



УНИВЕРЗИТЕТ У КРАГУЈЕВЦУ
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У УЖИЦУ

Мирјана Чутовић

МЕТОДИЧКА ИНТЕРПРЕТАЦИЈА БАСНЕ
У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА
ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Докторска дисертација

УЖИЦЕ, 2014. године

ИНДЕТИФИКАЦИОНА СТРАНИЦА ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

I Аутор

Име и презиме: Мирјана Чутовић

Датум и место рођења: 23.11.1972. Чачак

Садашње запослење: Професор разредне наставе у ОШ „Филип Филиповић“ у Чачку

II Докторска дисертација

Наслов: Методичка интерпретација басне у млађим разредима основне школе

Број страница: 311

Број слика: 3

Број табела: 34

Број графикана: 40

Број библиографских података: 262

Установа и место где је рад израђен: Универзитет у Крагујевцу

Учитељски факултет Ужице

Научна област (УДК): 371.3

Ментор: Проф. др Миомир Милинковић, постављен Одлуком бр. 07 – 5/6 од 03.06.2011. године

III Оцена и одбрана

Датум пријаве теме:

Број одлуке и датум прихватања докторске дисертације: 1405/9 од 12. 10. 2011.

Комисија за оцену подобности теме и кандидата:

Проф. др Миомир Милинковић

Проф. др Стана Смиљковић

Проф. др Драгољуб Зорић

Комисија за оцену докторске дисертације:

Комисија за одбрану докторске дисертације:

Датум одбране дисертације:

МЕТОДИЧКА ИНТЕРПРЕТАЦИЈА БАСНЕ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Резиме: За тему овог рада одабрана је басна из разлога што је у баснама сакупљено богато животно искуство од најстаријих времена до данас. У њима су веома добро изражене готово све врсте и могућности мотива понашања људи, њихових карактерних особина и међусобних односа. Све то изражено је у баснама веома сажето а истовремено сликовито. Такав начин уметничког обликовања изазива интересовање ученика и пружа могућност за дубљу анализу значења сваке појединачне басне.

За полазну основу овог рада узета је васпитна вредност басне, као и њен целокупни културни, религијски и социјални значај.

У том циљу испитивани су ставови и мишљења наставника о басни, а вршен је и експеримент са паралелним групама који је показао да је реализацијом експерименталног програма могуће утицати на развијање социјалне интелигенције ученика.

Овај рад представља и покушај да се укаже на значај увођења методичко иновативних приступа у настави српског језика и књижевности, као и на могућности њихове примене на примеру басне у млађим разредима основне школе.

Кључне речи: басна, методички приступ, традиционална, иновативно-проблемска настава, интерпретација, рецепција.

Methodical interpretation of fables in lower grades of Elementary school

Abstract: The subject of this paper are fables because they collect rich life experience from the earliest times until today. Nearly all types of motives and possibilities of human behavior are expressed in them, as well as character traits and relationships. All this is expressed in a very concise fable quite vividly. This way of artistic design gives the students interest and provides an opportunity for in-depth analysis of the meaning of each fable.

For the starting point of this paper an educational value of fables is taken, as well as its cultural, religious and social significance. For this purpose we examined the attitudes and opinions of teachers regarding fables and carried out the experiment with parallel groups, which showed that the implementation of the experimental program can affect the development of social intelligence of students.

This paper is an attempt to highlight the importance of introducing innovative methodological approach in the Serbian language and literature, as well as the possibilities of their application to the example of fables in the lower grades in Elementary school.

Keywords: fable, methodical approach, tradition, innovative and problematic teaching, interpretation, reception.

САДРЖАЈ

УВОД.....	6
1. ИСТОРИЈСКИ ОСВРТ НА ПОСТАНАК И РАЗВИТАК КЊИЖЕВНОСТИ.....	14
1.1. Књижевност као уметност.....	14
1.2. Настанак и развој књижевности.....	15
1.3. Усмена или народна књижевност.....	15
1.4. Порекло и настанак басне.....	17
1.5. Веза са досадашњим истраживањем.....	22
1.6. Басна као књижевна врста.....	23
1.7. Да ли је басна штиво за децу или одрасле?.....	24
1.8. Басна посматрана из угла књижевних историчара и филозофа.....	26
1.9. Басна, поука и опомена.....	27
2. ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП БАСНИ КАО КЊИЖЕВНОМ ЖАНРУ.....	28
2.1. Форме књижевног стварања.....	28
2.2. Књижевна форма басне.....	29
2.3. Теоријска основа басне.....	30
2.4. Врсте басне.....	32
2.4.1. Народна басна.....	33
2.4.2. Ауторска басна.....	33
2.5. Дефиниција и карактеристике басне.....	34
2.6. Композиција басне.....	37
2.7. Структура басне.....	38
2.8. Мотиви у басни.....	40
2.9. Ликови у басни.....	41
2.10. Поетика басне.....	43
2.11. Алегоријска основа басне.....	44
2.12. Стилске фигуре у оквиру басни – лингвостилистичка анализа.....	45
2.13. Поука у басни.....	47
3. ПОЗНАТИ БАСНОПИСЦИ.....	51
3.1. Езоп.....	52
3.2. Федар.....	57
3.3. Бабрије.....	58
3.4. Леонардо да Винчи.....	60
3.5. Жан де Ла Фонтен.....	63
3.6. Готхолд Ефраим Лесинг.....	69
3.7. Иван Андрејевич Крилов.....	71
3.8. Тербер Цемс.....	74
3.9. Басна у српској књижевности.....	76
3.10. Доситеј Обрадовић.....	78
3.10.1. Почети књижевности код Срба.....	78
3.10.2. Доситејева плодотворна путовања.....	80
3.10.3. Просветитељска мисао Доситеја Обрадовића.....	80
3.10.4. Доситејева басна.....	82
3.10.5. Значај Доситејевог стваралаштва за српску књижевност.....	83
3.10.6. Извори Доситејевих басни.....	86
3.11. Јован Јовановић Змај.....	89
3.12. Милорад Митровић.....	91
3.13. Андрић Иво.....	92
3.14. Крклец Густав.....	94
3.15. Милица Миладиновић.....	97

4. БАСНА У НАСТАВИ	99
4.1. Избор наставних садржаја	99
4.2. Улога и значај басне у настави српског језика и књижевности.....	103
4.3. Васпитнообразовна улога басне.....	103
4.4. Утицај басне на личност читаоца.....	105
4.5. Етичка вредност басне.....	106
4.6. Естетичка вредност басне.....	107
4.7. Дете и басна.....	110
4.8. Разумевање басне.....	111
5. ПОДЕЛА НАСТАВНИХ МЕТОДА И КЊИЖЕВНА АНАЛИЗА БАСНЕ	113
5.1. Основни нивои тумачења књижевног дела.....	113
5.2. Методички приступ књижевном делу.....	113
5.3. Наставне методе.....	115
5.4. Подела наставних метода.....	118
5.5. Избор наставних метода.....	124
5.6. Методичке радње и поступци	124
5.7. Наставник као кључна карика у систему образовања.....	126
5.8. Активности ученика у комуникацији са књижевним текстом.....	128
5.9. Анализа текста.....	129
5.10. Анализа форме, стила, и језика.....	131
5.11. Анализа ликова у басни	135
5.12. Идејна и етичка анализа књижевног дела.....	138
5.13. Анализа поуке у басни.....	139
5.14. Интерпретација басне на основу композицијске анализе.....	141
6. МЕТОДИЧКО ТУМАЧЕЊЕ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА	143
6.1. Тумачење текста.....	143
6.2. Методичке основе за интерпретацију басне.....	143
6.3. Мотивисање ученика за читање и доживљавање басне.....	144
6.4. Интерпретација басне у настави српског језика и књижевности.....	145
6.4.1. Улога наставника у интерпретацији књижевног дела.....	148
6.4.2. Наставник и ученик у наставној интерпретацији књижевног дела.....	149
6.5. Интерпретативно читање басне.....	151
6.6. Доживљавање, рецепција басне.....	154
6.6.1. Поступци демонстрирања доживљеног и схваћеног.....	158
6.6.2. Функција читања у рецепцији књижевног дела.....	160
6.6.3. Врсте читања.....	162
6.6.3.1. Естетско или изражајно читање.....	163
6.6.3.2. Емоционално или доживљајно читање.....	164
6.6.3.3. Интерпретативно читање.....	165
6.6.3.4. Истраживачко читање.....	166
6.7. Аналитичкосинтетички рад приликом интерпретације басне.....	166
6.8. Стваралачка синтеза према Блумовој таксономији.....	168
7. ОБРАДА БАСНЕ ИНОВАТИВНИМ ПОСТУПЦИМА	170
7.1. Басна као подстицај за развијање стваралаштва ученика	170
7.2. Иновативни поступци приликом интерпретације басне.....	179
7.3. Интерпретација басне по систему проблемске наставе.....	182
7.4. Структура наставног часа.....	183
8. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА	186

8.1. Општа методологија.....	186
8.2. Проблем истраживања.....	187
8.3. Предмет истраживања.....	187
8.4. Циљ и карактер истраживања.....	188
8.5. Задаци истраживања.....	188
8.6. Значај истраживања.....	189
8.7. Хипотезе истраживања.....	189
8.8. Дефинисање варијабли.....	190
8.8.1. Независне варијабле.....	190
8.8.2. Зависне варијабле.....	191
8.9. Истраживачки поступци, методе и технике истраживања.....	191
8.10. Популација и узорак истраживања.....	193
8.11. Прелиминарно истраживање.....	194
8.12. Организација и ток истраживања.....	194
8.13. Статистичка обрада података.....	197
9. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА.....	201
9.1. Анализа одговора на упитник испитаника различитих група (пола, радног искуства, стручне спреме, радног места и школе у којој раде).....	201
9.2. Анализа ефеката примене експерименталног програма.....	227
9.2.1. Поређење резултата Е и К групе у целини (Тест познавања људског понашања).....	227
9.2.2. Поређење резултата Е и К групе у целини (Тест класификација појмова по сличности и различитости).....	228
9.2.3. Поређење резултата Е и К групе у целини (Тест тумачење значења пословица).....	229
9.2.4. Поређење резултата Е и К група различитог пола (Тест познавања људског понашања).....	230
9.2.5. Поређење резултата Е и К група различитог пола (Тест класификација појмова по сличности и различитости).....	231
9.2.6. Поређење резултата Е и К група различитог пола (Тест тумачење значења пословица).....	232
9.2.7. Поређење резултата Е и К група различите школске успешности (Тест познавања људског понашања).....	234
9.2.8. Поређење резултата Е и К група различите школске успешности (Тест класификација појмова по сличности и различитости).....	235
9.2.9. Поређење резултата Е и К група различите школске успешности (Тест тумачење значења пословица).....	237
9.3. Дискусија резултата.....	239
ЗАКЉУЧАК.....	240
ЛИТЕРАТУРА.....	242
ПРИЛОЗИ.....	282
Прилог бр. 1: Вежбања за експерименталну групу – Басна Лисица и гавран.....	256
Прилог бр. 2: Вежбање - БАСНЕ.....	258
Прилог бр. 3: БАСНЕ и ПОСЛОВИЦЕ.....	260
Прилог бр. 4: Басна Лабуд, рак и штука.....	262
Прилог бр. 5: ПОСЛОВИЦЕ.....	264
Прилог бр. 6: ПОСЛОВИЦЕ.....	265
Прилог бр. 7: Сценарио за час Лав и миш по Езопу.....	267
Прилог бр. 8: Сценарио за час Лисица и гавран.....	275

Прилог бр. 9: <i>Сценарио за час Корњача и орао</i>	281
Прилог бр. 10: <i>Сценарио за час Дечак и змија</i>	292
Прилог бр. 11: <i>База података о Упитнику за наставнике</i>	299
Прилог бр. 12: <i>Упитник за наставнике</i>	302
Прилог бр. 13: <i>База података Е и К групе</i>	305
Прилог бр. 14: <i>Рат мајмуна и крабе – јапанска поучна прича</i>	308

УВОД

Басна је извор животне мудрости и науке, а „наука је моћ која од једне капи воде прави читаве светове живота и од живота читавих светова само једну кап времена....“ (Б. Кнежевић 1931:30).

Сваки покушај да се сажето прикаже историјски развој књижевности уопште или неке њене области крије опасност да се изоставе поједине значајне етапе, личности које су је стварале, па чак и земље чији је допринос од велике важности, а да се тај допринос погрешно или недовољно цени.

С друге стране, историјски садржаји који се односе на друштвене науке, сами по себи, нису вредносно неутрални. Често се дешава да су „обојени“ доминантним идеолошким, религијским, националним или партијским ставовима и митовима. Религијско образовање презентује разрађен систем тумачења света и његовог постанка, дакле представља систем знања, али не на научним основама.

Ако је Платон имао нејасно, магловито знање о учењу Питагоре, који је живео два века пре њега, шта ми још можемо знати данас, након више од два миленијума и о једном и о другом? У којој мери нам могу послужити сведочења неоплатоничара Јамблиха (245/280-326/330) о Питагори, кога од овог дели готово осам векова?¹

Читаоцима који се не баве књижевношћу, није битно да ли је Езоп живео од (620-560), где се родио (Атина, Египат, Етиопија) или негде другде и да ли је уопште стварна или измишљена личност, битно је да басна постоји, да се усмено или у неком другом облику преносила са колена на колена кроз векове, до времена успостављања писма а потом путем књижевности као научне дисциплине.

Закони природе се не могу нити кудити нити пак хвалити, они су такви какви јесу и самим тим, не могу се оспоравати.

Ако узмемо воду као пример, знамо да се не може добити неким другим путем изузев једињењем елемената водоника и кисеоника у тачно одређеној сразмери. Ако им додамо трећи елемент, то више није вода већ сасвим ново једињење, што је научно и тачно доказано. Исто се може рећи за сваки елемент понаособ. У зависности колико који елемент има у свом атому односно његовом језгру протона и неутрона а у омотачу електрона, препознају се његове особине а самим тим добијају заслужено место у периодном систему елемената.

Док је природне појаве створила сама природа а човек их само изучава и нема одступања у узајамним односима и законитостима, друштвену науку су створили људи, тако да се правила и узајамни односи разликују од цивилизације до цивилизације.

Да би се људско друштво уредило, постављане су норме које су променљивог карактера.

Материјал који је био потребан за израду овог рада, није се могао наћи само у једној књизи. С тога је разумљиво што је од пресудног значаја била литература којом

¹ Милан Узелац (2011:3) *Увод у естетику*, Вршац.

располажу библиотеке, школе, уџбеници, интернет, а одговарајући материјал је обликован према потреби рада. Обликовање књижевног материјала, тј. делатност ствараоца без које не може настати ново књижевно уметничко дело, Толстој упоређује са кухињом, а себе као уметника, са куваром: „Осећам се као кувар (лош), који је дошао на богату тржницу и разгледајући све врсте поврћа, меса, рибе, које му стоје на располагању, премишља какав би ручак направио.“²

Процењивати вредност било ког уметничког дела из било које друштвено научне области, релативна је ствар. То зависи од времена у коме се дело ствара, друштвеноекономских прилика, менталитета, знања и умећа ствараоца, сврхе којој ће користити, образовне, сазнајне, или неке друге вредности, поруке коју шаље било савременицима или поколењима.

За тему овог рада одабрана је басна као књижевна врста, јер ова област није довољно истражена, а по досадашњим сазнањима везаним за басну као жанр, мишљења су подељена, што ће се поступно изнети у *првом поглављу* рада, под насловом *Историјски осврт на постанак и развитак басне*. У овом поглављу посебна пажња посвећена је басни као праузору свих књижевних врста. Изучавајући литературу и други изворни материјал који је прикупљан за овај рад долази се до закључка да корени басне сежу дубоко у прошлост, тј. од када постоји људски род, а у писаној форми, од саме појаве писаних знакова.

Чињеница је, да басна припада најстаријим књижевним моделима у хронолошкој ретроспективи књижевне историје, те се стога сматра претечом књижевности уопште.

У баснама, сва своја запажања и негодовања, која се нису смела или хтела гласно изговорити, људи су изговарали уводећи у причу животиње, биљке или предмете, као носиоце радње.

Из проучених извора о досадашњем истраживању на тему басна као књижевни жанр, долази се до сазнања да басна као књижевна врста још увек није довољно истражена, тако да ће овај рад у очекивању бити скроман допринос науци, а неизмерна сатисфакција аутору.

Ипак, жанровско одређење неопходно за приступ теми, није основни предмет рада, већ је посебна пажња посвећена анализи и методичкој интерпретацији овог књижевног жанра кроз различите приступе засноване на његовој природи, на специфичним сазнајним и доживљајним моћима реципијента и на основним начелима методичке обраде.

У *другом поглављу*, басни се приступа са становишта књижевне теорије. Поред форме, дефиниције, карактеристике, структуре, композиције, стилских фигура, поетике, сагледава се и њена поучна страна.

До сада су познате две теорије о басни: Лесингова и Потебњина. Оба аутора тумаче басну као најелементарнији случај и на схватању басне заснивају објашњавање целокупне књижевности.

Форма басне није се мењала од самог постанка, па до данас. Басна је по форми кратка алегорична прича у којој су главни јунаци животиње.

2 Л. Н. Толстој: (1948: 382-384) *Сабрана дела*, јубиларно издање. Београд: Култура.

Дајући дефиницију басне Милатовић је рекао: „Басна је врста алегоричне приче у којој се животиње понашају као људи, а радња служи за исказивање одређеног моралног начела“ (Милатовић 1997:138). Будући да басна исмева људске недостатке и мане, служи се средствима комичног изражавања, тако да се за басну може рећи да је „мала комедија“ чији комичан тон, понекад поприма сатирична обележја.

С обзиром да се са басном сусрећемо у свакодневном животу, њена карактеристика је да може послужити као средство за сазнавање и разјашњавање најразличитијих ситуација. По структури, басна је сажета, прихватљива прича испричана јасним језиком.

Басна, као праузор свих књижевних врста, у свим књижевним епохама и правцима имала је значајне представнике те да се развијала од усмене до писане творевине.

