и сами прочитају тај текст.

Ипак, највећи број учитеља (58,4%) је изјавио да радозналост ученика за учење нове историјске бајке најчешће подстиче успостављањем веза са раније обрађеним градивом (из Српског језика или других наставних предмета) које је тематски у вези са бајком коју планирају да обраде. Овакав резултат је у складу са чињеницом да преко 70% учитеља сматра да је највећа вредност историјских бајки то што упознају ученике са културном баштином свог народа, те тако развијају код ученика свест о припадности сопственом народу. Стога очигледно настоје да искористе везу историјских бајки са јунацима и догађајима из прошлости, али и са усменокњижевном традицијом, веровањима и обичајима, како би ученике заинтересовали и припремили за сусрет са новом историјском бајком, али и подстакли код њих жељу да се боље упознају са националном историјом.

Осим тога, велики број учитеља мотивише ученике кроз истраживачке задатке (41,6%) или кроз употребу наставних средстава и игара (41,6%). Притом од учитеља који користе наставна средства и игру као подстицај највећи број њих користи слике и илустрације (39,8%), једна учитељица наводи да често припрема презентације (0,9%), а једна практикује игре попут асоцијација и укрштеница (0,9%). Трећина учитеља као подстицај за читање и доживљавање историјских бајки користи занимљиве податке из живота писаца историјских бајки (32,7%) или загонетке и пословице тематски везане за текст (31,0%). Читање књижевних критика или похвала које су други писци рекли о историјским бајкама користи занемарљив број учитеља: 3 од 113, што је тек 2,7%. Претпостављамо да је разлог

то што учитељи не прате довољно књижевну критику, али су могућа и друга објашњења.

На основу спроведене анализе закључујемо да *већина учитеља као подстицај за читање и доживљавање историјских бајки на часу најчешће користи обнављање претходно обрађеног градива које је у складу са темом текста*. Тиме је оспорена хипотеза број 15 према којој учитељи најчешће подстичу радозналост ученика за обраду чудесних приповедака и других историјских бајки у настави кроз разговор са ученицима о њиховом непосредном искуству тематски везаном за текст. Ипак, спроведена анализа показује да се готово ниједна категорија одговора није превише издвојила, а многе су категорије и сасвим уједначене, што сугерише да учитељи често упражњавају и друге мотивационе поступке у циљу припреме ученика за читање, доживљавање и учење историјских бајки у настави. То је добро, јер што су мотивациони поступци разнороднији, то ће бити ефикаснији, те ће боље подстаћи ученике да радознало, истраживачки и са пуном пажњом приступе читању и тумачењу дела.



Графикон 6: Мотивисање ученика за читање и учење историјских бајки на часу

Овим истраживањем смо такође желели да утврдимо да ли и на који начин учитељи подстичу ученике за читање историјских бајки и ван наставе. Зато смо их најпре питали да ли мотивишу ученике да у слободно време читају и оне историјске бајке које нису предвиђене за обраду наставним програмом. Од 113 учитеља 92 (81,4%) је одговорило потврдно, док је 18 учитеља (15,9%) одговорило одрично. Оне учитеље који су рекли да подстичу радозналост ученика за читање историјских бајки и ван наставе замолили смо да објасне на који начин то најчешће чине. Питање је било отвореног типа, јер смо желели да учитељи дају што личнији, аутентичнији одговор. Заиста, одговори учитеља су били разноврсни и није увек било лако груписати их у шире категорије. Уосталом, нисмо ни желели да их превише уопштимо, јер управо ова разноврсност мотивационих поступака коју одговори учитеља показују сведочи да се учитељи истински труде да различитим и

изазовним поступцима пробуде код ученика жељу за упознавањем са новим историјским бајкама. Ипак, већина учитеља је рекла да радозналост ученика за читање историјских бајки ван наставе настоји да подстакне позивањем на историју и традицију – 28 учитеља или 32,2%. Притом већи део ових учитеља као подстицај користи повезивање са историјским личностима и догађајима – изношењем историјских чињеница или занимљивости из живота познатих историјских личности које су јунаци ових бајки, излагањем *о догађајима из далеке прошлости*, обнављањем претходно обрађеног градива из Природе и друштва и сл. – док се мањи број учитеља позива на усмену традицију, те ученике мотивише *разговором о традицији, причањем о времену које прате и карактеристичном начину живота, изношењем занимљивих података о том времену, људима, причањем легенди, старих прича*, упућивањем ученика *да разговарају са бакама, декама,...* Велики број учитеља – њих 27 или 31,0% – подстиче интересовања ученика за читање историјских бајки ван наставе препоруком или изношењем својих утисака и судова о одређеној историјској бајци, односно позивањем ученика који су ту бајку прочитали да поделе своје утиске и размишљања са осталима. С тим у вези двоје од ових учитеља подстиче ученике да на занимљив начин представе историјске бајке и друге књиге које су читали ван наставе (појединачно, у пару или групи): *Подстичем ученике да представљају књиге које читају изван школске лектире. Међу тим књигама нађу се и историјске бајке. Деца воле да представљају књиге драматизацијом текста (тада је моја помоћ неопходна), као и причом према слици или стрипу.* Нешто мањи број учитеља (22 или 25,3%) мотивише ученике за читање и доживљавање историјских бајки ван наставе помоћу текста у одломцима или целини: неки од њих читају или препричавају ученицима занимљив одломак из историјске бајке, откривајући *занимљиве, кулминативне делове*, али не и *расplet дела*; други препричавају *неку занимљиву историјску бајку*, док трећи читају и обрађују једну историјску бајку како би тиме подстакли интересовање ученика за читање збирке бајки или за читање других књига историјских бајки. Један део учитеља (12) користи наставна средства: слике и илустрације (4), тематски повезане серије и документарне/анимиране филмове (4), презентације о конкретној бајци или историјским садржајима који су у њеној позадини (2), Интернет (2). Такође, у циљу подстицања читалачких интересовања ученика према историјским бајкама



учитељи истичу вредности историјских бајки (нпр. указујем на *позитивне стране историјских бајки; наглашавам њихову машовитост и повезаност са историјским садржајима; истичем да тако више сазнају, богате свој речник; упознају живот и рад људи у прошлости, као и обичаје и традицију – 7*) и значај читања (нпр. истичем да *читањем бајки и осталих књижевних врста богате свој речник и културу изражавања; указујем на значај читања и књижевности уопште, на богаћење речника, маште – 3*). Осим тога, учитељи негују код ученика љубав и подстичу интересовање за националну историју *својим позитивним ставом и причом да је наша историја за нас важна и да је треба упознати кроз књиге које су бајковитог садржаја (2)*. Позитиван однос учитеља према прошлости свог народа, показивање личног интересовања и одушевљења прочитаним историјским бајкама, занимљиво излагање о њима или о јунацима и времену о којем ове бајке говоре, врло подстицајно делује на ученике.

Петоро учитеља као подстицај користи самосталан истраживачки рад ученика, пре свега ученичке реферате о значајним историјским личностима и догађајима, те истраживачке задатке за читање одређене историјске бајке (5). Осим тога, један број учитеља упућује ученике на школску/градску библиотеку или организује посете градској библиотеци и музејима (5). Поједини учитељи подстичу ученике да оформе кућну или одељенску библиотеку, те охрабрују ученике да размењују књиге, а и сами поклањају и позајмљују књиге ученицима како би подстакли код њих вољу за читањем историјских бајки (3):

- *Поклањам деци књиге за рођендан, дајем им књиге да читају, које имам. Правимо мале библиотеке кући – у соби.*
- *Ослањам се пре свега на текст који смо прочитали, доносим књигу или причу или питам да ли неко има код куће или тражимо у библиотеци. Читамо.*
- *У учионици имамо одељенску библиотеку коју ученици сами обogaћују књигама, размењују, допуњавају.*

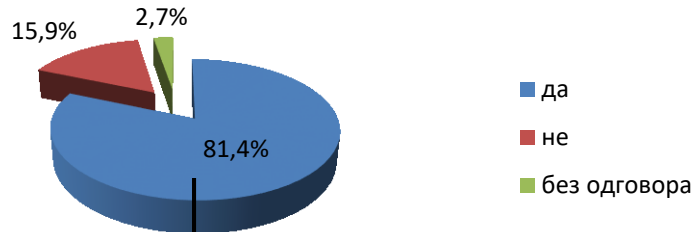
Учитељи такође покушавају да мотивишу ученике кроз такмичења у читању и доделу *похвала, диплома уколико су прочитали одређени број наслова (2)*, а једна учитељица као подстицај користи оцену: *ученици имају свеску „Дневник читања“ и ту бележе све прочитано. Донесу и ја оцењујем (1)*. Занимљиво је да нико други од анкетираних учитеља није навео да ученике подстиче да воде дневник о

прочитаним историјским бајка и другим књигама у коме би ученици записивали своје утиске и размишљања о овим делима, лепе реченице и описе. То потврђује резултате истраживања Снежане Марковић који показују да су свеске лектире сасвим нестале из наставне праксе (в. Марковић 2012: 260).

Један број учитеља настоји да историјске бајке повеже са животом и искуством ученика како би код њих подстакло читалачку радозналост (нпр. наводим примере у којима понашање јунака подсећа на нешто што је њима блиско – 3), док други учитељи користе занимљиве податке из биографија писаца историјских бајки (2). Када су у питању ученици млађег узраста, као изузетно моћно мотивационо средство може да послужи драматизација. Драматизација једне историјске бајке може да заинтересује ученике да прочитају друга дела која припадају овом моделу ауторске бајке или друга дела са тематиком из националне прошлости у којима има елемената чудесног и фантастичног. То су препознале две анкетирание учитељице: једна, као што смо истакли, допушта ученицима да драматизују историјске бајке које су читали, и тако их представе својим друговима како би подстакли и њих да прочитају ове бајке; друга организује драмску секцију, али притом не наводи да ли драмски оживљава са ученицима историјске бајке или неке друге текстове (2). Само један учитељ користи *похвале које су други писци изrekli о делу* да ученике мотивише на читање историјских бајки у слободно време (1).

Да ли мотивишете ученике да у слободно време читају и оне историјске бајке које нису предвиђене наставним програмом?

N=113



Начини мотивисања ученика за читање историјских бајки ван наставе

N=92



Графикон 7: Мотивисање ученика за читање историјских бајки ван наставе

Одговори учитеља су, видимо, врло разноврсни. Као што смо истакли, ми намерно нисмо хтели да их превише уопштимо, како се богатство предложених идеја не би изгубило у превише уопштеним категоријама. Уосталом, из одговора појединих учитеља просијава истинска посвећеност послу и искрена жеља да ученике приведу не само свету историјских бајки, већ и свету писане речи уопште.

Зато смо желели да сачувамо аутентичност њихових одговора, у нади да ће они инспирисати учитеље који ће читати овај рад, дати им нови елан и идеје за рад. Јер врло је важно да учитељи разбијају устаљени начин рада, те да у настави користе што разноврсније мотивационе поступке. Наиме, када учитељ стално практикује једне те исте мотивационе поступке, ученици се временом навикну на њих, па они изгубе своју делотворност, без обзира на то колико су иначе сами по себи ефикасни. Отуда ученике треба интригирати и снажити њихову радозналост за читање историјских бајки увек новим начинима мотивације. Укратко, на основу реченог можемо да закључимо да *већина учитеља мотивише ученике за читање допунских чудесних приповедака и других историјских бајки ван наставе, и то пре свега указивањем на њихову везу са српском историјом и старином*, што значи да је хипотеза број 16 *потврђена*. Међутим, с обзиром да је даља анализа показала да ученици слабо познају и читају историјске бајке, могуће је претпоставити да учитељи не наводе увек назив конкретне књиге историјских бајки коју би ученици ваљало да прочитају или да се, пак, ограничавају на подстицање радозналости ученика за читање преосталих прича из *Књиге за Марка*. Ова је претпоставка утолико вероватнија уколико имамо на уму да ни учитељи углавном не познају корпус историјских бајки, а највећи број њих је читао управо *Књигу за Марка С. Велмар Јанковић*.

### **Обрада историјских бајки**

Један од задатака овог истраживања био је утврдити које етапе и облик рада учитељи најчешће користе приликом обраде историјских бајки, јер и начин обраде историјских бајки утиче на заинтересованост ученика за њихово читање. Претпостављајући да учитељи најчешће обрађују историјске бајке фронтално, понудили смо им општи модел обраде историјских бајки, настао преиначавањем општег модела обраде књижевноуметничког текста који предлаже Вук Милатовић (в. стр. 221, 206). Од учитеља смо тражили да заокруже методичке радње које најчешће реализују приликом обраде историјских бајки. Интересовало нас је колико ће учитеља препознати овај скуп етапа као модел којим би се ваљало руководити приликом учења нове историјске бајке. Од укупно 113 учитеља њих 21 је препознало да поменуте етапе заправо чине један методички модел обраде

историјске бајке. Стога су заокружили све етапе, истичући да је *приликом обраде бајке пожељно (...) користити све наведене методичке радње* (16,8%). Троје учитеља је заокружило све етапе изузев домаћег задатка (2,7%). С обзиром да задавање домаћег задатка није етапа обавезна на сваком часу обраде историјске бајке (нити новог књижевног текста уопште), сматрамо да и ове одговоре можемо да придружимо претходној категорији учитеља. Дакле, укупно је петина учитеља (19,5%) препознала општи модел обраде нове историјске бајке, што значи да га се ови учитељи и придржавају у свом раду. Наравно, могући су и другачији модели обраде историјских бајки, а сваки учитељ може и треба да развија своје моделе. Једино је важно да притом води рачуна о природи конкретне историјске бајке и могућностима ученика са којима ради. Ми смо намерно понудили овај модел, претпостављајући да се највећи број учитеља приликом обраде чудесних приповедака и других историјских бајки ослања на општи модел обраде књижевног текста који предлаже Вук Милатовић као највеће име методике српског језика и књижевности у разредној настави. Модел смо, наравно, незнатно модификовали, како бисмо га прилагодили природи историјских бајки. Уосталом, тај модел обраде историјских бајки који смо понудили учитељима подразумева фронтални разговор са ученицима о историјској бајци која је прочитана непосредно пре тога, а то је, веровали смо, начин на који већина учитеља обрађује нове историјске бајке. Међутим, добијени резултати показују да највећи број учитеља нову историјску бајку обрађује групним обликом рада (43,4%). То би могло објаснити зашто већина учитеља не пролази кроз све етапе предложеног модела када обрађује са ученицима историјске бајке. Наиме, од 113 учитеља њих 34 (30,1%) се определило за фронтални, а 49 учитеља (43,4%) за групни или рад у пару као најчешћи облик рада; ниједан учитељ није изјавио да користи индивидуални облик рада приликом обраде историјских бајки. Преосталих 30 учитеља (26,5%) није одговорило или није могло да се определи за само један облик рада, те њихове одговоре нисмо могли узети у разматрање.



Графикон 8: Облик рада који учитељи најчешће примењују приликом обраде историјских бајки

Када је у питању обрада историјских бајки већег обима које се не могу читати на часу, а такве су збирке чудесних приповедака или историјских бајки у ужем смислу и романи бајке, слажемо се да треба применити групни или рад у паровима. Наиме, с обзиром да ученици ове историјске бајке читају и припремају се за њихово тумачење код куће, сматрамо да ће групни, односно рад у пару у овом случају бити функционалнији: као прво, омогућиће да се у пуној мери искористи самостални рад ученика код куће, и тако допринети оспособљавању ученика за самостално доживљавање, сазнавање и вредновање историјских бајки; као друго, позитивно ће утицати на ставове ученика о обрађеним историјским бајкама и другим делима која се морају читати код куће. Речено важи пре свега када се ради са ученицима четвртог разреда, јер би они требало да су већ довољно способни за самосталан истраживачки рад на тексту. Наравно, и овде је неопходно да учитељ усмерава рад ученика по групама, те да вешто постављеним питањима омогући да извештавање о урађеном прерасте у дискусију, како би ученици могли да достигну потребан ниво разумевања и тумачења. Међутим, претходна анализа је показала да врло мали број учитеља, поред обавезних приповедака, обрађује још неке приче из збирке *Књига за Марка* или, пак, обрађује збирку у целини (око 10%); још мањи број учитеља ради са ученицима збирку *Долина јоргована* или романе бајке. Штавише, није мали број учитеља који чита и тумачи са ученицима само чудесну приповетку „Златно јагње“ (17,7%). Дакле, учитељи најчешће обрађују са ученицима појединачне чудесне приповетке чији обим дозвољава да буду прочитане на часу. У том случају препоручујемо фронтални облик рада. Зналачки

вођен хеуристички разговор омогућиће ученицима да запазе све структуралне елементе конкретне историјске бајке и разумеју њихове функције и значења у целини дела. Наиме, историјске бајке су слојевите, симболичне приче, а млађи основци још увек нису у стању да сасвим самостално, без помоћи учитеља, спознају дела овакве структуре на нивоу који превазилази пуку репродукцију садржаја. Стога је инвентиван фронтално организован разговор најбоља гаранција да ће ученици достићи дубоко разумевање историјске бајке које ће омогућити њен трајан доживљај. Зато верујемо да обрада историјских бајки кроз добро осмишљен разговор треба да доминира на млађем школском узрасту, макар када је реч о оним историјским бајкама које се читају на часу.

Вратимо се сада дискусији о етапама које учитељи најчешће користе при обради историјских бајки. Да сумирамо: тек петина учитеља користи предложени модел, док већина учитеља (81 или 71,7%) примењују само неке етапе овог модела, а друге прескаче. Један од разлога може бити тај што већина учитеља каже да обраду историјских бајки организује кроз групни облик рада (43,4%), а то захтева другачију организацију рада. Ипак, без обзира на примењени облик рада, час обраде било које нове историјске бајке (и новог дела уопште) мора да прође кроз одређене етапе општег модела и да испоштује редослед ових етапа, „како бисмо реализовали многоструке и веома сложене задатке“ (Цветановић 1996: 70). Овим истраживањем желели смо да утврдимо које су етапе, према мишљењу учитеља, незаобилазне приликом обраде историјских бајки, а пре свега приликом обраде чудесних приповедака. Стога смо од учитеља тражили да заокруже које од понуђених методичких радњи по правилу реализују приликом обраде историјских бајки (реч је о питању вишеструког избора). Резултати показују да од свих етапа учитељи најчешће реализују емоционално-интелектуалну припрему (77,0%). Добро осмишљено и спроведено мотивисање ученика да са интересовањем и истраживачки приступе новој историјској бајци предуслов је њене успешне интерпретације, а то што је ова етапа заузела високо место најбоље говори да су учитељи свесни колико је важно припремити ученике за сусрет са новом историјском бајком. На другом месту је обрада ликова (74,3%), на трећем разговор о непосредном доживљају текста (71,7%), док је интерпретативно читање на четвртом месту, заједно са тумачењем непознатих речи и израза (70,8%). Премда



процентуално врло мало заостаје за осталим поменутиим етапама, занимљиво је да је читање тек на четвртном месту. Још нас је више изненадило то што је анализа, тј. интерпретација на шестом месту (66,4%), а синтеза чак на претпоследњем, дванаестом месту (41,6%). Наиме, методичари се слажу да су од свих методичких радњи једино читање и аналитичко-синтетичко тумачење незаобилазне етапе на сваком часу обраде новог текста, самим тим и историјске бајке (Николић 2006: 247; Цветановић 1996: 70; Мркаљ 2008: 70; Илић 1997: 350–351 итд.). И остале етапе су, наравно, важне, али је њихова сврха пре свега да обезбеде дубље доживљавање и боље разумевање текста. Стога се могу укључити или искључити по потреби, или пак спојити и обавити истовремено са неким другим споредним радњама, у циљу повећања економичности и квалитета обраде. Читање и аналитичко-синтетичко проучавање дела су, међутим, основне методичке радње које као такве морају бити присутне при обради било ког дела, па и нове историјске бајке. Отуда нас је изненадила чињеница да учитељи многе друге помоћне етапе виде као важније од анализе, па и од читања. Додуше, то што не реализују сви учитељи интерпретативно читање приликом обраде историјских бајки може да значи да обрађују са ученицима збирку чудесних приповедака или друге историјске бајке већег обима које није могуће прочитати на часу, те их ученици морају прочитати код куће. У том случају интерпретативно читање изостаје на часу, али је и овде пожељно пре интерпретације изражајно прочитати одломак из текста/збирке текстова како бисмо покренули утиске ученика и увели их у обраду. Но, видели смо да је број учитеља који обрађују *Књигу за Марка* у целини или који обрађују допунске историјске бајке мали. Отуда је вероватније да поједини учитељи, чак и када обрађују појединачне чудесне приповетке, желе да уштеде време, те зато дају задатак ученицима да самостално прочитају текст код куће. Премда разумемо да је недостатак времена чест и велики проблем наших учитеља, ипак сматрамо да је боље да нову историјску бајку интерпретативно прочита учитељ на часу, кад год дужина текста то допушта. Као прво, самостално читање код куће лишило би ученике јединственог доживљаја који настаје док ученик слуша интерпретативно читање учитеља. А од тога колико су дубоко ученици доживели историјску бајку многоме зависи вредност школске интерпретације. Као друго, изостала би размена првих утисака и мишљења које је историјска бајка пробудила у ученицима,

непосредно након читања, док су утисци још свежи, а која би требало да се спонтано преточи у анализу бајке.

Када је реч о читању, добијени резултати такође показују да свега половина анкетираних учитеља реализује тихо, истраживачко читање усмерено истраживачким задацима приликом обраде историјских бајки (53,1%), што ову етапу ставља тек на осмо место. Премда разлози могу бити разноврсни, претпостављамо да учитељи неретко заобилазе истраживачко читање због већ поменутог недостатка времена: с обзиром да је реч о текстовима већег обима, настоје да добију на времену изостављањем ове етапе. Ипак, сматрамо да би учитеље ваљало подсетити на то да само слушање интерпретативног читања није довољно да се ученици припреме за тумачење историјске бајке. Стога је истраживачко читање неопходно као вид дубинског читања којим се пажња ученика усмерава на сам текст и његове водеће вредности. Истраживачки задаци су непосредна припрема за анализу и поуздан водич за ученике у самосталном сазнавању историјске бајке, те би отуда истраживачко читање усмерено радним наловима требало да буде обавезна етапа на сваком часу обраде нове историјске бајке. Заправо, током истраживачког читања се одвија најпродуктивнији самостални рад ученика. Уколико је текст превише дугачак да би био прочитан на часу, ученицима треба дати истраживачке задатке за читање историјске бајке код куће. У том случају истраживачко читање ће бити уједно и прво читање. Укратко, интерпретативно читање је незаменљив мотивациони поступак, а истраживачко читање први и најважнији начин да се дође до сазнања о уметничким, васпитним и сазнајним вредностима историјске бајке, те стога ова два читања не би смела да изостану ни на једном часу обраде нове историјске бајке (и новог текста уопште).

Када је, пак, реч о интерпретацији (анализи) текста, изненађује да је она тек на шестом месту, јер је реч о методичкој радњи без које није могуће замислити обраду историјске бајке, нити било ког другог текста. Пажњу привлачи и то да учитељи предност дају обради ликова над анализом (садржинском, идејном, етичком и психолошком), иако смо очекивали да ће овај однос ићи у корист анализе. Овакав резултат је могуће последица тога што неки учитељи анализу историјских бајки заснивају на доминантном лику/ликовима као обједињујућем чиниоцу структуре дела. Наиме, у историјским бајкама ликови су заиста

доминантни као носиоци радње и поука. А ликови историјских бајки се не могу свестрано обрадити а да се том приликом не анализирају и остали елементи структуре историјске бајке. Претпостављамо да су управо зато многи учитељи предност дали обради ликова, подразумевајући под овом етапом уједно и садржинску, идејну, психолошку и етичку анализу историјске бајке. Ипак, ово би ваљало проверити неким новим истраживањем, јер на основу нашег истраживања не можемо поуздано судити због чега су се учитељи изјаснили овако.

Још више забрињава чињеница да је тек врло мали број учитеља изјавио да приликом обраде нове историјске бајке реализује синтезу. Само се домаћи задатак нашао иза синтезе, али то је сасвим разумљиво, с обзиром да ова етапа није обавезна на сваком часу. Синтеза је, пак, неопходна јер без ње нема целовитог доживљавања и сазнавања историјске бајке. Нажалост, резултати показују да већина учитеља не врши синтезу, те да многе друге етапе сматрају важнијим од синтезе. Зато им треба указати на чињеницу да је ова етапа интегрални део рада на тумачењу нове историјске бајке (и било ког другог текста), ништа мање важан него интерпретација и обрада ликова. Отуда је неопходно да након темељне анализе уследи синтеза резултата интерпретације, како би ученици могли да изграде свест о целовитости историјске бајке.

Једна од важних радњи која треба да прати читање и анализу историјске бајке јесте и локализација, пре свега шира. Наиме, историјске бајке су чврсто засноване на националној историји, јер су њихови јунаци често значајне личности из средњовековне српске историје, а у позадини исприповеданих догађаја су неретко стварни догађаји и локалитети из прошлости. Осим тога, историјске бајке се снажно ослањају на народну традицију, јер су писци – на ненаметљив и деци пријемчив начин – уградили у њих стара народна веровања и обичаје, прехришћанску религију, те елементе усменокњижевне традиције (пре свега народних бајки, предања, легенди и песама). Стога је ученике неопходно упознати са историјским чињеницама које су у основи историјских бајки, али и са начином на који су наши преци живели у то давно време, њиховим веровањима и обичајима, како би могли ваљано да разумеју и протумаче све слојеве историјских бајки. Отуда произилази да основно методичко опредељење у обради историјских бајки треба да буде усмереност ка тексту, уз умесну примену вантекстовних гледишта која

ученицима треба да омогуће да потпуно, свестрано спознају свет историјских бајки. Уколико би се историјска бајка издвојила из контекста, многи елементи у њој изгубили би своју утемељеност и значење. Зато учитељима треба указати на то да је шире локализовање, односно смештање историјске бајке у друштвено-историјски контекст важна етапа без које нема ваљаног тумачења историјских бајки. У случају несамосталних историјских бјки потребна је наравно и ужа локализација.

Интересантно је и то да учитељи доста пажње поклањају самосталном, стваралачком раду ученика, те неретко дају предност овој етапи на рачун других етапа. Наиме, 69,0% учитеља је изјавило да приликом обраде историјских бајки најчешће реализује ову методичку радњу, дајући јој тако предност над етапама као што су анализа и синтеза. Тиме је ова етапа доспела на пето место. Радује нас што учитељи дају својим ученицима прилику да испоље доживљај који је читање и изучавање историјске бајке пробудило у њима. Занимљиво би било истражити на које све начине омогућавају ученицима да се изразе, односно које све активности практикују у оквиру ове етапе часа. Ипак, изненађени смо да већина учитеља самостални, стваралачки рад ученика види као важнију етапу рада на обради историјске бајке од аналитичко-синтетичког проучавања те бајке, јер без тумачења, без мисаоног урањања у текст, неће бити ни доживљаја који треба испољити.

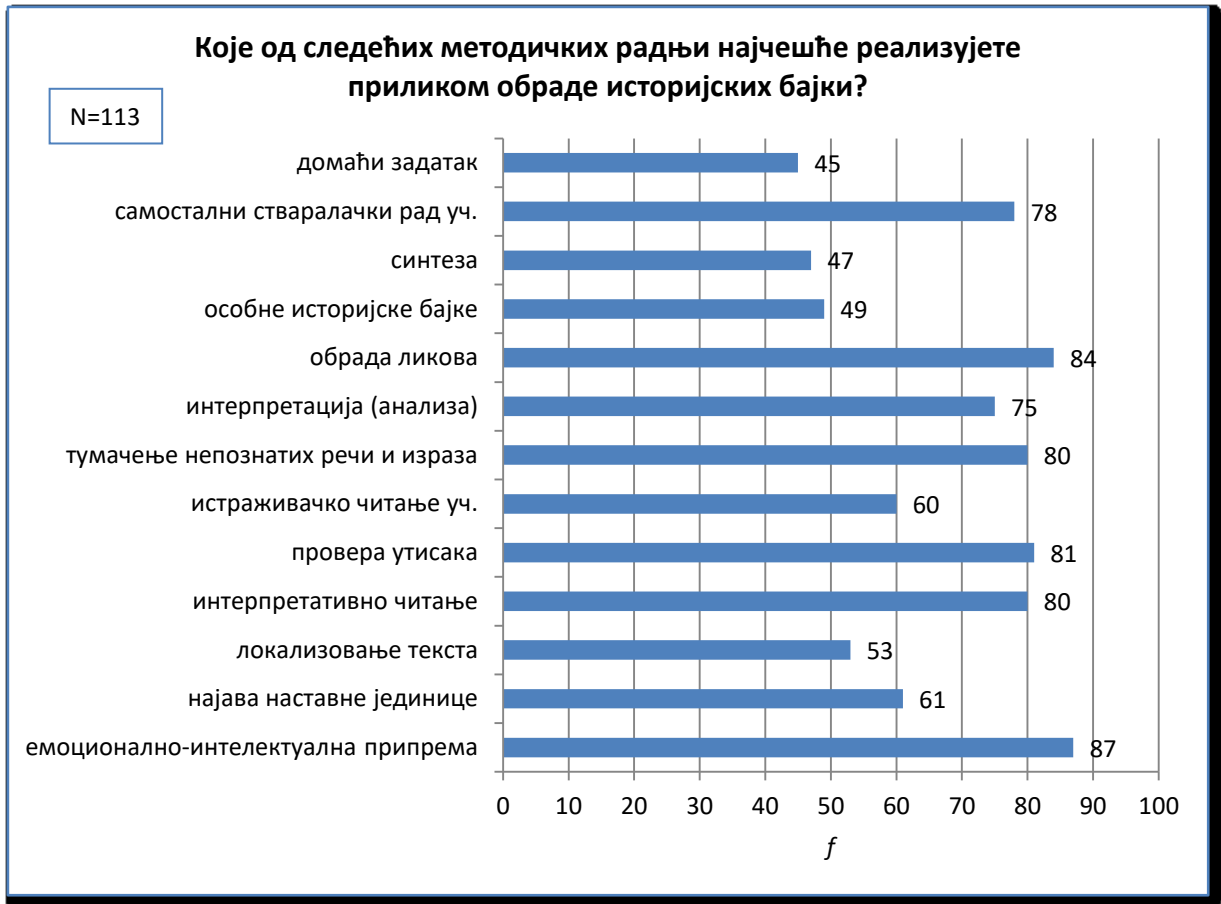
Једна од етапа коју анкетирани учитељи најређе реализују јесте разговор о особеностима историјских бајки (43,4%). Не можемо поуздано тврдити шта је разлог овакве праксе. Но, претпостављамо да учитељи сматрају како ученике не треба упознавати са појмом чудесне приповетке или историјске бајке, те стога верују да нема ни потребе за организовањем ове етапе. Тачно је да наставним програмима није предвиђено да ученици треба да усвоје појам историјске бајке као књижевни термин. Но, учитељима треба предочити да то и не треба да буде смисао ове етапе. Њен циљ је да наведе ученике да уоче основне карактеристике историјских бајки кроз њихово поређење са другим сродним књижевним жанровима, пре свега са народним бајкама. Тек након тога ученицима се може информативно пружити и термин „чудесна приповетка/историјска бајка“. На овај начин ученици ће боље разумети природу историјских бајки, а истовремено ће утврдити раније стечена знања о другим жанровима. Пажњу ученика такође треба

усмерити на језик историјских бајки, његову стилску функцију и лепоту. Дакле, учитељима треба скренути пажњу да се овом етапом реализују битни васпитно-образовни задаци наставе књижевности, те је отуда не треба заобилазити.