У *трећем* поглављу дат је сликовит приказ заслужних стваралаца басни од времена до кога се путем писаног материјала могло досегнути, па све до данашњих дана а то су: Езоп (VI век п.н.е.), Федар (I век п.н.е. или I век нове ере), Бабрије (II век нове ере), Леонардо да Винчи (1452-1519), Жан де Ла Фонтен (1621-1695), Готхолд Ефраим Лесинг (1729-1781), Матија Антун Рељковић (1732-1798), Доситеј Обрадовић (1742-1811), Иван Андрејевич Крилов (1768-1841), Вук Врчевић (1811-1882), Јован Јовановић Змај (1833-1904), Милорад Митровић (1866-1907), Милан Вукасовић (1882-1970), Крклец Густав (1889-1977), Андрић Иво (1893-1975), Џемс Тербер (1894-1961), Миладиновић Милица (1928-2012), Радомир Путниковић (1936-) и други.

Четврто поглавље под насловом *Басна у настави* осветљава улогу и значај басне путем наставних садржаја. Разматрана је васпитнообразовна вредност, као и утицај басне на личност читаоца. Етичка и естетска улога и вредност басне разматрана је на одабраним примерима. Током истраживања, дошло се до сазнања да млађи школски узраст има потешкоћа при првом сусрету са басном. Тај проблем се односи на проблем разумевања басне и поруке коју носи или тачније речено, тешко разумевају појам алегорије или пренесеног значења. У раду се разматрају и постојећи програми са становишта естетске вредности и књижевноисторијске репрезентативности заступљених басни, а дати су и предлози за промену или освежење избора.

У *петом* поглављу сагледавани су основни нивои тумачења књижевног дела, савремени методички приступ, савремене наставне методе и поступци. Немогуће је увести ученике у свет књижевности, помоћи им да разумеју и изграде афинитет према књижевности као уметности, уколико нема изграђеног методичког система. Савремена настава окренута је ученику, његовој активности и буђењу стваралачких потенцијала.

Конципирана је и подела метода према сазнајним активностима ученика и наставника, односно према средствима и начинима преношења информација. Репродукција наставниковог запажања и оцене вредности дела, не могу задовољити ни ученика, али ни наставника. Такође је вршена анализа текста, ликова, стила и језика, композиције и поуке у басни. Свака од наведених методичких радњи

разматрана је и теоријски, чиме се указало на значај теоријске анализе приликом интерпретације књижевног текста.

С обзиром да се ради о недовољно истраженој области, истраживање којем се приступило је од великог значаја, јер поука коју басна шаље суштински утиче на морални кодекс личности. Чињеница, да памћење слабо задржава поруку која му се шаље и што ништа толико не помаже да се човек сети нечега корисног по дух, „као ти, по правилу кратки редови, то језгро мудрости“ изражено у неколико речи које се не заборављају.

Виготски сматра да је у басни зачетак „лирике, епике и драме“ те да су њени ликови праузори епских и драмских ликова. Басна као таква књижевна врста и до данас егзистира а у току своје дуге историје постоји и у усменој форми, а стварају је и савремени аутори. Имајући у виду ове чињенице, басна као класични књижевни жанр и универзални модел комуникације на релацији писац – дело – читалац, проучавала се и анализирала са становишта: књижевне историје, књижевне теорије, жанровске припадности, утицаја времена и култура и других прилика на њену изворност и актуелност.

У шестом поглављу истраживана је проблематика мотивисања ученика за читање и доживљавање књижевног текста, кроз различите методичке поступке. Мотивисање и подстицање ученика за самостално читање, основни је циљ наставе српског језика и књижевности.

Ефекти рецепције, сигурно ће бити умањени ако се читању текста приступи без претходне мотивације. Најава и истицање часа, такође имају мотивациону улогу. Од мотивисаности ученика за читање зависи и целокупан процес интерпретације књижевног дела, јер квалитет самог тумачења одређује и квалитет доживљеног и схваћеног.

Школска интерпретација књижевног текста захтева свеобухватни методолошки приступ, који омогућава ученицима да правилно схвате начин уметничког обликовања књижевне грађе, а као педагошка категорија, подразумева откривање нечега новог, дотле непознатог.

У оквиру поглавља разматрана је и улога наставника у интерпретацији књижевног дела, као и педагошки однос наставник-ученик. Поред стручног знања, наставник мора поседовати и велику креативност духа, како би ученици схватили уметничку и идејну суштину интерпретираног текста. Конкретним питањима наставник подстиче ученике да изразе утисак који је на њих оставио прочитани књижевни текст.

Доживљавање интерпретиране басне, разматрано је кроз поступке демонстрирања изражајног читања. Само вештим читањем, писао је Гогољ – може да се спозна суштина и јасан појам написаног.

Понекад се начином читања уједно даје и одговор на постављено питање, чиме се демонстрира доживљај и схватање текста или појединих његових делова.

Сваки човек који се бави одређеним послом у које спада и истраживачки рад, тежи за нечим новим, изазовним, савршенијим. Тражење нове истине, осветљавање скривеног, откривање непознатог, тумачење необјашњивог, је осетљив рад који захтева строго одређена решења, до којих се по правилу, долази споро и тешко због

ограничених могућности људског мишљења и кратког домета човекове спознаје себе као појединца и света у коме се налази. Ова тежња као подстицај, захтева свеобухватно истраживање, којим се долази до нових сазнања, и до расветљавања појединих нејасноћа везаних за басну.

У седмом поглављу разматрани су иновативни поступци приликом интерпретације басне, а приказани су и самостални, креативни, стваралачки радови ученика који су рађени након интерпретације басни на иновативан начин.

Суочени са чињеницом да се школовање код нас често своди само на репродукцију знања, да откривено само треба проучити, јавила се потреба за перманентним поспешивањем радозналости, чиме се развијају функционална знања ученика. Брза смена научних парадигми, али и промена у друштвеном контексту те уопште у историјском развоју, каналишу брзи развој, посебно на подручју науке о књижевности како за одрасле тако и за децу. У проучавању дечје књижевности потребно је искористити научне, технолошке а нарочито друштвене промене па је неопходно достигнућа у одређеној области потврдити или негирати у зависности од резултата истраживања. Заостаји у изучавању басне као књижевне врсте као и о њеним коренима су превелики да би се могли отклонити у кратком временском року. Нове технологије захтевају брзо елаборирање нове позиције језичке комуникације, језичког развоја и дечје књижевности не само током дететовог одрастања, већ и у времену адолесценције. У том контексту се истражују методички аспекти наставе књижевности и нових медија, њихових међусобних односа, као и питања о увођењу различитих врста предавања у наставни процес.

На примеру свеобухватне интерпретације конкретних басни, потврђени су теоријски ставови да не постоји чврста граница између методичких и методолошких поступака.

Учење путем иновативних метода наставе и учење путем решавања проблема, омогућава код ученика већи степен запамћивања, појачану мисаону активност, самостални рад ученика, примену разноврсних облика рада, оспособљавање ученика да сами постављају и решавају проблеме, оспособљавање ученика за критичност, стваралаштво и изграђивање креативних ставова.

При интерпретацији басне користиле су се бројне наставне методе, како би се показало да се тек у садејству бројних наставних метода могу у потпуности сагледати све естетске, етичке, сазнајне и друге вредности басне, као и сваког другог књижевноуметничког дела. Током интерпретације комбиновани су индивидуални, групни и фронтални облици рада како би се омогућило ученицима максимално ангажовање својих способности, како креативних и интелектуалних, тако и естетских и емотивних.

На различитим приступима заснованим на природи жанра, али и на специфичним сазнајним и доживљајним моћима реципијента, тражени су основни принципи методичке обраде басне. Рад укључује и досадашње приступе, али, пре свега, тежи да оствари целовит и иновативан приступ испитиваном проблему. Рад нуди и неке нове и свеже аналитичке и методичке приступе и моделе који су коришћени приликом обраде басне.

У целини узев, рад сагледава значења, поетичке и поучне одлике изабраних басни, испитује њихов шири културни, религијски, социјални и економски контекст, и све што може допринети разумевању и квалитетнијој књижевној интерпретацији, па тиме и успешнијој методичкој обради. Басна је редовно заступљена у програмима књижевности за млађе разреде основне школе, те је и то ваљан разлог њеног изучавања, као и вредновања досадашњих изучавања.

У осмом поглављу садржана је методологија истраживања. Да би се успешно истражила било која научна област у било ком сегменту потребно је руководити се развијеном методологијом као научном дисциплином, чијем усавршавању доприноси и само истраживање.

Како је у баснама скупљено богато животно искуство и изражене готово све врсте и могућности мотива понашања људи, њихових карактерних особина и односа међу људима, аутор је покушао да експериментално утврди да ли је могуће, систематским вежбањем ученика у тумачењу пословица и разумевању пренесеног значења истих, утицати на развој схватања социјалних односа и мотива људског понашања.

За потребе рада спроведено је анкетање међу наставницима разредне наставе, које је имало за циљ да утврди заступљеност басне у настави, као и њен свеукупни значај. Тврдње су се односиле на методичке поступке током обраде овог књижевног жанра. Анкетирано је 179 наставника из 14 основних школа са територије Моравичког и Златиборског округа, а анкета садржи 16 тврдњи. Своје мишљење наставници су изразили кроз скалу Ликертовог типа.

Такође је извршено и експериментално испитивање ученика IV разреда. Израђен је план експеримента са паралелним групама. Испитивања су се, према плану, вршила на две групе субјеката. Експериментална група је била састављена од 45 ученика у два одељења IV разреда из две основне школе у Чачку. Контролна група је имала 37 ученика IV разреда у два одељења.

У истраживачком раду, као и у животу уопште, човек тежи да утврди истину, али и да потврди себе, да својој личности нађе место у сложеним животним односима и у борби за опстанак. А својој мисли, која најчешће у целости и највећим делом и није његова, човек настоји да прибави или да наметне опште признање. На једном месту Платон каже да је Сократ важност сопственог мишљења схватио тек кад је напунио четрдесет година живота и да је тек тада почео да мисли својом главом, да изграђује свој поглед на живот и сву његову сложеност, да ствара своју филозофију.³

Приступајући басни као књижевној врсти са становишта књижевнотеоријских и историјских разматрања, естетског вредновања, са становишта савремених методичких интерпретација у настави српског језика и књижевности, било је потребно време, као и ослањање на истраживачке напоре претходних истраживача.

У овом раду представљени су постојећи методички приступи и анализе појединих басни, дајући свеобухватни увид у методичку литературу која се користила за потребе рада, а може бити смерница будућим истраживачима.

3 Гавела, Б. (1978:7-20): *Предања и знања о старом Балкану*. Београд: Нолит.

Током рада чија је сврха решавање постојећег проблема, дошло се до великог броја претпоставки које су се током истраживања потврдиле а неке су и одбачене.

Истраживање је засновано на оригиналном раду, али и на сазнању о идејама и раду других истраживача, на њиховим претпоставкама и тврдњама. На тим основама компонован је и план овог истраживања.

Након израде плана а на основу прикупљених података, извршена је њихова свеобухватна обрада, чиме се дошло до нових истина, које ће служити сврси којој су намењене, а и као материјал који се може употребити за даље проучавање ове материје.

У закључном делу рада, изнесени су резултати овог истраживачког поступка.

ЗАХВАЛНИЦА

Након кратког увода, користим ову прилику да се захвалим ментору, проф. др Милинковић Миомиру на добронамерним саветима који су утицали на ток израде докторске дисертације.

Захваљујем се свим испитаницима који су учествовали, као и свима који су на било који начин помагали у реализацији овог рада.

1. ИСТОРИЈСКИ ОСВРТ НА ПОСТАНАК И РАЗВИТАК КЊИЖЕВНОСТИ

1.1. Књижевност као уметност

Грчки лекар и филозоф Гален (129-199) дефинисао је уметност као скуп општих правила и корисних прописа који служе одређеном циљу. Ово схватање се задржало до времена ренесансе и показује да је у античко време и током средњег века појам уметност имао је шире значење него што је данас. Дефиниција уметности по Галену гласи: „Уметност беше дакле свако умеће и производња ствари,“ а ово умеће је подразумевало познавање принципа произвођења. Зато је обим појма уметности био шири него данас јер је поред умећа књижевника и сликара обухватао и умеће столара или обућара. Уметност је тако схватана као вештина произвођења блиска занату која је захтевала поред духовног и физички напор те је с тога била више вреднована од чисто духовних делатности.

Питања о месту и улози коју уметност има у људском животу, могуће је разликовати:

-историјску димензију питања (када се хоће нешто рећи о улози коју уметност има унутар ширег система вредности) питање о месту уметности унутар једне културе или епохе;

-могуће је поставити принципијелно питање: Која је улога уметности (не појединог уметничког дела) у људском животу? То друго питање настаје у покушају промишљања смисла уметности, а одговори се могу пратити још од Платона. Књижевноуметничка дела немају за циљ само пружање задовољства већ превасходно имају моралне и васпитне задатке. Трећа функција уметности је теоријска, морална, васпитна и сазнајна.

Потврду о важности васпитне функције књижевноуметничких дела, могуће је наћи не само код Платона, већ и код Хесиода, у баснама Езопа или у Аристотеловој *Политици*. У списима Хорација Арс поетика, *Писмо Пизонима* говори се о истовременом моралном и васпитном деловању књижевноуметничких дела.

Тезу о њеном васпитном деловању могуће је наћи код Дидроа, Готшеда, Шилера, Лукача Брехта.

Сазнајну функцију уметности уопште, касније ће истаћи Хегел тиме што ће је поставити поред филозофије и религије. Могуће је говорити и о другим функцијама уметности; она може да пружи осећај среће или да изврши очишћење. Ово последње среће се код Аристотела који говори о катарзи уз помоћ трагедије *Поетика*, или музике у својој *Политици*.⁴

4 Реч катарза (*гр. katharsis*- очишћење), један од најзначајнијих појмова Аристотелове *Поетике* којим се у дефиницији трагедије објашњава њено дејство на публику, односно образлаже њена сврха. Аристотел јасно утврђује услове које трагичка радња треба да испуни да би се изазвали сажаљење и страх: „ни честити људи не треба пред нашим очима да доживљавају пад из несреће у срећу, јер то не би изазивало ни страха ни сажаљења, него гнушање; затим, ни рђави из несреће у срећу... Ни веома рђав човек не сме из среће да се строваљује у несрећу. Такав склоп изазвао би, додуше, осећање човештва, али не би изазвао ни сажаљење ни страх, јер сажаљење изазива само онај ко заслужно пати, а страх онај који је нама самима сличан...Преостаје само човек по средини, који се не истиче ни врлином ни праведношћу, нити пада у несрећу због своје злоће и неваљалства, него због неке погрешке (кривице)“ (*Речник књижевних термина* 2007: 333-334).

Немогуће је доспети до вредности неке уметности ако се сагледава само из једног аспекта, ако се полази само од одређене њене функције која ће се потом проглашавати и једином. Франц Кучера с правом примећује да се ту не ради о посредним вредностима и функцијама уметничких дела. Уметничка дела имају како материјалну тако историјску и документарну вредност, али питање о вредности и функцији уметности не пита за вредност појединих уметничких дела. Захтев за аутономију уметности постављен је још у античко доба (Хорације, Лукијан) у коме се говори да песник и сликар ником не могу бити одговорни.

1.2. Настанак и развој књижевности

О постанку и развоју књижевности постоје, углавном, два схватања: идеалистичко и материјалистичко. По првome, она је степен у развоју апсолутне идеје, како би рекао филозоф идеалист; или просто: идеја која је настала у тајанственој дубини људског духа; или још простије: дар божији, како су је обележавали примитивни идеалисти. По другome, она је условљена почетком и начином производње материјалних добара.

У почетку људи који су настајали споразумевали су се свакако, гестовима, мимиком, такозваним кинетичким говором. На тај начин они су међусобно општили више хиљада година. У то време зачала се и песма. Она је била састављена од дифузних гласова и заједно с инструменталном музиком (инструменти су биле руке, ноге и оруђа) служила као пратња игри. На једном релативно вишем степену развоја, пошто су се органи говора већ прилично оспособили, створене су прве речи.

Укратко, људи који су настојали да се споразумеју у свом узајамном односу, дошли су до спознаје да то могу учинити речима или гласовима, макар они били неартикулисани.

Наравно, сва ова питања су тешка и мутна и није једина ствар која се не може директно доказати, ми не знамо како су и шта певали људи пре седам и пре десет хиљада година. Ми о томе закључујемо, углавном, према песмама садашњих најпримитивнијих племена. А како су и најзаосталија међу њима на прелазу из средњег у виши ступањ дивљаштва, и уз то често дотакнута цивилизацијом, тешко је расветлити сваку фазу претходног развоја. Али другог пута нема (В. Ђурић 1955:13).

1.3. Усмена или народна књижевност

Усмена или народна књижевност води порекло још из оног далеког доба кад је почео да се ствара артикулисани говор. Судаћи по археолошким подацима и по свему

ономе што знамо о најстаријим народима (древног истока и античког доба) усмена књижевност је настала пре много хиљада година и у току свога дуготрајног развитка претрпела знатне промене – као и људско друштво које је одражавала. Настала у периоду дивљаштва, она је у варварству и класном друштву добијала нову садржину и нове облике, увек у тесној вези с начином живота одговарајуће епохе. Чак и на различитим ступњевима истог периода јављали су се другачији мотиви и изражајне могућности.

Али, и поред свега, питање постанка и развоја књижевности никако се не би могло расправити ако би се сагледавало у оквиру историје једног народа. У томе случају не би се могло разлучити опште од посебног, млађе од старијег, позајмљено од самониклог, и била би широм отворена врата свакојаким претеривањима. Само у светском оквиру, па макар и у облику једне скице, може се запазити оно што је типично, основно, законито у једној епохи, у усменој књижевности као целини и у њеним појединим деловима.

И најзад, уколико дубље идемо у прошлост, наша знања су све несигурнија, и све је више ствари које се не могу ни директно доказати ни тачно објаснити (В. Ђурић 1955:3-4).

Како би се добила што јаснија слика о књижевности уопште, наведена је дефиниција народне књижевности по *Мала енциклопедија* из 1967. године.⁵

Разумљиво је да је из народне књижевности, поникла и ауторска.

„Све пролази: људи, друштва, народи пропадају; најумније научне теорије и најлепши технички проналасци застаревају; слике, статуе, палате, нестају једно по једно; ни саме развалине не трају вечито; само књига остаје, вечита књига о човеку, његова књижевност – украс и утеха, зрак и боја, цвет ума и душе људске“ (Богдан Поповић, 1959:318).