Укратко, већина анкетираних учитеља не примењује у целини модел обраде историјских бајки који смо им понудили, настао прерадом Милатовићевог општег модела обраде књижевноуметничког текста, већ користи само неке од етапа. Притом не мали број учитеља изоставља методичке радње кључне за ваљано доживљавање и тумачење историјских бајки, попут локализације, анализе и синтезе, па чак и интерпретативног читања. На основу тога можемо да закључимо да је хипотеза број 17, према којој *се учитељи, приликом обраде историјских бајки, ослањају на општи модел обраде књижевног текста, оспорена*. Резултати су такође показали да, супротно нашој претпоставци, учитељи историјске бајке најчешће обрађују кроз групни или рад у пару. Тиме је *оборена* и хипотеза број 18 која тврди да *учитељи историјске бајке најчешће обрађују фронталним обликом рада*.



Графикон 9: Колико учитељи користе општи модел обраде историјских бајки приликом тумачења ових бајки



Графикон 10: Методичке радње које учитеље најчешће реализују приликом обраде нове историјске бајке

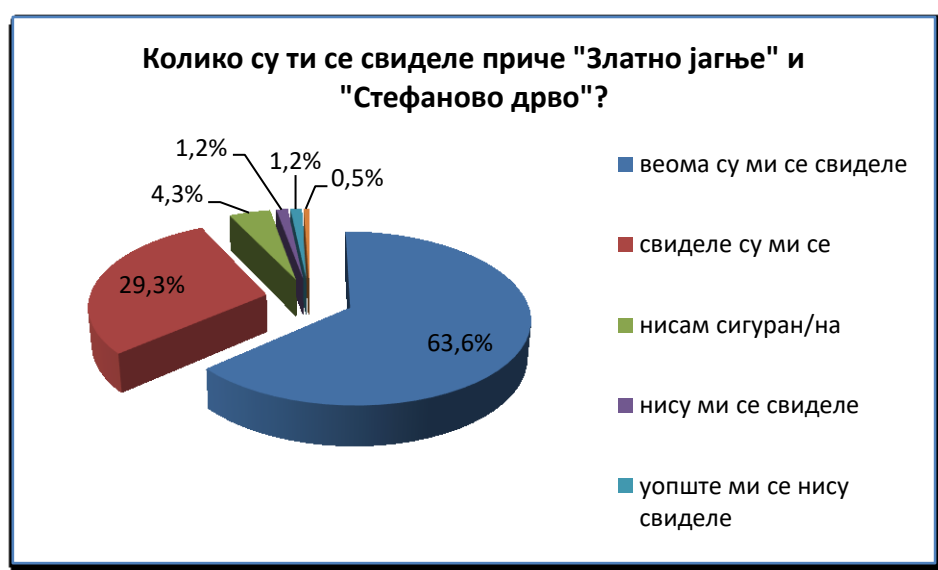
## 2.4. Мишљење ученика о историјским бајкама

### *Заинтересованост ученика за читање чудесних приповедака и других историјских бајки*

Већ смо истакли да деца млађег школског узраста веома воле бајке: од свих жанрова млађи основци су највише заинтересовани за читање бајки, показују многа истраживања (Тодоров 2006а: 115; Хердок, Игњатовић, Румпф, према Тодоров 2006а; Марковић 2012: 258–259; Цветановић 2012: 217–218). Овим истраживањем смо пре свега желели да проверимо колико ученици воле да читају чудесне приповетке<sup>132</sup> и друге историјске бајке. Стога смо ученике четвртог разреда питали

<sup>132</sup> Уместо термина „чудесна приповетка“ у упитнику за ученике користили смо термин „чудесна прича“, како бисмо предупредили термилошко неразумевање. Зато ћемо и приликом анализе одговора ученика користити оба термина као синонимна.

колико су им се допале приче „Златно јагње“ и „Стефаново дрво“ са којима су се сусрели на часовима књижевности. Резултати истраживања показују да ученици воле да читају чудесне приповетке. Највећи број анкетираних ученика – 489 њих или 63,6% – је рекао да су им се ове приче веома допале. Ако томе придодемо још и број оних ученика који су изјавили да су им се поменуте приче допале – 229 њих или 29,3% – то значи да је укупно 92,9% испитаних ученика рекло да воли чудесне приповетке. Ово је важна чињеница, јер од тога колико су се ученицима допале ове приче, односно какав су утисак оставиле на ученике при првом сусрету, зависиће и коначан резултат њихове обраде. Уосталом, однос ученика према књижевности треба изградити управо на њиховим читалачким преференцијама и вољи за читањем. Стога би учитељи, сматрамо, требало да искористе то што се ученицима допадају чудесне приче, те да приликом обраде *Књиге за Марка* прочитају и протумаче са ученицима још неке приче из ове збирке, осим поменуте две приповетке предвиђене за обраду наставним програмом („Златно јагње“ и „Стефаново дрво“).



Графикон 11: Колико се ученицима допадају чудесне приповетке

У прилог томе да се ученицима чудесне приче веома допадају говоре и следећи резултати. Наиме, на питање да ли би волели да на часовима српског језика уче још неке сличне приче, чак 723 од укупно 769 ученика, односно 94,0% испитаника одговорило је потврдно. Дакле, убедљива већина ученика каже да би волела да у оквиру наставе књижевности буде више чудесних, бајковитих прича.



На основу изнетих резултата можемо да закључимо да је посебна хипотеза број 11 *потврђена*: ученицима се чудесне приповетке веома допадају и волели би да на часовима књижевности уче више таквих и сличних прича.



Графикон 12: Заинтересованост ученика за учење чудесних приповедака

Сличне резултате добили смо и када је у питању опредељеност ученика за читање историјских бајки. Не могавши да употребимо термин „историјска бајка“, ученике смо једноставно питали колико воле да читају приче „Златно јагње“, „Стефаново дрво“ и друге сличне, чудесне приче. (Иако смо на почетку анкетања усмено објаснили ученицима термин „чудесна прича“, још једном смо их подсетили на овом месту да су то приче у којима има чудесног, а говоре о јунацима из прошлости.) Ево како су се ученици изјаснили: 65,1% ученика је изјавило да веома воли, а 24,1% да воли да чита поменуте приче. Дакле, близу 90% анкетираних ученика (89,2%) изјаснило се да радо чита чудесне приповетке и друге историјске бајке. Процент оних који историјске бајке не воле да читају (2,2%), односно уопште не воле да читају (0,8%) је занемарљив, док 7,7% ученика није било сигурно да ли воли или не воли да чита историјске бајке.

Табела 3: Заинтересованост ученика за читање бајки

			Степен заинтересованости уч. за читање бајки					
			Уопште не волим да читам	Не волим да читам	Нисам сигуран/на	Волим да читам	Веома волим да читам	Без одговора
Врста бајки	Народне бајке	<i>f</i>	11	21	65	329	340	3
		%	1,4	2,7	8,5	42,8	44,2	0,4
	Историјске бајке	<i>f</i>	6	17	55	185	501	5
		%	0,8	2,2	7,2	24,1	65,1	0,7
	Остале ауторске бајке	<i>f</i>	4	10	46	178	526	5
		%	0,5	1,3	6,0	23,1	68,4	0,7

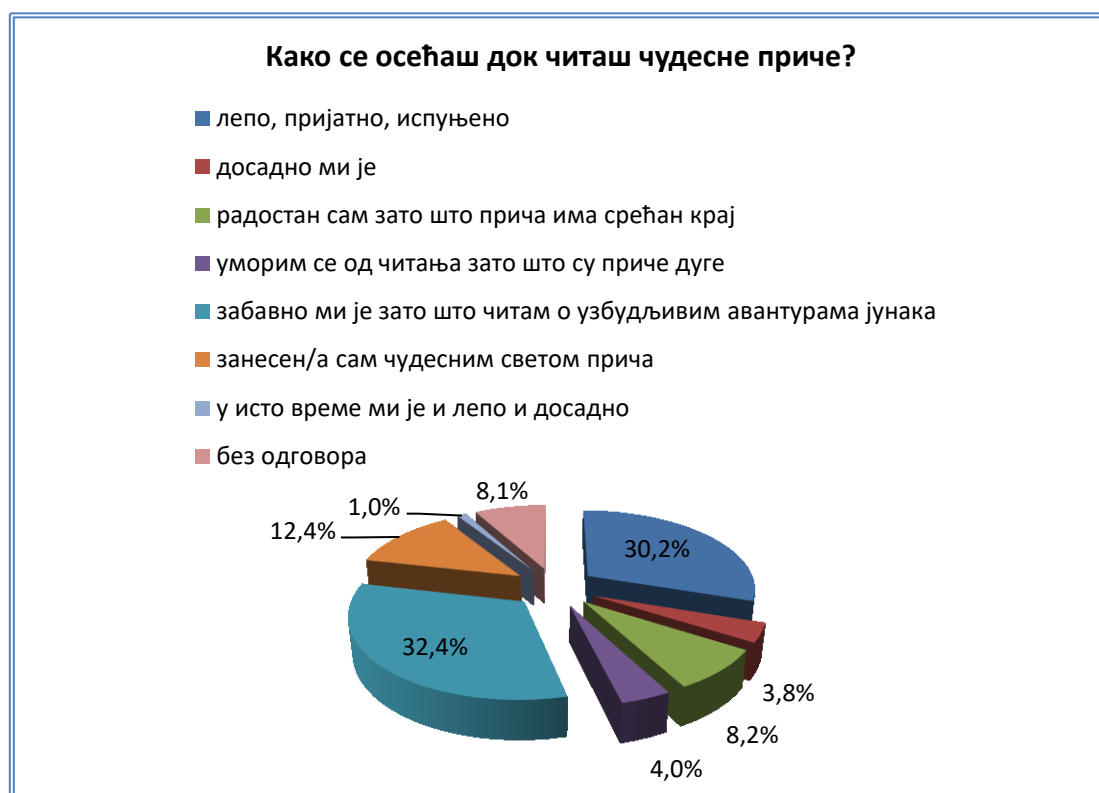
Нашим истраживањем хтели смо да проверимо и то колико су ученици заинтересовани за читање историјских бајки у поређењу са народним и осталим ауторским бајкама. На основу резултата претходних истраживања, претпоставили смо да ученици, премда радо читају све врсте бајки, ипак највише воле да читају типичне ауторске, а најмање народне бајке. Добијени резултати углавном потврђују нашу претпоставку. Наиме, када је реч о народним бајкама, највећи проценат ученика – 44,2% – је изјавио да веома воли да чита народне бајке; готово исти проценат анкетираних ученика је рекао да воли да чита народне бајке – 42,8%, док је проценат ученика који се определио за остале категорије одговора релативно занемарљив. Дакле, 87,0% испитаника је опредељено за читање народних бајки. Када је реч о класичним ауторским бајкама овај број је још већи. Тако је на питање колико воле да читају ауторске бајке убедљива већина ученика – 68,4% њих – одговорила да веома воли да чита ове бајке. Уколико томе додамо и број ученика који је рекао да ауторске бајке воли да чита – 24,1% – видимо да је 89,2% ученика заинтересовано за читање ових бајки. Упоредимо ли то са укупним бројем ученика који је опредељен за читање историјских (89,2%) и народних бајки (87,0%), видимо да ученици заиста најмање воле да читају народне бајке, а једнако радо читају историјске и остале ауторске бајке. Додуше, народне бајке процентуално тек врло мало заостају за историјским и осталим, типичним ауторским бајкама. Ако, пак, у

обзир узмемо само ученике који су се определили за одговор „веома волим да читам“, разлика је нешто израженија: највише је испитаних ученика који веома воле да читају ауторске бајке (68,4%), потом следе они који веома воле да читају историјске бајке (65,1%), док је најмањи проценат оних који веома воле да читају народне бајке (42,4%). Из спроведене анализе произилазе два закључка. Као прво, ученици четвртог разреда се још увек веома интересују за бајке, упркос томе што су нека ранија истраживања тврдила да се интерес деце за бајку завршава у седмој (Ш. Билер), деветој (Е. Хердок, С. Игњатовић), односно десетој години (А. Румпф, према Тодоров 2006а: 19–21, 115). У том смислу резултати које смо добили потврђују резултате истраживања Наде Тодоров да се наши ученици највише занимају за бајке управо у четвртог разреда (Тодоров 2006а: 28). Као друго, ученици су, очигледно, више заинтересовани за читање историјских и осталих ауторских бајки, него за читање народних бајки, што је опет у сагласности са резултатима које је добила Нада Тодоров да су наши ученици више наклоњени ауторским него народним бајкама (Исто: 117). На основу реченог можемо да закључимо да је *потврђена* посебна хипотеза број 5 према којој *ученици воле да читају све врсте бајки, али им је омиљени бајковни жанр типична ауторска бајка.*

### ***Мишљење ученика о историјским бајкама и њихово реаговање на свет ових бајки***

Резултати истраживања су показали да се ученицима чудесне приповетке и друге историјске бајке веома допадају, те да их врло радо читају. Но, једнако нас је занимало да сазнамо на који начин ученици доживљавају чудесне приповетке, те како реагују на њихов свет. Стога смо ученике најпре питали како се осећају док читају чудесне приче. Ученици су одговарали заокруживањем једног од понуђених одговора или дописивањем свог одговора. Све одговоре – заокружене и дописане – смо објединили и класификовали, а ево шта је показала њихова анализа. Премда су прва два избора процентуално прилично уједначена, ипак највећи број ученика каже да им је забавно док читају чудесне приче зато што прате узбудљиве авантуре јунака (32,4%). Овакав став одаје узбуђење са којим ученици читају чудесне приче, нестрпљиво ишчекујући свако *следеће чудо*, што је двоје од ових ученика и истакло, дописавши свој одговор. Надаље, 30,2% анкетираних ученика изјавило је да се

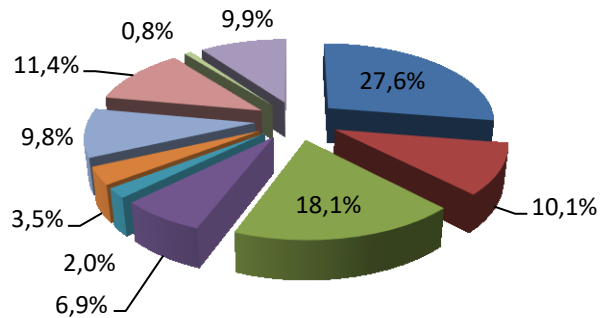
осећа лепо, пријатно и испуњено док чита чудесне приче, 12,4% је изјавило да је занесено њиховим чудесним светом, док 8,2% ученика осећа радост због срећног краја. Према томе, више од 80% ученика (83,2%) има позитивне емоције током читања чудесних прича. Мали је проценат оних којима су чудесне приче досадне (3,8%) или заморне због њихове дужине (4,0%), док осморо ученика није могло да одлучи да ли су им чудесне приче лепе и занимљиве или досадне (нпр. *неке са радошћу читам, а неке су ми досадне; осећам се лепо, забавно, али и досадно на почетак [sic.]; у исто време сам радознала, а помало ми је и досадно – 1,0%*). Иако је оваквих ученика углавном мало, то обавезује учитеља да и њих подстакне да пронађу лепоту и задовољство у чудесним приповеткама, што ће их уједно мотивисати да истрају у читању. Укратко, добијени резултати показују да ученици истински уживају у чудесним приповеткама и читају их са задовољством. То је изузетно важно, јер су лепа и пријатна осећања при читању предуслов успешне обраде било ког текста, па и чудесних приповедака: она увлаче дете у свет приче током читања и претварају га у заинтересованог саговорника током рада на тексту.



Графикон 13: Како се ученици осећају док читају чудесне приповетке

**У чему највише уживаш док читаш чудесне приче?**

- занимљиви и необични догађаји
- нестварна бића и ликови
- чудесни свет који ме подстиче да маштам
- срећан крај
- мисли и поруке писца
- лепе речи и описи
- неизвесност и узбуђење
- прилика да научим нешто ново о прошлости мог народа
- не уживам док читам чудесне приче
- без одговора



Графикон 14: У којим елементима чудесних приповедака ученици највише уживају

Желећи да откријемо шта то ученике највише привлачи у чудесним приповеткама, питали смо их у чему највише уживају док читају ове приче. Ево које су особине чудесних приповедака ученици издвојили као примарни извор задовољства. Највећи број ученика – 27,6% – изјавио је да највише ужива у занимљивим и необичним догађајима. То потврђује резултате ранијих истраживања према којима ученици млађег узраста пре свега воле занимљиве и узбудљиве приче, пуне акције, необичних пустиловина и нестварних догађаја (уп. са: Марковић 2012: 259, 261; Пурић 2012: 220, 226). Осим тога, велики број ученика приликом читања чудесних приповедака ужива у њиховом чудесном свету који их подстиче на маштање (18,1%). Прилика да маштом оживе ликове и догађаје из приче очито пружа ученицима велико задовољство. Даљим проматрањем графикона запажамо да су преостали одговори релативно разуђени, те се ниједан нарочито не издваја. То указује колико се разликују читалачка интересовања,

потребе и доживљаји ученика. Ипак, занимљиво је да 11,4% ученика истиче прилику да кроз чудесне приче научи нешто ново о прошлости свог народа као важан извор уживања у њима. Заправо, поучност чудесних приповедака је за анкетираних ученике већи извор уживања чак и од нестварних бића и ликова (10,1%) или неизвесности и узбуђења (9,8%). Истина, разлика износи свега неколико процената, али ово може бити користан податак за учитеље. Наиме, он указује да ученици могућност да се упознају са националном историјом и начином живота људи у прошлости кроз приче о необичним авантурама значајних личности из средњовековне српске историје доживљавају као вредну и поучну. Штавише, речено потврђује да данашња деца нису заинтересована само за савремене теме, те да давну прошлост виде као нешто превазиђено. Напротив, везу историјских бајки са прошлим временом ученици доживљавају као занимљиву прилику да науче нешто ново о важним прецима који су обликовали нашу историју. Ученици очигледно немају проблем да схвате далеко време о коме чудесне приповетке говоре, јер оне приповедају о српској историји и старини на деци пријемчив начин, са пуно маште, приказујући наше националне јунаке као децу. Захваљујући машти ученици урањају у свет чудесних приповедака, а усвајање нових знања доживљавају као забаву, што учитељи, сматрамо, треба да искористе да интердисциплинарно обраде са ученицима додатне чудесне приповетке и друге историјске бајке. На тај начин истовремено могу утицати на књижевну културу ученика и помоћи им да неосетно и лако савладају историјске садржаје<sup>133</sup>. Истовремено, чињеница да је 10% ученика најважнији разлог уживања у чудесним приповеткама нашло у нестварним бићима и ликовима, указује на значај књижевних ликова са којима се млађи основци идентификују у току читања, а неретко и угледају на њих. Преостали одговори процентуално нису нарочито

---

<sup>133</sup> Нека страна истраживања показују да је трајне читалачке навике ученика могуће развити не само ослањањем на збирке приповедака и романа за децу, као што то већина учитеља чини (Дјук 1998, према Доирон 2003: 40), већ и употребом књига путем којих ученици могу да сазнају нешто ново. Наиме, постоје деца која су заинтересована и уживају управо у оваквим књигама, те у школској библиотеци траже пре свега књиге из којих могу нешто да науче. Стога у настави треба да буду присутне и овакве књиге, како би учитељ боље мотивисао поменуте ученике на самоиницијативно читање. Заправо, у настави треба да постоји равнотежа између књига измишљене, фиктивне садржине (које можемо означити термином белетристика) и књига које нуде нова сазнања (енциклопедије и сл.), како би учитељ могао да задовољи читалачка интересовања различитих ученика (Доирон 2003: 40). У том смислу чудесне приповетке и друге историјске бајке могу бити право решење: оне на деци пријемчив начин причају о српској прошлости и историји, те тако проналазе равнотежу између сазнајног и поетског.

значајни: срећан крај издваја 6,9% ученика, лепе речи и описе 3,5%, мисли и поруке писца 2,0%, док је шесторо ученика изјавило како уопште не ужива у чудесним причама, јер не воли да их чита (0,8%).

Овом приликом желимо да скренемо пажњу на број ученика чије одговоре нисмо могли узети у разматрање, јер верујемо да много говоре о односу ученика према чудесним приповеткама. Наиме, премда су скоро сви ученици одговорили на питање, из анализе смо морали изоставити преко 70 одговора (9,9%), јер ученици никако нису могли да се одреде за особину чудесних приповедака у којој највише уживају. Ови ученици су, и поред наших упутстава и инсистирања на само једном одговору, заокруживали по више одговора, каткад и дописујући свој одговор, уз образложење да никако не могу да се одреде. Њихове одговоре нисмо могли да узмемо у обзир, али описани утисак који смо понели са анкетирања најбоље сведочи колико је снажно уживање млађих основаца у чудесним приповеткама. Слично се догодило и приликом одговарања на претходно питање у коме смо од ученика тражили да се изјасне како се осећају док читају чудесне приче. Уосталом, колико млађи основци уживају у чудесним приповеткама најбоље показују одговори оних ученика који су своја осећања током читања историјских бајки исказали дописивањем одговора. Зато прилажемо карактеристичне одговоре ових ученика, иако неке од њих нисмо могли уважити јер су ученици, као што смо објаснили, у исто време заокружили и неке од понуђених одговора.

Како се осећаш док читаш чудесне приче?

- *Предивно, срећно. / Одлично. / Прелепо, очарано. / Тада сам најсрећнији. / Лепо, опуштено, забавно.*
- *Веома срећно и узбуђено да прочитам нову бајку.*
- *Радознало, увек ми пријају такве приче.*
- *Очекујем најзанимљивије делове бајке и пажљиво читам.*

Досадашња анализа је показала да су ученици веома заинтересовани за читање чудесних приповедака; приповедајући о необичним авантурама стварних и измишљених јунака из наше историје, ове приче забављају и узбуђују ученике, изазивају у њима лепа и пријатна осећања и подстичу их на маштање. Но, читање чудесних приповедака и припрема за њихову анализу на часу подразумева и неке друге активности које су ученицима више или мање привлачне. Стога смо нашим истраживањем желели да проверимо које активности ученици млађих разреда



практикују док читају чудесне приповетке. Ученици су истовремено могли да изаберу више понуђених одговора, а имали су и могућност да сами допишу шта најчешће раде док читају чудесне приповетке. Анализирани одговори су потврдили да чудесне приповетке снажно подстичу ученике да маштају, јер је готово 90% њих (88,4%) изјавило да током читања најчешће машта о чудесном свету ових прича. Највећи број ових ученика – 94,3%, што је 86,7% укупног узорка – је једноставно заокружио да замишља чудесни, бајковити свет ових прича, док је 3,8% њих дописало да се током читања уноси у свет приче и идентификује са главним или неким другим ликом из приче. Њихове смо одговоре намерно издвојили у посебну поткатегорију, јер је реч о вишем ступњу уживљавања у свет дела. Колико снажно чудесне приповетке умеју да их понесу, најлепше су истакли сами ученици у својим одговорима, па зато прилажемо неке од њих.

Док читам чудесне приче најчешће:

- *се осетим као да сам у тој причи / помислим како сам и ја у тој причи.*
- *мислим да сам у другом свету.*
- *замишљам да сам ја главни лик / замишљам да сам ја неки лик.*
- *замишљам да сам ја у тој бајци.*
- *замишљам како би мени било тамо.*
- *замишљам је као филм / као да гледам филм.*
- *замишљам њене слике док читам.*
- *удубим се / волим да се унесем у причу / уживам.*

Одговори показују да ови ученици истински уживају у свету чудесних приповедака, проживљавају узбудљиве авантуре и стрепе заједно са јунацима, али и осећају радост и спокој након што добро тријумфује над злом. Један ученик је чак истакао да док чита имитира *звукове и гласове људи и других ствари* из приче. Као још једну посебну, премда врло малу, поткатегорију издвојили смо оне ученике који су маштањем отишли корак даље, те од постојеће приче начинили нову, своју чудесну причу (1,8%). Ови ученици не престају да маштају након читања, већ настављају да властитом маштом дограђују причу, мењајући њен ток или крај увођењем нових догађаја и ликова, мењањем особина постојећих ликова и сл. На тај начин развијају своју креативност, а то је једна од високо вреднованих и тражених вештина у савременом друштву. Ево неких од ових одговора:

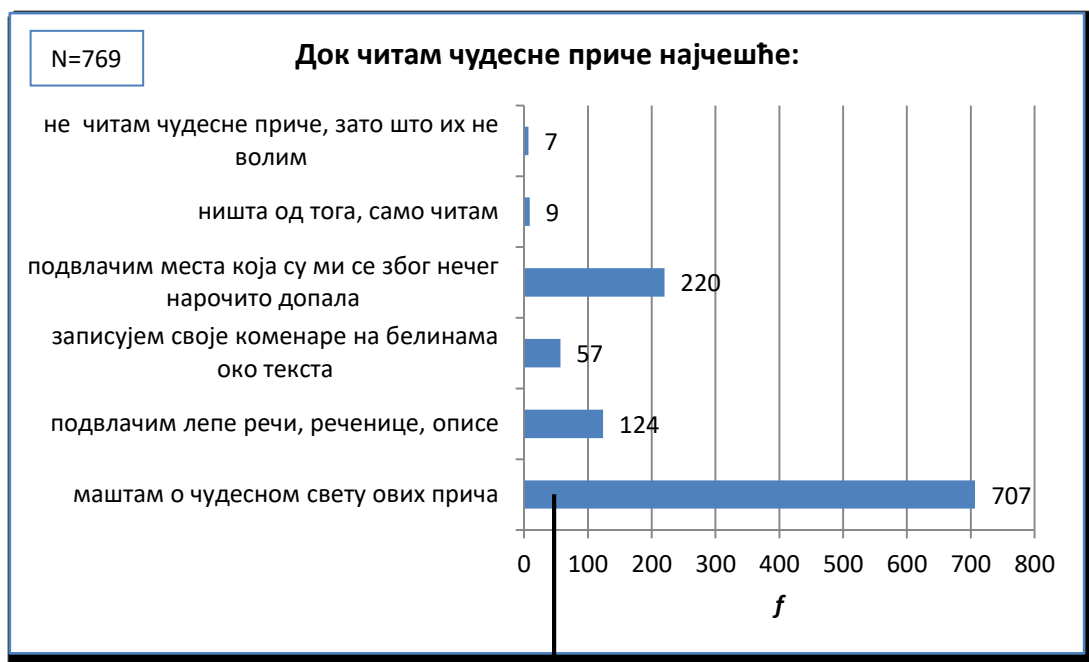
Док читам чудесне приче најчешће:

- *маштам и покушавам да створим своју причу.*
- *понекад изменим крај.*
- *понекад продужим бајку.*
- *изменим догађаје.*
- *изменим особине ликова.*
- *волим да изменим догађај и да мало променим причу.*
- *дође ми да измислим свој свет и да га направим.*

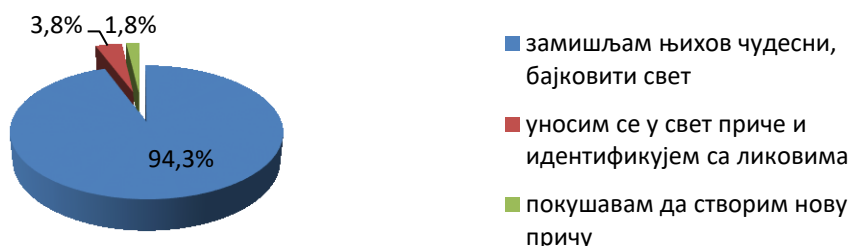
Очигледно да раскошан чудесни свет ових приповедака не допушта деци да остану равнодушна, већ их снажно привлачи, подстиче да заједно са јунаком трагају за срећним крајем, да измишљају и дописују приче. Осим тога, велики број ученика током читања подвлачи места у причи која су им се посебно допала (28,6%). Ово је свакако добро, јер таква активност ученике претвара у активне, освешћене читаоце, што представља један од важних задатака наставе књижевности. Но, ова навика није згодна када је у питању читање позајмљене књиге, с правом примећује Зорица Јовановић (2002: 108). Стога је боље упућивати ученике да своје утиске и запажања, интересантна места, као и она важна за разумевање текста бележе засебно, а најбоље у виду дневника читања.

Навику да подвлачи лепе речи, реченице и описе има 16,1% ученика, што говори да један део млађих основаца уме да осети и препозна лепоту језика на коме почива свет чудесних приповедака. Поменута навика је такође својствена активним читаоцима, те је стога треба неговати код ученика. Како проценат ученика који упражњава ову активност није велики, сматрамо да ученике треба подстаћи да трагају за лепим речима, реченицама и мислима, као и да их користе у свакодневном говору и писменом изражавању. У чудесним приповеткама описи су истина сведени, али је језик леп, прочишћен и сликовит. За ову активност учитељ може да мотивише ученике причом о томе како су многи познати писци чинили исто, али и личним примером.

Ученици четвртог разреда углавном немају навику да током читања чудесних приповедака бележе своје коментаре на маргинама око текста, јер је само 7,4% њих рекло да ову активност практикује често. То је, додуше, сасвим разумљиво, с обзиром да ученици овог узраста још увек нису у стању да се критички односе према тексту. Врло мали број ученика – свега 1,2% – не практикује никакву активност током читања, док је 0,9% ученика изјавило да уопште не чита или ретко кад чита чудесне приче зато што их не воли.



**Маштам о чудесном свету ових прича:**



Графикон 15: Активности које ученици практикују током читања чудесних приповедака

Истраживање, дакле, јасно показује да чудесне приповетке снажно делују на душу и машту ученика. Оне су деци привлачне пре свега због свог чудесног света у коме је понешто истинито, а понешто није, што деци омогућава да маштају. На учитељу је само да својим читањем подстакне децу да закораче у чудесни свет ових прича, те да им допусти да маштају и после читања приче како би успоставили складну комуникацију са делом. Ово је најбоља гаранција да ће ученици истински доживети причу, а управо од тога како су је доживели, тј. прихватили, зависи колико ће успети да продру у њену структуру и да притом запазе, разумеју и приме битне чиниоце дела. Укратко, поистовећивање детета са светом чудесних

приповедака је неопходно за њихово разумевање и тумачење, јер чудесне приповетке захтевају животна, читалачка и емотивна искуства, а малим читаоцима управо то недостаје. Да би ученик овог узраста могао да разуме догађаје и односе међу људима, нужно је да и сам постане учесник тих догађаја. Истовремено, поистовећујући се са ликовима чудесних приповедака, ученици могу да усвоје њихов однос према проблемима и тешкоћама, те према животу уопште. Колико се ученици у стварном животу угледају на јунаке чудесних приповедака показује приложени графикон.