1.4. Порекло и настанак басне

⁵ Народна књижевност је најнепосреднији израз историјске ситуације народа који ју је стварао; у њој се јасно могу откривати и пратити како спољашњи моменти и односи тако и наде, мисли, веровања, мотиви и бојазни једног народа. Без обзира на формалну поделу, народна књижевност је живо сведочанство стваралачког генија и доказ теоријске тврдње да се епика рађа и развија у оним етапама друштвеног развитка у којима је колективна свест надмоћна над индивидуалном, па се песник сав потчињава атмосфери и представама које живе у народу колективно и уопштено, као поглед на свет, као заједничка мисао и осећање; отуд и није чудо што је народни епос, који се убраја у највећа остварења ове врсте у светској књижевности, готово у целини анониман, колективан; наиме, епика је настајала и достигала уметничке врхунце у времена кад је држава као организована и класно формирана заједница ишчезла и остао само обесправљен народ који се и песмом борио за одржање своје егзистенције. Над свим тим се уздигла наша оригинална народна поезија, дубока и суштинска надградња живота који није ничим могао бити уништен. За нас је важно да је народна књижевност изнад свега велики напор да се у уметничку реч преточи осећање историјске ситуације и да се целокупност животних односа транспонује у слику у којој се рељефно оцртавају унутрашњи интензитети који су били пресудни за духовни живот народа. То објашњава зашто је народна књижевност увек реалистичка: фантастика, бајка, мит, легенда представљали су симболе којима је народни стваралац побеђивао хладноћу спољашњег света; они су сами по себи били реалност живота који је бацао у свет своју лепоту, тугу, наивност и горку истину што је добијала сразмере натприродног. У обиљу народног стваралаштва издваја се неколико дела и циклуса који су задивили свет. Живећи дуго у анонимности, народне песме су захваљујући пре свега Вуку Караџићу наједном избиле на светлост и упознала их је не само Европа него и сопствени народ; постало је јасно да ту постоје и непосредан израз и уметност огромне вредности (*Мала енциклопедија* 1967:722). *Општа енциклопедија, чије је друго издање изашло из рукописа 1967. године*, Београд: Просвета.

Да би овај рад задовољио очекивања истраживача, кренуло се у сагледавање збивања у далекој прошлости, те се од знакова на које се наилазило, склапала задовољавајућа целина која ће макар мало осветлити пут како садашњим, тако и будућим истраживачима. Цивилизације о којима постоје писани трагови, послужиле су као путоказ, а и као подлога за даље задирање у прошлост у настојању да се дође до нових сазнања.

Како би се сазнало више о пореклу и изворима басне, морало би се поћи у далеку прошлост, „док је човек живео у природи, потпуно слободан у уском додиру са животињама, док их је ловио за своју дневну храну и док није обрађивао поља“ (Сиронић 1951:233).

Филозофска и научна знања потичу од јонских филозофа из Милета. Из оквира филозофије издвојиле су се науке: математика, астрономија, медицина, географија. Старогрчка књижевност била је усмена, а после преузимања писма од Феничана, настају басне, драме, беседништво као посебан књижевни род. У архитектури су била три стила: дорски, јонски и коринтски, а у ликовној уметности четири стила: геометријски, архајски, класични и хеленистички.

Вишевековне полемике о томе да ли је Пријамова Троја заиста и постојала, или је то само легенда, оповргао је немачки археолог Хајнрих Шлиман (Heinrich Schlieman). Користећи се Хомеровом *Одисејом*, а са јаким убеђењем да ће под брегом Хисарлих у Турској пронаћи зидине Троје, започео је ископавање, иако му турске власти нису дале дозволу. Ископавање које је трајало више година на које је Шлиман потрошио све своје богатство стечено у младости, резултирало је проналажењем зидина Троје и то на дан 27. април, 1870. године.

Амерички истраживачи, који су открића до којих су дошли и објавили током овог истраживачког рада, говоре о томе да се Тројански рат водио у XIII веку пре нове ере. Користећи најсавременије истраживачке технологије, извршили су реконструкцију стратегија које су примењивале и једна и друга страна у сукобу. Подаци до којих су истраживачи дошли говоре о томе да се рат заиста водио пуних десет година и то оним редоследом како је то Хомер описао у *Одисеји*. Легенда каже да је Одисеј, који је осмислио *Тројанског коња* и тиме лукавством довео до пропасти Троје, по казни богова, наредних десет година лутао морима Средоземља, да би се након 20. година вратио у родну Итаку.

Мало је дела у светској књижевности која су стекла тако велику славу какву има санскритска класика⁶, *Панчатантра*. Писана у јединственој индијској форми приче унутар приче, *Панчатантра* је, од давнина па све до данашњих дана, представљала извор мудрости образовања и забаве. *Панчатантра*, у преводу, значи „пет књига“. У тих пет књига један образовани Браним на себе преузима задатак да подучи три глупа и необразована принца преко прича које представљају принципе

⁶ Санскрт – „савршен, класични језик“, древни језик Индуса или Брахмина у Хиндостану којим су написана њихова класична религиозно-филозофска и песничка дела; као народни језик изумро већ у VI веку пре н. е., али научници у Индији и данас њим говоре и пишу“ (*Лексикон страних речи и израза* 1980:823).

световне мудрости. Такозване „поуке“ ових прича се не ослањају на моралност; оне славе разбориту и практичну мудрост у питањима живота и управљања државом.

Маштовите приче о животињама, које су касније добиле име басне, воде порекло од тотемистичких прича. У каснијем развоју друштва (робовласнички и феудални поредак) народ је у неравноправној борби с властима као оружје користио мудрост и лукавство те је смишљао приче у којима користећи животиње као актере, подвргава критици представнике владајуће класе тог времена. Тако, достојанствени али ограничени лав представља охولة владаре, лисица представља грађане и све оне људе који су се морали служити мудрошћу и лукавством приликом решавања насталих проблема, док неспретни и лакомислени вук представља тиранина.

Како порекло басне сеже у далеку прошлост, још није утврђено да ли јој је прадомовина Грчка, Египат или Индија или која друга земља. Претпоставља се да се прво појавила на тлу Индије и источног Медитерана, али су пуну лепоту овој књижевној врсти дали стари Грци преузевши старе мотиве. Из Грчке басна се шири у Рим и у европску књижевност.

У римској књижевности Езопове басне се налазе најпре појединачно. Федар, родом из Пијерије у Македонији, први је у римску књижевност унео басну и објавио прву систематизовану збирку на латинском језику. Пред крај старог века басне су имале велики углед, а у византијско доба добиле су веома угледно место у кући и школи, као подесно средство за васпитање и образовање. У школи су их диктирала, задавали да се уче напамет, на њима су изучавани основи не само граматике него и реторике. Колико су Византијци волели Езопове басне показују многе парафразе из византијског времена. Да су биле омиљене јасно је и отуда што су у XVI веку превођене и на народни језик. И Езопов живот имао је велику популарност па је од Византијаца прешао и у друге народе Истока и Запада.

На крају XV века Езопова басна појављује се у Немачкој у преводу Хајнриха Штајнхевела (1412-1483). Тринаест Езопових басни превео је 1530. године Мартин Лутер (1483–1546). У XVII веку Жан де Ла Фонтен (1621–1695) обрађује и продубљује Езопове басне у Француској. Ла Фонтен извргава руглу не само аристократске предрасуде – таштину, немилосрдност, дрскост, надменост, лицемерство, самообожавање него и буржоаске настраности као, на пример, тврдичлук, простаклук, грубост, махниту трку за аристократским титулама. У сатиричној светлости Ла Фонтен даје пунију слику француског друштва XVII века него већина његових савременика. Луј XIV остао је хладан према Ла Фонтену који је у својим баснама изобличавао све припаднике привилегованих сталежа и имућних класа, а краља свагда приказивао као деспотског лава, док је позитиван значај приписивао малим, slabим и неправним људима који су роптали под притиском богатих и моћних великаша.

У Русији је И. А. Крилов (1769–1844) Езопове басне уздигао до највећих песничких вредности, угледајући се највише на Ла Фонтена. Крилов, изражавајући лични став према руској стварности, критикује лоше појаве попут подмитљивости бирократа свих чиновна, глупости великаша који живе од памети својих секретара, господску охолост, слепу оданост старим обичајима, злоупотребу власти.

Како је наш народ одржавао како економске, тако и дипломатске везе са хеленским народом, нема сумње да су нам многе басне дошле непосредно од њих. Идеја о ширењу хеленске просвете и по нехеленским крајевима продужена је и у византијско време а и после пада Цариграда. Морално и материјално опорављеним Хеленима, турска најезда није сметала да полагаано продиру и у српске крајеве где се, нарочито од XVIII века, у варошима и већим селима отварају многе грчке школе које посећују и српска деца.

У манастиру Хопово Доситеј је читао рукописни зборник јеромонаха Спиридона Јовановића у коме се, поред осталих чланака, налази и тридесет шест Езопових басни. Доситеј у предговору својој збирци басана каже: „Басна је подобна ваздуху и води који, зато што се свуд и ласно имати могу, не чине се од какве цене, а у самој вешти најнужније су и најполезније на свету.”⁷

Око настанка и порекла басне као књижевне врсте, мишљења су подељена а сама наука о књижевности као и књижевноисторијска критика нису дале свој коначан суд. Док неки подаци упућују да је басна настала и негована као вид народног стваралаштва чија би прапостојбина могла бити Индија, а да је потом преко Медитерана, Грчке и Рима доспела у средишњу Европу, други су мишљења да су басне дело појединаца, тако да су те расправе остале у оквиру теорије настајања и преношења басне од прапочетака до данас, а време њиховог рађања, ни приближно није одређено.

Ако се крене од полазишта да су теоретичари још у античко доба поставили темеље проучавања књижевности, може се сматрати да је развојни пут теорија књижевности дуг. Сам Аристотел као и његови савременици, истицали су да свако уметничко дело, дакле и књижевно, има два основна својства, да „поучи и забави“. Ако се уђе дубље у анализу басне, може се доћи до закључка да је басна књижевна врста која испуњава та два критеријума. Анализе којима се бави овај рад, донеће претпоставке које се односе на басну као жанр кроз историју, од њеног настанка до данас и начин на који је успевала да задржи форму и интересовање многих књижевних теоретичара и историчара да установе да ли је басна у својим прапочецима била намењена деци, или одраслима.

У појединим текстовима може се прочитати да је басна, с обзиром да датира из прадавних времена као и чињеница да се преносила усменим путем настала у примитивној свести неписмених појединаца. Овакви натписи морају се узети са резервом, из разлога што „стилска средства којима је представљена припадају најфинијим стилским фигурама и њима се успешно служе искључиво они који су кадри да разликују многе нијансе у језичком и у естетском пољу и умеју лепо да то изразе“ (Кебара 2007:109). Због тога не изненађује чињеница да тако установљено штиво могу са сличним задовољством да читају или слушају људи различитог узраста и интелектуалних достигнућа.

⁷ Езоп, (1958): *Басне*. Београд: Народна књига.

Кроз векове, током којих се напоредо с развојем културе и технологије мењао човеков поглед на свет, у традицији готово свих народа трајало је интересовање за басну. Зато се овај литерарни жанр одликује и сопственом богатом историјом.

Не може се прецизно утврдити када је басна почела да се одваја од митских прича о животињама, од митског начина мишљења и своје значење уобличила као алегорију. Понашање одређених животиња треба разумети као понашање људи, а радња је презентација одређеног моралног начела. Животиње као главни носиоци радње постају врло ефикасни знаци споразумевања.

Басна је већ рано књижевно уобличена и цењена, јер је њоме створена неутрална област у којој се на посредан начин, несметано изрицала критика људских слабости и мана.

Као ни један други књижевни род басне се преносе од народа народу и тако су не само хеленске басне прешле Латинима, Словенима и другим народима, него их је и у Хелладу много прешло из страних земаља, из Индије, коју многи новији истраживачи узимају као колевку басне, затим из Мисира, Либије, Киликије, Карије, Лидије, Фригије. „Негована као књижевни род, басна је обрађивана у школи, где се задева обликом измишљене, или се изводи из историјске или тобоже историјске приповетке ради поуке о животној мудрости. Не служећи религији, него само етичкој поуци и здравом људском разуму, она је постала средство праве рационалне етике.“⁸

Басна се као и (приповетка, бајка, прича о животињама), сматра веома старом врстом. Њен историјат сеже у време када је лов био основни вид одржавања људског бивствовања, а митско мишљење представљало поглед на свет. „Баснолике“ приче нађене су још у египатским папирусима, а први запис басне у Хезиодовом делу *Послови и дани* између IX и VIII века пре н. е.

У VII веку пре н. е. басне се помињу у делу грчког песника Архилога и делима латинског законодавца Солона, а средином VI века их приповеда фригијски роб Езоп, да би заузеле значајно место у највећим делима антике као што је *Платонова Република*. Аристотел их смешта у област филозофије и реторике док их Сократ, Аристофан, Софокле, и други уносе у своја дела. Многе су продрле међу обичан народ и тако постале народном својином. Развитак басне потпомагала је и црква користећи их у својим беседама.

Ослобођени Августов роб у I веку н. е. Езоповим баснама даје политичко-сатиричан тон. У средњем веку се појачава поучност басни, да би у време просветитељства дошла до пуног изражаја. Први сачувани зборници Езопових басни у песничкој обради потичу из II, IV, и V века нове ере.

Међу римским писцима најзначајније место припада Федру, с почетка нове ере, који је оставио пет књига басни. И Федар се служи Езопом и могло би се рећи да га је опонашао као што је Вергилије опонашао Хомера пишући своју *Енејиду*. Федрове басне настале су у пуном процвату римске књижевности, посебно лирике а прошле су у извесном смислу незапажено. Федар је, следећи своје велике сународњачке сатиричаре, уносио много више него Езоп сатирични елеменат у своје басне које су, према Ла Фонтеновом мишљењу, „толико сажете да их нико није

⁸ Езоп, (1958:5-6) *Басне*, Београд: Народна књига.

нападао“ и поред њихове отворене сатиричности. Поред Федра, писао је на латинском (крајем III или IV века) извесни Афтонијус, који је обрадио четрдесет Езопових басни (Ла Фонтен 1981:18).

Почетком XIV века комплетно издање Езопових басни приредио је Максим Планид, који је био византијски амбасадор у Млечима, а затим се изнова актуелизује у XVII веку, захваљујући обрадама и прерадама Жана де Ла Фонтена који уз сатиричне жаоке критикује мане, предрасуде и односе у друштву.

У нашој усменој и писаној књижевности прожимају се и источњачки и грчки ток басне. Делимичне прераде *Панчатантре* налазимо преко арапског и грчког у словенском преводу, у XII и XIII веку (*Стефанит и Ихнилат*).

Најједноставнији облик басне је издвојен на основу посматрања и одабира из реалности нпр. познати мотив о трсци која се одржава у олуји и храсту који се поломи. У развијенијој форми басна није само репродукција, већ инсценација, свесна шематизација помоћу које се тумаче животни односи на основу искуства, природних особина и понашања животиња (*коза предлаже вуку да сачека да је поједе кад се буде угојила, па се онда сакрије кад он поново дође по њу*).⁹

Басна је обично једноепизодична прича; заснива се на једној идеји. У двоепизодичну претвара се по систему контраста нпр. *басна о лисици и роди*. Ређе се развија у две-три узрочно-последично повезане ситуације, с градационим понављањима. Служећи се устаљеним особинама животиња (лукава лисица, плашљив зец, прождрљив вук) као средством сажимања и споразумевања, онемогућава претерану развијеност радње, али чува експозицију, заплет и расплет (*крвожедни вук завади сложене волове, па их онда поједе једног по једног, уз објашњење: „Није вјера тврда у јачега“* (В. Јовановић).

Посебно значајна за српску књижевност је Доситејева књига *Басне* (1788) која је штампана у Лајпцигу. Књига је садржала 160 басни од којих је највише било Езопових. Доситеј их је преводио, прерађивао и додавао свакој наравоученије.

До научног интересовања код нас за народне умотворине, а самим тим и басне долази у XIX веку. Најпознатије прераде народних басни су представљене у збирци *Народне басне* (1883) Вука Врчевића и збирка *Басне и приче у старини* (1920) Вида В. Вукасовића.

Претпоставка је да „слични менталитети могу производити и сличне поступке“, „као и да се остаци општег културног наслеђа који у виду слика исказују начин мишљења примитивног човека, могу наћи у бајкама и баснама свих народа, настала је *теорија о полигенези*, тј. о паралелној еволуцији култура.“¹⁰

Двадесети век доноси нове приступе који, поред тога што се ослањају на претходна достигнућа, разматрају трансформацију језика у књижевну уметност. Српска наука о народној прози прати од самог почетка европску науку, а грађа представља значајан извор за међународна истраживања.

⁹ Пешић Р., Милошевић Ђорђевић Н., (1997:25): Народна књижевност. Београд: Требник.

¹⁰ Народна књижевност (2004: 5-20): *Приче о животињама, басне и бајке*. Београд: Лирика.

1.5. Веза са досадашњим истраживањима

Проблемом истраживања басне као књижевне врсте и осталим компонентама које је прате бавили су се, а и данас се баве књижевни критичари, књижевни теоретичари, књижевни историчари педагози али не у довољној мери. Постављени проблем је у томе што се један жанр који свакодневно живи у свакоме од нас, до извесне мере маргинализује. С тога је било потребно осветлити њену актуелност тако што су се савесно истраживали њени корени, као и приближно време настанка (изражено у хиљадама година), до када се преносила са колена на колена усменим путем, од када датирају први писани трагови, ко су творци басне или су то народне умотворине које су даровити појединци записали па самим тим их и присвојили, садржај басне, поучност басне, једноставност басне, логичко расуђивање, изношење моралних проблема, свакодневна употреба. Да би се приступило басни као књижевној врсти са становишта књижевнотеоријских и историјских разматрања, естетског вредновања и са становишта савремених методичких интерпретација у настави српског језика и књижевности потребно је временско одстојање као и истраживачки напори већег броја посленика чији судови морају бити јасни и разложни поткрепљени ваљаним чињеницама.

„У педагошкој пракси скоро да нема појава које се под истим условима или околностима једнако манифестују. Основна особина тих појава је варијабилност. Она је детерминисана разним чиниоцима, који су нам непознати, а које у истраживању имамо намеру открити. Степен варијабилности педагошких појава зависи од природе појава, броја чинилаца и начина њиховог утицаја на појаве.“¹¹

Како би се дошло до релевантних сазнања о актуелности и поучности басне, извршена су потребна истраживања, а на основу тих података засноване су претпоставке, тврдње као и докази. Пажљиво су обрађене све појединости, не рачунјући на случај или срећу јер су то несигурни сарадници који у 90% случајева, издају онога ко их узима без резерве. „Стварима треба вешто здерати маску као и људима“, рекао је велики Монтескије. „Не заустављајте се на површини, претресајте, ровите и пронађите; ништа није без значаја нити недостојно пажње, јер најмањи узроци изазивају највеће последице.“ (Рудез Силвен, 1913:52).

„Способност људска за велике ствари мери се по њиховој пажњи наспрам малих“ (Тацит 1999:99).

Ови наводи говоре да се треба ослањати само на стварно, признато и доказано, тако да новонастали рад у свом садржају неће имати пропуста или пак непотврђених или нетачних истина.

11 Кундачина М. и Бркић М. (2004:9): *Педагошка статистика*. Ужице: Учитељски факултет у Ужицу.

1.6. Басна као књижевна врста

Басна се као књижевна врста појавила јако давно и културна је баштина усмених и писаних традиција свих народа. У свом првобитном облику, басна је била усмена творевина, на шта указују анимистички и аниматистички погледи на свет, који су у њој изражени, интересовање за персонификовану природу и идентификовање животиња са човеком.

По анимистичком погледу на свет веровало се да предмети имају душу. Термин је први у антропологију увео Тејлор 1866. године да би њиме означио примитивну теорију „која феноменима природе дарује лични живот.“ Према анималном схватању читава природа је жива и све њене манифестације израз су одређених духова или душа (Стакић 2011:86 по Требјешанин 2000:29).

У својим најједноставнијим облицима басна запажа природне појаве које се сталним понављањем намећу човеку као искуство које се може схватити у пренесеном значењу и тако уопштити.

Када говори о приповедним врстама, Б. В. Томашевски приповедна прозна дела дели у две категорије: на малу форму, *новелу* („руски расказ“) и велику форму, *роман*. Између новеле и романа налазе се приповедања средњег обима приповетке, јер је тешко утврдити границу између мале и велике форме. Као што се види, за њега је битан критеријум *обим* дела, јер он утиче на распоред грађе фабуле, склоп сижеа, начин увођења тематике. По навођењу Б. В. Томашевског „новела има просту фабулу, са једном фабулистичком нити, са кратким ланцем ситуација које се међају, или тачније с једном средишном меном ситуација“ (Томашевски 1978).

Као битно обележје новеле несумњиво је да се јавља *краткоћа* (с тим у вези може се говорити о једном догађају, „доминацији радње над рефлексом, над психолошким анализом“, стварањем тачке преокрета на плану композиције – што су драмски елементи), чиме се овај жанр одваја од романа и приче, али не и од бајке, предања, *басне* и анегдоте. Тешкоћа се јавља у раздвајању новеле од других малих жанрова чији су делови учествовали у њеном формирању.

Басне су таква књижевна врста у којој су главне личности, носиоци радње, животиње. Оне су обично кратке и скоро увек алегоричне, са поучном тенденцијом. Има доста књижевника у светској књижевности који су се прославили као баснописци. Тако је у античкој књижевности чувен као творац многих басана Езоп, код Француза Ла Фонтен, код Немаца Лесинг, код Руса Крилов, а код нас Доситеј Обрадовић, који је преводио басне и давао им своја позната „наравоученија“, наиме поуке које се из њих могу извући.

У нашој народној књижевности басни нема много. Оно нешто што их има, ушле су у народну књижевност из прерађене уметничке књижевности, домаће и стране. Тако су познате басне: *Човек и змија*, *Во и миш*, *Срна и срндаћ*, *Лисица и грозђе*, *Лисица и гавран*, *Кукавица и славуј*, *Зечеви и жабе*, *Зећ и корњача* и друге. Извесне животиње су носиоци људских особина и преко њих се баснама и даје

поучна тенденција. Лисица је, пример, оличење лукавства, магарац оличење глупости, зечеви и жабе плашљивости, лав јунаштва и снаге итд.¹²

1.7. Да ли је басна штиво за децу или одрасле?

Досадашњи истраживачи, књижевни историчари, књижевни критичари, педагози, су мишљења да је басна једна од најстаријих књижевних врста и да у време свог настанка тј. у време својих прапочетака, није била намењена деци.

Имајући у виду искуства претходних истраживача а ослањајући се на свеукупну стручну литературу, сматра се да је неопходно приступити дубљем истраживању, јер се целокупна књижевност за децу и омладину разгранала до те мере да је постало тешко пратити њену књижевну, естетску и уметничку вредност као и дати општу оцену и предвидети правце даљег кретања, пратећи њен историјски развитак и њену функционалну примену у настави српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе. На основу ишчитане литературе и логичког расуђивања може се закључити да басне као књижевни жанр, нису намењене искључиво деци, изузев оних са лакшом тематиком. Напротив, поуку лакше и на прави начин могу схватити старији који поседују потребна знања и из других области тако да им басна као поучно штиво може послужити за решавање новонасталих проблема.

Басна је као књижевна врста одувек изазивала одређену дозу дивљења, како код деце тако и код одраслих, а својом специфичном структуром и формом зна да привуче пажњу читалаца, наводећи их да уоче поуку повезујући је са својим личним искуствима, а то је посебно важно код ученика, јер је басна као књижевна врста богата речима које су нове, тако да их ученици са нарочитом пажњом усвајају а потом интерпретирају.

„Иако је форма басне развијена на једноставном фабуларном току, њена елиптично-алегорична садржина поделила је мишљења књижевних критичара и теоретичара око питања да ли овај архаични жанр припада књижевности за децу или за одрасле“ (Милинковић 2010:80).

Књижевни историчари сматрају да је басна лектира свих узраста и читалачких афинитета, само се може тумачити и интерпретирати на разне начине. Примена њених естетичких, мисаоних и дидактичких порука зависи од узраста којем се презентује.

Многи књижевни критичари су склони тврдњи да је басна још од својих прапочетака стварана за децу. Овакве тврдње немају упориште нити у књижевним теоријама, нити у књижевној историји, нити се могу поткрепити доказаним чињеницама. Прапочеци књижевности за децу морају се тражити на другој страни.

По речима Миомира Милинковића, књижевни историчари су сагласни са чињеницом да је књижевност уопште, стара колико и сам човек, али се поставља питање од када датира књижевност за децу као посебан књижевни жанр, као и

¹² *Историја југословенске књижевности* (1952:48): Рад: Београд.

питање: „шта су деца читала пре више стотина година, шта је била њихова лектира и каквог је удела књижевност имала у подизању младих нараштаја?“ (Милинковић 2010:49).

Басна је врста алегоричне поучне приче у стиху или прози, у којој се животиње понашају као људи а радња служи да илуструје морално начело. За басну се може рећи да је сведочанство изворне мудрости народног духа и његовој вештини да се изрази у наизглед једноставној форми, а примерене су свим узрастима.

Тихомир Петровић можда с правом тврди „да корени краснословља за младе леже, ипак, у текстовима библијског порекла и поједностављеним текстовима Светог писма“ (Милинковић 2006:10).

Сима Цуцић се залагао у томе да су басне „првобитно писане за одрасле“ и да „нису за децу“ (Цуцић 1951:34), док је Слободан Ж. Марковић мишљења да се неке басне „морају прихватити као лектира младих, али не све“ (Марковић 1973:24).

Ново Вуковић сматра да је „басна, истина, доста ретка књижевна врста и по пореклу стара, али је веома популарна у свету деце. Као таква она упућује на неку поуку и има два плана

: буквални (који се односи на животиње) и алегоријски који се односи на људе“ (Вуковић 1996:268).

„Историјски хронотоп српске књижевности за децу могао би се дефинисати у четири развојне етапе. Прва до Луке Милованова и Змаја, а обухвата углавном продукте усмене традиције. Друга започиње делом поменутих песника и траје до Првог светског рата, трећа између два светска рата, а четврта од Другог светског рата, наовамо.“¹³

Тихомир Петровић, тврди да је басна присутна на свим нивоима школовања почев од предшколског узраста до високошколских установа, те због тога заслужује пажњу како са становишта књижевноуметничке вредности, књижевно естетске вредности, књижевних теорија и историје, тако са становишта савремених методичких приступа у настави. Петровић такође каже: „Извесно, књижевност за младе као хуману уметничку врсту, карактерише непроцењив сазнајно-васпитни значај. Дидактичка линија, која потиче из доба хеленистичког поимања уметности, у дечијој литератури је нашла свој највиши израз“ (Петровић 2008:211).

Како у уметничкој, тако и у народној књижевности, басна је прича у којој су главни јунаци животиње, али са очигледном тенденцијом да се у поступцима животиња открију и прикажу карактери људи. Књижевни историчари сматрају да је басна, по свом постанку, најстарија прозна врста усмене књижевности и да се развила из прастарих песама и игара.

Док се родовско уређење још држало, стваране су такве басне као што је стара вавилонска басна *о коњу и бику* који се препиру око достојанства својих родова; међутим, басне у којима животиње или дрвета бирају себи цара могле су настати тек пошто је настала држава. Ако се борба међу животињама одржавала у родовском друштву пре појаве имовинске неједнакости она је све више постајала слика сукоба

13 Милинковић, М., (2001:15-18): Рефлекси авангарде и других школа и покрета на књижевност за децу између два рата, *Детињство*, бр. 1/2, Нови Сад.

између богатих и сиромашних, слика класне борбе. Створени су постојани типови лопова, насилника, експлоататора, отмичара, превртљиваца, угњетених итд. у лику појединих животиња (лисице, вука, лава, орла, змије, зеца и др.) и – ређе у облику појединих биљака. Упоредо са заоштравањем класне борбе расла је све снажније сатирична нота, за коју је алегорија била нарочито погодан вид изражавања.¹⁴

1.8. Басна посматрана из угла књижевних историчара и филозофа

Још „пре нове ере дете је често било у центру пажње, нарочито педагога и филозофа, али и писаца који нису стварали за њега да би га релаксирани и забавили, или кроз игру поучили, већ да би га едуковали тако да му понашање приближе захтевима одраслих“ (Миљковић 2012:130).

И поред тога што су басну високо ценили најистакнутији мислиоци и уметници хеленске културе, Аристотел је није споменуо у *Песничкој уметности*. Тек у својој *Реторици*, Аристотел истиче улогу и значај басне у свим сегментима живота говорећи да басне пристају беседама намењеним народу; добра им је страна то што је одговарајуће примере из живота тешко наћи, док се басне лако смишљају. „Њих, као и параболе, треба да смишља онај ко је способан да уочи сличности, што се лакше постиже изучавањем филозофије“ (Аристотел 1987:157).

Платон у *Протагори* тражи од учитеља да даје деци песме „које садрже много моралних поука.“

Иако је опште познато да се настанак басне везује за грчку књижевност, није лако учити норме које важе само за овај жанр. Басна је предмет проучавања многих књижевних истраживача.

На граници усменог и писаног стваралаштва, филозофије и уметности од теоретичара, стваралаца па до интерпретатора, басне су често проглашаване извором и душом целог песништва.

Из литературе која се бави питањима басне, дошло се до сазнања да је Платон басне претпостављао и самим Хомеровим еповима, Сократ их је у тамници пред смрт читао, а писали су их поред Езопа и Ла Фонтена још и Федар, Аптемије, Авијан, Бабри, чувени немачки просветитељ Лесинг, као и многи други. Многи савремени педагози приписују басни значајну „одгојнообразовну димензију. То је разлог што се ово књижевно штиво појављује већ у првом разреду основне школе, па и раније, да би ученика пратило током цијелог осмогодишњег школовања“ (Лагумџија Н. 1991:18).

Доситеј указује на то, да се предност басни у односу на друга књижевна дела огледа у томе што их могу читати и разумети сви, од највећих филозофа до необразованих људи; те да су први изданак и пород „чловеческога остроумија“, а

14 Станисављевић, В., (1985:199): *Народна књижевност*. Горњи Милановац: Дечје новине.

ништа није погодније од њих да приволи децу да читају и да их натера на размишљање и закључивање.

Што се чувених *Наравоученија* тиче, она садрже „сву моралну филозофију и висока политическа правила“, а Доситејев наум је био да се кроз њих млади умови навикавају да о свему паметно и здраво мисле и суде, а у свачему „лаж од истине распознају“. Доситеј је *Наравоученија* обогатио цитатима на грчком, латинском, енглеском, француском, италијанском, румунском језику, позивајући се на низ класичних писаца (Питагору, Еурипида, Хезиода, Теогнида, Платона, Плутарха, Марка Аурелија, Хорација, Вергилија, Теренција), на енглеске писце Адисона и Честерфилда.

1.9. Басна, поука и опомена

„Басна (lat. fabula), врста алегоричне, поучне приче, која може бити у стиху или прози, у којој се животиње понашају и делују као људи у којој се радњом каткад путем инсценирације, представља и илуструје одређено морално начело“ (Поповић 2007:82).

Актуелност и поучност басне постиже се усвајањем истине, која ненаметљиво закупа мисли читаоца или слушаоца и својом кратком формом стоји на бранику човекове личности да поучи и опомене. Басна је развила своју врсту ликова тј. животиње које играју улогу људи. Свака животиња поседује изражену карактерну црту као што су: глупост, тврдоглавост, хвалисавост, брбљивост, лукавост, охолост, плашљивост, марљивост, тако да се „животињска прича“ у целости преноси на карактер и понашање људи. Типично је да животиње задржавају сталност свог карактера, док га људи мењају према потреби.

О томе најсликовитије сведочи чланак Долфа Стернбергера о „ликовима басне“ који је постао знаменит (Frankfurter Allgemeine Zeitung поново га је објавио 13.06.1987. године). У том чланку аутор у басни *о вуку и јагњету* упозорава на лоше политичке прилике и нарочито критикује прогон Јевреја. Истовремено Стернбергер расправља о суштини басне коју карактерише као непристрасну и слободну од интереса. „Басна исказује срж свијета...то је њена прва општа поука. Стернбергер даље пише: „Басне чине залихе могућих односа моћи и права, каталог карактера или улога које ми можемо одиграти у људском друштву. А ми сами, ми појединци, мало смо вук, мало овца, мало лав, мало лисица, а мало магарац. Овисно о приликама.“¹⁵

15 Michael Kunczik Astrid Zipfel (2006:15): *Uvod u znanost o medijima i komunikologiju* Zaklada Friedrich Ebert: Zagreb. KUNCZIK, Michael *Uvod u znanost o medijima i komunikologiju* / Michael Kunczik, Astrid Zipfel ; preveli Anika Rešetar, Dubravka Sušilović, Zagreb. Zaklada Friedrich Ebert, 2006. (Frankfurter Zeitung objavio je o Božiću 1941). <http://www.cpi.hr/download/links/hr/13277.pdf>

2. ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП БАСНИ КАО КЊИЖЕВНОМ ЖАНРУ

2.1. Форме књижевног стварања

Две су основне форме књижевног стварања: усмено или, како се код нас најчешће каже, народно песништво и писана књижевност. Усмено песништво је старија, првобитна форма док је писана књижевност новија, савршенија форма књижевног стварања.

Песништво, као бајке и басне су далеко старије од писмености. Читаве хиљаде година пре него што је почео да на неки начин бележи своје мисли, човек је памтио умне творевине и оне су усменим казивањем преношене са поколења на поколење.

Дуги низ година после појаве писмености задржава се усмени начин преношења песничких творевина, јер да би престала потреба таквог начина преношења, није довољно да постоји вештина писања, чак ни то да писменост буде својина и ширих народних слојева, него је нужно да писана књижевност буде развијена, што је најважније и да по свом облику и смеру одговара стварним потребама заједнице. Код многих народа то ни до данас није постигнуто. Појава писмености и развијање писане књижевности код једног народа у сваком случају умањује потребу усменог стваралаштва; уколико је писана књижевност развијенија, разноврснија и боља, и уколико је приступачнија широким слојевима народа, утолико она све више потискује усмену.

Основна разлика између две форме књижевног стварања лежи у стваралачком процесу, тј. у начину како се једна књижевна творевина, песма, приповетка итд. зачне, ствара и коначно уобличава.

У усменом стваралаштву књижевно дело коначан облик добија на сасвим други начин, уколико се о потпуној завршености дела уопште може говорити. Најранији почетни облик једне песме, приповетке, пословице, басне, ствара обдарени и књижевности склон појединац из народа, као и у писаној књижевности, али како се творевина преноси усменим путем, она се непрестано у мањој или већој мери мења, „идући од уста до уста расте и кити се, а кадшто се умањује и квари“, како то каже Вук Стефановић Караџић. То стално мењање траје све докле год творевина живи у усменом преношењу, неки пут и преко хиљаду година.

Иако је усмена књижевност старија првобитна форма књижевног стварања а писана књижевност новија, савременија форма, то никако не значи да су усмене творевине од мање уметничке вредности у односу на дела исказана у писаној форми. Вредност књижевног дела не зависи од тога да ли је оно индивидуална или колективна творевина. Постоје дела писане књижевности која немају никакву уметничку вредност, док с друге стране, стоје усмене творевине непролазне свежине које снагом садржаја и поруком остављају на слушаоца неизбрисив траг. У нашој, народној књижевности таквих творевина има изузетно велики број.

Писац код кога је развијено осећање његовог посебног удела у развоју књижевности једног народа увек тежи, мање или више свесно и намерно, да и самом стилу, своме начину изражавања, даде лично обележје, и тиме обогаћује и проширује изражајне могућности језика на коме пише. Велики писци избегавајући

уобичајена поређења, епитете и друга средства изражавања, остварују изразито индивидуалан стил; често уочавају непримећене везе и сличности међу појавама и на основу тога долазе до нових, свежих поређења и сродних стилских обрта. Они понекад стварају и нове речи или већ познатима придају нова значења.

Код стваралаца усмених књижевних творевина није, као што се види, развијено осећање индивидуалног доприноса. Народни певач или причалац, напротив, као да настоји да се у стилу изједначи са другим безименим творцима, те најчешће и најрадије употребљава већ опробана изражајна средства. Једном с успехом нађено поређење или било који други песнички израз постаје део општег песничког језика. Отуда је у усменим књижевностима свих народа карактеристична појава устаљених стилских обрта: сталних епитета и поређења, тзв. општих места, истоветних почетака и завршетака.