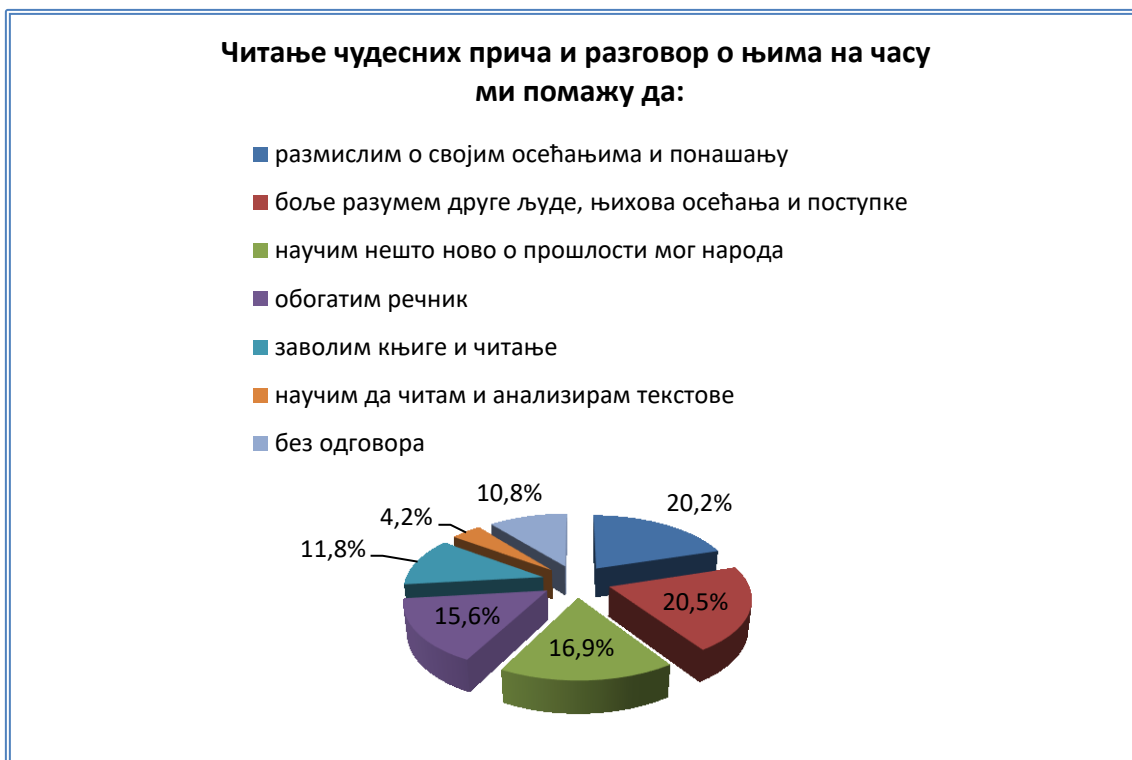


Графикон 16: Колико се често ученици угледају на јунаке чудесних приповедака

Ученици очигледно проналазе поучност у невољама кроз које су прошли јунаци Светлане Велмар Јанковић, осећајући да од оваквих јунака имају много тога да науче. Наиме, више од половине испитаника (58,9%) је рекло да су јунаци чудесних прича често њихови узори у понашању. То је веома добро, јер говори да су ови ученици, поистовећујући се са јунацима чудесних приповедака, кроз унутрашње и спољашње борбе јунака усвојили њихове ставове и моделе понашања које ће моћи да примене у стварном животу. Такође, то говори да већина ученика јунаке чудесних приповедака – и поред велике временске дистанце – доживљава као себи блиске. Пажњу привлачи и податак да нешто више од четвртине ученика (27,0%) није сигурно колико јунаци чудесних приповедака утичу на њихово понашање. Овај број указује да добар део ученика млађег школског узраста још увек не уме да поступке ликова повеже са ситуацијама из свакодневног живота. Стога им на часовима треба чешће указивати на ове односе. Број ученика који се не

угледају на јунаке чудесних приповедака је мали, али није занемарљив (13,7%). Нисмо сигурни да ли је то због временске дистанце која постоји између њих и јунака чудесних приповедака или, пак, због тога што ови ученици не умеју да повежу ликове и ситуације из прича са стварним животом. Но, који год разлог да је у питању, верујемо да ову категорију ученика треба подстаћи да емпатише са јунацима чудесних приповедака и размишља о томе како би се они понели да су на месту тих јунака.

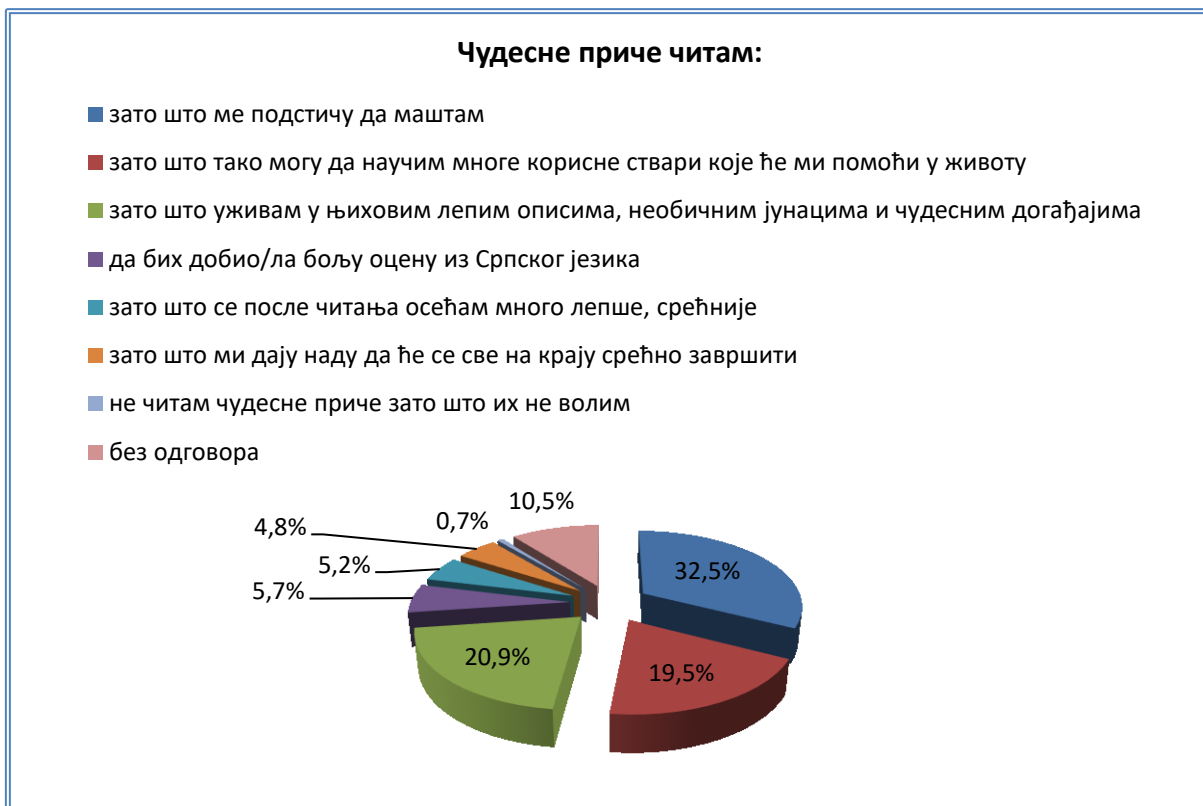
Овим истраживањем смо желели да испитамо и то како ученици виде допринос чудесних приповедака њиховом васпитању и образовању. Да им читање и тумачење чудесних приповедака на часу помаже да боље разумеју друге људе, њихова осећања и поступке, сматра 20,5% ученика, док готово исти број њих каже да им учење чудесних приповедака највише помаже да боље упознају и разумеју себе (20,2%). То још једном потврђује колико су чудесне приповетке блиске деци. Наиме, премда је списатељица за јунаке својих прича одабрала значајне личности из далеке прошлости нашег народа, приказала их је као децу са свим страховима и несигурностима који муче и данашње дечаке и девојчице. Мали читаоци зато могу лако да се препознају у јунацима ових прича, а искуство које су стекли размишљајући и разговарајући о њиховим поступцима да пренесу у свакодневни живот. Ово је веома важно, јер боље разумевање других људи, али и својих осећања и поступака представља предуслов за изградњу добрих међуљудских односа. Истовремено, ученици кроз чудесне приповетке проширују своја знања о националној историји и традицији, што 16,9% ученика види као највећу вредност ових прича. Деца очигледно препознају и цене могућност да кроз читање и анализу чудесних приповедака сазнају нешто ново. Стога поново сугеришемо учитељима да заинтересованост ученика за историјску потку чудесних приповедака искористе за увођење и интердисциплинарну обраду додатних чудесних приповедака и других историјских бајки. Само незнатно мањи проценат испитаника – 15,9% – истиче да им читање чудесних приповедака помаже пре свега да обогате речник, а 11,8% ученика да им помаже да заволе друге књиге и читање. Најмање анкетираних ученика вредност наставног проучавања чудесних приповедака види у оспособљавању за читање и тумачење књижевних текстова (4,2%).



Графикон 17: Мишљење ученика о значају читања чудесних приповедака

О односу ученика према чудесним приповеткама, а тиме и према читању и књигама уопште, много говори и мотив који ученике покреће на читање. Због тога смо одлучили да истражимо зашто ученици читају чудесне приповетке. Одговоре ученика – заокружене или дописане – поделили смо у неколико категорија. Очекивано, највећи број ученика је изјавио да чудесне приче чита зато што их подстичу на маштање (32,5%). Овај податак наново потврђује колико је потреба за маштањем још увек снажна код ученика четвртог разреда, а чудесне приповетке очито одговарају и пружају добар подстицај дечјој фантазији. Даља анализа показује да је број ученика који чудесне приче чита зато што ужива у њима (20,9%) само за неколико процената већи од броја оних који ове приче читају како би стекли корисна сазнања (19,5%). То нам говори да ученици чудесне приповетке доживљавају као извор уживања, разоноду и забаву, али истовремено и као значајан извор знања и корисних обавештења о стварима које их интересују. Боља оцена није чест разлог због кога ученици читају чудесне приче: тек 5,7% њих истиче овај критеријум као свој главни мотив. Још је мањи број ученика који као разлог читања чудесних приповедака наводе то што ове приче код њих подстичу лепа и пријатна осећања након читања (5,2%) или оптимистички поглед на свет (4,8%). Одговор „не

читам чудесне приче јер ми се не допадају“ је могуће изузети, јер је забележен код свега петоро испитаника (0,7%).



Графикон 18: Разлози због којих ученици читају чудесне приповетке

Укратко, одговори ученика на претходна питања требало је да покажу какво је мишљење ученика о чудесним приповеткама и на који начин ученици доживљавају свет ових приповедака. Анализа одговора анкетираних ученика показала је да је ученицима забавно док читају о узбудљивим авантурама јунака чудесних прича, те да читање ових прича подстиче код њих лепа и пријатна осећања; највише уживају у занимљивим и необичним догађајима; током читања најчешће замишљају чудесни, бајковити свет ових прича; чудесне приче помажу ученицима да боље разумеју друге, али и себе, а ученици их радо читају пре свега зато што их чудесне приче подстичу на маштање. На основу свега тога можемо да закључимо да *већина ученика има позитивно мишљење о чудесним приповеткама и позитивно реагује на њихов свет. С обзиром да су историјске бајке у ужем смислу и романи бајке по низу својих карактеристика веома слични чудесним приповеткама, верујемо да је добијене резултате могуће уопштити тако да важе не*



само за чудесне приповетке, већ за све историјске бајке. На основу тога можемо да закључимо да је *потврђена* хипотеза број 10 према којој ученици имају позитивно мишљење о чудесним приповеткама и позитивно реагују на њихов свет, што посредно важи и за све друге историјске бајке<sup>134</sup>.

---

<sup>134</sup> На самом крају упитника ученицима смо дали предлог да напишу све оно што би желели да нам кажу о чудесним причама, а ми их нисмо питали. Питање је било отвореног типа како би ученици могли слободно да изразе своје мишљење. Пошто нису морали да одговоре на ово питање, највећи број ученика није то ни учинио (око 90%). Одговори осталих око 10% ученика употпуњују слику коју смо до сада стекли о мишљењу ученика о чудесним приповеткама и другим историјским бајкама, те ћемо их зато укратко представити. Један број ових ученика је истакао карактеристике чудесних приповедака које су им се нарочито допале или општи утисак о овим причама: чудесне приче су *веома маштовите, интересантне, прелепе за читање*, ученицима се свиђају њихове *речи и разне поруке*, а чудно им је и занимљиво *да су историјске личности били [sic.] деца*. Док читају чудесне приче воле да се *замисле*, препусте машти и *уђу у (...) свет* приче. Међутим, деца чудесне приповетке и друге историјске бајке не доживљавају само као забаву, разоноду, већ су свесна и њихове везе са прошлошћу и значајним прецима. Могућност да читањем чудесних прича науче нешто о историји и традицији свог народа за ученике је једнако вредна и заслужује поштовање:

- *Волим читање [како] због уживања[,] тако и због знања и зато су ми чудесне приче омиљене.*
- *Чудесне приче нису приче које су измишљене, него су приче које су биле пре много година и те приче се требају поштовати.*

Штавише, одговори ових ученика још једном потврђују да данашња деца, насупрот увреженом мишљењу, далеку прошлост доживљавају као занимљиву, лепу и поучну, те да су врло заинтересовани за филмове, представе и књиге које говоре о славним личностима и догађајима који су обележили нашу историју:

- *Ја мислим да треба да има више филмова о нашим предцима [sic.].*
- *Ја мислим да треба имати више филмова о догађајима из прошлости.*
- *Ја бих волела да има више прича, представа и филмова о нашем народу и старим временима.*
- *(...) Волела би [sic.] да има више филмова о јунацима.*

Такође, многи ученици би волели да има више представа о чудесним причама, више филмова [снимљених – М. И.] на основу чудесних прича. Један ученик чак предлаже да сва деца треба да имају своје свеске у којима би смишљали нове бајке, изводили представе и снимили по који филм и да направимо децју Читанку.

Укратко, ученици воле да читају чудесне приче и друге историјске бајке, оне их *инспиришу на много лепих ствари*, те сматрају да треба да их буде више у читанкама и на часовима, као и у библиотекама.

- *Свако треба да прочита неке [sic.] приче као историјске приче, а и ако није[,] никад није касно.*
- *Мислим да би требало да има више овако лепих прича у Читанци и да деца имају пуно књига.*
- *Мислим да би требало да учитељи и учитељица више причају деци о томе.*
- *Ја мислим да оваквих прича треба више да има у читанци и да деца требају [sic.] да имају више лектура.*
- *Ја мислим да би библиотеке требале [sic.] да имају пуно оваквих лектура (...).*
- *Волела бих у 5. разреду да читамо још многе чудесне приче, јер кад их читам[,] одлично се осећам.*

**Упознатост ученика са историјским бајкама  
и њихове навике читања ових бајки**

Чињеница да ученици воле да читају чудесне приповетке и друге историјске бајке сугерише да би учитељи требало у већем броју да укључе историјске бајке у наставу књижевности. Чак и ако посумњамо у то да ли су ученици разумели на која смо дела мислили рекавши „и друге сличне приче“, исход је исти: ученици радо читају чудесне, бајковите приче. Стога би било добро да учитељи искористе слободу коју им оставља наставни програм, те да у наставу укључе додатне историјске бајке – и уопште додатне приче и романе са елементима чудесног, фантастичног и/или чудног – по свом или по избору ученика. Ово је тим важније што ученици, како показују њихови одговори, тек повремено читају историјске бајке самоиницијативно, те углавном не познају корпус ових бајки. Наиме, наше испитанике смо питали колико често сами потраже и прочитају неку чудесну причу или бајковити роман, иако им то не треба за школу. Нешто више од половине анкетираних ученика – 51,1% – определило се за одговор „понекад“, а 28,5% одговорило је да то чини често. Дакле, близу 80% ученика тврди да, често или повремено, сами пронађу и прочитају неку нову чудесну причу или бајковити роман. Само је око 20% ученика признало да нема навiku читања чудесних, бајковитих прича и романа: 16,3% ученика је рекло да то чини ретко, а свега 3,6% да то не чини никад. Укратко, 79,6% испитаника каже да често или повремено самоиницијативно чита чудесне приче и бајковите романе. Међутим, иако је слика коју смо стекли на основу одговора ученика релативно позитивна, те показује да су ученици врло заинтересовани за текстове у којима се преплиће чудесно и историјско, верујемо да је стварни проценат оних који имају развијене навике читања историјских бајки (онако како смо ми одредили овај поджанр) мањи. Јер када смо од ученика тражили да се изјасне које су историјске бајке прочитали, чак

- 
- *Волела бих да има више занимљивих прича у читанци.*

Када је реч о дужини чудесних приповедака, ученици се не слажу: неки би волели *када би ове лепе приче трајале краће*, док други воле *дуге приче које трају више*, јер много воле да маштају. За ученике је велико задовољство када им родитељи читају (чудесне) приче:

- *Ја и мама често заједно читамо чудесне приче, скоро цео дан.*
- *Много волим када ми тата чита приче. Онда могу да се замислим и маштам о тој причи.*

две трећине испитаника – 63,2% – је одговорило да није читало ниједну од понуђених књига. Од преосталих ученика највећи број је (про)читао *Књигу за Марка* Светлане Велмар Јанковић (90,5%, што је 32,4% укупног узорка). Ово је сасвим разумљиво, с обзиром да је од свих историјских бајки једино ова књига нашла своје место на списку обавезне лектире. Истовремено, овакав резултат показује да већина ученика нема жељу, нити навику да у слободно време потражи и прочита преостале приче, чак и ако су им се текстови које су радили на часу веома допали; другим речима, већина ученика се задовољи само оним причама које читају на часу. Од осталих књига историјских бајки следи *Долина јоргована* (16,7% или 6,0% укупног узорка), потом *Златна гора* (15,0% или 5,3% укупног узорка), док је најмање ученика читало *Бисерни град* (10,2% или 3,6% укупног узорка). Дакле, већина ученика је изјавила да чудесне приче и бајковите романе чита повремено (51,1%). С друге стране, међутим, преко 60% ученика није прочитало ниједну књигу историјских бајки. Како објаснити овако контрадикторне резултате? Једна од претпоставки је да ученици нису били довољно искрени када смо их питали колико често самоиницијативно читају чудесне, бајковите приче и романе, те се зато већина ученика определила за одговор „понекад“ као релативно неодређен, а ипак социјално пожељан. Много је, пак, вероватније да ученици читају неке друге приче и романе са тематиком из националне прошлости у којима има елемената чудесног (а вероватно и фантастичног и чудног, какви су, на пример, историјски романи Драгана Лакићевића и Слободана Станишића, збирке прича *Господар седам брегова* и *Орлово гнездо* Тиодора Росића итд.). Према томе, чак и ако поверујемо да је проценат оних који чудесне приче и бајковите романе читају повремено тачан, чини се да одговори ученика на наредно питање показују да млађи основци слабо познају и читају историјске бајке, те да су на ово питање одговарали имајући на уму и друга дела чудесног/фантастичног карактера са тематиком из националне историје која не припадају корпусу историјских бајки (макар не онако како смо ми одредили ову подврсту), а можда и са тематиком из историје других народа. Уз то, видели смо да се ученици већином задовољавају само оним што су прочитали на часу. Стога верујемо да је неопходно систематски радити на развијању интересовања ученика за читање историјских бајки, али и књига уопште. На основу реченог можемо, дакле, да констатујемо да су добијени

резултати потврдили хипотезу број 7 према којој већина ученика није упозната са историјским бајкама и није прочитала ниједну књигу ових бајки; од ученика који су (про)читали макар једну књигу историјских бајки, највећи број је читао Књигу за Марка С. Велмар Јанковић. Тиме је уједно потврђена и претходна хипотеза према којој ученици веома воле да читају историјске бајке, али их не читају редовно самоиницијативно, ван наставе, иако већина њих тврди да чудесне приче и бајковите романе чита често или повремено<sup>135</sup>.

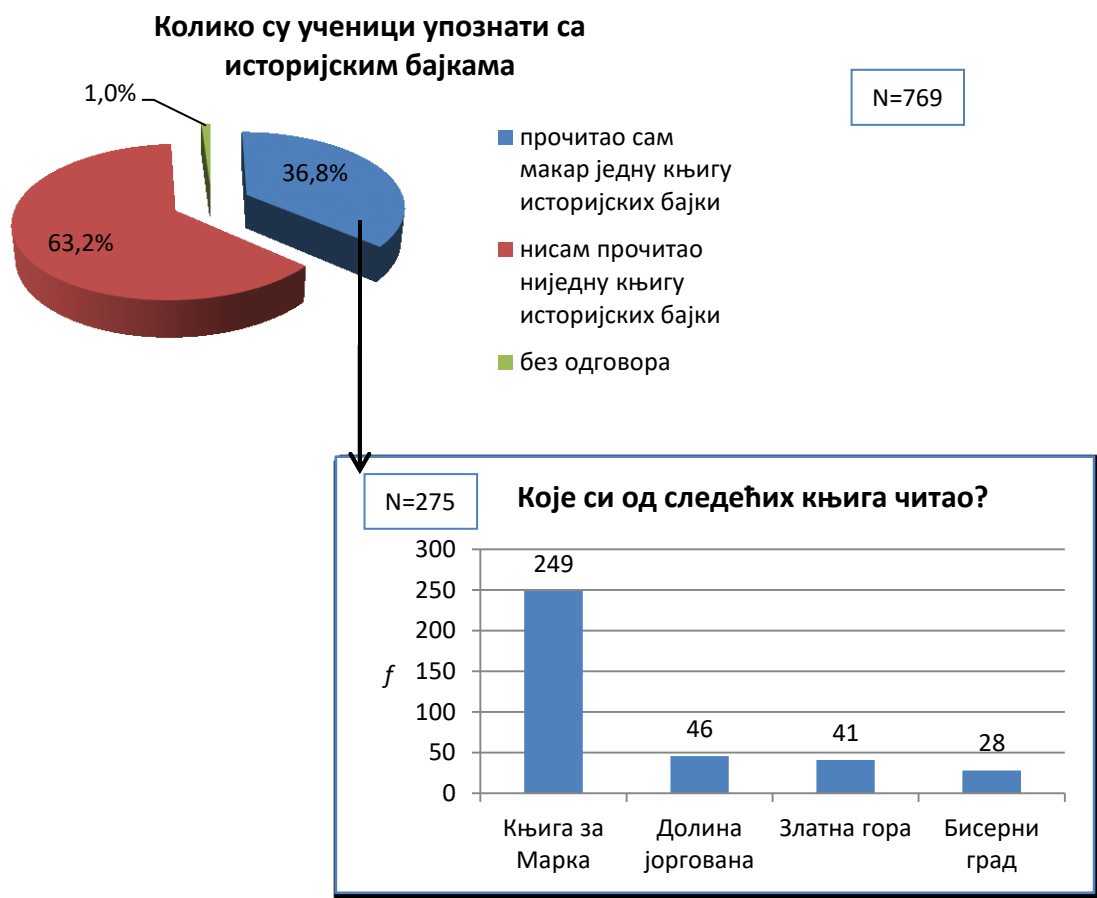


Графикон 19: Колико често ученици самоиницијативно читају историјске бајке

<sup>135</sup> Један део ученика који су уважили наш предлог да на крају упитника напишу свој коментар (око 10%) о чудесним приповеткама нису разумели питање, те су заправо изнели своје мишљење о читању и читалачким навикама њихове генерације. Ови ученици истичу да је важно читати, јер тако стичемо нова сазнања, обогаћујемо речник и развијамо машту. Зато сматрају да би деца требало више да читају и да би списак лектире требало проширити, премда неки од њих признају да ни сами не читају довољно, ни чудесне приповетке, ни друге књиге: *Мени су такве [чудесне – М. И.] приче занимљиве, али ме мрзи да почнем да их читам.* То учитеље треба да обавезе да уложи додатан напор да ове ученике различитим мотивационим поступцима подстакну на читање; једном речју, да заголицају њихову радозналост толико да деца не могу да одоле читању нове приче. Ево неколико одговора поменутих ученика који су нам били нарочито интересантни:

- Деца би требало да више читају лектире, да се о причи прави представа, да деца том причом обогаћују речник.
- Волела би [sic.] да се више представа одигра по тој књизи [Књига за Марка – М. И.]. Да деца више читају лектире и разне бајке.
- Много волим да читам чудесне приче и волела би [sic.] да их и друга деца читају јер оне подстичу нашу машту.
- Ја мислим да би требало читати много више књига да би нешто ново сазнали и обогатили свој речник.

Други део ученика је изразио своје читалачке преференције: *Волим да читам бајке / књиге о коњима* и сл. Има и оних који су предложили познате личности о чијем животу и делу до сада није писано, а они би волели да читају (нпр. Мајкл Џексон, познати научници попут Ајнштајна, Швајцера и сл.).



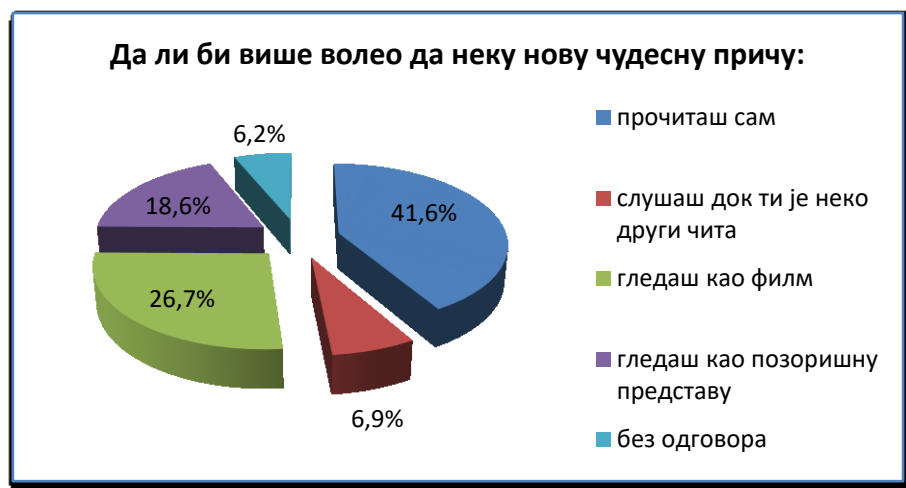
Графикон 20: Упознатост ученика са историјским бајкама

Ипак, радује чињеница да су ученици још увек највише заинтересовани за читање нових чудесних приповедака, док их мање привлачи чудесна приповетка као филм или сценско дело. Наиме, из приложеног grafikона видимо да би се највећи број ученика – 320 њих или 41,6% – најрадије упознао са неком новом чудесном причом тако што би је сами прочитали. На другом месту је чудесна прича као филм (26,7%), потом чудесна прича као позоришна представа (18,6%), док је најмањи број ученика изјавио да би нову чудесну причу волео да слуша док је неко други чита (6,9%). Ако број одговора оних ученика који су се определили за читање (41,6%) упоредимо са бројем ученика који су се определили за упознавање са новом чудесном причом кроз филм (26,7%), намеће се закључак да је млађим основцима књига изгледа још увек дража него савремени медији када је у питању сусрет са новим делом. Овакав исход нас је изненадио, јер смо очекивали да ће тај однос ићи у корист филма као медија који је данас врло популаран, посебно међу младима.

Истовремено, добијени резултат охрабрује, јер то заправо значи да савремени медији нису сасвим потиснули књигу. Дакле, супротно нашој полазној претпоставци, књига као представник традиционалне културе и даље има примат над филмом као новим медијем, макар када је реч о првом сусрету ученика са новом чудесном приповетком. Наиме, добијени резултати показују да ученицима *највише одговара да сами прочитају нову чудесну приповетку, а мање су заинтересовани за чудесну приповетку као филмско или сценско дело*. Верујемо да ови резултати посредно важе и за све друге историјске бајке, а не само за чудесне приповетке, с обзиром да је реч о делима која припадају истој подврсти и која су врло сродна чудесним приповеткама по низу карактеристика. Из реченог произилази да је посебна хипотеза број 14 – према којој би *ученици нову чудесну приповетку радије гледали као филм, него што би је читали, што посредно важи и за све друге историјске бајке – оборена*. Претпостављамо да разлог за превасходну заинтересованост деце за читање нове чудесне приповетке лежи у чињеници да су оне пуне „места неодређености“ која захтевају да их деца допишу властитом маштом. Читајући чудесну приповетку и уопште историјску бајку, ученик маштом дограђује ликове, догађаје и укупну предметност дела, дописујући тако у својој свести његове потенцијалне могућности. На тај начин бајка с једне стране постаје ученикова духовна својина, а с друге стране делује на ученика и подстиче његов развој. Овај процес прихватања бајке и њеног истовременог деловања на читаоца је дубоко личан и индивидуалан чин током којег ученик открива дубља значења дела. Управо у томе видимо разлог због кога књига није изгубила битку са електронским медијима, нити ће икада. Наиме, њена позиција јесте угрожена као последица свеопште друштвене кризе и експанзије дигиталних медија. Но, књига и даље опстаје јер она читаоцима нуди оно што ниједан други медиј не може – доживљај и спознају маштом изграђеног света дела на начин који је уникатан и одређен могућностима сваког појединачног читаоца (Вучковић 2012: 197). А са тим не могу да се мере ни сви они скупи, запањујући ефекти којима се филмска индустрија труди да привуче мале гледаоце.

Занимљива је и чињеница да постоји велика разлика у интересовањима ученика за читање и слушање нове приче. Наиме, добијени резултати указују да је читање далеко популарнији начин упознавања са новом чудесном причом, тј.

историјском бајком него слушање (320 : 53 уч.). Претпостављамо да се објашење крије у чињеници да темпо читања можемо прилагодити сопственим могућностима и потребама, те да се по потреби можемо враћати на делове који су нам се нарочито допали или сматрамо да су важни за разумевање текста, док код слушања ово, наравно, није могуће. Додуше, могуће је и то да четвртаци једноставно сматрају да су сувише велики да би им неко читао.



Графикон 21: Преференције ученика када је у питању упознавање са новом чудесном причом

### **Подстицаји за читање историјских бајки**

Осим психолошких карактеристика ученика, на подстицање, развој, јачање и проширивање књижевних интересовања велики значај имају васпитно-образовне институције, књижевна лектира, као и мотивациони систем за буђење и изграђивање интересовања за књигу који треба да развије учитељ. Осим тога, необично је важан и утицај друштвене средине у којој дете одраста – од породице до шире друштвене заједнице. Заправо, рад у школи и самостално читање код куће се прожимају и теже истом циљу: развити код ученика читалачку културу, литерарни укус и поглед на свет. На читалачку радозналост ученика утичу, дакле, разноврсни чиниоци. Овим истраживањем желели смо да утврдимо какав је и колики утицај породице на развој интересовања ученика за читање историјских бајки и књига уопште, какав је и колики утицај школе, а какав вршњака, образовних садржаја, медија и других чинилаца. Истовремено смо желели да у извесном смислу проверимо резултате ранијих истраживања читалачких интересовања



млађих основаца и упоредимо их са нашим резултатима. Наиме, ученике смо питали шта би их или ко би их највише подстакло да прочитају неку нову чудесну причу и уопште нову књигу. Ученици су се опредељивали за један од понуђених одговора, али су имали могућност и да сами допишу шта или ко би их највише подстакло, уколико им ниједан од предложених одговора није одговарао. Наши резултати се унеколико разликују од резултата које су добили претходни истраживачи. Наиме, истраживања од којих смо пошли показују да убедљиво највећи утицај на формирање читалачких интересовања и љубави према књизи има школа, а тек онда породица; утицај телевизије и филма је занемарљиво мали (Јовановић 2002: 103–104; Стојановић 2007: 83). Наше истраживање, међутим, показује да највећи утицај на развијање читалачке радозналости и навика ученика има породица (21,2%), а пре свега родитељи (20,7%; преостлих 0,5% односи се на препоруку чланова уже или шире породице: брат, бака, ујак и сл.). Родитељима, по природи ствари, и треба да припада одлучујућа улога у изградњи читалачких интересовања и навика њихове деце, јер управо они могу да пруже деци прве, најраније подстицаје и обезбеде рани сусрет са књигом, а уз то могу и да сугеришу избор књига за читање. Ипак, на развој књижевне културе деце пресудно утиче лични пример. Отуда не чуди да највише читају управо деца оних родитеља који и сами редовно читају.