Ако би се ишло дубље у анализу и поделу усмених творевина, могло би се издвојити седам јасно одељених врста: бајке, легенде или скаске, басне, приче о животињама, приче или новеле, шаљиве приче и херојско-патријархалне анегдоте.

2.2. Књижевна форма басне

По мишљењу Лава Виготског, басна припада реду најстаријих књижевних *форми*. Целокупна истраживања из наведене области указују на фригијског приповедача Езопа (Aisopos, 6. век пре нове ере), коме се приписује усмено приповедање, а потом преношење са колена на колена, такође усменим путем, све до појаве првих писаних знакова.

Када се говори о басни и о њеној припадности, може се рећи да басна припада *малој епској форми*. То је кратка прича с наглашеном поуком, а најчешће се изражава у алегорији, иронији и сарказму. Најраширенија је у народној књижевности где су се обликовала општа својства, док се форма није мењала. Народна басна је своју алегоријску основу изграђивала на усвојеном знању о сталности понашања животиња као што су: плашљивост зеца, верност пса, лукавост лисице, крволочност вука и сл. Та својства животиња, усвојена у традицији готово свих народа, послужила су творцима басне као средство за сатирично приказивање људског понашања. Басна је управо једна од значајних облика сатиричне књижевности (Росандић 1976:143).

Како за Хегела једино говор представља онај елемент који је достојан да служи спољашњем излагању духа, басна по својој форми и садржини представља најсавршенији облик писане речи, те се с тога сматра да је басна као и драма достигла највиши ниво поезије и уметности уопште. Драма, истиче немачки филозоф, обухвата принцип епа (приказ, збивање, радњу, стварање) и принцип лирике (појављивање и изражавање унутрашњости) те се може дефинисати као приказивање унутрашњости и њено реализовање у спољашности.

Сматра се да је басна најстарија *форма* драмске уметности, јер је начин изражавања у басни изразито дијалогски. У њој се остварује конфликт који не поприма јаче драмске размере и развојне фазе као у драмском делу али чини језгро

фабуле. Дијалог као примарна приповедна техника басне, темељи се управо на конфликту, односно сукобу међу ликовима. „Басна је специфична инсценација живота, у којој све ствари бића и појаве откривају право лице, понашање и нарав. У њој је увек изражено нешто општепознато и типично, што јој даје *форму* истине, која добија свевременске квалификативе, изван строго одређених релација простора и времена“ (Милинковић, 2010:43).

Форма басне није се мењала од самог настанка па до данас. Одувек је била алегорична прича у којој учествују животиње, са јасном поруком упућеном људима. Басна је штиво које је углавном заступљено у млађим разредима основне школе и које је омиљено међу ученицима. Дечју пажњу привлаче *форма* и динамика радње у којој животиње говоре и опонашају људе, што одговара афинитету дечје природе. Садржина басне је једноставна и динамична, јунаци типични, поруке јасне, примерене њиховом интересовању и нивоу зрелости. Ученици се још у предшколском узрасту сусрећу са басном, што само олакшава рад учитељима, који ће се својим тумачењима надовезивати на претходна сазнања ученика везана за овај жанр.

По форми, басна може бити писана у прози или у стиховима. Басна је кратка прича, најчешће у једној епизоди а заснива се на једној идеји. У њој се даје један догађај или ситуација али може садржати два па и три догађаја, иако ређе, који заправо потврђују идеју и који су каузално повезани. Како се у басни врло сликовито, кроз ликове животиња приказују првенствено људски карактери, њихови потези и дела, њихов морал и животни идеал, тежиште басне и није на приказу сложених збивања, радњи и догађаја, него управо на приказу карактера, због чега су претежно кратке. У њима нема ништа митолошко, чудесно као у бајкама, већ оне догађаје осликавају потпуно реално. Да би се кроз дијалог и у тој краткој сугестивној форми могло рећи што више, у баснама нема никаквих описа или обавештења о томе, како неко изгледа или шта ради, него сваки лик изговори оне речи и мисли које су њему једино својствене и на начин како то он једино може. „Овај књижевни жанр одувек је стваран у дијалогској форми, са анималистичким ликовима и прикривеном поруком, што јој је омогућило присуство и у књижевности за најмлађе.“ (Милинковић 2010:42).

Упркос краткој форми, басна може остварити високе естетске домете, а када их сасвим и не оствари, она је увек жива и интересантна.

Из свега до сада проученог и истраженог, долази се до закључка да сви баснописци својом проницљивошћу и формом садржаној у басни желе да се одупру времену у коме су живели и правилима која су наметана обичном човеку.

2.3. Теоријска основа басне

Да би се могло писати о истраживачким активностима у настави и учењу, неопходно је проучити књижевне теорије, из разлога што њени теоријски садржаји представљају основу за даља научна предвиђања и истраживања. Систематизацијом прикупљених података, подстиче се истраживачка активност, а догађаји и појаве које прате сваки истраживачки рад, доводе се у међусобни однос што представља срж самог истраживања.

Теорија се дефинише „као систем знања или схватања о некој појави или скупу појава утемељених на њиховим битним правилностима“ (Вилотијевић М. 1996:34). Добро изучене и постављене теоријске основе су изузетно значајне за емпиријско истраживање постављеног проблема као и за прецизирање садржаја и организације стваралачких активности.

До сада су познате две теорије о басни: Лесингова и Потребњова. Оба аутора тумаче басну као најелементарнији случај и на схватању басне заснивају објашњавање целокупне књижевности. Лесинг сматра да ако општи морални став применимо на појединачни случај и испричамо тај случај као стваран, то јест као пример или поређење, уз то тако да та прича служи за очигледно сазнање општег става, онда ће то дело бити басна. Басна према таквом схватању представља само најочигледнији вид илустрације опште идеје (Виготски 1975:112).

Басна је ретка и по пореклу стара али значајна књижевна врста која се развила из фолклорне књижевности, која је битна за изучавање како на нижим тако и вишим нивоима наставе. Према мишљењу Лава Виготског, „басна припада реду најстаријих књижевних форми. Ова врста је архетип из кога су настале лирика, епика и драма. У историјском развоју књижевних родова и врста, форма басне и суштина њених порука нису се много мењале“ (Милинковић 2010:42-50).

Басна је књижевна врста на граници поезије и као таква изузетно је погодна за психолошку анализу. Занимљиво је истаћи да и теоријска естетика посматра басну са истог становишта и радо упоређује басну са уметношћу рекламе.

По Хегелу, постоје два основна типа басни. У првом, најједноставнијем „случај из спољашње природе се понавља и уопштава да би се опет могао применити у свакодневном животу. Улога ствараоца своди се само на одабир из реалности и његово репродуковање.“¹⁶

„Сложенији тип басне се јавио касније и у њему не постоји само репродуковање предмета и појава из спољашње природе, већ се запажени односи из природе шематизују и обогаћују одговарајућим реалистичким сликама, што пружа основу за извлачење поуке која може бити имплицитно или експлицитно исказана“ (Стакић 2011:87).

Теорија рецепције подразумева историјски израз разумевања науке о књижевности, која у оквиру савремених научних теорија и у савременом друштвеноисторијском и културноисторијском тренутку, темељи и задржава место које јој припада међу осталим наукама.

Модерна књижевност не тежи да буде израз тоталитета, већ пре пружа једну парцијалну слику света, која се употпуњује тек у процесу комуникације.

2.4. Врсте басне

Басна као књижевна врста потиче из давнина и културна је баштина усмених и писаних традиција свих народа. По врстама, басне се могу поделити у две категорије

16 Поповић, Т., (2007:82): *Речник књижевних термина*. Београд: Логос Арт.

и то на народну и уметничку. Међу њима не постоји нека изразита разлика. Та незнатна разлика се односи на структуру и естетски моменат, тј. писци уметничких басана користе више стилских средстава.

Када се говори о баснама, мора се рећи да се оне још деле на песничке и прозне. Историја и психологија инсистирају на строгом разликовању песничке и прозне басне. Потребња и Лесинг, такође, истичу да је басна по свом настанку двојака, односно да су се њен песнички и прозни део често *сукобљавали*, тако да је у историјском развоју примат имао час један, час други облик писања. Тако је на византијском тлу басна сасвим изгубила свој уметнички карактер и претворила се у морално – поучно дело, а на латинском из ње је поникла песничка, стиховна басна.

„Басне су кратке, поучне приче - које могу бити у стиховима - у којима главне улоге имају животиње приказане с људским особинама: говором, размисљањем и понашањем“ (Школски речник стандардног српскохрватског језика, 1988:42).

Анализирајући басне у стиху које је писао Густав Крклец, може се уочити да писац није делио моралне поуке, већ је иронично приказивао, не само своје басне, већ и басне самих зачетника овог жанра.

Тако, код Гутава Крклеца, *јагње чита* ни мање ни више, већ Езопове басне.

*Чита јагње Езопове басне,
па се диви: мудре су и красне.*
.....

Песников смисао за хумор огледа се у томе што се изразитом сигурношћу у своје дело шали на свој рачун. Пример такве сигурности приказан је у Телеграфској басни *Мудра лавица*.

Мудра лавица

*Кад лавица свога лава,
усред ноћи тешке, касне,
хоће брзо да успава,
тад му чита моје басне,*

Занимљива структура наведене басне, огледа се у томе што уводни део или експозицију чине прва три, а не уобичајена два стиха. Духовито разрешење дато је у задњем стиху.

Међутим, неопходно је истаћи да прозна и песничка басна настављају да постоје као две различите књижевне врсте. У прозне басне убрајају се Лесингове, Езопове, Толстојеве, а у песничке Ла Фонтенове, Криловљеве и басне присталица њихове школе, као и басне наших савременика.

2.4.1. Народна басна

Народна басна која је саставни део народног стваралаштва упознаје читаоца са животним искуствима многих нараштаја, преноси прочишћену и оплемењену

народну мудрост, афирмише стваралачку снагу народног генија, усађује веру у народну снагу, љубав према народној прошлости и прослављеним личностима, изграђује осећај припадности властитом народу.

Због својих етичких, родољубивих и хуманих обележја, народно стваралаштво има важну улогу у васпитању и образовању младе генерације. Афирмација народног стваралаштва у програму основне школе нарочито је значајна у контексту техничке цивилизације у којој живимо, која потискује облике патријархалног живота уз које је везана судбина народног стваралаштва. Значајне тековине народног стваралаштва треба отети забору и усадити у дух младе генерације.

У редоследу садржаја (књижевних врста и њихових обележја) респектован је принцип прилагођености узрасту ученика (књижевним интересима и могућностима) и књижевним садржајима из уметничке књижевности. Свака књижевна врста има своје књижевне посебности које ће условљавати и посебност интерпретативног поступка и уметничког система у интерпретацији (Росандић 1976:146).

Народне басне немају тачан датум настанка али се са сигурношћу може тврдити да су старије од уметничких. Народне басне потичу из народа и преносе се са колена на колена, са генерације на генерацију те да је до данашњих дана опстала у свом изворном облику. Оне немају свог аутора али су временом забележене у књигама. У народним баснама, наравоученије је смисаони центар приче уклопљено у основни наративно-дијалошки ток. Уместо приповедача поенту изриче један од учесника радње, чиме се наглашава објективност коментара.

Концентрисано искуство јунака, било да у датој ситуацији губи или добија, било да се каје или ликује, јаче осветљава вишезначност изложеног сукоба. Поента код народних басана исказана је, најчешће пословицом.

2.4.2. Ауторска басна

Ауторске басне корене вуку из доба Езопа, који се сматра њиховим творцем. Поред њега од старих класичних баснописаца спомињу се још грчки песник Бабрије из II века нове ере, а ту је и римски баснописац Федар. Класични писци басни који су касније стварали су немачки песник Лесинг, руски Крилов са познатом песничком басном *Вук у штенари*, француски Ла Фонтен који је објавио дванаест књига басана. Толстој иако аутор бројних романа, писао је и басне и то за све људе без обзира на узраст и образовање. У српској књижевности најпознатији баснописац био је Доситеј Обрадовић, који је имао нарочиту наклоност према Езоповим баснама. Доситејеве басне звуче реалније а додавањем наравоученија, величао је добро и пријатељство, а кудио охолост и лаж.

Како народне тако и ауторске басне, могу се поделити на прозне и песничке.

Ауторска прозна басна је кратка прича. Њена форма се кроз историју није мењала. Најчешће се састоји од само једне епизоде и заснива на једној идеји. Двоепизодична може постати постављањем паралелних контрастних радњи, а вишеепизодична уколико се ређају узрочнопоследичне ситуације. И када је

једноепизодична, басна у себи садржи експозицију, заплет и расплет. На њеном крају обично се налази наравоученије, које представља извучену поуку. Наравоученије не мора бити посебно издвојено на крају басне. У многим баснама оно је структурално уткано у њено ткиво, мада постоје и другачији примери басне, чија су наравоученија понекад дужа и од самог текста. Такви модели разбијају устаљену езоповску сажетост басне, претварајући је у краћу причу (Стакић 2011:87). Међутим, има баснописаца који на крају не дају поуку, као на пример Милан Вукасовић.

Прозну басну одликује висок степен типизираних јунака који се издвајају само на основу једне доминантне особине, која илуструје одређену људску карактеристику.

Свака прозна врста одликује се неким специфичностима по којима се разликује од других књижевних приповедних врста. Јунаци басне припадају нереалном свету, јер им се приписују особине које они у стварности не поседују а то је моћ говора.

Ла Фонтен, као и Крилов је писао басне у стиху, ослањајући се на народну традицију и традицију ренесансе. Он је употребљавао разноврсне риме и слободан стих, обезбеђујући себи место претече неких модерних поетских струјања.

Заједничком обрадом народне и уметничке басне показала се сложеност и динамичност њиховог узајамног односа који се преплиће и допуњује, пружајући могућност јаснијег сагледавања књижевно-естетичке димензије басне као књижевне врсте.

2.5. Дефиниција и карактеристике басне

Војислав Јелић сматра да је битно знати и какви су све садржаји у античко време стајали иза појма басна, без обзира којим термином је она дефинисана (Радмила Пешић, Нада Милошевић-Ђорђевић 1997:25).

Многи аутори дефинишући појам басне, настојали су да буду оригинални, савремени и свевременски, међутим, дефиниција басне се углавном своди на исто или слично. Најједноставнија, и вероватно најраширенија, дефиниција гласи: Басна је врста кратке, језгровите, алегорично-поучне приче у стиху или прози, у којој се животиње понашају као људи, а радња служи да илуструје морално начело.

Басна је кратка прича са моралном поуком у стиху или прози, у којој се људско понашање представља на алегоричан начин. Носиоци радње су најчешће животиње, које су носиоци карактеристичних људских особина. Оне на различите начине испољавају људске мане и слабости. Кроз дијалог који се темељи на сукобима, најчешће два лика, исказују се типичне психолошке и етичке људске особине као што су лукавост, наивност, брбљивост, тврдичлук и слично. Ироничне, некада и сатиричне, басне кроз поступке и говор својих ликова износе неки морални суд заснован на здравом разуму.

У дефиницији басне¹⁷, као развијене књижевне врсте, полази се од општег ка конкретном и посматра се као уметничка фикција.

„Басна је врста алегоричне поучне приче у стиху или прози, у којој се животиње понашају као људи, а радња служи за исказивање одређеног моралног начела“ (Милатовић 1997:138).

У развијенијој форми басна није само репродукција, већ инсценација, свесна шематизација помоћу које се тумаче животни односи на основу искуства природних особина и понашања животиња.

„Басна је обично једноепизодична прича, заснива се на једној идеји, у двоепизодичну се претвара по систему контраста. Ређе се развија у две-три узрочно-последично повезане ситуације, с градационим понављањима“ (Пешић, Милошевић-Ђорђевић 1996:25).

Народне умотворине се узимају као полазиште модерне књижевности уопште, па самим тим и српске књижевности за децу и младе. Прапочеци овог вида уметности нису створане искључиво за децу, изузев успаванки, разбрајалица, брзалица, бројалица и ређалица. „При том ваља имати у виду да се у структури свих песничких и прозних жанрова за децу осећа ехо народних умотворина, фолклор и мелодија усмене традиције, изворног хумора и универзалних тема и порука“ (Милинковић 2010:8).

Нешто другачија дефиниција басне налази се у позноантичком приручнику за беседнике ретора Афтонија, где се о басни, као једној од лакших али важних реторских вежби каже: „Басна је измишљени говор који наликује истини. Једне су басне словесне, друге су оне које сликају карактере, треће оне мешовите. Словесне су оне које представљају речима човека који нешто ради, оне које сликају карактере су такве које подражавајући особинама бесловесних бића показују карактере људи, мешовите пак такве које представљају карактере сликајући оба типа — и словесно и бесловесно биће.“ Дакле, док модерна теорија књижевности под појмом басна подразумева алегоричне приче у којима су главни јунаци животиње, Афтонијева дефиниција и опис басне знатно су шири — то је свака измишљена прича која личи на истину, а јунаци у њој могу бити и бесловесна, неразумна бића и словесна, разумна бића“ (Афтоније 1997:73).¹⁸

Шира и одређенија дефиниција појашњава да назив басна долази од старословенског — бајати — приповедати, те да је басна у свом првобитном облику била усмена творевина. Развијала се од једноставних облика у којима се описује нека

17 „Басна је кратка алегорично-симболична прича, најчешће сатиричног карактера, у којој се као личности јављају животиње, биљке, разноврсни предмети, а каткад, у заједници са њима и људи. Ове симболичне личности се у баснама понашају као људи: мисле, говоре, осећају и преживљавају све као разумна бића. Стога су оне носиоци људских духовних и моралних карактеристика и оличење различитих типова људских карактера“ (Огњановић, Цветановић 1984:64).

18 Jelić, V. (1997) Uvodna studija – o definiciji, istorijatu i značaju pripremnih vežbi u: Progymnasmata retora Aftonija – pripreme vežbe za besednike.

појава из природе, или случај из живота, који се могу схватити у пренесеном смислу и уопштити.

Басна је обично једноепизодична прича и заснива се на једној идеји. У двоепизодичну се претвара постављањем паралелних контрастних радњи, а у вишеепизодичну, ређањем више узрочнопоследичних ситуација. Устаљене особине животиња служе јој као начин споразумевања и сажимања.

Свака басна, написана уобичајено, у прози или у стиху одликује се својим посебним карактеристикама.