Појединачно гледано, препорука учитеља је тек на трећем месту (15,0%), мада процентуално не заостаје много за утицајем родитеља и вршњака. Међутим, овом проценту ученика придружили смо и проценат оних који су изјавили да би их на читање нове чудесне приче или нове књиге највише подстакло ако би на часовима Природе и друштва научили нешто ново о јунацима и догађајима о којима се говори у тој причи, тј. књизи (3,8%), јер је у оба случаја реч о утицају школе. Сумативно гледано, школа на тај начин заузима друго место по значају за развијање читалачких интересовања и навика (18,8%). Школа, разумљиво, и треба да има велики утицај на развијање читалачке радозналости и навика ученика. Одговорност је притом пре свега на учитељу као посреднику између ученика и света писане речи. На њему је да начином мотивисања за читање и начином обраде обавезног или допунског штива заинтересује децу да одшкрину врата књижевности; другим речима, да их придобије за читање, да ненаметљиво изгради њихов књижевни укус,

те да развије код ученика потребу за читањем. Један од поузданих начина да учитељ пробуди код деце радозналост за читање чудесних приповедака и других историјских бајки јесте интердисциплинарни приступ настави. Наиме, историјске бајке заиста нуде бројне могућности за корелацију, не само са садржајима из српског језика и књижевности (са раније обрађеним и/или за ученике новим предањима, легендама, епским песмама и сл. које говоре о јунацима историјских бајки), већ и са садржајима других наставних предмета, а пре свега Природе и друштва. Веза са историјским личностима и догађајима обогатиће доживљај историјске бајке, оживеће наставу књижевности и учинити је интересантијом, олакшаће ученицима усвајање садржаја из Природе и друштва, а код ученика подстаћи холистички поглед на свет<sup>136</sup>. Уосталом, видели смо већ да један број ученика веома цени могућност да, читајући и проучавајући ове бајке, научи нешто ново о прошлости свог народа (в. стр. 358 и 364). Утисак који смо понели са истраживања говори да би број ових ученика сигурно био и већи да од њих нисмо тражили да заокруже само један, највећи извор уживања / најважнији мотив / најснажнији подстицај.

На трећем месту је утицај вршњака (17,8%)<sup>137</sup>. То је сасвим природно ако имамо у виду да су ученици четвртог разреда на прагу пубертета, па утицај вршњака постаје све већи. Стога препорука друга или другарице може бити ништа мање делотворно мотивационо средство од препоруке учитеља, па чак и родитеља, јер претпоставља узрасну и емоционалну блискост. У том смислу одељенска библиотека у којој би своје место нашле и историјске бајке може да буде одлично решење: она би, верујемо, подстакла ученике да разговарају о прочитаним историјским бајкама и другим књигама, да размењују мишљења и импресије, па чак и саме књиге, те тако допринела да се код ученика развије читалачка радозналост и љубав према књижевности.

Нешто мањи утицај од препоруке вршњака има сам текст (13,3%). Притом се највећи број ученика определио за читање одломка из текста (12,4%), док је

---

<sup>136</sup> О појму и предностима интердисциплинарне наставе, те о начину њеног организовања на млађем школском узрату в.: Ивковић 2013в и Ивковић 2013г.

<sup>137</sup> Велики утицај вршњака на избор штива за читање је у складу са резултатом који је добила Снежана Марковић, истражујући читалака интересовања и навике млађих основаца. Наиме, ученици који су учествовали у њеној анкети изјавили су да им „нову књигу (...) најчешће препоручују вршњаци, ређе учитељица или родитељи“ (Марковић 2012: 261).

скоро занемарљив број оних ученика који су истакли наслов приче или књиге као фактор који би највише подстакло њихово интересовање за читање (7 ученика или 0,5%). Ипак, овај фактор нам је био интересантан јер је реч о аутентичним одговорима ученика, па смо зато желели да га издвојимо. Наиме, ми овај одговор нисмо предвидели, већ су га сами ученици дописали, што довољно говори колико је поменути фактор за њих важан и подстицајан. Проматрањем графикана примећујемо такође да се око три пута већи број ученика определио за одломак из текста, него за слику која приказује неког јунака или догађај из чудесне приче или књиге (95 : 33 уч. или 12,4% : 4,3%). Овакав резултат потврђује да је литерарна сугестивност самог текста много јача од слике и других визуелних медија.

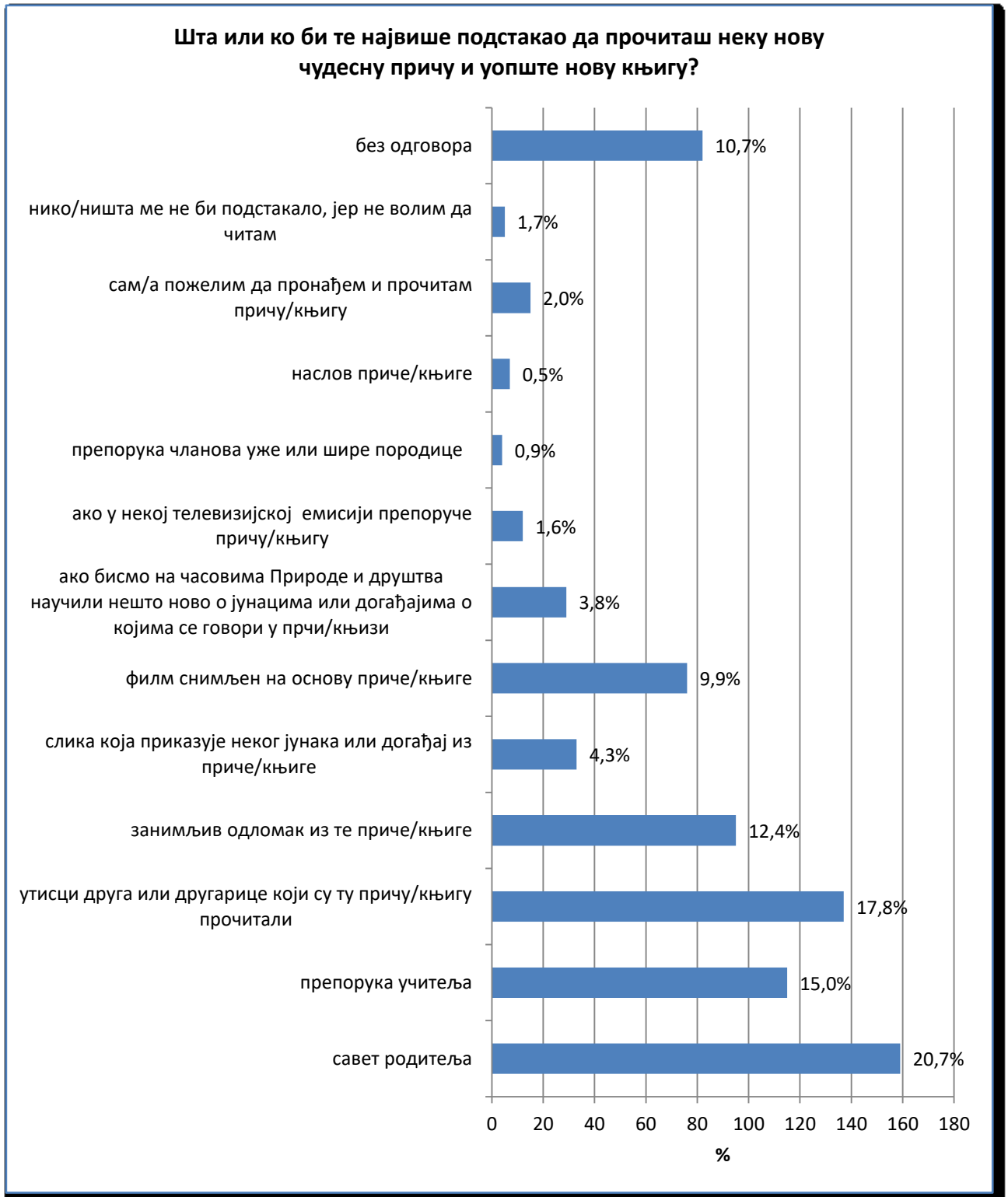
Ни савремени аудио-визуелни медији не утичу значајно на развијање читалачке радозналости и навика ученика, показују резултати спроведеног истраживања. Утицај телевизије је готово занемарљив (1,6%), док је утицај филма нешто већи, али ипак мали (9,9%). Све у свему, тек нешто више од 10% анкетираних ученика истиче савремене медије као подстицај за читање историјских бајки и књига уопште. То потврђује претпоставке и резултате претходних истраживања: за књигу на телевизији углавном нема довољно места, јер се простор радије уступа другачијим садржајима. Осим тога, премда велики, утицај ових медија (телевизије и филма) је углавном негативан када је у питању васпитање деце и неговање потребе за добром књигом (Стојановић 2007: 83; Јовановић 2002: 104). Штавише, иако филм снимљен по некој причи или роману може да пробуди жељу за читањем, он се чешће доживљава као замена за књигу, а не као подстицај за њено читање. Зато би било добро искористити телевизијске емисије у којима су гости писци историјских бајки и други познати писци за децу како бисмо код ученика изазвали радозналост за упознавање са садржајем тих књига. У истом циљу могуће је искористити и филмове снимљене на основу литерарног предлошка, те након колективног гледања повести разговор са ученицима о паралели књига – филм.

Премда процентуално није значајан, пажњу привлачи и следећи одговор. Наиме, 15 ученика је изјавило како нема потребе да их ико подстиче, већ да они сами пожелеле да пронађу и прочитају неку нову причу или књигу (нпр. *сам пожелелим да прочитам, без икаквог подстицаја*; највише би ме подстакла *моја знатижелјност*; *жеља за читањем*; *да сам откријем нову књигу и прочитам је* –

2,0%). Иако процентуално невелик, овај је одговор изузетно значајан јер је реч о ученицима који су развили унутрашњу мотивацију и радозналост за свет писане речи; другим речима, који су развили трајне навике читања. За њих је књига постала радост и стална потреба, те им никакав спољашњи подстицај више није потребан. Очито да су развили и вештине самоизбора књига које су у домену њихових читалачких интересовања, те једнако уживају у трагању за добром књигом и у сусрету са њеним светом. С друге стране, то не значи да међу оним ученицима који су се определили за неки други одговор нема страствених читалаца. Ипак, волели бисмо да је овај број већи, јер развијање самомотивисаности ученика за читање историјских бајки и књига уопште треба да буде крајњи циљ.

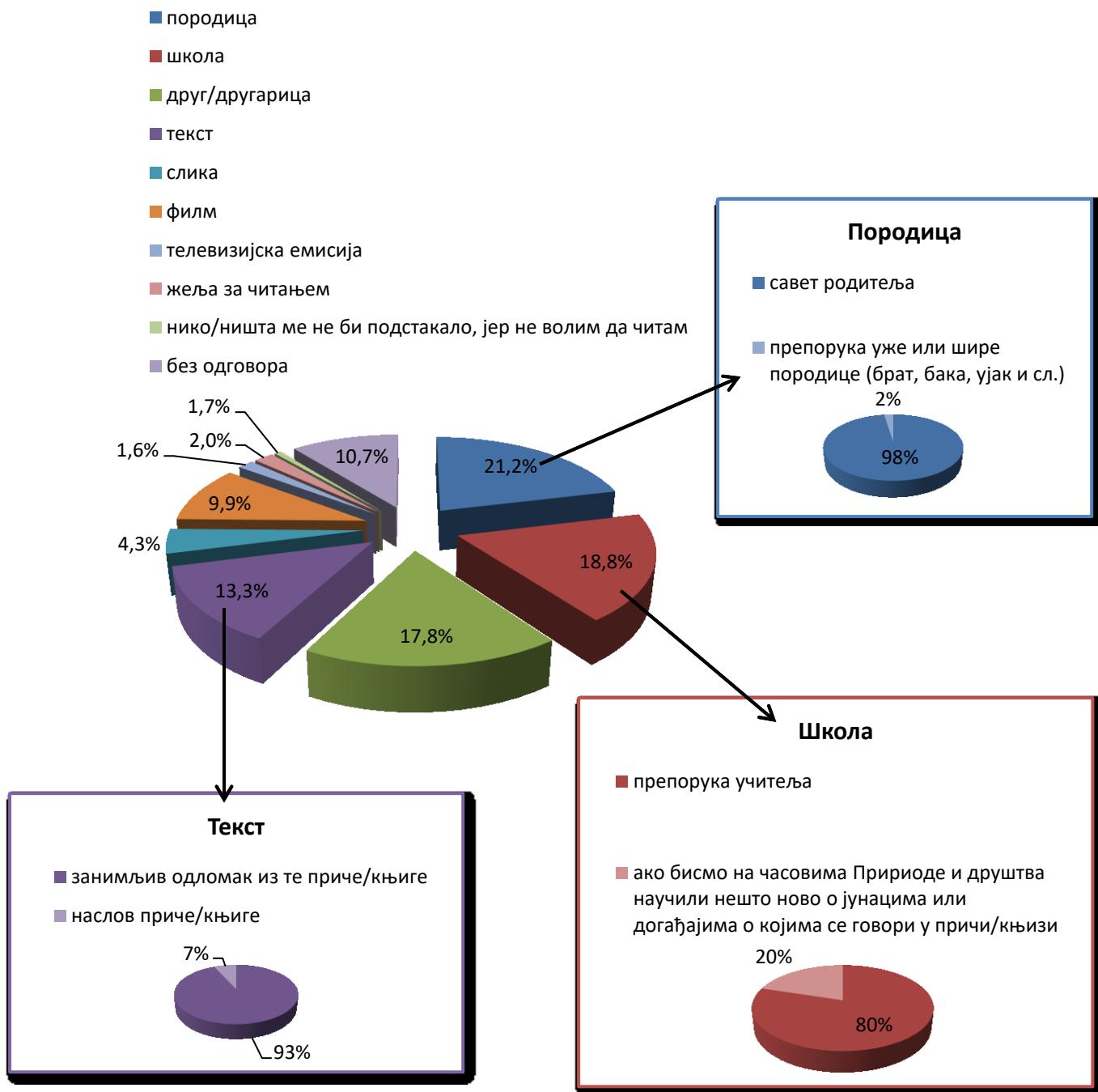
До сада смо могли запазити да је међу анкетираним ученицима било и оних који су готово на сва питања одговарали негативно. Тако је овог пута њих петоро (0,7%) изјавило да их нико и ништа не би подстакло на читање, јер уопште не воле да читају, ни чудесне приче, ни друге књиге. Претпостављамо да је ово њихов начин да искажу неку врсту бунта против књиге, школе и свега што им одрасли намећу као обавезно.

Из анализе одговора анкетираних ученика евидентно је да се ниједан од фактора није изразито издвојио у односу на остале, што указује на разноврност интересовања и потреба ученика. Ипак, изнети резултати показују да *код ученика четвртог разреда највећи утицај на подстицање интересовања и навика читања историјских бајки и књига уопште има породица, а пре свега родитељи*. Оваквим закључком *оспорена* је хипотеза број 13 према којој од свих фактора на мотивацију ученика за читање историјских бајки и књига уопште највише утиче препорука учитеља.



Графикон 22: Подстицаји за читање историјских бајки и књига уопште – појединачне категорије

**Шта или ко би те највише подстакао да прочиташ неку нову чудесну причу и уопште нову књигу?**



Графикон 23: Подстицај за читање историјских бајки и књига уопште – груписане категорије

**Завршна разматрања.** Спроведена анализа је показала да историјске бајке углавном нису присутне у наставним програмима и читанкама за млађе разреде основне школе. Да подсетимо: само су две приповетке из збирке *Књига за Марка* Светлане Велмар Јанковић уврштене у програмски списак лектире за четврти разред, те се отуда и у анализираним читанкама за четврти разред налази макар по једна од ове две приче (најчешће је то прича „Златно јагње“). Такође, у двома читанкама за трећи разред поменуте приче су укључене као допунски текстови, док других историјских бајки нема, ни у читанкама, ни у наставним програмима за млађе разреде. Разумљиво, већина учитеља се придржава програмског списка лектире, те са ученицима чита и тумачи обе обавезне приче (63,7%). Нажалост, није мали ни број учитеља који су изјавили да обрађују само приповетку „Златно јагње“ откривајући својим одговорима да заправо не познају и не поштују одредбе наставног програма (17,7%). С друге стране, већина учитеља сматра да би у програмима књижевности за млађе разреде требало да буде више историјских бајки (57,5%), показује истраживање. Но, без обзира да ли су и у којој мери историјске бајке заступљене у програмским списковима лектире за прва четири разреда, наставни програми остављају учитељима слободу и препоручују им да програмом прописане наставне садржаје допуне делима по свом или по избору ученика. Међутим, иако је већина учитеља упозната са могућношћу проширивања садржаја (71,7%), само мали број њих (око 10%) користи поменуту могућност да програмом предложене садржаје из књижевности допуни, укључивањем историјских бајки по сопственом избору (било укључивањем додатних прича из *Књиге за Марка*, било укључивањем других историјских бајки).

С обзиром на то да ове бајке у педагошко-психолошком смислу представљају погодну литературу за млађе основце, сматрамо да треба да буду заступљене у настави књижевности, било као програмом предвиђени, било као допунски, самоиницијативно укључени текстови. Тим пре што и сами учитељи имају позитивно мишљење о овим бајкама, те сматрају да њихови ученици воле да читају историјске бајке. Наиме, одговори учитеља јасно показују да они историјске бајке сматрају вредним остварењима, како у уметничком, тако и у васпитно-образовном смислу. Највећа вредност ових бајки је, по њиховом мишљењу, то што негују национални идентитет и патриотизам ученика. Оне приповедају о српској



историји занимљиво, са пуно маште – укратко, на начин примерен могућностима и интересовањима млађих основаца, те су ученици заинтересовани за њихово читање и учење, сматрају учитељи. Отуда многи од њих истичу да ове бајке, а пре свега чудесне приповетке, треба искористити да ученике на занимљив начин упознамо са историјом и традицијом нашег народа, те да им тако олакшамо разумевање и усвајање историјских садржаја из Природе и друштва.

Осим тога, спроведено истраживање је показало да ученици имају позитивно мишљење о чудесним приповеткама и другим историјским бајкама, те да позитивно реагују на њихов свет. Док их читају, ученицима је забавно, осећају се пријатно, задовољно, испуњено, срећно. Млађи основци пре свега уживају у узбудљивим авантурама јунака историјских бајки, те у њиховом чудесном свету који ученике подстиче да маштају. Могућност да се унесу у свет бајке и препусте маштању управо је најважнији разлог због кога ученици читају ове бајке и најчешћа активност коју практикују током читања. Осим тога, ученици снажно уживају у лепим описима, необичним јунацима и чудесним догађајима. Међутим, историјске бајке нису само извор уживања и забаве за ученике. Напротив, они истовремено цене могућност да читањем историјских бајки науче нешто ново о прошлости свог народа. Историјске бајке такође помажу ученицима да боље разумеју себе и друге, те се они често угледају на јунаке ових бајки. Укратко, ученицима се чудесне приповетке и друге историјске бајке са којима су упознати веома допадају и радо их читају, те би волели да их буде више на часовима књижевности. Међутим, истраживање је истовремено показало да ученици врло слабо познају историјске бајке, те да већина њих није прочитала ниједну књигу ових бајки, иако су изјавили да чудесне и друге сличне, бајковите приче читају повремено (од ученика који су прочитали макар једну књигу историјских бајки, највећи број је читао *Књигу за Марка*, што је сасвим разумљиво, пошто се једино она налази у програмима књижевности). На основу свега до сада реченог можемо да констатујемо да *историјске бајке углавном нису заступљене у настави књижевности од првог до четвртог разреда основне школе, иако су мишљења ученика и учитеља о историјским бајкама позитивна*. Тиме је уједно потврђена општа хипотеза од које смо пошли у истраживању.

## **IV ЗАКЉУЧАК**

Историјске бајке су стилизоване чудесне приче, тематски окренуте српској средњовековној прошлости, које у великој мери настоје да обнове – иако у модернизованом кључу – дух народне бајке и усменог стваралаштва уопште. С обзиром на присуство елемената бајки и других књижевних жанрова, те на преплитање историјског и митског, у оквиру историјске бајке издвојили смо три типа прозе: историјске бајке у ужем смислу Тиодора Росића (*Долина јоргована* 1991), чудесне приповетке Светлане Велмар Јанковић (*Књига за Марка* 1998) и романе бајке Тиодора Росића (*Бисерни град* 2005, *Златна гора* 2006).

Од сва три типа историјских бајки, историјске бајке у ужем смислу Тиодора Росића у највећој мери обнављају дух народне бајке. Тако је у њима композиција народне бајке готово доследно спроведена: приповедач се у градњи сижеа скоро у потпуности руководи Проповом морфологијом бајке, користи епизоде и дигресије које разграђавају главни ток догађаја, а дешава се и да наношење штете покрене нови ток догађаја.

Утицај фолклорног обрасца очигледан је и у Росићевим романима бајкама, који у ствари само представљају ауторске бајке дуже форме и развијеније композиције. Заправо, одредница „роман“ овде само сугерише разгранатост наративног тока и мноштво епизода, што Росићеве текстове приближава романескној форми. Истовремено, пак, развој радње у романима бајкама готово у потпуности задржава формулативност народне бајке као свог праузора. Уз то, честа је употреба градације, паралелизма, те троструког понављања којим се одлаже расплет, што опет одговара духу народне бајке.

С друге стране, у чудесним приповеткама Светлане Велмар Јанковић могуће је пре свега запазити тенденцију – иначе својствену модерној приповеци – да се догађаји фиксирају линеарно, а радња сведе на један или неколико главних мотива (Вуковић 1997: 167–168, према Ковачевић 2010: 56). Тако ове приповетке одликује

краткоћа приповедања, радња која је у композиционом смислу кохерентнија, заснована на једном мотивском низу и незадрживо тежи срећном разрешењу, сликање психолошког стања јунака, обрт. Ипак, чак и у чудесним приповеткама развој радње се заснива на функцијама типичним за народну бајку. Отуда закључујемо да историјске бајке, попут народних, одликује формулативност као једна од најважнијих структуралних особина: уводне и завршне формуле чине оквир бајке, а радња се остварује у средишњем делу и заснива на функцијама уобичајеним за усмену бајку. Осим тога, у сва три типа историјских бајки запажамо и многе друге елементе фолклорне приповедне провинијенције који ове приче заправо претварају у бајке: срећан крај, непомирљивост добра и зла, антропоцентричност приче, појава чудесних помагача и чаробних предмета, честа појава метаморфоза, трократно понављање ситуација, употреба сталних бројева и градације, постојање натприродних бића и волшебног света у коме се јунак осећа као у стварном свету.

Наравно, иако смо показали да историјске бајке претежно следе фолкорни образац, тај шематизам није у њима тако строг као у народним бајкама. Но, чак и онда када одступају од строгих клишеа народне бајке, Росић и Велмар Јанковић то чине уносећи у своје текстове мотиве и елементе других усмених жанрова – пре свега демонолошких предања и веровања у натприродна бића, али и усмене поезије, етиолошких предања и легенди. На тај начин, обнављају дух народне приче и враћају се усменој традицији.

Осим начина приповедања, за ово својеврсно враћање у прошлост ништа мање није важна ни тема. Зато историјске бајке увек говоре о стварним или измишљеним догађајима из наше средњовековне прошлости. Истовремено, то „национализовање“ садржаја подразумева да су јунаци именовани, а простор одређен, чиме посредно постаје могуће одредити и време дешавања радње. Ово сасвим сигурно представља понајвеће одступање историјских бајки од фолклорног узора. С друге стране, управо то „национализовање“ садржаја чини да се у историјским бајкама непрестано преплићу историјско и фолклорно, реално и чудесно, при чему је фактографски приступ вешто избегнут у корист фикционалног.

Тиме што се враћају у прошлост и обраћају прошлости, историјске бајке настоје да очувају живо сећање на усмено наслеђе, националну прошлост и познате историјске личности, те да тако васпитају нараштаје који ће знати ком народу припадају. На тај начин, оне доприносе остваривању важних задатака које програмска документа за српски језик и књижевност постављају пред учитеље. Као прво, омогућавају учитељима да ученике, путем вредних остварења српске књижевности, упознају са духовним наслеђем нашег народа како би научили да га цене, негују и унапређују (П 2004; П 2005; П 2006). Осим тога, њихово читање и изучавање доприноси реализацији многих других васпитних, образовних и функционалних задатака наставе књижевности: историјске бајке подстичу развој маште и мисаоних операција на којима почива усвајање знања и самообразовање, обогаћују речник ученика и доприносе развоју њихове језичке културе, оспособљавају ученике за читање и тумачење књижевних дела, развијају код ученика позитиван став према животу, пружају ваљане узоре у понашању, подстичу код ученика љубав према писаној речи, доприносе развоју читалачких навика и неговању уметничког укуса ученика итд.

Међутим, и поред тога што историјске бајке имају изузетну уметничку, васпитну и образовну вредност, спроведена анализа је показала да су оне још увек слабо заступљене у наставним програмима и читанкама. Наиме, од свих анализираних историјских бајки у лектуру предвиђену програмом за први циклус образовања ушле су само две чудесне приповетке Светлане Велмар Јанковић („Златно јагње“ и „Стефаново дрво“ – четврти разред), те се отуда поменуте приче налазе и у читанкама за четврти разред. Такође, поменуте две приче су укључене као допунски текстови и у два читанкама за трећи разред, док других историјских бајки нема – ни у програмима, ни у читанкама за млађе разреде. Како проучавање историјских бајки доприноси остваривању важних образовних, васпитних и функционалних задатака наставе књижевности, сматрамо да би ове бајке требало у већем броју да буду заступљене на часовима књижевности. То је и могуће, с обзиром да су наставни програми оставили учитељима слободу и препоручили им да програмски списак лектуре допуне делима по ученичком или властитом избору, како би задовољили читалачке потребе и интересовања својих ученика. Но, иако већина учитеља (71,7%) каже да је упозната са могућношћу проширивања

наставних садржаја, чињеница је да учитељи врло ретко користе ово своје право да у наставу укључе додатне историјске бајке. Истраживање показује да тек 10% учитеља самоиницијативно чита и обрађује са својим ученицима допунске историјске бајке – било додатне приче из *Књиге за Марка*, било друге историјске бајке. Већина учитеља (63,7%) држи се само оних историјских бајки које су заступљене у наставним програмима и читанкама. Разлози су разноврсни. Ипак, већина ових учитеља, сасвим разумљиво, као главни разлог наводи да је тако предвиђено наставним програмом (овако је свој одговор образложило 20 учитеља од њих 72, што представља 17,7% укупног узорка учитеља). Анкетирани учитељи такође неретко наводе да за укључивање додатних историјских бајки немају довољно времена због ионако преобимног градива (9) или недостатка литературе (1). Из оваквих одговора наслућујемо да би ови учитељи желели да укључе додатне историјске бајке или макар додатне чудесне приповетке приликом обраде *Књиге за Марка*. Додуше, има и оних учитеља који су радије опредељени за друга дела, тематски и жанровски другачија од историјских бајки (4). Уз то, део учитеља истиче да уопште нема потребе за проширивањем наставних садржаја, било зато што сматрају да је боље усредсредити се на дела која су у програмском списку лектире и тим делима посветити више пажње (2), било зато што није обавезно укључити додатне историјске бајке (3), било из страха да се не одступи од програмског списка лектире (1). Истина, програм књижевности за сваки од прва четири разреда прописује списак дела које учитељи треба да обраде са ученицима. Међутим, учитељи, као што смо истакли, имају извесну слободу у погледу избора дела које ће читати и обрађивати са ученицима. С обзиром да је емпиријско истраживање показало да учитељи имају позитивно мишљење о историјским бајкама<sup>138</sup>, те да већина њих (57,5%) сматра да у наставним програмима од првог до четвртог разреда треба да буде више историјских бајки, верујемо да их треба охрабрити да прошире наставне садржаје увођењем додатних историјских бајки у наставу – по свом или по избору ученика.

---

<sup>138</sup> Да подсетимо: највећи број учитеља сматра да је највећа вредност историјских бајки у томе што негују национални идентитет ученика и патриотизам, те доприносе очувању српске старине и традиције (77,0%), а само неколико процената мањи број учитеља – њих 73,5% – сматра да су историјске бајке вредне пре свега зато што развијају код ученика позитиван став према животу (истрајност, оптимизам, упорност, одлучност, пожртвованост итд.).

Речено важи тим пре што и ученици имају позитивно мишљење о овим бајкама, те би волели да на часовима читају и обрађују више историјских бајки. Ево најважнијих закључака до којих смо дошли истражујући мишљење ученика о историјским бајкама.

- Док читају чудесне приче и друге историјске бајке, ученици највише уживају у занимљивим и необичним догађајима (27,6%), те у чудесном свету који их подстиче да маштају (18,1%). Привлаче их такође необични, чудесни јунаци (10,1%), неизвесност и узбуђење (9,8%), но задовољство у истој мери проналазе и у прилици да читањем ових бајки сазнају нешто ново о прошлости свог народа (11,4%).
- Док читају о узбудљивим авантурама јунака историјских бајки забавно им је (32,4%), осећају се лепо, пријатно и испуњено (30,2%), препуштају се чудесном свету ових бајки (12,4) и радују срећном крају (8,2%).
- Одговори ученика показују да им највеће задовољство док читају историјске бајке пружа прилика да маштају. Ово је не само најчешћа активност коју ученици практикују током читања (88,4%), већ и најважнији разлог због кога ученици читају ове бајке (32,5%). Наиме, историјске бајке су пуне акције, напетости и неизвесности, нестварних бића и необичних околности, што све скупа снажно подстиче машту ученика. Они замишљају чудесни свет ових бајки, уживљавају се у ситуације и догађаје, те се поистовећују са ликовима, стрепе и надају се заједно са њима, а радују кад добро тријумфује над злом. Штавише, уживање у историјским бајкама је толико да ученици каткад оду и корак даље, те покушавају да од прочитане начине своју, нову историјску бајку, мењањем постојећих или увођењем нових догађаја и ликова.
- Уношење у свет историјске бајке омогућава ученицима продубљено доживљавање исприповеданог. Отуда они јунаке историјских бајки доживљавају као блиске и привлачне, те се – упркос великој временској дистанци – често угледају на њих у стварном животу (овако се изјаснило 58,1% ученика).
- Уз то, кроз историјске бајке деца уче да боље разумеју друге људе, њихова осећања и поступке (20,5%), али и себе (20,2%).



- Укупно гледано, 92,9% анкетираних ученика је рекло да су им се чудесне приповетке „Златно јагње“ и „Стефаново дрво“ допале, док је 94,0% ученика изјавило да би волело да на часовима српског језика чита још неке сличне приче.

Укратко, обављено истраживање показује да ученици имају позитивно мишљење о историјским бајкама, те да су заинтересовани за њихово читање и изучавање. Уосталом, видели смо да ученици везу чудесних приповедака, а посредно и других историјских бајки, са далеким вековима и славним прецима, виде као нешто лепо и интересантно. Овога су свесни и сами учитељи, а уз то неки од њих истичу да ове приче деци помажу да лакше и боље разумеју историјске садржаје из Природе и друштва. Наиме, читајући о необичним авантурама значајних личности из средњовековне српске историје, ученици се упознају са националном историјом и традицијом на занимљив начин. Захваљујући машти, ураћају у свет чудесних прича и историјске личности доживљавају као себи блиске, те тако лакше усвајају историјске садржаје, боље разумеју прошлост и некадашњи начин живота, а научено дуже памте. То учитељи треба да искористе да са ученицима интердисциплинарно обраде не само две обавезне приповетке, већ целу *Књигу за Марка*, па и неке друге историјске бајке по слободном избору. Тиме ће истовремено утицати на развој књижевне културе ученика и помоћи им да неосетно и лако усвоје историјске садржаје. Нажалост, готово петина учитеља (17,7%) је изјавила да тумачи са ученицима само приповетку „Златно јагње“, што није мали број. Из њихових одговора видимо да се ови учитељи превише ослањају на читанку, а недовољно познају наставни програм, те нису ни свесни да су у обавези да обраде и причу „Стефаново дрво“.