Карактеристика басне је и то да она на сатиричан начин приказује људско понашање делујући на морал људи, исмева људске недостатке и мане као и појаве у друштву. Пошто се служи средствима комичног изражавања басна представља уједно и „малу комедију.“ Оно по чему је басна као књижевна врста препознатљива је њен сликовит начин говора, односно њен алегоријски смисао и значење. Док је прича тело басне, поука је њен дух и душа а алегорија је одећа у коју се басна облачи. Басна посредним начином изражава своје поруке, преко којих утиче на етичко и социјално обликовање дететове личности и на развој и спознавање моралних животних вредности. Смисао алегоријског изражавања јесте тај, да се на индиректан начин каже нека животна истина и открију људске карактеристике и особине. „Њени протагонисти, под својим крзном и перјем, крљуштима или оклопима, скривају своју људску ћуд, метафоризирани су представници људског рода, оптерећени својим страстима и поривима, добротом или злоћом, лукавством или глупошћу, насилношћу или смјерношћу, трудољубљем или лијеношћу, себичношћу или добродушјем.“¹⁹

Тумачећи поједине феномене људске природе или природе људског понашања, описом генетских елемената животиња, уочава се изједначавање и преплитање њихових обележја, од врхунског успона до пропадања којима се поколења, као Сизифовим каменом муче вековима, доказујући како се човек као и животиње влада према условима и околностима у окружењу. Констатација је да „немају разлога да се радују ни људи а ни животиње“ јер су подједнаке природне појаве које их условљавају. Мисао о томе какав би човек требало да буде, баснописац Доситеј животињама намењује узвишене дијалоге о друштву и појединцу, породици и хуманим моћима разумевања.

Специфичност басне као књижевне врсте, огледа се у њеној вишеслојности тј. пренесеним начином изражавања, она захтева да читалац продре у њен најдубљи слој и досегне неку општеважећу истину, скривену испод чисте и једноставне фабуле.

Са басном се сусрећемо у свакодневном животу, а може послужити као средство за сазнавање и разјашњавање било каквих ситуација.

19 Лагумџија Н., (1991:13): по Зорици Турјачанин: Једна могућност обраде басне у 1. разреду средње школе, *Живот и школа*, 3-4, Осјејек 1973, стр. 117.

2.6. Композиција басне

Сам термин композиција потиче од латинске речи *compositio* што значи уређивање, сређивање тј. начин на који су уређени и повезани сви делови структуре књижевног дела тако да чине организовану и добро осмишљену уметничку целину која им одређује функцију и значај. Надовезивањем, допуњавањем и прожимањем структурних елемената, остварује се динамика радње и јединство тематских и естетских нивоа. Књижевно дело „није пуки низ лабаво спојених и узајамно повезаних туђих творевина, него се састоји од делимичних фаза, које на различите начине утичу једна на другу, ближе се одређују и поново воде ка целини која је у себи затворена, односно могу се разликовати само у односу на ту целину“ (Ингарден 1971:68). Хорације је под композицијом подразумевао проблем редоследа и динамичности радње и као најбољу истицао ону композицију која читаоца уводи у само средиште радње. По Аристотелу, радња мора бити јединствена и целовита што значи да је морала имати почетак, средину и завршетак.

За усмене прозне облике композиција и начин повезивања изузетно су значајни, тим пре што се појављују међу обележјима на основу којих је могуће разликовати жанровске законитости. Још је Вук Стефановић Караџић по глобалној класификацији приповедака као један од три критеријума поделе издвојио „дужину“ приче. Управо се према дужини текста, басна, шаљива прича, анегдота и предање лако разликују од приче о животињама, бајке, новеле, приповетке, легенде. Првој групи облика својствена је једноставна, једноепизодична композиција, док је другој групи композициони склоп сложенији и састоји се из већег броја епизода.

Грађене на принципу огледала, јер је увек лакше уочити недостатке, мане и погрешне поступке ако се показују код других, него код нас самих. Својим сугестивним деловањем, принцип басне је у избору грађе и у компоновању ликова у томе да животиње наступају као људи и зато се оне поистовећују са њима.

За разлику од приче о жовотињама, басна се темељи на једној две или три епизоде које су по правилу композиционо једноставније, док прича о животињама има више епизода и њена композиција мора бити сложенија. По композиционом склопу, басна је кратка прича сачињена из два дела: први је основна фабула, а други поука која се упућује читаоцу. Једноставност композиције басне повезана је с начином функционисања ликова који не захтевају посебан опис нити је потребно описивати простор у коме се радња одвија. Такође нема потребе посебно представљати јунаке, нити тумачити њихова размишљања, мотивацију, узроке или природу неспоразума. Висок степен типизације подразумева скуп психофизичких својстава већ при самом именовању учесника. Писана углавном за одраслог читаоца, а не за децу, у баснама се морални чин схвата као њен основни смисао. „Додуше, у понеким баснама је идеја приче углавном симболична, а алегорија је коришћена да би читалац сам извукао наравоученије“ (Росандић 1976:143). Међутим, поука не мора бити директно изражена, она произилази из фабуларног тока.

Композиција прозне басне је једноставна, најчешће састављена од сукоба (заплета), расплета да би се завршиле кратком поуком. Поука изречена на крају басне, намеће читаоцу закључак што спутава његову машту и креативност. Радња се одвија у етапама, које се надовезују по узрочно– последичном принципу. У *Речнику књижевних термина* стоји да се у многим модерним *Реторикама* композиција схвата као питање технике, природе и сврхе књижевног казивања. Из таквог става произилази да постоје четири врсте композиције књижевног дела:

1. излагање (експозиција);
2. доказивање (аргументација);
3. описивање (дескрипција);
4. приповедање (нарација)

2.7. Структура басне

Када се говори о структури уметничког дела па самим тим и басне и његовог корелата у свести субјекта – естетског предмета, већина естетичара се позива на истраживања Николаја Хартмана и Романа Ингардена, посебно на Ингардена кад је реч о разлици уметничког дела и естетског предмета:

- уметничко дело је предмет посматрања јер дело објективно постоји;
- естетски предмет не постоји по себи, он је предмет „за нас“ и постоји само кад према њему заузмемо одређени став;
- за конституисање естетског предмета „захтева се да како аутор, тако и читаоци и слушаоци испуне неке посебне психофизичке делатности“, другим речима захтева се реализовање естетског доживљаја.

Књижевни текстови који се налазе у програму за ученике млађег школског узраста углавном имају једну водећу идеју. У структури књижевног дела постоје вечне идеје и поруке које су јасне и општепознате. У бајкама правда и истина увек побеђују, поруке у басни су алегоричне, али увек поучне. У епским песмама славе се борци за слободу и за правду. Понекад, недовољном анализом, наставник намеће детету као реципијенту своје виђење, што кочи његов ужитак. Свођењем дела на само једну идеју, поруку, занемарује се комплексност уметничке форме. Као сугестија она је интегрални елеменат књижевне структуре и уколико је суптилна, идеја неће обезвредити текст.

Захваљујући посматрању стварности, уочавању изразитих својстава појединих животиња, понављању практичног, појединачног и колективног искуства временом долази до систематизовања тог искуства у одређене шеме, које представљају основу структуре басне.

Свака басна у својој структури носи богато животно искуство, начин живљења и размишљања човека свих народа и народности од прастарих времена до данашњих дана.

Басна се по својим структурним обележјима приближава драми. У њој се остварује конфликт карактеристичан за драмски књижевни род, који не поприма јаче

драмске размере и не доживљава развојне фазе као у драмском делу, али чини језгро фабуле.

У структури басне, изреке и пословице су један од најчешћих елемената, како у самој басни тако и у наравоученију које је готово незамисливо без њих. У басни која се код Доситеја води под редним бр. 2, *Орао устрељен*, налазе се две изреке из народног говора, тематски уклопљене у текст басне о судбини орла који је чекајући да нешто улови за ручак, сам постао плен.²⁰

Ту се налазе мисли античких песника и мислилаца, али и савремених аутора, изреке мудрих људи свих народа из свих времена.

Поједини теоретичари не прихватају дефиницију структуре књижевног дела као издвојене категорије. Француски структуралиста Лисјен Голдман сматра да је књижевно уметничко дело везано за друштвену стварност и доба у којем је настало, док руски структуралиста Јуриј Лотман истиче да књижевно дело, поред текстовне структуре, има и вантекстовну структуру. Заправо, обојица структуру једног текста виде повезану са структурама ван текста, али и структуру текста виде као аутономну од писца или његовог непосредног примаоца.

У баснама једноставне структуре већ са увођењем животиња чије су особине познате сугерише радњу која ће им бити примерена. На пример, у басни *Вук, лисица и гавран*, гладна лисица ће сходно својој лукавости, сугерисати вуку да гаврана са месом у кљуну натера да пева. А кад гавран загракће, увређен што га вук омаловажава као певача, и испусти комад меса, лисица ће се домоћи меса и побећи.

Када басна није управљена конкретизацији идентификованих и усвојених особина одређене животиње (на пример лукавости и мудрости лисице), већ животињу пушта да те своје особине сматра неприкосновеним делом своје личности, цела радња се своди на догађај који треба да оповргне њен претеран осећај супериорности. Тако у басни *Јеж и лисица*, скромни јеж насупрот лисици која тврди да има седамдесет и пет памети, истиче да има само једну, да би је када се ухвати у замку научио како да се из ње ослободи. У басни *Во и миш*, миш кога у првом делу приче снажни во ниподаштава, у другом делу приче вола спасава, тако што му прегризе конопац који му се обмотао око врата. Дводелна, симетрична композиција је иначе уобичајена. Поремећена животна равнотежа у првом делу приче, успоставља се у другом делу, доносећи расплет који у виду поенте разрешава драмску напетост.

Басна је књижевна врста чија се структура није мењала од њеног постанка па све до данас:

- басна је алегоријска прича, која на пренесен начин исказује своје поруке;
- ликови у басни су углавном животиње, преко којих се шаље порука људима;
- басна се углавном састоји из фабуле и наравоученија;
- басна може бити једноепизодична или двоепизодична прича;
- драмска обележја басне чине: експозиција, заплет и расплет, дати у виду монолога и дијалога.

²⁰ Како се често догађа, да онај ко друге лови и сам уловљен буде, и ко за туђом вуном пође, сам острижен кући дође.

У зависности од карактера учесника у басни, откривају се њихови идеали, осећања, намере. Именовање ликова није случајно. Издвајањем једне доминантне карактерне црте, добија се ефективна илустрација одређене људске карактеристике као што су верност, пожртвованост, наивност, лењост, глупост, охолост.

Док у бајци натприродни догађаји доминирају током читаве приче, дотле се у басни, елементи фантастике потпуно искључују из структуре, али зато прате „говор“ животиња.

Краткоћа басне подразумева и мали број учесника у радњи. Обично се говори о два, три карактеристична лика, који својим кратким реченицама обавештавају читаоца о суштини приче тј. поруке. Басна је веома прихватљива прича за читаоца због присуства сликовите сцене увек испричане јасним и језгровитим језиком.

2.8. Мотиви у басни

Мотив у књижевном делу је најужа тематска јединица која се више не разлаже. „То су они делови у роману или приповеци у којима се описује један предмет, или једно лице или једна ситуација. Чим се ситуација промени увођењем нове личности или новог предмета, настаје друга тематска јединица.“²¹

Теме и мотиви у баснама као и у причама о животињама, имају широку интернационалну распрострањеност. Ако се изузме замисао да се животиње понашају и говоре као људи, фантастичних представа, чудесних ситуација, измишљених бића, у причама о животињама као и у баснама нема. По томе су басне сличне причама о животињама, али се битно разликују од бајки. Ситуације у којима се животиње налазе засноване су на реалним човековим запажањима која су дата у уопштеном виду и у хиперболисаним облицима. Иако су животињски односи посматрани из људских видика, у основи приче о животињама нису засноване на алегорији а уколико и има алегоријског смисла он је у овим причама споредног значаја.

Животиње нису искључиви мотиви и носиоци радње. Понекад су то биљке, предмети а понекад и сами људи. По заступљености одређених животињских врста у извесним случајевима могуће је одгонетнути географско или национално порекло неке басне, међутим то није сасвим поуздано будући да су се басне одувек преносиле и шириле међу различитим народима, при чему су до одређене мере мењане и прилагођаване.

Без обзира на којем тлу је настала, басна је одраз идеја, мисли и проблема који заокупљају људе, независно од њихове боје коже, верске и националне припадности. Због тога, басна садржи универзалне мотиве изузев незнатних одступања а све у зависности од поднебља у коме је настала или времена у којем писац живи и ствара. У прилог томе говори и избор ликова тј. животиња или предмета који су везани за одређено географско подручје. Тако се на пример у индијским баснама, као мотиви користе сове и змије, у афричким камиле, у руским лисица, вук, овца, код Доситеја орао, лисица, гавран, магарац и сл.

21 Живковић, Д. (1965:191): *Теорија књижевности са теоријом писмености*. Београд – Сарајево.

2.9. Ликови у басни

„Басна је прича чији су јунаци претежно животиње, дрвеће или нека натприродна бића, која имају људско обличје и понашање. На крају приче следи закључак и поука“ (Мићуновић 2000:32).

Ликови у басни могу бити главни и споредни, активни и пасивни, позитивни и негативни, статични и динамични, али у основи индивидуализовани. Било да носе радњу или учествују у њој, лако се сврставају у основне типове.²²

Тако је у басни лик лисице у функцији алегоријског одређења једне људске особине, али већ у причи о животињама њено лукавство служи за грађење низа духовитих епизода. У бајкама исто својство је потпуно изван алегоријског и комичног приступа догађају.

Динамика приказивања радње у басни економично користи само именовање, а не описивање и детаљно представљање учесника догађаја. Саопштени догађај се лако своди на једну епизоду, јер не треба до танчина представљати ни изглед, ни мотивацију, ни односе међу ликовима.

Избор ликова за басну зависи од поднебља, а сваки запис носи печат културног окружења и у многоме расветљава период у коме је басна забележена. Животиње својим изразитим, општепознатим карактеристикама, као носиоци радње, већ саме по себи пројектују посебан случај и нешто типично и опште, и постајући својеврсни знаци споразумевања, сажимају радњу. За већину проучавалаца, а има их међу најзначајнијим песницима и филозофима, историчарима и теоретичарима књижевности, басна је представљала кључ за одгонетање настајања свеукупног песништва, сагледавање механизма преношења смисла.

Баснописци у својим баснама износе уметнички израђене фигуре, жива, типична, занимљиво оцртана лица, свако са неким општим карактером и са посебним карактеристикама у датом моменту. Не само да се може дати физиономија и карактер живој животињи, него се то може учинити када се ради о ма којем предмету, рецимо о најмртвијем међу мртвим предметима, о камену, што је најсликовитије изражено у Криловљевој басни *Камен и киша*.

Камен и киша

.....
Векови су откад ја овде стојим,

И увек тако тих и скроман...
.....

Басна се не ограничава на један одређени историјски тренутак, нити уже географско подручје, па тако и њени ликови постају општи симболи који говоре универзалним језиком, језиком истине и правде.

²² Pešić, R., Milošević-Đorđević, N. (1984:84-85): *Narodna književnost*, Beograd.

„Басна је прича у којој су главни јунаци животиње, али са очигледном тенденцијом да се у поступцима животиња открију и прикажу карактери људи“ (Станисављевић 1985:199).

Када се говори о ликовима у басни, на једну страну могу се поставити глупи, неспретни, препредени, лукави, зли, а кроз радњу у басни, њима се директно супротстављају добри, паметни, сналажљиви, поштени, наивни, марљиви. Читајући басну читалац понире у њен ток, уочава поступке ликова, њихове односе и реакције и на основу свог етичког и друштвеног искуства врши анализу и поставља их на одређено место. При тумачењу басне, акценат се не ставља на догађај, већ на карактерне црте ликова који у том догађају учествују. Главни ликови у басни било да су биљке животиње или предмети, представљају типичне симболе одређених црта људског карактера. Животиње се због својих ћуди повезују уз сличне типове људи различитих звања и друштвених позиција. Миомир Милинковић истиче да је поента басне у поуци намењеној читаоцима, те да се њихов стваралац смеје и руга људским негативним особинама (похлепи, охолости, сили, незахвалности...).

„Дакле, намјера баснописца није уочавање карактера и особина појединих животиња, већ њихово повезивање уз поједине слојеве људског друштва. Читајући басну, откривамо лоше и добре особине ликова, идентифицирајући их с особинама људи у својој животној средини“ (Лагумџија Н. 1991:15).

Ликови животиња у причама о животињама такође личе по својим поступцима на људе, али код њих нису нарочито наглашене људске особине. Узбудљиви и смешни доживљаји животиња више имају забавни карактер него што служе за поуку. Прича обухвата већи број ликова и догађаја, па према томе има и развијенију фабулу од басне.

Ликови припадају различитим срединама и носе различита обележја (етичка и идејна). Тон код народних прича о животињама је шаљив, озбиљан или сатирично - ироничан. Као ни код басни, ни у причама о животињама се не даје детаљан опис ликова, природе или збивања. Даје се само суштина збивања или радње. Ликови животиња у причама, својим поступцима се залажу за племените ствари, улажу снагу и веру у борбу за победу доброг и праведног. Али и онда када главни ликови страдају, њихова се жртва приказује тако, да се код деце не јавља сумња о правом путу и правој вредности оних који се боре за добро и правду. И овде се сусрећу две опречне групе ликова: симпатични и несимпатични ликови, домишљате и приглупе животиње, сналажљиве и неспретне, добре и зле итд. али се не постављају на самом почетку приче, него се изграђују кроз радњу као опречни, супротни ликови.

Разговор о ликовима који се води између ученика, може помоћи у развијању говорне културе. Ученици могу самостално изразити своје мишљење о одређеним поступцима животиња и тако изграђивати ставове о људима.

2.10. Поетика басне

Својим живописним ликовима и сценама, једноставношћу фабуле и комиком, басна привлачи пажњу ученика. Интерпретација басне има своје посебности које су условљене њеним књижевним значењем. Путем непоновљивости и лепоте поетског света, ученик ће, подстакнут учитељевим припремним активностима (стварањем доживљајног контекста дела, избором извора мотивације и самих мотивационих поступака, интерпретативним читањем басне, истраживачким подстицајима....) – постепено и сам проницати смисаоног облика, поетске лепоте.