Овим долазимо до централног питања нашег истраживања, а то је питање успостављање разлога за проширивање програмског списка лектире допунским историјским бајкама. Читање и изучавање вредних дечјих књига које одговарају интересовањима конкретних ученика, а нису обухваћене програмом, од огромног је значаја за развијање љубави према књижевној уметности. Јер, уколико учитељ као саветник и ученик као читалац не могу и сами да учествују у избору штива за читање, већ морају само да се придржавају прописаног списка дела, онда читање постаје принуда – нешто што се мора, уместо што се воли. Насупрот томе,

ученицима читање лектуре треба омити и учинити га привлачним циљем. Једино тако ћемо успети да ученике приведемо великом свету писане речи, тако значајном не само за развој дечје личности, већ и за подизање културног нивоа читавог друштва. Ово је утолико важније уколико се има на уму да је период млађег школског узраста од пресудног значаја за развој читалачких интересовања, навика и културе деце (Halsted 1998, према Пурић 2012: 213; Росандић 1978: 101; Црнковић, у: Мамузић и Стефановић б.г.: 23–24). С обзиром да је наше истраживање показало да су ученици врло заинтересовани за читање и учење чудесних приповедака, а посредно и других историјских бајки, чега су свесни и сами учитељи, сматрамо да историјске бајке треба да се нађу на списку допунске лектуре за млађе основце. Уосталом, треба подстицати интересовање ученика за читање историјских бајки и ван наставе. Већина учитеља – њих 81,4% – каже да то чини. Међутим, да би учитељи увели ученике у свет историјских бајки, морају најпре сами да се упознају са корпусом ових бајки, да их заволе, одушеве се њиховим лепотама, уметничким, етичким и др., те да своје мишљење поделе са ученицима, а неке од ових књига уврсте и у допунску лектуру. Оне историјске бајке које су прочитали, а то су пре свега чудесне приповетке Светлане Велмар Јанковић, учитељи сматрају вредним штивом за децу, како у уметничком, тако и у васпитно-образовном смислу, те истичу да ове бајке одговарају читалачким интересовањима млађих основаца. Међутим, одговори учитеља показују да они – изузев *Књиге за Марка* – слабо познају друге историјске бајке. Штавише, петина учитеља (19,5%) није прочитала ниједну књигу историјских бајки, чак ни *Књигу за Марка* која је у програмском списку лектуре за четврти разред. Тачно је да учитељи не морају обратити са ученицима читаву збирку, али верујемо да би ваљало да макар приповетке „Златно јагње“ и „Стефаново дрво“, које су обавезне за обраду, прочитају у целини пре него их обраде са ђацима, како би ученике могли основано уводити у текст и правилно их тумачити (да подсетимо, у читанкама се налазе само одломци из ових прича). Наиме, учитељ увек мора најпре да пође од свог целовитог и јединственог доживљаја да би могао ваљано да интерпретира текст. Истовремено, читање ових прича ученицима у целини омогућило би њихов дубљи доживљај, а тиме и плоднију дискусију и свестраније сазнавање прича.

Уосталом, чак и ако учитељ одлучи да са ученицима обради само две обавезне приче, добро је да подстакне ученике да у слободно време прочитају и преостале приче из збирке, као и друге историјске бајке. То опет захтева да их сам учитељ претходно прочита. Јер надахнуто казивање учитеља о историјским бајкама, о снажном доживљају који је конкретна бајка изазвала, о лепотама које ученике очекују уколико се упусте у сусрет са бајком, један је од најделотворнијих мотивационих поступака. У противном, информације које дајемо ученицима биће лажне, празне, те отуда немоћне да ученике истински заинтересују за читање. Драго нам је да је један од анкетираних учитеља препознао и сам истакао да је показивање личног ентузијазма учитеља врло моћан мотивациони поступак. Осим тога, верујемо да би на ученике изузетно подстицајно деловало ако би учитељ на час обраде нових историјских бајки дошао са књигом у руци, „и с љубављу“ за ту књигу, „и с осмејком на уснама“ (Мамузић, у: Мамузић и Стефановић б.г.: 51). Чињенице да је искрена препорука врло делотворно мотивационо средство свесни су и сами учитељи: истраживање показује да је један од најчешћих начина на који учитељи подстичу радозналост својих ученика – како за обраду историјских бајки на часу, тако и за њихово читање код куће, у слободно време – управо изношење мишљења и утисака о прочитаној бајци, односно допуштање ученицима који су дело прочитали да своје утиске поделе са друговима (овај начин мотивације практикује 44,2% учитеља када је реч о подстицању радозналости ученика за читање историјских бајки у настави, а 31,0% учитеља када је реч о подстицању радозналости ученика за читање историјских бајки ван наставе). У исто време речено потврђују и одговори ученика: од многих фактора који могу подстаћи ученике да прочитају нову историјску бајку, и уопште нову књигу, препорука учитеља је, појединачно гледано, на трећем месту (15,0%), иза препоруке родитеља (20,7%) и друга/другарице (17,8%).

Осим тога, као позив за читање нове историјске бајке – како у настави, тако и ван наставе – учитељи врло често користе привлачну снагу самог текста (када је реч о мотивисању ученика за читање и обраду историјских бајки у настави, текст користи 45,1% испитаних учитеља, док текст као мотивацију за читање историјских бајки ван наставе користи 25,3% учитеља). Ипак, у циљу развијања радозналости ученика за читање и изучавање историјских бајки учитељи најчешће користе везу

ових бајки са националном историјом и традицијом (тако овај начин подстицања радозналости ученика за читање историјских бајки у настави практикује 58,4% учитеља, а ван наставе 32,2% учитеља). Истовремено, истраживање показује да учитељи користе и многе друге мотивационе поступке, те да управо емоционално-интелектуалну припрему издвајају као кључну етапу коју отуда најчешће реализују приликом обраде нове историјске бајке (ову етапу по правилу реализује 77,0% испитаних учитеља). То је изузетно добро, јер говори да су учитељи свесни значаја ове етапе за успех у интерпретацији историјске бајке. Осим тога, што су мотивациони поступци разнороднији, то су изазовнији за ученике, те боље подстичу њихову радозналост и активан однос према делу. Међутим, истраживање је показало да учитељи у исто време неке друге методичке радње, које су исто тако неопходне за дубоко доживљавање и разумевање историјских бајки, запостављају: нпр. интерпретативно и истраживачко читање, синтезу, па и анализу текста, локализацију. Стога верујемо да им треба указати на значај ових етапа за интимно уношење ученика у свет историјске бајке и њено свестрано сазнавање.

То што већина учитеља приликом обраде историјских бајки не пролази кроз све етапе предложеног модела обраде историјске бајке може се с једне стране објаснити тиме што учитељи, супротно нашој полазној претпоставци, историјске бајке најчешће обрађују групним обликом рада<sup>139</sup>. Предложени модел у том случају не може бити примењен у неизмењеном облику, јер групни облик рада подразумева другачију организацију активности на часу. Уосталом, понуђени модел ни не треба схватити као образац чије су радње фиксирани једном заувек, већ као флексибилан модел који може и треба да се мења како би се прилагодио природи одређеног типа историјске бајке и саме бајке. Но с друге стране, сваки час обраде нове историјске бајке (и новог књижевног дела уопште) мора да прође кроз одређене етапе, и то одређеним редоследом, како би ученицима омогућио дубоко доживљавање и пуно разумевање историјске бајке. Стога учитељима треба указати на то које су методичке радње кључне и не смеју да изостану ни на једном часу обраде историјске бајке, а које се могу спојити и обављати истовремено са неким другим радњама или, пак, сасвим изоставити. Отуда је важан циљ овог рада било

---

<sup>139</sup> Да подсетимо: од 113 анкетираних учитеља њих 34 (30,1%) се определило за фронтални, а 49 учитеља (43,4%) за групни или рад у пару као најчешћи облик рада приликом обраде нових историјских бајки.

постављање поузданих методичких решења за обраду историјских бајки у разредној настави. У том смислу смо предложили моделе обраде и методичке захтеве које ваљана наставна интерпретација историјских бајки треба да испоштује. У зависности од тога да ли се историјске бајке читају на часу или их ученици, због њиховог обима, морају самостално прочитати код куће, зависиће организација активности на часу, али и припрема ученика за рад код куће. Када је реч о обради појединачних прича/бајки чији обим дозвољава да у целини буду прочитане на часу, препоручујемо фронтално организован хеуристички разговор са ученицима. Када је, пак, реч о историјским бајкама које ученици читају код куће (романи бајке или збирке историјских бајки), функционалнији је групни или рад у пару. Наиме, на основу резултата истраживања Зорице Јовановић верујемо да би у овом случају групни облик омогућио да се боље искористи самосталан рад ученика код куће и развије позитиван однос ученика према обради ових бајки (в. Јовановић 2002: 147). Међутим, и приликом обраде историјских бајки групним обликом рада улога учитеља је од пресудне важности. Наиме, ученици млађег узраста, а посебно прва три разреда, још увек нису у стању да слојевита дела, какве су историјске бајке, анализирају сасвим самостално, на нивоу који превазилази пуку репродукцију садржаја. Стога је на учитељима да добро осмишљеним упутима дискретно усмеравају ученике приликом самосталног рада по групама, те да извештавање прошире и претворе у дискусију. Међутим, с обзиром да је истраживање показало да учитељи углавном обрађују само појединачне чудесне приповетке, те да мали број њих обрађује целу *Књигу за Марка* или додатне историјске бајке, сматрамо да би учитељи боље учинили ако би ове бајке обрадили фронталним обликом рада. Притом наравно треба неговати активан дијалог и самосталан, истраживачки однос ученика према чудесним приповеткама и другим историјским бајкама.

Укратко, без обзира на примењени облик рада, ваљано тумачење историјских бајки, такво које би омогућило трајан доживљај, незамисливо је без живог и плодног разговора учитеља са ученицима. Тек разговор открива учеников приступ историјској бајци и тешкоће са којима се ученик суочава на путу сазнавања бајке. Тек разговор и задаци за самосталан истраживачки рад ученика пре и у току тог разговора омогућавају ученицима да афирмишу своју способност доживљавања и мисаоног поимања текста. Притом треба инсистирати на аутентичним реакцијама

ученика на историјску бајку, уз захтев да личне утиске и запажања поткрепе чињеницама из текста. Циљ наставног проучавања историјских бајки јесте да се чудесни свет ових бајки, који трепери из самог текста и који се читањем само наслућује, осмисли и продуби, тј. да се свесно доживи и разуме. Оваква, за ученике свестрано активна, настава развиће временом њихову самосталност у раду на историјским бајкама, те им неће бити тешко да, самостално радећи по групама, тумаче друге историјске бајке и друга сродна дела, читајући и анализирајући их по угледу на наставну интерпретацију.

Истраживање нас, тако, коначно води ка следећим закључцима. Као прво, спроведено емпиријско истраживање омогућило нам је да сагледамо мишљење учитеља и ученика о историјским бајкама, као и уметничко-емоционални доживљај ученика и њихову заинтересованост за читање и учење ових бајки. Уз то, истраживање је потврдило резултате неких ранијих истраживања читалачких интересовања ученика. Наиме, одговори анкетираних ученика потврђују да се наши десетогодишњаци још веома интересују за бајке (уп. са Тодоров 2006а: 19–21, 115). Ученици четвртог разреда воле да читају све врсте бајки, премда ипак нешто радије читају ауторске бајке у односу на народне (89,2% : 87,9%). Историјске бајке читају једнако радо као и друге ауторске бајке (89,2%). Дакле, и данас у ери технолошке револуције деца показују несмањено интересовање за бајке. Што је још занимљивије, ученици су – супротно нашој претпоставци – већином изјавили да би се радије упознали са новом историјском бајком тако што би је прочитали (41,6%), него што би је гледали као филм (26,7%) или позоришну представу (18,6%). С обзиром да су и учитељи изјавили да њихови ученици најрадије читају ауторске бајке, и то у готово истом проценту као што то сматрају ученици (85,8%), само ћемо начелно констатовати да учитељи очигледно познају преференције ученика за читање бајки, свесни да њихове одговоре не можемо статистички поредити због величине и састава узорка. Међутим, иако највећи број ученика – њих 79,6% – тврди да чудесне и друге сличне, бајковите приче и романе чита повремено или често, истраживање је показало да ученици углавном нису упознати са корпусом историјских бајки: 63,2% ученика није прочитало ниједну књигу историјских бајки, а од оних који су прочитали макар једну књигу историјских бајки, највећи број је (про)читао *Књигу за Марка* (90,5%, што чини 32,4% укупног узорка ученика). Ово

је опет сасвим разумљиво, с обзиром да су се са причама из ове збирке ученици сусрели на часовима српског језика. С друге стране, Росићеве историјске и романе бајке који нису заступљени у наставним програмима и читанкама за млађе разреде ученици углавном не познају и не читају. То донекле баца сумњу у искреност одговора учитеља који су већином изјавили да подстичу ученике да читају историјске бајке и у слободно време (81,4%), те навели различите мотивационе поступке. С обзиром да ни сами учитељи углавном нису упућени у корпус историјских бајки, могуће је да – када мотивишу ученике за читање историјских бајки – једноставно не наводе увек назив конкретне историјске бајке, тј. књиге бајки коју би ученици ваљало да прочитају, или да се ограничавају само на подстицање радозналости ученика за читање преосталих прича из *Књиге за Марка*, или пак да су одговарали имајући на уму мотивисање ученика за читање уопште, а не конкретно за читање историјских бајки. О томе не можемо поуздано судити на основу нашег истраживања. Ипак, чињеница је да већина анкетираних ученика има жељу за читањем нових историјских бајки. Само им недостаје могућност да на часовима књижевности задовоље ову своју жељу.

Као друго, сусрет ученика са новом историјском бајком треба организовати тако да код ученика изазове истинско интересовање за упознавање са чудесним светом ових бајки и великим светом књижевне уметности. Након што ученике придобије за рад на одабраној историјској бајци, учитељ треба да настоји да их што више осамостали у даљем раду на тој бајци. Циљ је оспособити ученике да самостално доносе судове о делу. Ако је ученик у позицији да чита, запажа, упоређује, уопштава, изводи закључке и вреднује – укратко, да активно учествује у целокупном раду на историјској бајци – онда ће бити у прилици да на темељу властитог доживљаја и искуства дође и до властитог суда о тој бајци. Према томе, ваљана настава књижевности тежи литерарној самосталности ученика, а за њен развој није од значаја само одабрана лектира – у овом случају историјска бајка – већ пре свега настава која треба свестрано да активира ученике. Зато је важно допустити ученицима да изнесу своје утиске и судове о делу слободно, без бојазни да ће погрешити. Једино тако ученици ће моћи да доживе пуну радну афирмацију. Уосталом, чак и када су судови ученика погрешни, они су за учитеља драгоцени,



јер откривају проблеме којима треба да се позабави у даљем тумачењу историјске бајке.

Коначно, можемо да констатујемо да је општа хипотеза од које смо пошли у истраживању потврђена: *историјске бајке углавном нису заступљене у настави књижевности од првог до четвртог разреда основне школе, иако су мишљења ученика и учитеља о историјским бајкама позитивна*. С обзиром да историјске бајке представљају значајну тековину српске ауторске бајке која заслужује да буде заступљена у настави књижевности за млађе основце, сматрамо да учитељи треба са много више самосталне иницијативе да укључују историјске бајке у наставу, баш као и друга уметнички вредна дела за која су њихови ученици заинтересовани. Уколико би учитељи самоиницијативно увели већи број историјских бајки у наставу књижевности и ваљано их обрадили, проналазећи у њима праве људске вредности, оне би добиле своју истинску уметничку димензију и најдубљи сазнајни смисао. Оваква интерпретација историјских бајки би ученике, сигурни смо, подстакла да чешће читају историјске бајке и ван наставе, у слободно време. Но, ученике је истовремено неопходно континуирано мотивисати за самоиницијативно читање ових бајки и увек новим, изазовним поступцима. Речено такође отвара пут за неко ново истраживање које би потпуније расветлило наставну интерпретацију чудесних приповедака и других историјских бајки које учитељи обрађују као допунске текстове: адекватност методичког приступа, те начин на који ученици разумеју ове бајке, њихове естетске вредности и значења.

## **V ЛИТЕРАТУРА**

### Примарна литература:

- **ВЈ 2005:** Светлана Велмар Јанковић, *Књига за Марка*, Београд: Стубови културе.
- **Лакићевић 1997:** Драган Лакићевић, *Принцеза и лав*, Београд: ВМГ.
- **Лакићевић 2003:** Драган Лакићевић, *Мач кнеза Стефана*, Београд: Дерета.
- **Лакићевић 2004:** Драган Лакићевић, *Витез Вилине горе*, Београд: Дерета.
- **Росић 1993:** Тиодор Росић, *Господар седам брегова: приче из српске старине*, Београд: СКЗ / Глосаријум.
- **Росић 2000:** Тиодор Росић, *Орлово гнездо: изабране бајке*, Београд: Verzalpress.
- **Росић 2005:** Тиодор Росић, *Бисерни град: роман-бајка*, Београд: Bookland.
- **Росић 2006:** Тиодор Росић, *Златна гора: роман-бајка*, Београд: СКЗ.
- **Росић 2007:** Тиодор Росић, *Долина јоргована: бајке из српске старине*, Београд: СКЗ.

### Секундарна литература:

- **Азар 1970:** Pol Azar, *Knjige, djeca i odrasli: studija*, Zagreb: Stylos.
- **Ајдачић 2013а:** Дејан Ајдачић, *Демонски хронотопи у усменој књижевности*, доступно у јулу 2013. на <http://www.rastko.rs/rastko/delo/10038>.
- **Ајдачић 2013б:** Дејан Ајдачић, *О мотиву бекства са бацањем магичних предмета*, доступно у јулу 2013. на [http://www.rastko.rs/knjizevnost/nauka\\_knjiz/dajdacic-bekstvo.html](http://www.rastko.rs/knjizevnost/nauka_knjiz/dajdacic-bekstvo.html).
- **Андрић 1997:** Милка Андрић, *Наставно проучавање народног песништва*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- **Баковљев 1983:** Milan Bakovljević, *Sušтина i pretpostavke misaone aktivizacije učenika*, Београд: Institut za pedagoška istraživanja.
- **Бандић 1953:** Даница Бандић, *Тера баба козлиће*, Београд: Удружење новинара Србије.
- **Бандић 1980:** Dušan Bandić, *Tabu u tradicionalnoj kulturi Srba*, Београд: BIGZ.
- **Бандић 1990:** Dušan Bandić, *Carstvo zemaljsko i carstvo nebesko: ogledi o narodnoj religiji*, Београд: BIGZ.
- **Бандић 1991:** Душан Бандић, *Народна религија Срба у 100 појмова*, Београд: Нолит.
- **Бари 2001:** Џејмс Мејџу Бари, *Петар Пан*, Нова Пазова: Бонарт.
- **Баском 1987:** Vilijem Baskom, „Oblici folklora: prozne naracije“, *Polja – časopis za kulturu, umetnost i društvena pitanja*, god. 33, br. 340, Novi Sad, str. 224–228.
- **Баум 2014:** Lajman Frenk Baum, *Ћаробњак из Оза*, Београд: Liber Novus.
- **Бахтин 1989:** Mihail Bahtin, *O romanu*, Београд: Nolit.
- **Бетелхајм 1979:** Bruno Betelhajm, *Značenje bajki*, Београд: Jugoslavija.
- **Благојевић 1998:** Милош Благојевић, *Србија Немањића и Хиландар*, Нови Сад: Друштво историчара Јужнобачког и Сремског округа.

- **Бојић 1986:** Goran Bojić, „Značenje elemenata bajke i predanja u naučnofantastičnom romanu“, *Savremenik*, god. 32, br. 9–10, knj. 4, Beograd: Književne novine, str. 275–286.
- **Браћа Грим 1957:** Јакоб и Вилхелм Грим, *Трнова ружица и друге бајке*, Београд: Дечја књига.
- **Брлић Мажуранић 1979:** Ивана Брлић Мажуранић, *Приче из давнине*, Београд: Полит / Просвета / Завод за уџбенике и наставна средства.
- **БС 1975:** Маја Боšković Stulli, *Usmena književnost kao umjetnost riječi*, Zagreb: Mladost.
- **БС 1983:** Маја Боšković Stulli, *Usmena književnost nekad i danas*, Beograd: Prosveta.
- **Вајскербер 1984:** Jean Weisqerber, „Upotreba citata u novijoj književnosti“, *Polja – časopis za kulturu, umetnost i društvena pitanja*, god. 30, br. 303, Novi Sad, str. 216–217.
- **Ван Генеп 2005:** Арнолд ван Генеп, *Обреди прелаза: систематско изучавање ритуала*, Београд: СКЗ.
- **Васари 2005:** István Vásáry, *Cumans and Tatars: Oriental Military in the Pre-Ottoman Balkans, 1185–1365*, New York: Cambridge University Press.
- **ВГ 1971:** Радоје Радојевић [приредио, предговор и поговор], *Вилина гора: антологија црногорских легенди*, Титоград: Графички завод.
- **Веселиновић и Љушић 2001:** Андрија Веселиновић и Радош Љушић, *Српске династије*, Нови Сад и Београд: Платонеум.
- **ВП 2005:** Драгана Михаиловић и Сунчица Глишић, *Вилинске приче: симболика и значење бајки* [каталог са изложбе], Београд: Универзитетска библиотека „Светозар Марковић“.
- **Вуковић 2009:** Ђорђевић Вуковић, *Историјски роман*, Сремски Карловци и Нови Сад: Издавачка књижевница Зорана Стојановића.
- **Вучковић и Тодоров 2010:** Жељко Вучковић и Нада Тодоров, *Култура читања у времену интернета*, Инђија: Народна библиотека „Др Ђорђе Натошевић“.
- **Вучковић 2012:** Дијана Љ. Вучковић, „Читалачка интересовања ученика петог разреда основне школе“, у: Виолета Јовановић и Тиодор Росић [ур.], *Савремена књижевност за децу у науци и настави*, књ. 15, Јагодина: Педагошки факултет, стр. 195–211.
- **Гејмен 2005:** Nil Gejmen, *Zvezdana prašina*, Beograd: Laguna.
- **Георгијевски 1997:** Христо Георгијевски, „Семантичко-моделативне могућности предања“, *Детињство*, год. 23, бр. 4, Нови Сад: Змајеве дечје игре, стр. 31–35.
- **Георгијевски 1998:** Христо Георгијевски, „Прича за сва времена“, у: Воја Марјановић [пр.], *Дечја књижевност у књижевној критици*, Београд: ВМГ, стр. 417–427.
- **Гревс 1992:** Robert Grevs, *Grčki mitovi*, Beograd: Nolit.
- **Гура 2005:** Александар Гура, *Симболика животиња у словенској народној традицији*, Београд: Бримо / Логос / Александрија.
- **Детелић 1992:** Мирјана Детелић, *Митски простор и епика*, Београд: САНУ / Ауторска издавачка задруга „Досије“.
- **Детелић 1996:** Мирјана Детелић, *Урок и невеста: поетика епске формуле*, Београд: САНУ / Балканолошки институт и Крагујевац: Универзитет, Центар за научна истраживања.
- **Димитријевић 1977:** Radmilo Dimitrijević, *Problemi nastave književnosti i maternjeg jezika II*, Beograd: Izdavačko informativni centar studenata (ICS).
- **Димитријевић 2012:** Маја М. Димитријевић, „Деца-јунаци у причама Светлане Велмар Јанковић“, у: Виолета Јовановић и Тиодор Росић [ур.], *Савремена књижевност за децу у науци и настави*, књ. 15, Јагодина: Педагошки факултет, стр. 281–288.

- **Доирон 2003:** Ray Doiron, „Motivating the Lifelong Reading Habit through a Balanced Use of Children’s Information Book“, *School Libraries Worldwide*, Vol. 9, No. 1, p. 39–49.
- **Дрндарски 1978:** priredila Mirjana Drndarski, *Narodna bajka u modernoj književnosti*, Београд: Nolit.
- **Дрндарски 1996:** Мирјана Дрндарски, „Митолошки елементи у песмама типа Краљевић Марко и вила бродарица“, у: Томислав Бекић [ур.], *Мит – зборник радова*, Нови Сад: Филозофски факултет, стр. 707–713.
- **Дрндарски 2001:** Мирјана Дрндарски, *На вилином вијалишту: о транспозицији фолклорних жанрова*, Београд: Рад / КПЗ Србије.
- **Ђорђевић 1923:** Тихомир Ђорђевић, *Наш народни живот*, Београд: Српска књижевна задруга, коло 26, књ. 174.
- **Ђорђевић 1934:** Тихомир Ђорђевић, *Наш народни живот*, књ. X, Београд: Издавачко и књижарско предузеће „Геца Кон“.
- **Ђорђевић 1953:** Тихомир Ђорђевић, *Вештица и вила у нашем народном веровању и предању; Вампир и друга бића у нашем народном веровању и предању*, Београд: Српска академија наука.
- **Ђорђевић 1985:** Тихомир Ђорђевић, *Зле очи у веровању Јужних Словена*, Београд: Просвета.
- **Ђорђевић 1990:** Тихомир Ђорђевић, *Деца у веровањима и обичајима нашег народа*, Београд: Идеа и Ниш: Просвета.
- **Ђорђевић 2012:** Милентије М. Ђорђевић, „Криза читања и развијање читалачких интересовања ученика млађег школског узраста“, у: Виолета Јовановић и Тиодор Росић [ур.], *Савремена књижевност за децу у науци и настави*, књ. 15, Јагодина: Педагошки факултет, стр. 39–48.
- **Ђурић 1990:** Војислав Ђурић [пр.], *Антологија народних приповедака*, Београд: СКЗ.
- **Елијаде 2004:** Mirča Elijade, *Sveto i profano: priroda religije*, Београд: Alnari / Lačarak / Tabernakl.
- **Елиот 1991:** Tomas Sterns Eliot, „Tradicija i individualni talenat“, у: *Teorijska misao o književnosti*, Novi Sad: "Svetovi, 469–475.
- **Егзипери 2006:** Антоан де Сент-Егзипери, *Мали принц*, Нови Сад: Ризница лепих речи.
- **Енде 1985:** Mihael Ende, *Beskrajna priča*, Београд: Prosveta.
- **Жиропађа и Миочиновић 2007:** Љубомир Жиропађа и Љиљана Миочиновић, *Развојна психологија*, Београд: Чигоја штампа.
- **Залар 1998:** Иво Залар, „Дјечји роман – шта је то“, у: Воја Марјановић [пр.], *Дечја књижевност у књижевној критици*, Београд: VMG, стр. 50–55.
- **Зечевић 1982:** Слободан Зечевић, *Култ мртвих код Срба*, Београд: ИРО „Вук Караџић“.
- **Зечевић 2007:** Слободан Зечевић, *Митска бића српских предања*, Београд: Службени гласник.
- **Зупанц 2005:** Миодраг Зупанц, *Бајка из буџака*, Београд: Плато.
- **Зхдан 2014:** Mikhailo Zhdan, *Cumans*, доступно у јануару 2014. на <http://www.encyclopediaofukraine.com/display.asp?linkpath=pages\C\U\Cumans.htm>.
- **Ивковић 2013а:** Магдалена Ивковић, „Однос митског и историјског у *Књизи за Марка Светлане Велмар Јанковић*“, *Књижевност и језик*, год. 60, бр. 1, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије, стр. 75–89.
- **Ивковић 2013б:** Магдалена Ивковић, „Два приступа методици“, *Методичка пракса*, год. 13, бр. 3, Врање: Учитељски факултет, стр. 465–476.

- **Ивковић 2013в:** Магдалена Ивковић, „Одређење и предности интердисциплинарне наставе“, *Зборник ВШССОВ Кикинда*, год. 8, бр. 1, Кикинда: ВШССОВ, стр. 67–80.
- **Ивковић 2013г:** Магдалена Ивковић, „Интердисциплинарни приступ настави у млађим разредима основне школе“, *Норма*, год. 17, бр. 2, Сомбор: Педагошки факултет, стр. 343–356.
- **Ивковић 2015:** Магдалена Ивковић, „Допринос проучавању читалачких интересовања ученика разредне наставе“, *Узданица*, год. 12, бр. 2, Јагодина: Факултет педагошких наука, стр. 45–60.
- **Илић 1990:** Pavle Пић, *Lirska poezija u savremenoj nastavi*, Novi Sad: Dnevnik.
- **Илић 1997:** Павле Илић, *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*, Нови Сад: Прометеј.
- **Илић, Гајић и Маљковић 2007:** Павле Илић, Оливера Гајић и Миланка Маљковић, *Криза читања: комплексан педагошки, културолошки и општедруштвени проблем*, Нови Сад: Градска библиотека.
- **Јанићијевић 2007:** Валерија Јанићијевић, *Родови и врсте у настави књижевности: у млађим разредима основне школе*, Београд: Учитељски факултет.
- **Јешић 2000:** Драган Јешић, *Породица и слободно време младих*, Београд: Учитељски факултет.
- **Јовановић 1984:** Александар Јовановић [пр.], *Како предавати књижевност: теоријске основе наставе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- **Јовановић 2000:** Зорица Јовановић, *Домаћа лектура у млађим разредима основне школе: теоријски и истраживачки приступ*, Београд: Школска књига ДОО.
- **Јовановић 2002:** Зорица Јовановић, *Обрада домаће лектуре у млађим разредима основне школе: теоријски и истраживачки приступ*, Београд: Антуријум.
- **Јовановић 2010:** Виолета Јовановић, „Обожени свет ауторске бајке Тиодора Росића“, у: Виолета Јовановић и Тиодор Росић [ур.], *Савремена књижевност за децу у науци и настави*, књ. 10, Јагодина: Педагошки факултет, стр. 331–336.
- **Јунг 1973:** Carl G. Jung, *Џовјек и његови симболи*, Ljubljana: Mladinska knjiga.
- **Јунг 2002:** Karl Gustav Jung, *Duh bajke*, Београд: Panpublik.
- **Карановић 1987:** Зоја Карановић, „Univerzalne dimenzije predanja kao kategorije usmene proze“, *Polja – časopis za kulturu, umetnost i društvena pitanja*, год. 33, бр. 340, Novi Sad, стр. 222–223.
- **Карановић 1998:** Зоја Карановић, *Закопано благо – живот и прича*, Нови Сад: Братство-Јединство, Институт за југословенске књижевности и општу књижевност Филозофског факултета у Новом Саду.
- **Карановић 1998:** Зоја Карановић, *Аспекти просторног ситуирања виле у поезији балканских Словена*, год. 30, бр. 105, Београд: Институт за књижевност и уметност, стр. 207–218.
- **Карановић 1992:** Зоја Карановић, *Народне приче у Даници*, Нови Сад: Матица српска.
- **Караџић 1899:** Вук Стефановић Караџић, *Српске народне пјесме: књига шеста у којој су пјесме јуначке најстарије и средњијех времена*, приредио Љуб. Стојановић, Биоград: Штампарија Краљевине Србије.
- **Караџић 1977а:** Вук Стефановић Караџић, *Српски рјечник*, Сабрана дела Вука Караџића, књ. 10, Београд: Нолит.
- **Караџић 1977б:** Вук Стефановић Караџић, *Српске народне приповијетке*, Сабрана дела Вука Караџића, књ. 5, Београд: Нолит.
- **Караџић 1977в:** Вук Стефановић Караџић, *Српске народне пјесме I*, Сабрана дела Вука Караџића, књ. 1, Београд: Нолит.