Виготски сматра да се басна налази на граници поезије и да су је проучаваоци истицали као најелементарнију књижевну врсту у којој се најлакше и најупадљивије могу уочити све особине поезије и истиче да је сама радња у басни „стварност добровољне халуцинације у коју се добровољно поставља читалац“ (Виготски 1975).

Поетика басне најприменије је изражена у Криловљевој басни *Штиглиц и Сунце*. Скромност неугледне птичице истакнута је на необично леп, поетски начин. Та скромност је типична за све друштвене фигуре код којих је скромност јад и страх. Ова басна потреса читаоца. И замисао и слика су тако поетске да човек прође кроз емоцију од песме а не кроз импресију од басне. Та врста понесене басне честа је код Крилова. У тим баснама је пуно лирских, чак и елегичних места. Оне су писане народним језиком, пуне здравог хумора и оригиналних мотива. У његовом хумору нема пакости и злобе већ се користи лириком, док се у појединим баснама може осетити дах епике. Дидактичко-поучни моменат, огледа се у виду савета и поуке са чистим моралом. Криловљева поетска басна, поред пријатељства, солидарности и доброте, има у себи милосрђа, провиђења и снажне вере у добро, у победу добра над злом.

Криловљева басна *Змија и јагње*, говори о отровној змији која је ујела безазлено јагње.

Јагње, умирући пита змију зашто је то учинила? Змија сикће и одговара: „Ниси ми ништа урадило, али ја сам те ради предострожности ујела, јер ко зна да ли ниси дошло да ме убијеш.“ „Ах, не! лелекне јагње и испусти душу.“

Змија јесте мудра и предострожна, али невино јагње је страдало, мада то ничим није заслужило. У овим редовима јасно је дошла до изражаја елегија.

Бајка и басна су два комплементарна облика који се међусобно објашњавају и допуњавају. Борбени односи замењују се надметањем у довитљивости и сналажењу. Сматра се да је басна уз бајку и причу о животињама настала распадом животињског епа. То јој је и омогућило типичну епску форму са одговарајућим сижејним композиционим и поетско-симболичним обележјима.

Анализирајући поетику басне, поред епске форме, уочавају се лирска као и елегична места те је с тога ову врсту басни теже писати. Иако се ради о поетици басне не сме се губити из вида да она као таква упућује на преиспитивање свести и морала. Настојећи да остану песници, а да својим стиховима поучавају, баснописци су дидактички елемент у поетској басни продубили по значајима и обогатили по форми.

2.11. Алегоријска основа басне

Да би се у потпуности проучила и разумела басна, неопходно је кренути од њеног основног својства, а то је алегорија. Њено алегорично значење је у скривеном казивању, које скреће пажњу и наводи на размишљање, како би се схватила суштина непосредног саопштавања. Понашање одређених животиња треба разумети као понашање људи, а радња је презентација одређеног моралног начела. Животиње као главни носиоци радње постају ефикасни знаци споразумевања, а њихове особине користе се у демаскирању свакодневице.

Основна психолошка поставка је да за басну не важе психолошки закони уметности које налазимо у роману, песми или драми. Басне се заснивају на алегорији тако што животиње наступају у њој као одређени типови људи са свим својим моралним, социјалним и карактерним особинама. Басна својом целином усмерава пажњу читаоца на пренесено, алегоријско значење и у том значењу је прави смисао њеног текста. Треба рећи да је сам појам алегорије претрпео у европској теорији битну измену. Док Квинтилијан алегорију дефинише као обрт који једно изражава речима, а друго смислом, Лесинг тврди да се појединачан случај не може узети као опште правило и да обична басна не може бити алегорија. По Лесингу, басна постаје алегорија уколико се примени на неки случај и када се у свакој радњи и сваком јунаку почне подразумевати друга радња и друго лице. Алегорија, по њему, није првобитно својство басне, него њено накнадно својство које она стиче тек њеном применом на стварност. По Милинковићу „басна је одувек имала алегоричну садржину и дидактичке поуке, што ће јој на изванредан начин омогућити и трајно присуство у књижевности за децу. Кратком формом и динамиком радње у којој животиње говоре и опонашају људе, одувек је привлачила пажњу најмлађих читалаца“ (Милинковић 2010:81).

Своју алегоријску основу басна изграђује на усвојеним представама о појединим својствима животиња. Устаљене особине животиња у басни служе као начин споразумевања и сажимања. Алегорија је начин изражавања у коме се пренесено значење, остварује у целој слици и целој радњи. Алегорија се често дефинише као продужена метафора, што значи да алегорија настаје када се метафора протеже кроз целу мисао тј. кроз све делове приче. Основно значење алегорије је да се не мења значење речи, него само предмет песничког стварања видљиво долази до изражаја у басни која је у целини једна алегорија.

Дакле у басни је присутна изразита наглашеност алегоријског смисла, јер све што се у басни збило има друго значење. Дете ће лако то уочити, кроз особине које поседују животиње и исказати своје симпатије, али исто тако и несимпатије према ликовима у басни. Деца воле басну једноставне садржине, у којој су изражене јасне поруке и где лако уочавају типичне јунаке, а с обзиром на њену алегоричност, деца немају ту способност да бар у почетку изучавања и тумачења басне уоче њен морални слој који је инспиративан за одрасле. Децу у свет басни ваља уводити поступно, а она ће већ стећи способност да у каснијим изучавањима одгонетну комплексност њене структуре и суштину порука. Током доживљајног читања задатак наставника је да

истиче естетичке вредности ове кратке форме кроз динамичност, концизан приказ ситуације, и кроз деци близак разнолики животињски свет.

У Езоповој басни нема вишезначних и нејасних језичких израза. Символичност и вишезначност се остварује посредством алегорије која је присутна у целокупном структурном ткиву басне. У басни *Зеца и корњача*, зец је познат по својим устаљеним особинама, а то су плашљивост и брзина док се корњачи приписују особине марљивости, рада, труда и упорности. Алегоричност басне се постиже посредством ових особина које се преносе на свет људи. Њена идејна порука и разоткривање алегорије остварују се у наравоученију у коме Езоп поручује да таленат, без рада, није довољан да би се нешто постигло тј. да би се стигло до зацртаног циља.

Алегорична форма басне у класном друштву, служила је баснописцу као средство да прикрије своју праву намеру, да на индиректан начин каже истину о негативностима тога друштва. Алегоријски осмишљен догађај интониран попут пословице представља редуковану басну која максимално добија на својој језгровитости, фигуративности и уопштености.

2.12. Стилске фигуре у оквиру басни – лингвостилистичка анализа

Стилске фигуре, које су бројне и разноврсне по свом значењу и функцији, посматрају се као категорија, у којој већ познате речи и изрази добијају ново значење. Лепота израза захтева динамичност, што се не може постићи без фигуративности у стилизацији. При обради стилских фигура потребно је прво објаснити основни а потом пренесени смисао речи. У основној школи настоји се да ученици, пре свега развију способност за њихово уочавање у тексту, откривање њихове вредности и доприноса уметничком изражавању. До њихове дефиниције потребно је долазити системом анализе на часовима издвајањем посебних карактеристика које их чине изражајно вредним, те самим тим не треба почињати од дефиниције, па тек потом уочавати стварне карактеристике.

Као помоћ у разумевању интерпретације басне као књижевне врсте, користе се различите стилске фигуре као што су: метафора, персонификација, симбол, антитеза, перифраза и алегорија.

У басни *Лисица и гавран*, анализирајући текст басне, могу се приметити следеће стилске фигуре:

„повећи комад“ – епитет;

„веома лепа птица“ – епитет;

„прекрасно перје“ – епитет.

Обе животиње поседују и неке људске особине (лисица прича са гавраном, хвали га...) – у чему се огледа персонификација.

Лисица се у разговору са гавраном служи иронијом (да би му отела плен, хвали га; да би се дочепала плена, својом лукавошћу наводи га да запева).

У обраћању лисице гаврану – апострофа.

Лисица – симбол је лукавства у овој басни, јер се својом лукавом досетком служи да превари гаврана, а себи утоли глад (преотме плен, сир који пада из гаврановог кљуна).

Гавран²³ - симбол је лакомислености, лаковерности у овој басни (јер није био довољно проницљив да увиди шта је скривено иза лисичиног привидног, похвалног говора о њему).

У басни *Цврчак и мрав* оба лика су изграђена кроз персонификацију (мрав станује у кући, отвара прозор, цврчак је свирач...)

Алегорија – проширена на читаву басну, тј. индиректно. Проширивањем на читаву басну, означена је поука „Ко ради, не боји се глади“ или „Ко не ради, тај не једе).

Антитеза – није директно дата (у самом склопу речи, синтагми) већ су у контрарну позицију стављени цврчк и мрав (радник и лењивац). Ова разрешења могу указати и шта они симболизују цврчак – лењивца, а мрав – радника.

Може се уочити и доза ироније у дијалогу цврчка и мрава:

- А шта си радио летос? – упита мрав цврчка
- Свирао сам.
- Свирао си? Онда играј сада да те глад прође – одговори мрав.

У басни *Вук и јагње* очигледна је персонификација (животиње воде дијалог, надмудрују се...)

„бистром извору“ – епитет

„ни чисте воде“ – епитет

Контраст (антитеза) – у супротности су мишљења вука и јагњета, чиме се они у дијалогу надмећу, мада вук јагњету на крају одобрава мишљење, али остаје доследан при свом циљу – вук прождире јагње.

Перифраза – употребом ширег појма „Та онда ме није ни било на овом свету“, уместо једноставнијег израза – Тада нисам био рођен.

Јагње – симбол невиности, чедности, али и симбол жртве (Христ као жртвено јагње). У басни јагње и јесте жртва.

Вук – симбол лукавства, некаквог зла, препреден, покушава да надмудри јагње, али када не успева он се служи доследним спровођењем своје зле намере – прождире га.

У Езововој басни *Лисица и грожђе* говори се о гладној лисици која угледавши грожђе, на једној високој лози, пожелела да га се дочепа. Услед немогућности да своју намеру и оствари, снисходљиво се удаљавајући, рече самој себи: - *Кисело је*. То се односи на људе који не могу да постигну успех услед своје слабости, праве се као да то нису ни желели.

Епитет – „на једној високој лози“.

Алегорија – када лисица не успева да оствари свој циљ, она жели да верује у то да је грожђе кисело, варком жели себе да утеша, јер није дохватила грожђе.

23 Гавран је у нашој, епској поезији симбол злослутне птице, птице која доноси или наговештава несрећу

2.13. Поука у басни

„Басна је изразито васпитна, алегоријска књижевна врста; у пренесеном значењу, кроз свет фантастике, у њој се износе очигледне животне истине из којих треба извучити поуку“ (Мала енциклопедија 1978:162).

Етички принципи на којима се басна гради, једнаком снагом делују како на младе, тако и на одрасле читаоце помажући им да свет сагледају у свој његовој сложености.

Избор књижевних текстова који су у наставном програму, а посебно басне која истиче праве моралне вредности, од велике је важности јер доприноси емоционалном развоју васпитаника и подиже систем правих вредности на виши ниво.

Универзална по порукама, басна носи печат културе у оквиру које се приповеда и преноси, открива етнопсихолошка својства житеља, карактеристику поднебља и понашања као и узајамне односе у одређеној средини.

Свака басна садржи уткану поуку, којом писац кроз ликове животиња жели да покаже како су неке људске особине позитивне док су друге негативне. Лоше особине као што су лакомост, глупост, себичност, завидљивост, хвалисавост, описане су подругљивим тоном, како би се указало на карактерну црту човека. Као поучно штиво у ширем смислу те речи, „њом се циља на одређене појаве у људском друштву, па су често сатиричне (Латковић 1957:3-39).

Поука у басни може бити исказана на крају текста и представљати исходно саопштење, путоказ за понашање у животу, изношење корисних искустава чије усвајање помаже, као на пример: *Није вјера тврда у јачега*, или *Свјету се не може угодити*, *Да Бог јаки даде да се овако свакоме догодило ко свога оца и старијега од себе не слуша*, или *Тешко свакоме силноме и омраженоме*, итд. У томе и лежи блискост басне са пословицама и изрекама. Често се поруке могу схватити само ако се познаје текст из кога су проистекле.

Поука је понекад наведена и на почетку басне и може имати уводно значење. У Криловљевој басни *Лабуд, рак и итука* већ у првим стиховима (*Међу друговима кад нестане, Неприликe тада појаве се многе*,) дата је поука која већ тада указује на смисао басне. Ученицима не би требало скретаи пажњу на поуку, већ би требало да они сами дођу до ње на основу аналитичког и стваралачког читања.

У вишеепизодичним баснама обично има више поука заснованих на искуству из сваке епизоде нпр. у басни *Старац и злато* по Доситеју ред. бр. 116. У многим баснама, пак поука није експлицитно исказана и сам слушалац/читалац треба да је формулише на основу радње.

Иста поука, појам, општа идеја, могу бити конкретизовани на различите начине, сваки пут другачијом инсценацијом, при чему треба имати на уму вишеслојне идеје. На пример, у басни *Лисица и кокошке* конкретизовано је *самозаваравање*, *тешење од доживљеног разочарења* прилагођавањем стварне истине жељеној, заменом истинске стварности – замишљеном, улепшаном лажном надом у будући

успех подухвата: Лисица која не може да провали у кокошињац теши се закључком да су кокоши мршаве и да треба сачекати да се угоје. Док у басни *Лисица и шипак*, лисица убудена, искежена од бола, заварава не само себе саму, него и посматрача (другу лисицу), трудећи се да прикаже своју пораженост као победу.

Предност слободе у сиромштву над благостањем у ропству објективизована је на различите начине у два баснама: *о вуку који завиди добро храњеном псу чувару*, док не запази траг конопа око његова врата и *о гладном псу луталици* који завиди ситој свињи, док му ова не објасни да је тове да би је заклали.

Пример:

Пас и вук побратими

Побратиме се вук и пас, па рече пас вуку:

- *Побратиме, зашто се не би ти једном оканио трпежа и грабежа и по гори гладнога скитања, кад би ти могло бити добро да овде код мојега доброга газде лежимо код пунана корита свега и свашта; а никаква друга посла не бисмо имали, него да каткад по којом по дану и по ноћи ланемо.*

- *Душе ми, добро говориш – одговори вук – и баи хоћу, него, мој побратиме, све нешто гледам, а мука ми је упитати.*

- *Шта, побратиме, питај слободно!*

- *Што ти је тај коноп око врата?*

- *Ово служи нама кад нас газда ће-ће у жежељу свеже, па му је лакше и брже свезати и одријешити кад га је воља.*

Одговори му вук:

- *Побратиме, не могу ти сад ништа одговорити док мало не промислим.*

(Народна басна)

О снази слоге и обрнуто о неслози и нејединству као опасности по живот, могу као пример послужити басне о воловима који заједнички поразе вука, да би разједињени постали његов плен, или о псима различитих ћуди које вукови лако победе, или о коначном, самосталном споразуму завађених мишева и комараца, постигнутом пред опасношћу од позваних пресудитеља (мачака и ластавица). У свим баснама, притом, поново долази до изражаја могућност вишесмисленог тумачења инсценираног догађаја. Довољно је поменути *поводљивост и лакомост* волова. *Није вјера тврда у јачега* које као апстрактне особине просто захтевају ситуације у којима ће се конкретизовати, и постају подстицај за развој радње.

Општи појам искуства као одбрамбеног механизма објективизује се у низу басана. У њима је најчешће основна радња последица подразумеваног ранијег колективног искуства, заснованог на познавању особина појединих животиња и њиховом понашању. У басни *Вук и јагње*, исказано је искуство из претходних сличних ситуација јер јагње неће да извуче слаткоречивом вуку кост која му је наводно запала у грло, нити да приђе ближе вуку који се враћа са хаџилука.

Понекад је у басни нескривени носилац радње човек, чије су реакције инфериорне у односу на животињске. Поуку човеку даје животиња која је супериорнија у оквиру збивања, просуђујући његово понашање и управљајући њиме. Цео уметнички поступак дидактике се огољује и удвостручује, потврђујући се и у тексту и изван њега. Притом карактери животиња, иако постојећи, остају у другом плану. У првом је искуство засновано на претходно изнесеним односима из реалног живота. Таква је басна *Човек и змија*, у којој змија, чија је главна особина мудрост, тумачи помирљивом човеку да после узајамно нанетог зла, правог пријатељства међу њима не може бити, или басна *Зла рана зарасте, а зла реч никад* у којој се истиче надмоћ психичког бола над физичким. Повреда се, наиме, може опростити а увреда никад.

У експозицији басне одабране животиње или други учесници у радњи, постављају се у однос који ће се у даљем развоју радње конкретизовати, а затим поентом транспоновати у апстрактни план, да би тек у отворено исказаној или скривеној поуци дошло до уопштавања.

У басни *Корњача и зец*, корњача побеђује, јер је била упорна и неочекивано је победила зеца који је по природи бржи, али је исувише био уверен у своју победу. Својом лакомислености омаловажио је корњачу, док је корњача успела да својом вољом и великом жељом однесе победу и неки свој лични недостатак уз велике напоре превазиђе.

Основно обележје носиоца радње, суштина догађаја и морална поука, најсликовитије је изражена у Леонардовој краткој белешци која се сврстава у басне, *Чешљугар*.²⁴

Индијска басна *О рису и зецу* јасно показује да ласкавост покварењака доноси несрећу лаковерном, па чак и смрт.

Била је зима кад је гладни рис спазио зеца како чучи на врху стене. Рис није могао тамо да се попне, зато је рекао зецу: Уабузе, уабузе, сићи беличко мој. Хтео бих да поразговарам с тобом. О, не, одговорио је зец, ја те се бојим, мајка ми је поручила да не разговарам са странцима. Ти си јако мио, узвикнуо је рис, слушааш своје родитеље, но знај да сам ти ја рођак, носим ти важну вест. Сићи! Зец, поласкан тиме што му је речено да је мио, сишао је са стене и истог часа био растргнут.

Још је изразитији дидактички карактер пословица, од којих су се многе развиле из басне (В. Ђурић 1955:27-28).

Поука у басни се заснива на концентрисаном искуству јунака, било да у датој ситуацији губи или добија, било да се каје или ликује. Придавање значаја искуству као основном виду народне мудрости надређено је интуицији, лукавству,

24 С обзиром да је за Леонарда слобода била највеће благо, он пише: „Чешљугар заробљеним птићима даде млечуку. Пре смрт него губитак слободе.“ Легенда о *чешљугару* који ће радије усмртити своје птиће него допустити да цео живот проведу у сужањству, упозорава човека да никада не дозволи себи да падне у ропски положај, па макар и по цену живота.