- **Караџић 1977г:** Вук Стефановић Караџић, *Српске народне пјесме II*, Сабрана дела Вука Караџића, књ. 2, Београд: Нолит.
- **Караџић 1977д:** Вук Стефановић Караџић, *Српске народне пјесме III*, Сабрана дела Вука Караџића, књ. 3, Београд: Нолит.
- **Каталог уџбеника 2014:** *Каталог уџбеника за предшколску установу и основну школу одобрених за школску 2014/2015. годину*, доступно у априлу 2014 на <http://www.mpn.gov.rs/prosveta/udzbenici/skolska-2014-2015-god/1220-izvod-iz-registra-odobrenih-udzbenika-skolska-2014-2015-godina>.
- **Кејић 1998:** Борислав Кејић, „Модалитети коришћења слободног времена ученика“, *Настава и васпитање*, год. 42, бр. 2, Београд: Педагошко друштво Србије, стр. 245–253.
- **Керол 2001:** Луис Керол, *Алиса у земљи чуда*, Земун: Драганић.
- **Ковачевић 2010:** Милош М. Ковачевић, „Стилско-језичке карактеристике бајки Долине јоргована Тиодора Росића“, у: Виолета Јовановић и Тиодор Росић [ур.], *Савремена књижевност за децу у науци и настави*, књ. 10, Јагодина: Педагошки факултет, стр. 55–67.
- **Колоди 2002:** Карло Колоди, *Пиноккио*, Београд: ЈРЈ.
- **Кољевић 1974:** Светозар Кољевић, *Наш јуначки еп*, Београд: Нолит.
- **Крњајић и др. 2011:** Зора Крњајић, Ивана Степановић и Драгица Павловић Бабић, „Читалачке навике средњошколаца у Србији“, *Зборник Института за педагошка истраживања*, год. 43, бр. 2, Београд: Институт за педагошка истраживања, стр. 266–282.
- **Кулишић 1970:** Шпиро Кулишић, *Из старе српске религије: новогодишњи обичаји*, Београд: СКЗ.
- **Лакићевић 1992:** Драган Лакићевић [пр.], *Вук и 'ајдук: српске народне приче у новим записима*, Београд: СКЗ.
- **Леже 1984:** Луј Ležе, *Slovenska mitologija*, Beograd: IRO „Grafos“.
- **Лешић 2010:** Зденко Лешић, *Теорија књижевности*, Београд: Службени гласник.
- **Лити 1994:** Макс Liti, *Evropska narodna bajka*, Beograd: Bata / Orbis.
- **Лукач 1958:** Đerđ Lukač, *Istoriski roman*, Beograd: Kultura.
- **Љуштановић 1999:** Јован Љуштановић, „Уметност националног васпитања“, *Летопис Матице српске*, год. 175, књ. 464, св. 4, Нови Сад: Матица српска, стр. 535–538.
- **Љуштановић 2004:** Јован Љуштановић, *Црвенкапа грицка вука: студије и есеји о књижевности за децу*, Нови Сад: Дневник / Змајеве дечје игре.
- **Љуштановић 2007:** Јован Љуштановић, „Мале бајке' Стевана Раичковића у контексту српске рецепције Ханса Кристијана Андерсена“, *Зборник Матице српске за књижевност и језик*, год. 175, књ. 55, св. 1, Нови Сад: Матица српска, стр. 75–87.
- **Максимовић 1991:** Desanka Maksimović, *Izbor iz poezije i proze za djecu*, Sarajevo: Izdavačko preduzeće „Svjetlost“.
- **Максимовић 1993а:** Десанка Максимовић, *Ако је веровати мојој баки*, Београд: БИГЗ.
- **Максимовић 1993б:** Десанка Максимовић, *Кратковечна и друге бајке*, Београд: БИГЗ.
- **Мамузић и Стефановић б.г.:** Илија Мамузић и Драгутин Стефановић [пр.], *Књижевна лектура у основној школи: методска упутства и прилози*, Београд: Младо поколење.
- **Маринковић 1994:** Симеон Маринковић, *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*, Београд: Креативни центар.



- **Марицки 1978:** priredila Dušanka Maricki, *Teorija književnosti u nauci o recepciji*, Beograd: Nolit / Institutu za književnost i umetnost.
- **Марјановић 1986:** Воја Марјановић, *Reč i misao Branka Ćopića*, Beograd: Nova knjiga.
- **Марјановић 1994:** Воја Марјановић, „Приче из српске старине“, *Политика*, Beograd: Политика новине и магазини, 28. април, стр. 22.
- **Марјановић 1995:** Воја Марјановић, „Небеске реке: запис о неким писцима и њиховим делима савремене српске прозе за децу и младе“, *Детињство*, год. 21, бр. 3–4, Нови Сад: Змајеве дечје игре, стр. 57–60.
- **Марковић 1973:** Slobodan Ž. Marković, *Zapisi o književnosti za decu*, knj. 1, Beograd: Novinsko-izdavačka ustanova „Interpres“.
- **Марковић 2010:** Снежана Марковић, *Наставна интерпретација народне књижевности у млађим разредима основне школе*, необјављена дисертација, Јагодина: Учитељски факултет.
- **Марковић 2012:** Снежана П. Марковић, „Новија истраживања читалачких интересовања и навика ученика разредне наставе“, у: Виолета Јовановић и Тиодор Росић [ур.], *Савремена књижевност за децу у науци и настави*, књ. 15, Јагодина: Педагошки факултет, стр. 249–262.
- **Матић 1972:** Vojin Matić, *Zaboravljena božanstva*, Beograd: Prosveta.
- **Матић 1983:** Vojin Matić, *Psihoanaliza mitske prošlosti III*, Beograd: Prosveta.
- **Мелетински 1983:** Јелеазар Мојсејевич Мелетински, *Поетика мита*, Beograd: Нолит.
- **Мелетински 1996:** Јелеазар Мојсејевич Мелетински, *Историјска поетика новеле*, Нови Сад: Матица српска.
- **Милановић 2011:** Миодраг Милановић, *Историјско порекло Срба*, Beograd: Вандалија.
- **Милатовић 1987:** Вук Милатовић, „Прилози обради домаће лектире“, *Учитель*, год. 5, бр. 24(4), Beograd: Савез учитељских друштава СР Србије.
- **Милатовић 2011:** Вук Милатовић, *Методика наставе српског језика и књижевности: у разредној настави*, Beograd: Учитељски факултет.
- **Миленковић 2012:** Слађана М. Миленковић, „Женидба с препрекама: роман-бајка Тиодора Росића *Златна гора*“, у: Виолета Јовановић и Тиодор Росић [ур.], *Савремена књижевност за децу у науци и настави*, књ. 15, Јагодина: Педагошки факултет, стр. 351–359.
- **Милинковић 1999:** Миомир Милинковић, *Хоризонти детињства: огледи и студија из књижевности за децу*, Ужице: Учитељски факултет.
- **Милинковић 2000:** Миомир Милинковић, „Национална прошлост у делима савремених писаца бајки“, *Детињство*, год. 26, бр. 1–2, Нови Сад: Змајеве дечје игре, стр. 65–70.
- **Милинковић 2012:** Миомир Милинковић, „Историја и мит у структури српске ауторске бајке“, *Узданица*, год. 9, бр. 1, Јагодина: Педагошки факултет, стр. 73–82.
- **Милинковић 2006:** Миомир Милинковић, *Страни писци за децу и младе*, Чачак: Легенда.
- **Милинковић 2012:** Миомир Милинковић, „Историја и мит у структури српске ауторске бајке“, *Узданица*, год. 9, бр. 1, Јагодина: Педагошки факултет, стр. 73–82.
- **Милинчић 1999:** Ljubinka Milinčić, „Knjige sačuvane u ostavi pamćenja: Svetlana Velmar-Janković, povodom 'Knjige za Marka', o svom detinjstvu“, *Knjige*, год. 1, бр. 3, Beograd: Paideia, str. 6–7, 50.
- **МЂ 1971:** Нада Милошевић Ђорђевић, *Заједничка тематско-сижејна основа српскохрватских неисторијских епских песама и прозне традиције*, Beograd: Филолошки факултет.

- **МЋ 2000:** Нада Милошевић Ђорђевић, *Од бајке до изреке: обликовање и облици српске усмене прозе*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- **Митровић 1969:** Даринка Митровић, *Савремени проблеми естетског васпитања*. Београд: Завод за издавање уџбеника СРЈ.
- **Мишић 1996:** Зоран Мишић, *Критика песничког искуства*, Београд: СКЗ.
- **Мрђа 2011а:** Слободан Мрђа, *Културни живот и потребе ученика средњих школа у Србији*, Београд: Завод за проучавање културног развитка, доступно у августу 2014. на <http://www.zaprokul.org.rs/Download/Default.aspx>, стр. 2.
- **Мрђа 2011б:** Слободан Мрђа, *Културни живот и потребе студената у Србији*, Београд: Завод за проучавање културног развитка, доступно у августу 2014. на <http://www.zaprokul.org.rs/Download/Default.aspx>, стр. 2.
- **Мркаљ 2008:** Зона Мркаљ, *Наставно проучавање народних приповедака и предања*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- **Недељковић 1994:** Миле Недељковић, *Календар српских народних обичаја и веровања: за просту 1995. годину*, Ваљево: Агенција Ваљевац.
- **НЕП 1964:** Маја Воšković-Stulli [пр.], *Narodne epske pjesme*, knj. 2, Zagreb: Matica hrvatska / Zora.
- **Никић 2006:** Миомир Никић, *Порекло Срба, Словена, Скита*, Београд: Стваралачка задруга „Плејада“.
- **Николић 2006:** Милија Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- **Нишевљанин 1990:** Павле Софрић Нишевљанин, *Главније биље у народном веровању и певању код нас Срба*, Београд: БИГЗ [фототипско издање].
- **Новаковић 1992:** Реља Новаковић, *Још о пореклу Срба: и сва српска идола служаше Дагону*, Београд: „Мирослав“.
- **Н. Н. 2014:** N. N., *Cumans*, retrieved in January 2014, from <http://romanianhistoryandculture.webs.com/vlachspechenegscumans.htm>.
- **Н. Н. 2016:** Н. Н., Константинопољ, у: *Википедија*, доступно у фебруару 2016. на <https://sr.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D1%82%D0%B8%D0%BD%D0%BE%D0%BF%D0%BE%D1%99>.
- **НПЗ 1952:** Бранко Магарашевић [пр.], *Народне пословице и загонетке*, Загреб: Просвјета.
- **Огњановић 1992:** Драгутин Огњановић, „На фону класичне бајке“, *Детињство*, год. 18, бр. 1–2, Нови Сад: Змајеве дечје игре, стр. 81–83.
- **Олујић 1979:** Гроздана Олујић, *Седефна ружа и друге бајке*, Загреб: Младост.
- **Олујић 1998:** Гроздана Олујић, „Поетика бајке“, у: Воја Марјановић [пр.], *Дечја књижевност у књижевној критици*, Београд: ВМГ, стр. 32–41.
- **Олујић 2001:** Гроздана Олујић, *Небеска река и друге бајке*, Београд: Bookland.
- **Олујић 2004:** Гроздана Олујић, *Снежни цвет и друге бајке*, Београд: Bookland.
- **Олујић 2007:** Гроздана Олујић, *Јастук који је памтио снове и друге бајке*, Београд: Bookland.
- **Олујић 2008:** Гроздана Олујић, *Олданини вртови*, Београд: Bookland.
- **Опачић 2011а:** Зорана Опачић, *Поетика бајке Гроздане Олујић*, Београд: СКЗ / Учитељски факултет.
- **Опачић 2011б:** Зорана Опачић, *Наивна свест и фикција*, Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- **Ораић Толић 1990:** Dubravka Oraić Tolić, *Teorija citatnosti*, Zagreb: Grafički zavod Hrvatske.
- **П 2004:** *Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања*, Београд: Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 10.

- **П 2005:** *Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања*, Београд: Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 1.
- **П 2006:** *Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања*, Београд: Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 2.
- **П 2016:** *Наставни програм за пети разред основног образовања и васпитања*, доступно у фебруару 2016. на <http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Osnovne%20skole%20PDF/Drugi%20ciklus%20osnovnog%20obrazovanja%20i%20vaspitanja/2%20Nastavni%20program%20za%20peti%20razred%20osnovnog%20obrazovanja%20i%20vaspitanja.pdf>.
- **Павловић 1953/4:** Миливој Павловић, „Камен станац и везивање душе: фолклористичко-семантичка распава“, *Гласник Етнографског института Српске академије наука*, бр. 2–3, Београд, 1957, 611–661.
- **Павловић 2000:** Миодраг Павловић, *Поетика жртвеног обреда*, Београд: Просвета.
- **Перић 2006:** Драгољуб Перић, *Трагом древне приче*, Нови Сад: Матица српска.
- **Петровић 1999:** Сретен Петровић, *Систем српске митологије*, књ. 1, Ниш: Просвета.
- **Пешић и МЂ 1984:** Radmila Pešić i Nada Milošević Đorđević, *Narodna književnost*, Beograd: IRO „Vuk Karadžić“.
- **ПЉ 2002:** Љиљана Пешикан Љуштановић, *Змај Деспот Вук – мит, историја, песма*, Нови Сад: Матица српска.
- **ПЉ 2009:** Љиљана Пешикан Љуштановић, *Усмено у писаном*, Београд: Београдска књига.
- **Пијановић 2005:** Петар Пијановић, *Наивна прича*, Београд: СКЗ / Учитељски факултет.
- **Поповић 1921:** Богдан Поповић, *О васпитању укуса: књижевна студија*, Београд: С. Б. Цвијановић.
- **Продановић 1932:** Јаша Продановић, *Наша народна књижевност*, Београд: Српска књижевна задруга.
- **Проп 1982:** Vladimir Prop, *Morfologija bajke*, Beograd: Prosveta.
- **Проп 1990:** Vladimir Prop, *Historijski korijeni bajke*, Sarajevo: Svjetlost.
- **Пурић 2012:** Далиборка С. Пурић, „Учитељ и читалачка интересовања ученика млађег школског узраста“, у: Виолета Јовановић и Тиодор Росић [ур.], *Савремена књижевност за децу у науци и настави*, књ. 15, Јагодина: Педагошки факултет, стр. 213–227.
- **Раденковић 1996:** Љубинко Раденковић, *Симболика света у народној магији Јужних Словена*, Београд: Просвета / Балканолошки институт САНУ и Ниш: Просвета.
- **Раденковић 1997:** Љубинко Раденковић, „Представе о ђаволу у веровањима и фолклору балканских Словена“, у: *Зборник Матице српске за славистику*, бр. 53, Нови Сад: Матица српска, стр. 15–38.
- **Раденковић 2001:** Љубинко Раденковић, „Свети Сава у народном предању“, у: Мирјана Детелић [ур.], *Култ светих на Балкану*, Крагујевац: Центар за научна истраживања САНУ и Универзитета у Крагујевцу, стр. 89–106.
- **Радичевић 1969:** Бранко В. Радичевић, *Гвозден човек и друге приче*, Београд: Младо поколење.
- **Радуловић 2009:** Немања Радуловић, *Слика света у српским народним бајкама*, Београд: Институт за књижевност и уметност.
- **Раичковић 2001:** Стеван Раичковић, *Мале бајке*, Београд: Нолит и Рума Српска књига.

- **Рапајић 2006:** Милован Рапајић, *Звучна читанка 4: за 4. разред основне школе, 4*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- **Ристић 2012:** Бранко С. Ристић, „Филозофија у бајкама Тиодора Росића“, у: Виолета Јовановић и Тиодор Росић [ур.], *Савремена књижевност за децу у науци и настави*, књ. 15, Јагодина: Педагошки факултет, стр. 345–349.
- **РКТ 2007:** Тања Поповић, *Rečnik književnih termina*, Београд: IP Logos Art.
- **Росандић 1978:** Dragutin Rosandić, *Književnost u osnovnoj školi*, Zagreb: Školska knjiga.
- **Росандић 1988:** Dragutin Rosandić, *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*, Zagreb: Školska knjiga.
- **Росић 2009:** Тиодор Росић, *Метод напоредног текстуалног представљања*, Јагодина: Педагошки факултет.
- **Росић 2010:** Тиодор Росић, *Некрштене године: разговори*, Београд: Српска школа.
- **РС 2013:** Ševalije, Žan i Alen Gerbran, *Rečnik simbola*, Novi Sad: Stylos art / Kiša.
- **РСХКЈ 1967–[1976]:** *Речник српскохрватскога књижевног језика*, књ. 1–6, Нови Сад: Матица српска и Загреб: Матица хрватска.
- **Самарција 1997:** Снежана Самарција, *Поетика усмених прозних облика*, Београд: Народна књига / Алфа.
- **Самарција 2011:** Снежана Самарција, *Облици усмене прозе*, Београд: Службени гласник.
- **СМ 2001:** Светлана М. Толстој, Љубинко Раденковић [редактори], *Словенска митологија: енциклопедијски речник*, Београд: Zepher Book World.
- **Смиљковић 1999а:** Стана Смиљковић, *Ауторска бајка*, Врање: Учитељски факултет.
- **СМР 1998:** Шпиро Кулишић, Петар Ж. Петровић, Никола Пантелић, *Српски митолошки речник*, Београд: Етнографски институт САНУ / Интерпринт.
- **Солар 2001:** Milivoj Solar, *Teorija književnosti*, Zagreb: Školska knjiga.
- **Солар 2004:** Milivoj Solar, *Ideja i priča*, Zagreb: Golden marketing / Tehnička knjiga.
- **Стевановић 1980:** Marko Stevanović, *Metodički priručnik za nastavu srpskohrvatskog jezika u osnovnoj školi: praktikum za nastavu od I–VIII razreda*, Gornji Milanovac: Dečje novine.
- **Стевановић 2003:** Петар Стевановић, *Ономастикон: етимологија са тумачењем имена православних светитеља*, Београд: Орфелин.
- **Стојановић 2007:** Буба Стојановић, *Интерпретација бајке у млађим разредима основне школе: теоријски и истраживачки приступ*, Врање: Учитељски факултет.
- **Тимотијевић 2009:** Гордана Тимотијевић, *Седмо краљевство*, Београд: Завод за уџбенике.
- **Тодоров 2006а:** Нада Тодоров, *Ученици и бајке*, Нови Сад: Универзитет и Сомбор: Педагошки факултет.
- **Тодоров 2006б:** Нада Тодоров, *Методолошко-методички приступи у школској интерпретацији бајки*, Сомбор: Педагошки факултет.
- **Тодоров 2010:** Svetan Todorov, *Uvod u fantastičnu književnost*, Beograd: Službeni glasnik.
- **Тројановић 1990:** Сима Тројановић, *Ватра у обичајима и животу српског народа*, Београд: Просвета.
- **Турјачанин 1978:** Zorica Turjačanin, *Roman za djecu: teorijski i didaktički pristup*, Sarajevo : Zavod za udžbenike.
- **Ћопић 1969:** Branko Ćopić, *U svetu medveda i leptirova*, Beograd: Mlado pokolenje.
- **Ћопић 1978:** Бранко Ћопић, *Чаробна шума*, Крушевац: Багдала.
- **Ћоровић 1990:** Владимир Ћоровић [пр.], *Свети Сава у народном предању*, Београд: Народно дело / Задруга православног свештенства СФРЈ.



- **Ћоровић 2004:** Владимир Ћоровић, *Историја Срба*, Земун: Публик-практикум.
- **Фрејзер 1992а:** Џејмс Џ. Фрејзер, *Златна грана: проучавање магије и религије*, књ. 1, Земун: Алфа / Драганић.
- **Фрејзер 1992б:** Џејмс Џ. Фрејзер, *Златна грана: проучавање магије и религије*, књ. 2, Београд: BIGZ.
- **Филиповић 1986:** Миленко С. Филиповић, *Трачки коњаник*, Београд: Просвета.
- **Фрањић Радуловић 2016:** Josipa Franjić Radulović, *Zagonetke – životinje*, доступно у фебруару 2016. на <http://www.nakladabombon.hr/proizvodi-vise/bombon-igraonica/zagonetke/zagonetke-zivotinje-506>.
- **Хармер 2001:** Jeremy Harmer, *How to teach English: an introduction to the practice of English language teaching*, London: Longman.
- **Хофман 1964:** Е. Т. А. Хофман, *Принцеза Брамбила*, Београд: Нолит.
- **Цветановић 1996:** Владимир Цветановић, *Самостални и стваралачки рад у настави српског језика: приручник за студенте учитељских факултета*, Београд: Vодех.
- **Цветановић 2012:** Зорица Цветановић, *Читанка у разредној настави*, Београд: Учитељски факултет.
- **Цветановић, Милатовић и Јовановић 1995:** Владимир Цветановић, Вук Милатовић и Александар Јовановић [пр.], *Методика наставе српског језика и књижевности: избор текстова за студенте учитељских факултета*, Београд: Учитељски факултет.
- **Цветановић и Радојчић 2012:** Зорица В. Цветановић и Јелена М. Радојчић, „Заинтересованост ученика за читање басни у млађим разредима основне школе“, у: Виолета Јовановић и Тиодор Росић (ур.), *Савремена књижевност за децу у науци и настави*, Јагодина: Педагошки факултет, стр. 237–247.
- **Ч 1973:** Веселин Чајкановић, *Мит и религија у Срба: изабране студије*, Београд: Српска књижевна задруга.
- **Ч 1994а:** Веселин Чајкановић, *Студије из српске религије и фолклора 1910–1924*, Београд: СКЗ / БИГЗ / Просвета / Партенон М.А.М.
- **Ч 1994б:** Веселин Чајкановић, *Студије из српске религије и фолклора 1925–1942*, Београд: СКЗ / БИГЗ / Просвета / Партенон М.А.М.
- **Ч 1994в:** Веселин Чајкановић, *О врховном Богу у старој српској религији*, Београд: СКЗ / БИГЗ / Просвета / Партенон М.А.М.
- **Ч 1994г:** Веселин Чајкановић, *Речник српских народних веровања о биљкама*, Београд: СКЗ / БИГЗ / Просвета / Партенон М.А.М.
- **Ч 1995:** Веселин Чајкановић, *Стара српска религија и митологија*, Београд: САНУ / СКЗ.
- **Шабих 1983:** Gabrijela Šabić, *Lirska poezija u razrednoj nastavi*, Zagreb: Školska knjiga.
- **ШЧ 2001:** Снежана Шаранчић Чутура, „Национални идентитет у савременој српској прози за децу“, *Норма*, год. 7, бр. 1–2, Сомбор: Учитељски факултет, стр. 33–58.
- **ШЧ 2006:** Снежана Шаранчић Чутура, *Нови живот старе приче: усмена књижевност у прози за децу на крају XX века*, Нови Сад: Змајеве дечје игре.

#### Консултована литература:

- **АЖП 2008:** Драган Лакићевић [изабрао и уредио], *Антологија „Жар птица“: бајке народа света*, Београд: Српска књижевна задруга / Партенон.
- **Ајдачић 2013в:** Дејан Ајдачић, *Описи смрти у народним баладама*, доступно у јулу 2013. на <http://www.rastko.rs/rastko/delo/10039>.
- **Алексић 1995:** Весна Алексић, „Нојево једро“, *Детињство*, год. 21, бр. 3–4, Нови Сад: Змајеве дечје игре, стр. 29–32.

- **Андерсен 2011:** Ханс Кристијан Андерсен, *Ружно паче: најлепше бајке*, Нови Сад: Ружно паче и Београд: Моно и мањана.
- **Бајат 2003:** Antonija Suzan Bajat, *Džin iz slavujevog oka: pet bajki*, Београд: Народна књига – Alfa.
- **Банђур и Поткоњак 1999:** Вељко Банђур и Никола Поткоњак, *Методологија педагогије*, Београд: Савез педагошких друштава Југославије.
- **Блох 1981:** Ernest Bloch, *Princip nada*, Zagreb: ITRO „Naprijed“.
- **Вајлд 1998:** Оскар Вајлд, *Срећни принц и друге бајке*, Београд: Народна књига / Алфа.
- **Ђуричковић 1998:** Милутин Ђуричковић, „Бајковита нарација Драгана Лакићевића“, у: Воја Марјановић [пр.], *Дечја књижевност у књижевној критици*, Београд: ВМГ, стр. 430–432.
- **Ђурчинов и др. 1988:** Milan Đurčinov i dr., *Moderna tumačenja književnosti*, Sarajevo: Svetlost.
- **Еко 2000:** Umberto Eco, *Kako se piše diplomski rad*, Београд: Народна књига / Alfa.
- **Жежељ Ралић 2013:** Радмила Жежељ Ралић, *Природа и друштво: уџбеник за трећи разред основне школе*, Београд: Klett.
- **Живковић 1995:** Живан Живковић, „Раскошно песничко коло“, *Детињство*, год. 21, бр. 3–4, Нови Сад: Змајеве дечје игре, стр. 23–26.
- **Зуковић 1985:** Љубомир Зуковић, *Народни еп о Марку Краљевићу*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- **Јовановић и Кнежевић Флорић 2008:** Бранко Јовановић и Оливера Кнежевић-Флорић, *Основи методологије педагошких истраживања са статистиком*, Јагодина: Педагошки факултет.
- **Јолен 1993:** Jane Yolen, *Briar Rose*, Part of the Fairy Tale Series created by Terry Windling, New York: Tom Doherty Associates.
- **Јолен 2014:** Jane Yolen, *Sleeping Ugly*, Retrieved in May 2014, from <http://www.timelessteacherstuff.com/readerstheater/SleepingUgly.html>.
- **Картер 2004:** Anđžela Karter, *Krvava odaja*, Београд: Народна књига / Alfa.
- **Ковачевић и Бечановић 2013:** Винко Ковачевић и Бранка Бечановић, *Природа и друштво: уџбеник за четврти разред основне школе*, Београд: Klett.
- **Кундачина и Банђур 2007:** Milenko Kundačina i Veljko Bandur, *Akademsko pisanje*, Užice: Učiteljski fakultet.
- **Куба и Кокинг 2004:** Li Kuba i Džon Koking, *Metodologija izrade naučnog teksta: kako se piše u društvenim naukama*, Podgorica: CID i Vanja Luka: Romanov.
- **Лазих 1999:** Лаза Лазих, „Племство рода и племство књижевности“, *Детињство*, год. 25, бр. 1, Нови Сад: Змајеве дечје игре, стр. 41–48.
- **Марјановић 1994б:** Воја Марјановић, „Мач као симбол слободе“, *Политика*, Београд: Политика новине и магацини, 5. мај, стр. 16.
- **Метерлинк 2004:** Moris Meterlink, *Plava ptica: čarobna igra u šest činova i dvanaest slika*, Novi Sad: Vega media.
- **Милатовић 1996:** Vuk Milatović, *Književno delo Ive Andrića u nastavi*, Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- **Муџих 1986:** Vladimir Mužić, *Metodologija pedagoškog istraživanja*, Sarajevo: Svjetlost.
- **Перо 2008:** Шарл Перо, *Златне бајке*, Београд: Bookland.
- **Петровић 2001:** Тихомир Петровић, *Историја српске књижевности за децу*, Врање: Учитељски факултет.
- **Пушкин 1990:** Aleksandar Sergejevič Puškin, *Vajka o ribaru i ribici*, Sarajevo: Svjetlost.
- **Радуновић 1996:** Милорад Радуновић, *Остала је само реч: српске народне умотворине из Метохије*, Београд: СКЗ.

- **Ракић 1979:** Ракић Вићентије, *Васпитање игром и уметношћу*, Београд: Параћин: Библиотека „Др Вићентије Ракић“.
- **Рапајић 2004:** Милован Рапајић, *Звучна читанка: за 3. разред основне школе, 4*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- **Ристић 1995:** Živan Ristić, *O istraživanju, metodu i znanju*, Београд: Institut za pedagoška istraživanja.
- **Симић и Симић 2012:** Радоје Д. Симић и Јелена Р. Јовановић Симић, „Мириси и боје у 'Долини јоргована““, у: Виолета Јовановић и Тиодор Росић [ур.], *Савремена књижевност за децу у науци и настави*, књ. 15, Јагодина: Педагошки факултет, стр. 33–38.
- **Смиљковић 1999б:** Стана Смиљковић, „Душе пресветле опстају у ускрснућу“, *Детињство*, год. 25, бр. 1, Нови Сад: Змајеве дечје игре, стр. 48–51.
- **Станојчић 1994:** Јелица Станојчић, „Мач кнеза Стефана“, *Политика*, Београд: Политика новине и магацини, 7. фебруар, стр. 12.
- **Ћоровић Бутрић 1994:** Весна Ћоровић Бутрић, „Моћ легенде“, *Политика*, Београд: Политика новине и магацини, 26. фебруар, стр. 15.
- **Фечер 1984:** Iring Fečer, *Ko je Trnovu Ružici poljupcem probudio?: zbunovnik bajki*, Београд: Radionica SIK.
- **Фром 2003:** Erich From, *Zaboravljeni jezik: uvod u razumevanje snova, bajki i mitova*, Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- **Хофман 2000:** Ernst Todor Amadeus Hofman, *Krcko oraščić i kralj miševa: bajka*, Београд: Blic pess.
- **Шамић 1988:** Mithat Šamić, *Kako nastaje naučno djelo: uvodjenje u metodologiju i tehniku naučnoistraživačkog rada – opšti pristup*, Сарајево: Svjetlost.

#### Списак анализираних читанки:

Читанке за први разред основне школе:

- **Вучковић 2006:** Мирољуб Вучковић, *Румена свитања: читанка за први разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- **Жежељ Ралић 2008:** Радмила Жежељ Ралић, *Игра речи: читанка за први разред основне школе*, Београд: Klett.
- **Јовановић 2010:** Славица Јовановић, *Златна јабука: читанка за први разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.
- **Јовић и Јовић 2011:** Моња Јовић и Иван Јовић, *Читанка: са поукама о језику: за први разред основне школе са основним појмовима из књижевности, граматике и правописа*, Београд: Eduka.
- **Маринковић и Марковић 2012:** Симеон Маринковић и Славица Марковић, *Читанка: за први разред основне школе*, Београд: Креативни центар.
- **Ћук и Петровић 2011:** Милица Ћук и Зорица Петровић, *Добро јутро: читанка за први разред основне школе*, Београд: Нова школа.
- **Цветановић, Копривица и Килибарда 2011:** Зорица Цветановић, Сузана Копривица и Даница Килибарда, *Читанка 1: за први разред основне школе*, Београд: БИГЗ школство.



Читанке за други разред основне школе:

- **Алексић 2007:** Весна Алексић, *Читанка: за други разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- **Жежељ Ралић 2008:** Радмила Жежељ Ралић, *У царству речи: читанка за други разред основне школе*, Београд: Klett.
- **Јовановић 2010:** Славица Јовановић, *Читанка за други разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.
- **Јузбашић и Тркуља 2008:** Миланка Јузбашић и Натали Тркуља, *Читанка: за други разред основне школе*, Београд: BIGZ Publishing.
- **Манојловић и Бабуновић 2007:** Марела Манојловић и Снежана Бабуновић, *Читанка: за други разред основне школе*, Београд: Едука.
- **Маринковић, Маринковић и Марковић 2006:** Симеон Маринковић, Љиљана Маринковић и Славица Марковић, *Читанка: за други разред основне школе*, Београд: Креативни центар.
- **Поповић 2007:** Весна Поповић, *Читанка: за други разред основне школе*, Београд: Драганић.
- **Симовић 2008:** Ранко Симовић, *Весела година: читанка за други разред основне школе*, Пожега: Епоха.
- **Ћук и Петровић Периц 2011:** Милица Ћук и Вера Петровић Периц, *Срећни дани: читанка за други разред основне школе са основним појмовима из књижевности, граматике и правописа*, Београд: Нова школа.

Читанке за трећи разред основне школе:

- **Жежељ Ралић 2011:** Радмила Жежељ Ралић, *Река речи: читанка за трећи разред основне школе*, Београд: Klett.
- **Илић 2008:** Бранко Илић, *Чаролија читања: читанка за трећи разред основне школе*, Пожега: Епоха.
- **Јовић и Јовић 2011:** Моња Јовић и Иван Јовић, *Читанка: за трећи разред основне школе*, Београд: Eduka.
- **Маринковић и Марковић 2011:** Симеон Маринковић и Славица Марковић, *Читанка 3: за трећи разред основне школе*, Београд: Креативни центар.
- **Милатовић 2006:** Вук Милатовић, *Читанка: за трећи разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- **Ћук и Петровић Периц 2011:** Милица Ћук и Вера Петровић Периц, *Радости дружења: читанка за трећи разред основне школе са основним појмовима из књижевности, граматике и правописа*, Београд: Нова школа.
- **Цветковић и др. 2011:** Милован Б. Цветковић и др., *Водено огледало: читанка за 3. разред основне школе*, Београд: Eduka.
- **Шојић и Касаповић 2008:** Весна Шојић и Мира Касаповић, *Читанка: за трећи разред основне школе*, Београд: BIGZ Publishing.

Читанке за четврти разред основне школе:

- **Аранђеловић 2007:** Мирјана Ј. Аранђеловић, *Читанка: за 4. разред основне школе*, Београд: BIGZ Publishing.

- **Жежељ Ралић 2006:** Радмила Жежељ Ралић, *Речи чаробнице: читанка за четврти разред основне школе*, Београд: Klett.
- **Маринковић и Марковић 2006:** Симеон Маринковић и Славица Марковић, *Читанка: за 4. разред основне школе*, Београд: Креативни центар.
- **Опачић Николић и Пантовић 2006:** Зорана Опачић Николић и Даница Пантовић, *Прича без краја: читанка за четврти разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- **Поповић 2006:** Весна Поповић, *Читанка: за четврти разред основне школе*, Београд: Драганић.
- **Тодоров, Цветковић и Плавшић 2006:** Нада Тодоров, Соња Цветковић и Миодраг Плавшић, *Трешња у цвету: читанка за 4. разред основне школе*, Београд: Eduka.
- **Ћук и Петровић Периц 2012:** Милица Ћук и Вера Петровић Периц, *Свет маште и знања: читанка за четврти разред основне школе са основним појмовима из књижевности, граматике и правописа*, Београд: Нова школа.

## **VI ПРИЛОЗИ**

## Прилог 1: Анкетни упитник за ученике 4. разреда

### АНКЕТНИ УПИТНИК ЗА УЧЕНИКЕ

У току је истраживање о две чудесне приче<sup>140</sup> које сте учили у овом разреду: „Златно јагње“ и „Стефаново дрво“ из *Књиге за Марка* Светлане Велмар Јанковић. Зато те молимо да се присетиш ових прича и да најискреније одговориш на питања у упитнику који је пред тобом. Не постоје тачни или нетачни одговори и ништа се неће оцењивати – желимо само да утврдимо колико се теби и твојим друговима допадају ове приче и шта мислите о њима.

Ево како ћеш одговарати. Пажљиво прочитај питања и понуђене одговоре. Када добро размислиш, заокружи један од понуђених одговора или напиши на линији своје мишљење.

Твоје мишљење биће драгоцен помоћ мени и другим учитељима у раду. Зато је важно да будеш искрен/а и да заокружиш баш оно што мислиш!

Пол:	1. женски	2. мушки			
Општи успех на крају године:	1. недовољан	2. довољан	3. добар	4. врло добар	5. одличан

За следећа питања молимо те да заокружиш један од понуђених одговора или да свој одговор допишеш на линији.

1. На часовима српског језика сте читали две чудесне приче: „Златно јагње“ и „Стефаново дрво“. Колико су ти се свиделе ове приче?

(Заокружи број поред одговора са којим се слажеш.)

		Нису ми се свиделе	Нисам сигуран/на	Свиделе су ми се		
Уопште ми се нису свиделе	1-----	2-----	3-----	4-----	5-----	Веома су ми се свиделе

<sup>140</sup> Непосредно пре попуњавања упитника ученицима смо усмено објаснили термин „чудесна прича“ на примеру приповедака „Златно јагње“ и/или „Стефаново дрво“.

2. Да ли би волео/ла да на часовима српског језика учиш још неке сличне приче?

- а) да
- б) не

3. Сам/а потражим и прочитамо неку сличну чудесну причу или бајковити роман, иако ми то не треба за школу.

- а) често
- б) понекад
- в) ретко
- г) никад

4. Колико волиш да читаш:

(Заокружи број поред одговора са којим се слажеш.)

а) народне бајке

	Не волим да читам	Нисам сигуран/на	Волим да читам			
Уопште не волим да читам	1-----	2-----	3-----	4-----	5	Веома волим да читам

б) бајке које су писали писци (ауторске бајке)

	Не волим да читам	Нисам сигуран/на	Волим да читам			
Уопште не волим да читам	1-----	2-----	3-----	4-----	5	Веома волим да читам

в) чудесне приче („Златно јагње“, „Стефаново дрво“ и друге сличне приче)

	Не волим да читам	Нисам сигуран/на	Волим да читам			
Уопште не волим да читам	1-----	2-----	3-----	4-----	5	Веома волим да читам

5. Које си од следећих књига читао/ла?

(Можеш да заокружиш више од једног одговора.)

- а) Књига за Марка, Светлана Велмар Јанковић
- б) Долина јоргована, Тиодор Росић
- в) Златна гора, Тиодор Росић
- г) Бисерни град, Тиодор Росић
- д) нисам читао/ла ниједну од ових књига

6. Како се осећаш док читаш чудесне приче?

- а) лепо, пријатно, испуњено
- б) досадно ми је
- в) радостан/на сам зато што прича има срећан крај
- г) уморим се од читања зато што су приче дуге
- д) забавно ми је зато што читам о узбудљивим авантурама јунака
- ђ) занесен/а сам чудесним светом прича
- е) \_\_\_\_\_

*(сам/а допиши како се осећаш)*

7. У чему највише уживаш док читаш чудесне приче?

- а) занимљиви и необични догађаји
- б) нестварна бића и ликови
- в) чудесни свет који ме подстиче да маштам
- г) срећан крај
- д) мисли и поруке писца
- ђ) лепе речи и описи
- е) неизвесност и узбуђење
- ж) прилика да научим нешто ново о прошлости мог народа
- з) \_\_\_\_\_

*(сам/а допиши у чему највише уживаш)*

8. Док читаш чудесне приче најчешће:

*(Можеш да заокружиш више од једног одговора.)*

- а) замишљаш њихов чудесни, бајковити свет
- б) подвлачиш лепе речи, реченице, описе
- в) записујеш своје коментаре на белинама око текста
- г) подвлачиш места у причи која су ти била најинтересантнија, најузбудљивија или су ти се због нечег нарочито допала
- д) \_\_\_\_\_

*(сам/а допиши шта најчешће радиш док читаш чудесне приче)*

9. Шта или ко би те највише подстакао да прочиташ неку нову чудесну причу и, уопште, нову књигу?

- а) савет родитеља
- б) препорука учитеља
- в) утисци друга или другарице који су ту причу/књигу већ прочитали
- г) занимљив одломак из те приче/књиге
- д) слика која приказује неког јунака или догађај из приче/књиге
- ђ) филм снимљен на основу приче/књиге
- е) ако бисмо на часовима Природе и друштва научили нешто ново о јунацима или догађајима о којима се говори у причи/књизи
- ж) ако у некој телевизијској емисији препоруче причу/књигу
- з) \_\_\_\_\_

*(сам/а допиши шта или ко би те највише подстакао)*

10. Више би волео/ла да неку нову чудесну причу:

- а) прочиташ сам/а
- б) слушаш док ти је неко други чита
- в) гледаш као филм
- г) гледаш као позоришну представу

11. Читање чудесних прича и разговор о њима на часу помажу ми да:

- а) размислим о својим осећањима и понашању
- б) боље разумем друге људе, њихова осећања и поступке
- в) научим нешто ново о прошлости мог народа
- г) обогатим речник
- д) заволим књиге и читање
- ђ) научим да читам и анализирам текстове

12. Чудесне приче читам:

- а) зато што ме подстичу да маштам
- б) зато што тако могу да научим многе корисне ствари које ће ми помоћи у животу
- в) зато што уживам у њиховим лепим описима, необичним јунацима и чудесним догађајима
- г) да бих добио/ла бољу оцену из српског језика
- д) зато што се после читања осећам много лепше, срећније
- ђ) зато што ми дају наду да ће се све на крају срећно завршити
- е) \_\_\_\_\_  
(сам/а допиши зашто читаш чудесне приче)

13. Јунаци чудесних прича су често твоји узор у понашању:

- а) да
- б) не
- в) не знам

Ако те нешто нисмо питали о чудесним причама, а ти би желео/ла да нам кажеш, можеш то да напишеш овде.

---

---

---

---

**ХВАЛА!**



Прилог 2: Анкетни упитник за учитеље

АНКЕТНИ УПИТНИК ЗА УЧИТЕЉЕ

У току је истраживање о мишљењу учитеља и ученика млађих разреда о историјским бајкама. Овим термином означили смо чудесне приповетке Светлане Велмар Јанковић, те бајке и романе бајке Тиодора Росића. Изношењем Вашег мишљења помоћи ћете решавању важних проблема везаних за ову тему, па Вас зато молимо да искрено одговорите на питања у упитнику.

Пол:	1. женски                      2. мушки
Колико година радите у просвети?	а) мање од једне године   б) 1–5 година   в) 5–10 година г) 10–20 година   д) преко 20 година
Разред који сада водите:	

1. Наставним програмом за четврти разред за обраду је предвиђена збирка чудесних приповедака *Књига за Марка* Светлане Велмар Јанковић. Збирку обрађујете тако што радите са ученицима:

- а) само приповетку „Златно јагње“
- б) приповетке „Златно јагње“ и „Стефаново дрво“
- в) осим приповедака „Златно јагње“ и „Стефаново дрво“ обрађујете са ученицима још неке приче из ове збирке, наведите које:

\_\_\_\_\_

Молимо Вас да наведете разлоге за своју одлуку.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. Да ли сматрате да у наставне програме од првог до четвртог разреда треба као обавезне укључити још неке историјске бајке поред оних које су програмом већ предвиђене за обраду (поменуте две приповетке из *Књиге за Марка* Светлане Велмар Јанковић)?

- а) да, наведите које: \_\_\_\_\_
- б) не

3. Наставним програмима сугерисано је да понуђени списак лектире треба схватити само као окосницу, те да учитељи могу, осим предложених књижевних дела, да бирају и обрађују са ученицима и дела по сопственом избору. Да ли сте упознати са овом одредбом?

- а) да  
б) не

Уколико сте заокружили одговор под а), пређите на питање број 4.  
Уколико сте заокружили одговор под б), пређите на питање број 5.

4. Да ли сте до сада користили ову могућност да у лектиру од првог до четвртог разреда укључите још неке историјске бајке, поред оних обавезних?

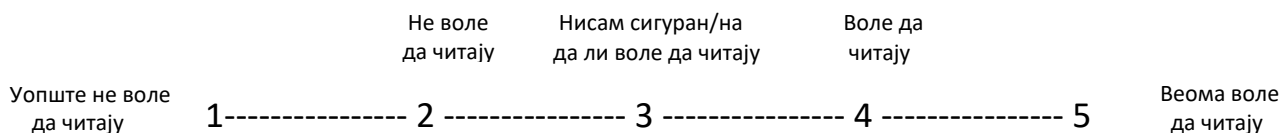
- а) да, наведите које: \_\_\_\_\_  
б) не

Молимо Вас да наведете неке разлоге за своју одлуку.

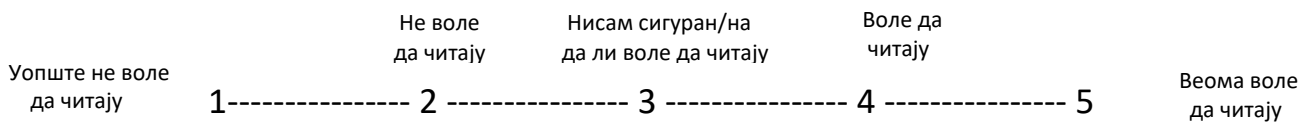
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Колико Ваши ученици воле да читају следеће бајке:

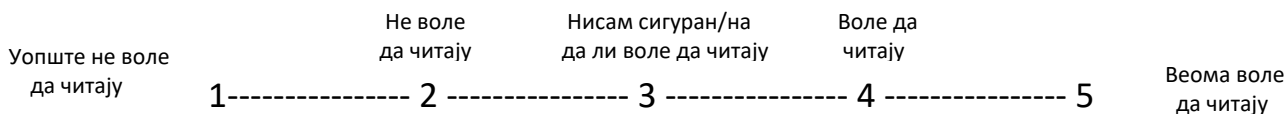
- а) народне бајке



- б) чудесне приповетке и др. историјске бајке



- в) остале ауторске бајке



6. Да ли сте прочитали неке од следећих историјских бајки, у целини или макар један део?

(Можете заокружити више од једног одговора.)

- а) *Књига за Марка*, Светлана Велмар Јанковић
- б) *Долина јоргована*, Тиодор Росић
- в) *Златна гора*, Тиодор Росић
- г) *Бисерни град*, Тиодор Росић
- д) нисам прочитао/ла ниједну од ових књига

7. У чему је, по Вашем мишљењу, највећа вредност историјских бајки?

(Заокружите најмање два одговора.)

- а) негују национални идентитет ученика и патриотизам, доприносе очувању српске старине и традиције
- б) развијају позитиван став ученика према животу (истрајност, оптимизам, упорност, одлучност, пожртвованост,...)
- в) подстичу ученике да маштају
- г) обогаћују речник ученика
- д) доприносе да ученици заволе књигу и читање
- ђ) пружају ученицима ваљане узоре у понашању
- е) оспособљавају ученика за читање и тумачење књижевних текстова
- ж) нешто друго: \_\_\_\_\_

8. На који начин подстичете радозналост ученика за читање и обраду историјских бајки на часу?

(Заокружите најмање два одговора.)

- а) разговором са ученицима о њиховом непосредном искуству тематски везаном за текст
- б) сликама и илустрацијама
- в) позивањем на претходно обрађено градиво (из области књижевности или др. наставних предмета) у вези са текстом
- г) читањем одломака из текста
- д) загонеткама и пословицама које су тематски сродне тексту
- ђ) изношењем свог мишљења о прочитаном тексту или допуштањем ученицима који су дело прочитали да поделе своје утиске са осталима
- е) читањем књижевних критика и похвала које су други писци изrekli о делу
- ж) изношењем занимљивих података из биографија писаца
- з) истраживачким задацима
- и) нешто друго: \_\_\_\_\_

9. Да ли мотивишете ученике да у слободно време читају и оне историјске бајке које нису предвиђене наставним програмом?

- а) да
- б) не

Уколико сте заокружили одговор под а), пређите на питање број 10.

Уколико сте заокружили одговор под б), пређите на питање број 11.

10. На који начин подстичете радозналост ученика за читање историјских бајки и ван наставе?

---

---

---

11. Које од следећих методичких радњи по правилу реализујете приликом обраде историјских бајки?

*(Заокружите више одговора.)*

- а) емоционално-интелектуална припрема
- б) најава наставне јединице
- в) локализовање текста
- г) интерпретативно читање
- д) разговор о првим утисцима и непосредном доживљају текста
- ђ) тихо, истраживачко читање ученика усмерено истраживачким задацима
- е) тумачење непознатих речи и израза
- ж) интерпретација (анализа)
- з) обрада ликова
- и) о историјској бајци – особине историјске бајке
- ј) синтеза резултата интерпретације
- к) самостални стваралачки рад ученика
- л) домаћи задатак

12. Који облик рада најчешће примењујете приликом обраде историјских бајки?

- а) фронтални облик рада
- б) групни облик рада (групни или рад у пару)
- в) индивидуални облик рада

***Хвала на сарадњи!***

### Прилог 3: Примери обраде историјских бајки у разредној настави

У овом поглављу ћемо разрадити примере обраде појединих историјских бајки и предложити разреде у којима сматрамо да би одређене историјске бајке било најбоље обрадити. У примерима који следе покушали смо да применимо све оно о чему је до сада било речи, али они и даље представљају само могуће начине организације часа обраде конкретне историјске бајке. Другим речима, конкретне историјске бајке могуће је наравно обрадити и применом других облика рада, другачијих истраживачких задатака или, пак, у другим разредама.

#### 3.1. Писана припрема за обраду збирке

##### *Књига за Марка Светлане Велмар Јанковић*

Да подсетимо: за обраду збирке *Књига за Марка Светлане Велмар Јанковић* ми предлагемо следеће решење: на првом двочасу може се ученицима прочитати и са њима фронтално обрадити прва приповетка предвиђена наставним програмом – „Златно јагње“. У наставку излагања детаљније ћемо разрадити етапе кроз које може да прође обрада поменуте приповетке.

Разред:	IV
Наставни предмет:	Српски језик
Наставна јединица:	„Златно јагње“, Светлана Велмар Јанковић
Тип часа:	обрада
Циљ часа:	уознавање и доживљавање чудесне приповетке „Златно јагње“ Светлане Велмар Јанковић
Оперативни задаци:	

- **Образовни:** уознавање ученика са чудесном приповетком „Златно јагње“ Светлане Велмар Јанковић и особеностима чудесних приповедака; обнављање основних карактеристика бајки; упоређивање чудесних приповедака са бајкама; уочавање и разумевање тока радње; откривање и објашњавање садејства стваралачке маште, с једне стране, и историјске и животне стварности, с друге стране; проучавање главног лика приповетке са нагласком на племенитост јунака и психолошко испољавање његових особина; издвајање идеја чудесне приповетке; откривање уметничких вредности чудесне приповетке.
- **Васпитни:** развијање правилног односа ученика према себи и својим осећањима; изграђивање позитивног става према животу и животним проблемима; неговање љубави према историји и традицији нашег народа; подстицање читалачке радозналости и интересовања ученика; неговање књижевног укуса.
- **Функционални:** упућивање ученика у доживљавање, разумевање и тумачење чудесних приповедака; оспособљавање ученика да своје утиске и судове о делу образлажу чињеницама из текста; навикавање ученика да појаве и проблеме

посматрају са више аспеката; оспособљавање ученика да уочавају значајне појединости и водеће вредности у тексту; развој критичког и дивергентног мишљења ученика; побуђивање истраживачке радозналости ученика; неговање стваралачког испољавања личности ученика.

Облици рада:	фронтални, индивидуални
Наставне методе:	дијалошка, текст-метода, монолошка
Наставна средства:	читанка, збирка <i>Књига за Марка</i> или копије целог текста приче за сваког ученика у разреду
Корелација:	Природа и друштво

#### ТОК ЧАСА

- Припремни разговор.* У циљу емоционално-интелектуалне припреме ученика за обраду новог текста, учитељ води са ученицима разговор о страху.
  - Сви смо се макар једном у животу уплашили нечега. Чег се ви бојите?
  - Како се тада осећате?
  - Шта радите када сте уплашени? Како се борите са својим страхом? Да ли вам неко помаже у томе? Објасните.
  - Када видите да је неко уплашен, како се ви понашате према њему?
- Најава наставне јединице.* Након уводног разговора учитељ најављује наставну јединицу и записује наслов на табли, а ученици у својим свескама.
  - На овом часу ћемо учити једну нову причу која говори управо о страху и томе како савладати страх. Прича се зове „Златно јагње“, а написала ју је Светлана Велмар Јанковић. (Запис на табли: „Златно јагње“, Светлана Велмар Јанковић.)
- Ужа локализација.* Учитељ наставља разговор са ученицима у циљу довођења текста у везу са збирком из које је узет.
  - Ова прича се налази у збирци која се зове *Књига за Марка*. Шта мислите, зашто је ауторка своју књигу назвала баш тако – *Књига за Марка*? Ко је ауторка наменила своју књигу?
- Интерпретативно (изражајно) читање.* Учитељ интерпретативно чита причу у целини, настојећи да бојом и интезитетом гласа дочара односе међу ликовима и напетосто догађања.
- Шира локализација.* Након интерпретативног читања учитељ врши ширу локализацију текста давањем података о Савином животу и делу. Тиме је могуће успоставити корелацију са раније обрађеним садржајима из Природе и друштва и Српског језика. Локализација се врши кроз разговор са ученицима:
  - О коме говори ова прича? Ко је био Растко, односно Сава? Зашто је он значајан за наш народ? Шта је то важно Сава урадио чиме је заслужио да га и данас памтимо?
  - Која смо предања и легенде учили о Светом Сави?
- Разговор о првим утисцима и непосредном доживљају приче.* Након шире локализације учитељ разговара са ученицима о утисцима које је прича изазвала у њима.
  - Прича „Златно јагње“ говори о чудесном доживљају из детињства Св. Саве. Какав је утисак на вас оставила ова прича?
  - Шта сте осетили док сте слушали причу?
  - Да ли вас је нешто у причи изненадило или растужило? Објасните.

- Која вас је ситуација највише узбудила? Шта сте осетили када се Растко срео са страшним вуком? А шта када је са вуком ушао у град?
7. *Тихо, истраживачко читање ученика усмерено истраживачким задацима.* Учитељ даје ученицима задатак да причу прочитају у себи. Њихово читање усмерава истраживачким задацима.
- Сада пажљиво прочитајте причу у себи. Док читате, обратите пажњу на то који је проблем мучио малог Растка и како се он осећао на почетку приче. Објасните како су се Расткова браћа и родитељи понашали према њему. Уочите каква се промена догодила у дечаку на крају приче и на који начин је Растко успео да реши свој проблем. Истовремено, покушајте да откријете шта, тј. кога представља златно јагње. Размислите о томе којој врсти прича је сличан текст „Златно јагње“.
8. *Тумачење непознатих речи и израза.* Пре интерпретације неопходно је проверити да ли има речи и израза који су ученицима непознати. Чак и ако ученици кажу да их нема, треба проверити да ли је заиста тако позивањем ученика да објасне значење речи за које учитељ претпоставља да им могу бити нејасне, нпр.: *књижница, свитак* и сл.
9. *Аналитичко-синтетичко проучавање историјске бајке*
- Интерпретација (анализа) приче и обрада ликова.** Након времена потребног за истраживачко читање и евентуално објашњење непознатих речи, следи тумачење чудесне приповетке кроз разговор са ученицима. Анализу притом треба усмерити ка главном лику као обједињујућем елементу.
- Чега се Растко бојао? Како се Растко осећао док је слушао вукове како завијају ноћу? Шта му се учинило једне снежне зимске ноћи? Шта је Растко урадио када више није могао да издржи страх? Шта се потом догодило? На који начин су стражари и Расткови родитељи покушали да умире Растка? Да ли им је Растко поверовао? Шта је отац морао да уради да би умирио дечака?
  - Како су се сутрадан браћа понашала према Растку? Шта су му говорила? Којим су га именима називала? Како се Растко осећао због тога? Да ли је отац разумео малог Растка? Како се он понашао према Растку након те ноћи? Објасните зашто је отац тако поступио. Каква су га осећања и какве мисли нагнале на овако понашање? Како је очево одбацивање утицало на Растка? Ко је био Расткова једина подршка? Како је мајка покушала да помогне дечаку? Шта му је говорила? Објасните да ли је мајчин савет помогао Растку.
  - Шта се догодило са дечаковим страхом када је дошло пролеће? Да ли су Расткова браћа и другови заборавили на ону зимску ноћ? Како су реаговали када је Растко пришао да се игра са њима? Пронађите речи и реченице којима су се браћа подсмевала Растку. Ко је једини покушао да Растка узме под заштиту? Шта се догодило – да ли је Стефан успео да одбрани Растка? Како разумеш Вуканове речи: „Кад га браниш, тиме га квариш“? Шта је Вукан тиме мислио?
  - Где се Растко склонио од браће и њиховог подсмеха? Опишите како је изгледала књижница. Зашто је Растко често одлазио у књижницу; како се осећао тамо? Како је проводио време у књижници? Шта је Растко молио од Бога и за кога се све молио? Шта закључујемо о Растку на основу тога? Које особине има човек који се моли за оне који га повређују? Како се Растко осетио после молитве? Шта је потом урадио? Која га је слика на свитку посебно привукла? Зашто? Какво је осећање слика малог златног јагњета будила у Растку? Ко је прекинуо дечака загледаога у цртеже? Шта је калуђер предложио Растку и како је дечак прихватио његов предлог? Шта нам то говори о Растку?



- Те вечери Растко је „лако и безбрижно утонуо у сан“. Кога је видео у сну? Шта је златно јагње поручило Растку? Покушајте да откријете ко се крије у лику златног јагњета. Шта закључујемо на основу тога што се сам Христос јавио Растку у сну?
- Шта је дечак урадио кад је свануло јутро? Којим речима је приповедач описао вука? Како је уплашени дечак поступио када се нашао очи у очи са вуком? Да ли је побегао или је послушао савет који му је златно јагње дало у сну? Објасни. Ко је Растка охрабрио и улио му нову снагу? Како је дечак припитомио вука? Кога је или шта је, у ствари, тиме победио? Објасни шта представља вук у причи. Како разумеш то да се Растко, пре него што је пошао у шуму, прво „загледао у себе“? Шта је Растко потврдио тиме што је савладао вука? Које су његове особине овим дошле до изражаја?
- Како су реаговали стражари и Расткова браћа када се Растко појавио са вуком? Објасните како је то Растко „нагло порастао, иако је био још онај исти мали дечак“. Које Расткове речи показују колико је велико срце, пуно љубави и разумевања за своје ближње, дечак имао? Како су реаговали Расткови родитељи када су свог маленог сина видели са великим, сивим вуком? Шта је отац рекао Растку? Да ли је он разумео шта се Растку догодило у шуми? Како је онда Стефан Немања знао да је вук постао Растков заштитник?  
(Како се ова прича чита на часу, то значи да ученици нису имали прилике да се претходно упознају са збирком Књига за Марка. Стога је потребно да им учитељ објасни да се нешто слично догодило и Стефану Немањи, о чему говори прва прича у збирци. Зато је Немања умео да препозна овај догађај као пресудан у животу његовог сина, односно као тренутак Растковог овладавања немужским језиком. Ово је могуће искористити као одличан начин за подстицање радозналости ученика за читање целе збирке, а пре свега за читање приче „Биљка-чудотворка“.)
- Како се прича завршава? Подсетите се онога што већ знате о животу Светог Саве. Објасните шта то значи „просветитељ“. Какав је био однос Растка и вука? Када се златно јагње поново јавило дечаку? Шта можемо да закључимо на основу тога?
- Које поруке можемо да изведемо из ове приче? Објасните их.
- Шта можемо да научимо из тога како су се Расткова браћа понашала према њему док се он бојао вукова? Како се Растко осећао док су га браћа задиркивала? А да ли им је он то замерио, да ли је био љут на њих? Зашто није? На основу чега то закључујемо? Чему нас учи овакво Растково понашање? Како бисте ви поступили да сте били на Растковом месту: да ли бисте опростили својој браћи?

**О чудесној приповеци (особине чудесне приповетке).** Кроз разговор са ученицима учитељ издваја најважније карактеристике чудесних приповедака и упознаје ученике са термином „чудесна прича“.

- На које врсте прича вас подсећа текст „Златно јагње“? На основу чега сте то закључили?
- А по чему се прича „Златно јагње“ разликује од бајки?

**Синтеза.** Учитељ заједно са ученицима формулише и записује тему, ликове и поруке.

- Шта је тема приче „Златно јагње“?
- Ко су најважнији ликови у причи? Које особине одликују Растка?
- Шта нам поручује ова прича?

10. *Самосталан стваралачки рад ученика.* Ученици добијају задатак да свој доживљај приче изразе на један од следећа три начина: кроз цртеж, кроз песму или краћи састав, кроз мелодију. Уколико не стигну да заврше задатак на часу, завршавају га код куће.

Када ученици прочитају целу збирку, на идућем двочасу је могуће обрадити преостале приче из збирке применом групног облика рада.

Разред:	IV
Наставни предмет:	Српски језик
Наставна јединица:	Књига за Марка, Светлана Велмар Јанковић
Тип часа:	обрада
Циљ часа:	упознавање и доживљавање чудесних приповедака <i>Књиге за Марка</i> Светлане Велмар Јанковић

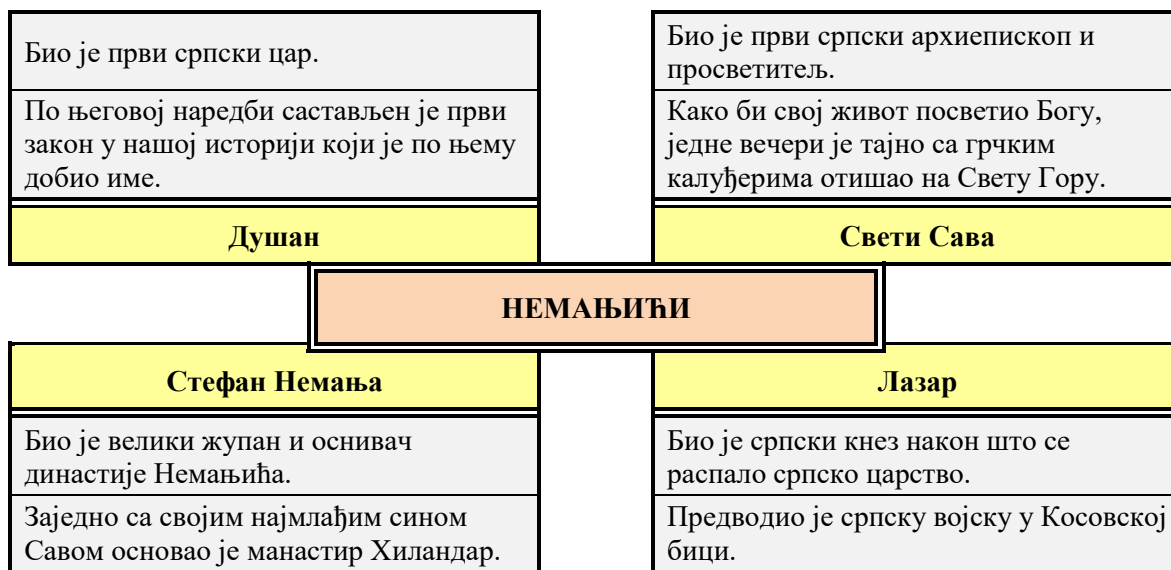
Оперативни задаци:

- **Образовни:** упознавање ученика са чудесним приповеткама из збирке *Књига за Марка* Светлане Велмар Јанковић; утврђивање особености чудесних приповедака уз посебно задржавање на смењивању митског и историјског у њима; обнављање основних карактеристика бајки и њихово поређење са својствима чудесних приповедака; доживљајно и аналитичкосинтетичко проучавање чудесних приповедака; уочавање и образлагање садејства стваралачке маште и историјске, односно животне стварности у чудесним приповеткама; проучавање главних ликова; откривање и образлагање најважнијих идеја и уметничких чинилаца.
- **Васпитни:** развијање интересовања ученика за проучавање историје свог народа; неговање националног идентитета и патриотизма ученика; неговање читалачких навика ученика и љубави према књизи; изграђивање правилног односа ученика према животу (истрајности, упорности, пожртвованости, храбрости, одлучности итд.).
- **Функционални:** оспособљавање ученика за самостално тумачење текста помоћу истраживачких задатака; оспособљавање ученика за изражавање сопствених мисли и осећања; навикавање ученика на поткрепљивање утисака и закључака о делу чињеницама из текста; развој способности запажања и критичког мишљења ученика; развој маште и стваралачког мишљења; подстицање жеље ученика за активним учешћем у расправи.

Облици рада:	фронтални, групни, индивидуални
Наставне методе:	дијалошка, текст-метода, монолошка
Наставна средства:	збирка <i>Књига за Марка</i> , радни листови
Корелација:	Природа и друштво

ТОК ЧАСА

1. *Емоционално-интелектуална припрема.* У циљу мотивације ученика учитељ организује игру асоцијација.



2. *Најава наставне јединице.*

- Приче које ћемо радити на овом часу говоре о овим и другим припадницима династије Немањића, али и о још неким познатим личностима које су биле врло важне за нашу историју. Реч је о причама из збирке *Књига за Марка* Светлане Велмар Јанковић. (Запис на табли: „Књига за Марка“, Светлана Велмар Јанковић.)

3. *Упућивање у начин рада и подела задатака.* Ученици су подељени у 6 хетерогених група. За сваку од група учитељ је унапред припремио задатке које сада дели ученицима и даје им упутства за рад. Свака група добија задатке за анализу конкретне приповетке, као и један задатак којим се реализује одређени део анализе читаве збирке. То што свака група има различите задатке треба да подстакне ученике да током синтезе учествују у расправи о раду других група, а тиме и да се активније укључе у обраду збирке. Пре него што почну са радом на добијеним задацима, ученици треба да одреде вођу групе, који ће потом распоредити задужења члановима групе. Нагласити ученицима да је неопходно да сарађују приликом решавања задатака, те да за свако питање заједнички формулишу одговор. Време предвиђено за рад је 12–15 минута, а након тога ће представници група прочитати одговоре пред целим одељењем.
4. *Самостални рад ученика у оквиру група.* Ученици проучавају питања, одговарају на њих и усаглашавају своја мишљења са осталим члановима групе. За свако питање формулишу заједнички одговор на нивоу групе који потом сви записују у своје свеске. Док ученици раде по групама, учитељ прати и усмерава њихов рад. Уколико нека група има већих потешкоћа или знатније заостаје у раду за другим групама, учитељ јој посебно помаже.

**1. група: „Биљка-чудотворка“**

1. Како је Немања стекао способност да разуме језик мрава?
2. Каква се промена након тога догодила у Немањи? На основу чега сте то закључили?
3. Зашто су двојица разбојника напала Немању? Опишите како и уз чију помоћ је Немања успео да их савлада. Које је осећање обузело Немању након борбе са разбојницима?
4. По чему је Немања остао упамћен у српској историји?
5. Где је Немања често волео да одлази када је одрастао? Шта су Немањини поданици говорили о њему?

6. Колико има прича у овој збирци?

**2. група: „Плаветна рибица“**

1. Где је Урош провео своје детињство?
2. Са којим осећањима је Урош одрастао?
3. Објасни ко ће и на који начин помоћи Урошу да се спаси из заробљеништва.
4. Шта је плаветна рибица саветовала Урошу?
5. Да ли је, када је одрастао, Урош испунио обећање које је дао плавој рибици? Шта се догодило када се Урош вратио у Србију?
6. Какве су утиске прочитане приче изазвале у вама? Шта вас је обрадовало, изненадило, уплашило...?

**3. група: „Дечак соко“**

1. Зашто Душану није било дозвољено да излази сам ван зидина лепог и богатог цариградског манастира?
2. Како се Душан осећао живећи унутар високих манастирских зидина? Зашто је толико желео да се искраде и сам прошета цариградским улицама?
3. Шта се догодило Душану након што је једног дана непримећен изашао из манастира?
4. Ко је и како помогао Душану да се спаси од нападача?
5. Шта је Душан постао када је порастао и шта је значајно урадио? Ко је, све до смрти, био Душанов нераздвојни пратилац?
6. Како се завршавају све приче из ове збирке?

**4. група: „Змијска кошуљица“**

1. Какав је био однос Лазара према змијама?
2. Објасни како су се захвалне змије одужиле Лазару.
3. У чему је, према ауторки, била тајна Лазареве непобедивости у многим биткама?
4. По чему ће Лазар остати упамћен у српском народу?
5. На који начин ауторка објашњава Лазареву смрт у Косовској бици?
6. Ко су јунаци прича из ове збирке? Које особине су заједничке за све њих?

**5. група: „Стефаново дрво“**

1. Због чега је стрепео мали Стефан у причи „Стефаново дрво“?
2. Какво је осећање стрепња изазвала у Стефану?
3. Објасни како је и уз чију помоћ Стефан успео да реши проблем који га је мучио.
4. Шта је значајно Стефан урадио кад је порастао због чега га и данас памтимо? Како се захвалио свом чаробном помоћнику?
5. Која су најважније поруке ове приче?
6. На које те приче подсећају текстови из *Књиге за Марка*? На основу чега си то закључио?

**6. група: „Сирото ждребе“**

1. Ко је главни јунак приче „Сирото ждребе“?
2. Како је започело пријатељство Марка и Шарца? Како се ждребе касније одужило Марку?
3. Ко је и зашто напао Марка?
4. Ко је Марку помогао да пронађе тајно склониште, нахрани изгладнело ждребе, а потом и да се избави од нападача?
5. Откријте ко је, у ствари, била шарена птичица. Зашто је она одлучила да помогне Марку?
6. По чему се приче из ове збирке разликују од бајки?

5. *Обједињавање – синтеза.* По истеку времена које је предвиђено за рад група следи извештавање о урађеном. Групе излажу редом, од прве до шесте. Најпре свака група извештава о првих пет питања, да би потом редом реферисала о шестом питању. Вођа сваке групе чита питања и излаже одговоре своје групе. Остали ученици из те и других група пажљиво слушају и укључују се у дискусију:

допуњују и по потреби коригују одговоре, износе своја мишљења и предлоге и сл. Заједно са учитељем обједињују одговоре на постављена питања и дају један целовит одговор. Истовремено, учитељ додатним питањима настоји да прошири разговор како би ученицима омогућио да потпуније спознају анализиране приче. На основу датих одговора и дискусије закључују следеће:

- Чудесне приче из збирке *Књига за Марка* говоре о авантурама које су познате историјске личности доживеле у свом детињству. У њима има доста чудесних (нестварних) елемената, због чега подсећају на бајке. Најважнији чудесни елементи су: сукоб добра и зла, биљке и животиње као чаробни помагачи, немушти језик, предодређеност јунака за велика дела итд. С друге стране, чудесне приче из збирке *Књига за Марка* се разликују од бајки по томе што су време и место радње у њима познати и што у њима има историјских података. Зато смо текстове из ове збирке и назвали „чудесне приче“: реч „чудесне“ казује да су ови текстови слични бајкама, а реч „прича“ да се по неким својим особинама разликују од бајки.
6. *Домаћи задатак.* Ученици добијају задатак да напишу своју чудесну приповетку тако што ће одабрати неку историјску личност и осмислити авантуре које је та личност проживела у детињству. Притом то не мора да буде неки владар или јунак, већ може да буде било која личност из ближе или даље прошлости која је оставила трага у историји нашег народа: научник, писац, сликар итд.

### 3.2. Писана припрема за обраду збирке

#### *Долина јоргована Тиодора Росић*

Разред:	III
Наставни предмет:	Српски језик
Наставна јединица:	<i>Долина јоргована</i> , Тиодор Росић
Тип часа:	обрада
Циљ часа:	уознавање и доживљавање историјских бајки <i>Долине јоргована</i> Т. Росића
Оперативни задаци:	

- **Образовни:** уознавање ученика са историјским бајкама у ужем смислу из збирке *Долина јоргована* Тиодора Росића; уознавање ученика са особеностима историјских бајки у ужем смислу; обнављање основних карактеристика бајки; поређење бајки и историјских бајки у ужем смислу у циљу уочавања сличности и разлика између њих; праћење и разумевање тока радње; проучавање ликова уз посебно задржавање на манифестацији особина јунака; издвајање идеја историјских бајки.
- **Васпитни:** подстицање љубави према историји и традицији нашег народа кроз уознавање са културним наслеђем; неговање националног идентитета ученика; изграђивање читалачких навика ученика и љубави према књизи, те неговање књижевног укуса ученика; развијање воље и позитивних карактерних особина ученика: оптимизма, истрајности, племенитости, правдољубивости, одлучности, смелости, спремности на акцију итд.
- **Функционални:** упућивање ученика у доживљавање и разумевање историјских бајки у ужем смислу; развијање самосталности ученика у тумачењу књижевног дела; побуђивање жеље ученика за истраживачким радом на тексту; развој

менталних и рецепцијских способности ученика: запажања, поређења, закључивања, генерализовања, доказивања, уживљавања, асоцирања, маштања; оспособљавање ученика за изражавање својих мисли, утисака и осећања ликовним путем, кроз цртеж и боје.

Облици рада:	фронтални, групни, индивидуални
Наставне методе:	дијалошка, текст-метода, монолошка
Наставна средства:	збирка <i>Долина јоргована</i> , радни листови

#### ТОК ЧАСА

1. *Емоционално-интелектуална припрема.* Обновљање појма и особености бајки кроз разговор са ученицима у циљу припреме ученика за даљи рад.
  - Да ли волите да читате бајке? Зашто волите бајке? У чему највише уживате док читате бајке?
  - Шта су бајке? Наведите и објасните основне карактеристике бајки.
  - Које су ваше омиљене бајке?
2. *Најава наставне јединице.* Учитељ најављује наставну јединицу, а потом је записује на табли.
  - На данашњем часу радићемо збирку текстова под насловом *Долина јоргована*. Аутор збирке је Тиодор Росић. (Запис на табли.)
3. *Упућивање у начин рада и подела задатака.* Збирка се обрађује групним обликом рада. Ученици су подељени у 6 хетерогених група. Групе су формиране на неком од претходних часова и у складу са тим су ученицима подељени припремни задаци за читање и проучавање збирке код куће бајки. Такође, учитељ је за сваку од група унапред припремио истраживачке задатке за рад на часу које сада дели ученицима и даје им упутства за рад.
4. *Самостални рад ученика у оквиру група.* Ученици у оквиру групе проучавају питања и за свако питање формулишу заједнички одговор који потом сви записују у своје свеске. Учитељ прати њихов рад и по потреби помаже.

##### 1. група: „Долина јоргована“

1. због чега је краљевић Урош кренуо на пут?
2. Опишите како је Урош успео да дође до оног за чим је трагао. Које су његове особине дошле до изражаја током овог путовања?
3. Какву су превару смислила Урошева браћа на повратку кући? Зашто су браћа то урадила?
4. Објасни да ли је њихов план успео.
5. Колико укупно има прича у овој збирци?

##### 2. група: „Три ковчега“

1. Ко је Драгутину помогао да завлада Србијом и збаци с престола свог оца, краља Уроша?
2. Објасните зашто је Борила тешко победити. Шта отежава његово уништавање?
3. Ко је сазнао тајну Борилеве смрти и победио га?
4. Каква се промена догодила у Драгутину на крају приче?
5. Какве су мисли и осећања прочитане приче изазвале у вама? Која је прича оставила најјачи утисак на вас?

##### 3. група: „Женидба Реље Крилатице“

1. Који задатак су просци морали да реше да би освојили руку принцезе Светлане?
2. Ко је једини успео да реши овај задатак и на који начин? Која јунакова особина је тиме дошла до изражаја?
3. Зашто није одмах дошло до венчања јунака и принцезе Светлане?



4. Шта је све принцеза Светлана морала да уради да би спасла свог вереника?
5. На коју врсту прича вас подсећају текстови из *Долине јоргована*? Објасните на основу чега сте то закључили.

**4. група: „Реља Крилатица и Тројан“**

1. Зашто је војвода забранио својој ћерки Светлани да излази увече из куће?
2. Шта се догодило једне вечери када се Светлана задржала у шетњи и није стигла кући пре мрака?
3. Од кога је Реља сазнао како да савлада Тројана? Чиме је Реља заслужио овај савет?
4. Како је Реља савладао Тројана? Које је особине том приликом испољио?
5. По чему се текстови из ове збирке разликују од бајки?

**5. група: „Лончарев син“**

1. Како је лончарев син стекао способност да разуме говор трава?
2. Шта је лекар урадио када је схватио да његов помоћник разуме немушти језик?
3. Од кога је лончарев син сазнао како да спасе болесну принцезу?
4. Који је тежак задатак лончарев син морао да испуни да би могао да се ожени принцем?
5. У којим су текстовима из ове збирке јунаци личности које су стварно постојале?

**6. група: „Језеро на Мокрој гори“**

1. Коју су жртву браћа Војин и Димитрије морали да принесу језеру?
2. Какву је превару смислила Војинова жена? Објасните да ли је њен план успео.
3. Објасните како је Рашко открио своје право име и порекло.
4. На који начин је јунак стекао чаробна средства уз помоћ којих је успео да ослободи родитеље и хајдукову ћерку? Шта на основу тога закључујемо о јунаку?
5. У којим се текстовима из ове збирке појављују нестварна, натприродна бића?

5. *Обједињавање – синтеза.* Након времена потребног за рад по групама, вођа сваке групе чита питања и саопштава одговоре своје групе. Групе излажу редом, од прве до шесте. Најпре свака група извештава о прва четири питања, да би потом редом изложиле своје одговоре на пето питање. Током реферисања учитељ подстиче остале ученике из те и других група да допуњују и по потреби коригују прочитане одговоре, да износе своја мишљења и предлоге. Разговор усмерава и проширује додатним питањима како би ученике довео до дубљег разумевања. Из дискусије произилази сл. закључак:

- Бајке из збирке *Долина јоргована* Тиодора Росића говоре о чудесним авантурама владара из династије Немањића и нестварних, измишљених јунака. Занимљиве су, узбудљиве и пуне акције. По многим својим особинама оне су праве бајке: крај је увек срећан, добро побеђује зло; постоје чаробни предмети, натприродна бића и чудесне ситуације; често се јавља број три (јунак треба да савлада три задатка, он путује три дана, помажу му три помоћника, добија три чаробна предмета и сл.) итд. Истовремено, бајке из збирке *Долина јоргована* се разликују од обичних бајки по томе што јунаци углавном имају имена, а место радње је најчешће познато. Осим тога, понекад су јунаци ових бајки историјске личности, па је могуће одредити и време дешавања радње.

Информативно може упознати ученике и са појмом „историјска бајка“.

6. *Домаћи задатак.* Дати ученицима да за домаћи задатак одаберу бајку која им се највише допала и да илуструју главног јунака или најузбудљивију ситуацију из бајке.



### 3.3. Писана припрема за обраду романа бајке

#### *Златна гора* Тиодора Росић

Разред:	III
Наставни предмет:	Српски језик
Наставна јединица:	<i>Златна гора</i> , Тиодор Росић
Тип часа:	обрада
Циљ часа:	уознавање и доживљавање романа бајке <i>Златна гора</i> Т. Росића

#### Оперативни задаци:

- **Образовни:** уознавање ученика са романом бајком *Златна гора* Тиодора Росића; уознавање ученика са особеностима романа бајке, а информативно и са термином; обнављање основних карактеристика бајки; упоређивање особина романа бајке са особинама бајки; праћење редоследа догађаја које повезује главни лик; разликовање главног од споредног у роману бајци; проучавање главног лика романа бајке са посебним освртом на психолошко испољавање његових особина; увиђање везе између чудесног света романа бајке и историјске и животне стварности; издвајање идеја и откривање уметничких вредности романа бајке.
- **Васпитни:** изграђивање читалачких навика ученика и љубави према књизи; афирмисање позитивних животних ставова и моралних особина код ученика: оптимизам, вера, упорност, пожртвованост, храброст, одлучност, породична љубав, слога итд.; подстицање радозналости ученика за проучавање националне историје; уознавање ученика са традицијом и културом нашег народа.
- **Функционални:** развијање самосталности ученика у доживљавању и разумевању романа бајке; оспособљавање ученика за самосталан аналитичкосинтетички приступ тексту; развијање способности уочавања водећих вредности романа бајке; оспособљавање ученика за изражавање својих мисли, утисака и осећања; навикавање ученика на образлагање својих утисака и закључака о делу чињеницама из текста; развој критичког и дивергентног мишљења; развој речника и маште ученика; вежбање у препричавању са преиначавањем краја.

Облици рада:	фронтални, групни, индивидуални
Наставне методе:	дијалогска, текст-метода, монолошка
Наставна средства:	роман, радни листови

#### ТОК ЧАСА

1. *Емоционално-интелектуална припрема.* Час започиње решавањем ребуса чије је решење реч „слога“. Након тога следи разговор о важности породичне љубави и слоге.
  - Ко чини породицу? Каква осећања гајите према својим родитељима? Шта ваши родитељи осећају према вама? Како бисте објаснили своја осећања према браћи и сестрама? На који начин родитељи и ви испољавате своја осећања једни према другима?
  - Шта је битно за једну породицу да би била срећна? Шта замишљате када чујете реч породица, на шта вас подсећа реч породица? Шта за вас представља породица?
  - Мудри људи су рекли да се све породице деле на сложне и несложне. Како разумете то сложна, односно несложна породица? Наведите пример неке сложне породице. Као пример једне сложне породице можемо узети породицу нашег познатог тенисера Новака Ђоковића. На основу чега можемо да

закључимо да је његова породица сложна? Зашто је важно да породица буде сложна?

- Како се осећате када се нађете у породици у којој владају љубав, слога и мир? Како се осећате када сте у посети једној несложној породици?

2. *Најава наставне јединице.* Учитељ најављује наставну јединицу, а потом је записује на табли: „Златна гора“, Тиодор Росић.
3. *Упућивање у начин рада и подела задатака.* Ученици су подељени у 6 хетерогених група. Групе су установљене на неком од претходних часова, како би и задаци за читање и истраживање романа бајке код куће били подељени по групама. У оквиру домаћег задатка неколико ученика треба такође задужити да истраже историјску подлогу романа бајке и упутити их на одговарајућу литературу (ко је био кнез Властимир, колико је имао синова и како су се звали, који га је син наследио, ко су били Кумани, како се завршио сукоб између Срба и Кумана, тј. Бугара). Локализацију, наравно, може извршити и сам учитељ, али сматрамо да је добро искористити ову прилику за развијање самосталности ученика у истраживачком раду. За анализу дела на часу свака група добија посебне задатке који се односе на одређене делове анализе романа бајке, како би то подстакло ученике да током синтезе учествују у расправи о раду других група, а тиме и да се активније укључе у обраду романа бајке. Пре него што групама подели задатке, учитељ им даје упутства за рад. У оквиру сваке групе ученици најпре треба да одреде вођу групе који дели задужења осталим члановима групе. Нагласити да је неопходно да се договарају приликом решавања задатака, те да за свако питање заједно формулишу одговор. Групе за рад имају 12 минута, а након тога ће представници група прочитати одговоре пред целим одељењем.
4. *Самостални рад ученика у оквиру група* на добијеним задацима. Учитељ надгледа и усмерава рад група.

#### 1. група

1. Шта је кнез Властимир тражио од својих синова на почетку романа? Шта је отац овим желео да постигне?
2. Кога је још, осим патуљка са сребрном капом, Мутимир спасао док је трагао за Шумском Мајком и чаробним предметима? Шта нам то говори о Мутимиру? Како су се ови ликови касније одужили кнежевићу?
3. Каква су се осећања јавила између Мутимира и Ружице?
4. Како је Мутимир ослободио браћу од чини зле вештице? Које је особине испољио спасавши браћу?
5. Зашто је било важно да Мутимир поврати књигу мудрости?
6. Ко је главни лик романа? Које су његове особине?

#### 2. група

1. Којим редом су браћа кренула у потрагу за чаробним предметима?
2. Шта је вештица предложила Мутимиру када је схватила да је он успео да сачува јарчеве? Шта је Мутимир урадио, да ли је прихватио њен предлог? Зашто је поступио баш тако?
3. Који је задатак Мутимир морао да испуни да би од Шумске Мајке добио руку лепе Ружице и савет како да пронађе добра за којима трага? Покушајте да откријете шта, у ствари, представља овај задатак.
4. Шта је Мутимир добио као награду за све препреке које је савладао да би дошао до чаробних предмета?
5. Шта је Мутимир научио из књиге мудрости?
6. Откријте зашто се роман зове *Златна гора*.

#### 3. група

1. Наведите на које су препреке браћа наишла када су кренула у потрагу за чаробним предметима. Колико је укупно било препрека?

2. Ко је Мутимиру помогао да пронађе Шумску Мајку?
3. Где су се налазили чаробни предмети за којима је Мутимир трагао (прстен пријатељства, појас снаге и књига мудрости)?
4. Ко је напао Мутимира након што му је отац умро, а он постао нови српски кнез?
5. Објасните како је и уз чију помоћ Мутимир успео да победи своје непријатеље: зле вештице и Кумане.
6. Опишите Златну гору.

#### 4. група

1. Зашто се Мутимирова млађа браћа нису вратила кући? Објасните шта се догодило са њима.
2. Зашто је Ружица помогла Мутимиру да надмудри вештицу и одвела га до своје баке, Шумске Мајке?
3. Које је препреке Мутимир морао да савлада да би стигао до три краљевства? Ко му је помогао у кључним тренуцима, када је већ хтео да поклекне пред тешкоћама?
4. Зашто су Мутимир и његова браћа постали лак плен за ратоборне Кумане?
5. Како је Мутимир поступио са својим противницима након што их је победио? Које његове особине су том приликом дошле до изражаја?
6. Шта сте осетили док сте читали овај роман? Шта вас је у роману посебно одушевило, узбудило, изненадило? Да ли вас је нешто уплашило?

#### 5. група

1. Како је Мутимир успео да сачува јарчеве старе вештице и избегне да буде претворен у дивојарца? Ко му је помогао у томе?
2. Ко је Мутимира саветовао како да приволи Ружицу да му помогне да дође до Шумске Мајке?
3. Опишите укратко како је Мутимир успео да преотме чаробне предмете од краљева.
4. Са ким су се Кумани удружили да би савладали кнеза Мутимира и његову браћу?
5. Шта су Мутимирова браћа и поданици могли да науче од Мутимира?
6. Наведите две најважније поруке овог романа и објасните их.

#### 6. група

1. Објасните чиме је Мутимир заслужио патуљкову помоћ. Која Мутимирова особина је том приликом дошла до изражаја?
  2. Како је писац описао Ружицу? Пронађите делове текста који говоре о томе.
  3. Ко је све помогао Мутимиру да се спасе и врати кући заједно са чаробним предметима? Набројте најмање два стварна и два чудесна помоћника.
  4. Шта су вештице урадиле да би напакустиле Мутимиру и његовој браћи, те тако помогле својим савезницима Куманима? Која је њихова особина овом приликом дошла до изражаја?
  5. Наведите бар четири чудесна лика из романа. Ко вам се од њих највише допао и зашто?
  6. На коју врсту прича вас подсећа овај роман? На основу чега сте то закључили?
5. *Обједињавање – синтеза.* Након времена потребног за рад по групама, следи извештавање о урађеном. Групе излажу наизменично, тако да се активности смењују са групе на групу: свака група најпре одговара на прво питање, потом свака група одговара на друго питање итд. Вође група читају питања и излажу одговоре своје групе. Циљ је да реферисање прерасте у дискусију, те зато извештавање треба проширити додатним питањима, а у разговор укључити све ученике, сходно њиховим могућностима. Учитељ, такође, у току дискусије у одговарајућем тренутку укључује ученике који су код куће истраживали историјску подлогу романа бајке. Они својим друговима укратко саопштавају знања до којих су дошли и тако врше ширу локализацију.

Након исцрпне дискусије учитељ и ученици заједно изводе тему, ликове, особине ликова и поруке романа бајке, те их записују.

Тема: Роман „Златна гора“ на занимљив начин говори о препрекама које је Мутимир морао да савлада да би се оженио, постао српски кнез и да би одбранио своју земљу од непријатеља.

Ликови: Мутимир, Стојимир, Гојник, Ружица, вештица, Шумска Мајка, патуљак, орао, липљан, кнез Властимир, Крајина, византијска принцеза,...

Особине Мутимира: храбар, одважан, одлучан, непоколебљив, упоран, мудар, племенит, добродушан...

Поруке: У животу не треба одустајати пред тешкоћама, већ се треба упорно борити за свој циљ.

Слога једне породице је највеће богатство које та породица може да има.

Сложна браћа граде нове дворе, а несложна и старе разоре.

Слога кућу гради, а неслога разграђује. / Договор кућу гради.

Несложна браћа, пропала кућа.

Добро се добрим враћа.

„Позив на освету је лош помоћник“ (Росић 2006: 70).

Ученике је информативно могуће упознати и са појмом „роман бајка“.

- По многим својим особинама овај роман подсећа на бајке:
    - борба добра и зла,
    - срећан крај (добро побеђује зло);
    - постоје чаробни предмети и натприродна бића као помагачи;
    - често се јавља број 3 (тројица браће, три чаробна предмета за којима се трага, три препреке које треба савладати, три краљевства која се налазе преко три мртве реке и три мртва поља и сл.).
  - Ипак, ово дело није бајка, јер:
    - је много дуже од бајки,
    - у њему има историјских личности,
    - ликови углавном имају имена,
    - а место и време радње су познати.
  - Дакле, ово дело има неке особине бајки и неке особине романа. Зато смо га назвали бајковити роман или роман бајка.
6. *Домаћи задатак.* Ученици добијају задатак да роман бајку препричају тако што ће му променити крај:
- Шта би се догодило да Мутимир и његова војска нису стигли на време и да су вештице уништиле књигу мудрости?

**Прилог 4: Структура узорка учитеља и ученика**

Табела 4: Структура узорка истраживања по школама

Назив школе и место	бр. анкетираних учитеља	бр. анкетираних ученика 4. разреда
ОШ „Стеван Јаковљевић“, Параћин	11	52
ОШ „Момчило Поповић“, Параћин	13	84
ОШ „Ђура Јакшић“, Параћин	5	58
ОШ „Радоје Домановић“, Параћин	7	0
ОШ „Бранко Радичевић“, Поповац	6	29
ОШ „Јанко Веселиновић“, Београд	10	105
ОШ „Марија Бурсаћ“, Београд	9	54
ОШ „НХ Синиша Николајевић“, Београд	6	41
ОШ „Браћа Барух“, Београд	3	0
ОШ „Скадарлија“, Београд	3	0
ОШ „Јован Јовановић Змај“, Сремска Каменица	5	123
ОШ „Јован Поповић“, Крушевац	13	105
ОШ „Бранко Радичевић“, Крушевац	7	20
ОШ „Јован Јовановић Змај“, Свилајнац	11	98
Електронски попуњени упитници (Бор, Пожаревац, Крагујевац, Гњилане)	4	0
<b>Укупно:</b>	<b>113</b>	<b>769</b>

Табела 5: Структура узорка учитеља и ученика према полу

Пол	Учитељи		Ученици	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Женски	85	75,2	386	50,2
Мушки	10	8,8	369	48,0
без одговора	18	15,9	14	1,8
<b>Укупно:</b>	<b>113</b>	<b>100,0</b>	<b>769</b>	<b>100,0</b>

Табела 6: Структура узорка учитеља према годинама радног стажа

Радни стаж	Учитељи	
	<i>f</i>	%
мање од једне године	5	4,4
1–5 година	7	6,2
5–10 година	5	4,4
10–20 година	36	31,9
преко 20 година	58	51,3
без одговора	2	1,8
<b>Укупно:</b>	<b>113</b>	<b>100,0</b>

Табела 7: Структура узорка учитеља с обзиром на разред који воде

Разред	Учитељи	
	<i>f</i>	%
Први	20	17,7
Други	22	9,5
Трећи	26	23,0
Четврти	34	30,1
комбинација	3	2,7
продужени боравак	1	0,9
без одговора	7	6,2
<b>Укупно:</b>	<b>113</b>	<b>100,0</b>

Табела 8: Структура узорка ученика  
с обзиром на општи успех на крају трећег разреда

Општи успех	Ученици	
	<i>f</i>	%
Недовољан	2	0,3
Довољан	3	0,4
Добар	40	5,2
Врло добар	150	19,5
Одличан	559	72,7
без одговора	15	2,0
<b>Укупно:</b>	<b>769</b>	<b>100,0</b>



## Биографија аутора

Магдалена М. Ивковић је рођена 26. новембра 1985. године у Панчеву. Основну школу „Стеван Јаковљевић“ завршила је 2000. године у Параћину као носица Вукове дипломе. Упоредо је завршила и Школу за основно музичко образовање „Миленко Живковић“ у Параћину, одсек виолончело. Успешно је учествовала на многим такмичењима и била проглашена за ђака генерације те школе.

По завршетку основне школе уписује најпре Школу за музичке таленте Републике Србије у Ћуприји, али се убрзо пребацује у Технолошку школу у Параћину, коју и завршава 2004. године као ђак генерације те школе. Од 2002. до 2004. похађала је и наставу соло-певања при музичкој школи „Миленко Живковић“.

Након завршене средње школе уписала је Учитељски факултет, данас Факултет педагошких наука, у Јагодини. Током студирања више пута је проглашавана и награђивана као најбољи студент своје генерације и читавог факултета. Дипломирала је 2008. године на теми „Музички живот Јагодине крајем 19. и у првој половини 20. века“.

На истом факултету завршила је и мастер студије на смеру Методика наставе музичке културе. Мастер рад под називом „Певање песама као елемент рада на развоју обима гласа ученика млађих разреда основне школе“ одбранила је у јануару 2011. године.

Исте године у октобру уписала је докторске студије на Учитељском факултету у Београду, на смеру Методика наставе српског језика и књижевности. Тема за израду докторске дисертације „Методички приступ историјској бајци у разредној настави“, под менторством проф. др Александра Јовановића, одобрена јој је од стране Универзитета у Београду децембра 2014. године.

Као стипендиста Министарства просвете, науке и технолошког развоја била је ангажована од марта 2012. до новембра 2015. године на Институту за педагошка истраживања у Београду на пројекту под називом „Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву“. Тренутно је запослена ван струке.

Објавила је више научних радова у часописима и зборницима (*Узданица, Књижевност и језик, Иновације у настави, Методичка пракса, Норма, Зборник ВШССОВ* и др.), учествовала на више научних скупова и конференција.

## Изјава о ауторству

Прилог 1.

### Изјава о ауторству

Потписани-а Магдалена Ивковић

број индекса 3004/2011

#### Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Методички приступ историјској бајци у разредној настави

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, \_\_\_\_\_

Магдалена Ивковић

## Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Прилог 2.

### Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора: **Магдалена Ивковић**

Број индекса: **3004/2011**

Студијски програм: **докторске студије из дидактичко-методичких наука**

Наслов рада: **Методички приступ историјској бајци у разредној настави**

Ментор: **проф. др Александар Јовановић**

Потписани/а \_\_\_\_\_ **Магдалена Ивковић** \_\_\_\_\_

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

**Потпис докторанда**

У Београду, \_\_\_\_\_

*Магдалена Ивковић*

## Изјава о коришћењу

Прилог 3.

### Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

**Методички приступ историјској бајци у разредној настави**

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

Потпис докторанда

У Београду, \_\_\_\_\_

Магдалена Ивковић

1. Ауторство - Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.
2. Ауторство – некомерцијално. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.
3. Ауторство - некомерцијално – без прераде. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.
4. Ауторство - некомерцијално – делити под истим условима. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.
5. Ауторство – без прераде. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.
6. Ауторство - делити под истим условима. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.