довитљивости, брзини снази, то јест својствима јунака басне. Прича и поука су чврсто упућене једна на другу, чинећи текст кохерентним, наглашавајући на тај начин дидактичност басне. Обнажена људска природа, ставља се пред читаоца да га поучи и опомене. Хармоничан однос између апстрактне сфере басне као жанра и поступака конкретизације, успоставља се у завршном исказу, представљајући истину коју басна доноси.

Што се тиче откривања истине у басни, читалац може доћи до ње на два начина:

- непосредно и спонтано по прочитаном штиву у раном узрасту;
- посредно, у процесу стицања животног искуства, када дубока мисао басне постане приступачна пошто се потпуније упозна живот.

Вредност поуке је у томе што се она ствара читавог живота и проверава у најразличитијим животним ситуацијама. Поука у басни може бити уткана у саму причу или исказана на крају текста пружајући непосредну могућност да се током рада на овом жанру врши поређење са народном пословицом. Проналажење народних умотворина које могу такође представљати „наравоученије“ може бити посебно занимљив и подстицајан задатак за ученике. У науци проблем наравоученија је још увек предмет расправљања.

3. ПОЗНАТИ БАСНОПИСЦИ

Задатак сваког баснописца је да мудрим избором и вештим увођењем фиктивних главних ликова, који су обично животиње, указује на људске моралне максиме, социјалне дужности или политичке истине. Увек има за циљ представљање људског морала и унапређење људског понашања које кроз биљни и животињски свет бива лакше представљен читаоцу. Баснописац ту није ни приповедач ни алегорист. Он је само морални учитељ, коректор мана и показатељ врлина који ће под велом смешних ситуација које ће створити у својој басни пренети жељене инструкције читаоцима. Најважнија функција баснописца је да својим излагањем чува супериорност саветника, а лекција која се представља ће се боље прихватити од стране читаоца ако је он сам у себи схвати и пренесе своје симпатије ономе ко је хвале вредан, или пак створи гнев према ономе што је недостојно, похлепно и ниско. У овоме се састоји надмоћност басне над другим књижевним врстама.

Непотребно је објашњавати понашање гаврана који подлеже хвалоспеву лукаве лисице, јер с обзиром на своје понашање у природи лисица би требало да је увек лукава и лицемерна. Аутентичне појаве које се дешавају међу људима и фиктивно увођење животиња као главних актера у тим догађајима онемогућавају баснописцу страх од вишка искрености, већ му пружају могућност да се кроз шалу и забаву изрази на најбољи могући начин. Баснописчева нарација која је у складу са басном, односи се на једну ситуацију где нема превише детаља и различитих испреплитаних околности, тако да читаоцу оставља могућност да сам изведе непобитну поуку. Многе од басни строго поштују ова правила. Представљене су кратком наративном причом из које природно проистиче морална поука која је са њом блиско повезана.

Како у светској, тако и у српској књижевности, Езоп носи назив *отац грчке басне* јер се сматра творцем великог броја познатих басни, чиме је себи обезбедио место великог моралисте и мудраца.

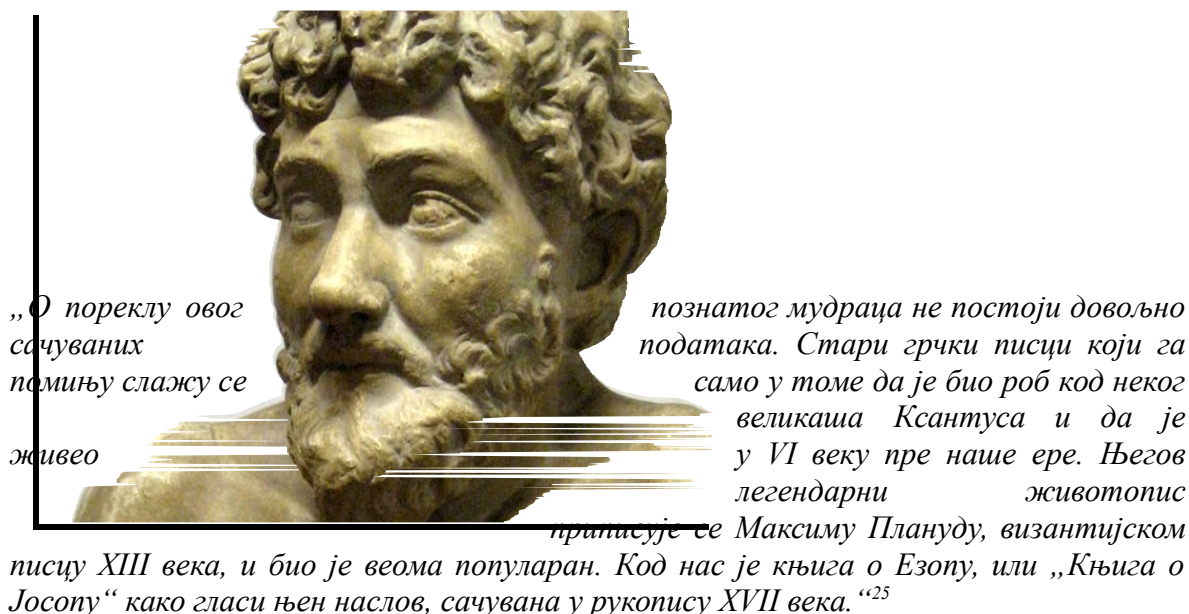
Поред Езопа (6. в. п. н. е.), ту су и: Федар (крај 1. века старе и почетак 2. века нове ере), Бабрије (други век наше ере), Цатаке (4. век наше ере), Ромул (4-5. век наше ере), Мари д' Франс (12. век наше ере), Џон Гауер (1330-1408), Џефри Чостер (1340-1400), Хајнрих Штајнхевел (1412-1483), Мартин Лутер (1483-1546) превео 13 Езопових басана, Апстемије (15. век наше ере), Жан де Ла Фонтен (1621-1695), Улрих Мегерле / Абрахам А Санта Клара (1644-1709), Антоан Удар де Ла Мот (1672-1731), Џон Геј (1685-1732), Кристијан Гелерт (1715-1769), Александар Сумароков (1718-1777), Василиј Мајков (1728-1778) Готхолд Ефраим Лесинг (1729-1781), Игнаци Крашицки (1733-1801), Иван Иванович Хеминцер (1745-1784), Денис Фонвизан (1745-1792), Флоријан (1746-1794), Иван Дмитријев (1760-1837), Иван Андрејевич Крилов (1769-1844), Лудвиг Бехштајн (1801-1860), Илер Белок (1817-1953), Константин Ушински (1824-1870), Толстој Лав (1828-1910), Вилхелм Шарелман (1875-1950), Драготин Кете (1876-1899), Демјан Бедни (1883-1945), Џемс Тербер (1894-1961), Сергеј Михалков (1913-2009), Матеј Бор (1913-1993), Ј. П. Хебел, Иван Тургеев, Герхард фон Минден, Шопенхауер, Леонардо да Винчи, Песталоци, Радјард Киплинг, Вецио Мелегари, Рењије, Де ла Мар, Трилуси,

Класи, Де Ђорђ Бертоли, Алберти, Ламартин, Зајлер, Афанасјев, Новар, Мајснер, Аморт, Елијан, Пасколи, Андерсен, Белок, Балди, Твен, Мартин Пјађи, Иријарт, Лербс, М. Азов, В. Тихвинсаки, Рахила Баумвољ и многи други.

3.1. Езоп

Езоп

(VI век пре нове ере)



Езоп је личност обавијена митом и легендом. Наука није разјаснила ни то да ли је он реална или фиктивна личност. Могуће је да се под тим именом обједињује стваралаштво више старих и непознатих баснотвораца. За Езопа се каже, да је био грчки баснописац, родом из Фригије у Малој Азији. Најранији грчки извори укључујући и Аристотела, указују на то да је Езоп рођен у Тракији те да је живео у VI веку пре нове ере (620-560), године.

Научник Richard Lobban је тврдио да име Езоп потиче од речи *aethiopian*, која се користила од стране Грка да би што веродостојније описала тамнопуте људе. Неки записи кажу да је био грбав и ружан, рођен као роб, а налазио се у служби многих господара. Један од њих му поклања слободу коју је користио за путовања у различите земље. Легенда је овековечила његов живот необичним доживљајима доводећи га у везу са Крезом, Солоном и другим грчким мудрацима. У најстаријој биографској белешци која се налазила код легендарног историчара Херодота, може се прочитати да је Езоп био роб на Самосу око 550. године пре нове ере.²⁶

²⁵ Павловић, Д., Маринковић, Р., (1975:194): *Из наше књижевности феудалног доба*, Београд: Просвета, по Н. Начовљ, Сборник за народни умотворенија, IX, 1893.

²⁶ *Odaabrane basne, Ezop, La Fonten, Krilov* (1963:5): priredio Slavko Leovac, Sarajevo: Svjetlost.

У сукобу са Делфињанима, пада с хридине Хијампеје и тако завршава свој животни пут. То је најстарија белешка о овом писцу о коме су се касније, као и о песнику Хомеру, створиле невероватне приче, које су биле основа за разне варијанте његовог животописа или *Романа о Езопу*.²⁷

Роман о Езопу у свом првом делу, (гл. 1-18), приказује живот Езопа као роба и његове доживљаје на Самосу, други део (гл. 19-20), који је уствари пренесен из романа о *Ахикару*, приказује Езопа како у дворовима у Бабилену и Египту мудрошћу „надмаша краљеве“ и њихове мудраце, а трећи (гл.21) путовање у Хеладу и смрт у Делфима.

Из басана се види да је Езоп био мудрац, који је својим понашањем и довијањем непрестано био у жижи интересовања јавности. Своје политичке и остале мисли духовито је изражавао врло једноставним и наивним речима и то из уста животиња да не би деловале наметљиво. Тако је исмевао и осуђивао поједине мане представника друштва свога времена, пуног робова и малог броја повлашћених господара.

Говорећи о животињама и њиховом понашању, Езоп заправо говори о људима, људским манама или пак врлинама, с вечитом тежњом да укаже на моралне човекове вредности, да укаже на реалност која се односи на људске жеље и могућности, као и раскорак између стварности и сна.

У XIV веку радо се читала *Планида*, дело једног грчког калуђера, у коме су сакупљене приче о славном грчком баснописцу. Многи сматрају да је најчувенија прича о Езопу, *Прича о језицима*, која ће овде бити препричана у кратким цртама.²⁸ Езоп „просто и наивно црта призоре из животињског света, а има на уму људске прилике. Животиње у његовој басни нису друго него представници различитих категорија и типова људског друштва: на пример, рода представља побожне људе, гавран безбожнике, ластавица брбљивце, лисица препредењак и сплеткароше, вук невернике, жабе хвалисавце, лав тиране, магарац паћенике, али и будале и глупаке. Кроз осликавање карактерних црта животиња износи људске особине. То цртање заснива се на истинском посматрању и познавању природе.“²⁹

27 Езопова збирка басни вековима се преписивала и била позната под називом *Ромулус*, па је дуго било раширено мишљење да је Ромулус име аутора басни.

28 Пошто је Езоп био роб, морао је да ради све што му господар Ксанф нареди. Једнога дана господар му заповеди да на пијаци купи за ручак само оно што је *најбоље* и ништа друго. Езоп оде на пијаци и покупова само *језике* које је припремио за јело на разне начине. „И ово ти, Езопе, сматраш најбољим?“ – разбесни се Ксанф, видећи незадовољство гостију лошим чашћењем. „Да“, рече Езоп, „заиста је такав *језик* без којег ништа не можеш учинити на овом свету: не можеш рећи, не можеш наредити не можеш дати, не можеш узети, не можеш купити, не можеш продати, не можеш створити ни државу, нити законе који подупиру ред у њој. Све постоји захваљујући *језику*, уосталом и Твоје мудрословље, Ксанфе!“ Следећег дана Ксанф поново позове пријатеље у госте. Овога пута нареди Езопу да купи на тржници *најгоре*. Езоп је поново купио *језике* и припремио их за ручак. „Јуче си тврдио да је *језик* оно *најбоље* што има на свету, а данас је *најгоре*!“ рече разљућени Ксанф. „Потпуно је тачно, господару“, - одговори му сталожено Езоп. *Језик* је заиста нешто *најгоре* што постоји на овом свету. *Језиком* почињу свађе; због *језика* се људи туже и суде; *језик* је извор сукоба и ратова. *Језик* је глас истине, али исто тако и глас заблуда и највећег зла, клевете! Ево и сада господару, грдиш ме уз помоћ *језика*. *Езопове басне*, (2004:1-2): приређивач Александар Петровић, Инђија.

29 Ђурић, Н. М. (1951:389): *Историја хеленске књижевности*. Београд: Научна књига.

У Атини, басне су нашле веома повољно тле не само због своје етичко педагошке вредности за школу него због применљивости и корисности у политичком животу, какву су имали и велики зборници басана *Панчатантра*, *Катхасаритсагара* и *Хитопадеша* у Индији. Стесихор, на пример, причањем басне о коњу, јелену и човеку опомињао је своје земљаке да се чувају Фаларидове тираније (Езоп, 1958:10).

Вешто се користећи старим темама и спајајући их с општим проматрањем људи и природе, Езоп је створио басну као књижевну врсту, давши јој облик драмски компоноване приче с понајчешће трагичним завршетком и с поучном поентом, која је често додата на крају и у облику посебне поруке. Живот је приказан реалистички верно са свим неправдама и неправдама што у њему владају. Езопове басне носе у себи елементе за оно доба напредне друштвене критике; њихове поруке садрже реалну филозофију човека богатог животним искуством, који цени и истиче моралне врлине, али уједно свестан да у животу и природи владају право јачег и паметнијег. Езопове басне писане су у прози једноставним и јасним стилем, а посебну им драж даје фини хумор којим су проткане.

„Езопове басне су прва књига младих Атењана, који на њима уче писати и читати. Њима се служе говорници у народним скупштинама, историчари у одлучујућим тренуцима стављају његове басне у уста јунака. Басна постаје одлично средство политичке борбе“ (Сиронић М. 1951:234).

О великој васпитној мудрости хеленске школе сведочи то што се она у васпитању омладине није водила неживотним педагошким методама, већ простим стилем и јасним порукама непосредно узетим са извора стварног посматрања света и живота. (Езоп, 1958:10).

Још су стари Хелени, Езопа сматрали оснивачем басне. Касније, Езоп се сматра главним представником басне у светској књижевности, док је његова филозофија у примерима уживала велики углед. Сви велики каснији баснописци то су и потврдили. Бабрије грчки баснописац, Федар и Авијан римски баснописци, Ла Фонтен француски, Лесинг немачки, Толстој и Крилов руски, који су високо уздигли басну, али на темељима које је поставио Езоп и који им је служио као извор и као узор.

Како сам Езоп, тако су и његове басне, током последњих 2500 година, биле предмет обраде разних уметника. Познате су статуе, уметничке слике, бројне књиге и позоришне представе које описују Езопа.

Први зборник Езопових басана приредио је државник и писац Деметрије Фалеранин, чије оригинално издање није сачувано, али су сачувани зборници таквих басана како су их песнички обрадили Бабрије у III веку н. е., затим Федар, ослобођени римски роб македонског порекла и Авијан у IV или V веку н. е. у елегичким двостисима.³⁰

Познато је још неколико имена грчких писаца који су бележили басне као што су Херодот, Хезиод, Архилох, но најзасужнији за утемељење басне као књижевне врсте, био је Аристотел.

30 Ђурић, Н.,М. (1958:5-21): *О Езопу и његовим баснама*, Београд: Народна књига.

Под Езоповим именом сачувана је збирка од 426 басни у прози, од којих највећи део потиче из каснијег времена. Изворним Езоповим баснама сматрају се: *Цврчак и мрави*, *Славуј и јастреб*, *Орао устрељен*, *Лав и миш*, *Лисица и лав*, *Два пса*, *Магарац, петао и лав*, *Коњ и магарац*, *Двије жабе*, *Корњача и зец*, *Лисица и грозђе*, *Корњача и орао*, *Гавран и лисица*, *Вук и јагње*, *Орао, чавка и пастир*, *Орао и човек*, *Лисица и јарац*, *Жабе траже краља*, *Старац и смрт*, *Змија и орао*, *Сељак и његови синови*, *Сељакови синови*, *Жена и кокош*, *Јаре и вук*³¹ и многе друге.

И наш баснописац Доситеј ценио је Езопа као оснивача басне изразивши то у стиху: „Ја к' Платону и Тулију не подижем главу, нег у басни Езоповој иштем моју славу!“ (Доситеј Обрадовић, *Басне*, 1957:24).

Цврчак и мрави је једна од најпознатијих Езопових басни, а говори о последици нерада и марљивости људи. Мрави су за свој рад током лета створили залихе хране која им је потребна да преживе дугу зиму, док цврчак није размишљао да ће му храна и зими бити потребна. Он је увесељавао и себе и друге тј. био је на свој начин креативан, али се није бринуо за будућност. На одређен начин треба схватити и мраве који су имали зацртани циљ, да обезбеде храну за зиму, мада су могли послужити цврчка којим зрном жита у знак захвалности за музику коју су имали прилике цело лето да слушају. Између природе мрва и цврчка и наше животне свакодневице, у овој басни можемо препознати и један карактеристичан људски начин живота. Ако узмемо да мрави представљају радне и марљиве људе, који се брину за своју будућност, за будућност своје породице и друштва у целини, онда је цврчак типичан представник боемског уметника, заокупљен искључиво својим уметничким радом и сновима. На једној страни су материјална добра, без којих нема просперитета и будућности, док су на другој уметничка надахнућа без којих такође нема живота, али оног духовног, што свако од нас носи негде дубоко у себи.

У басни *Славуј и јастреб* осликана је истина да човек никада није задовољан оним што већ поседује. Жеља за већим „залогајем“ доводи га до тога да изгуби и онај који је већ имао у рукама. Мудрог јастреба је живот научио да је тешко доћи до било каквог залогоја те стога није испуштао славуја из канци, мада је славуј покушао да га на то наговори, како би спасао свој живот. Није му успело. „*Заиста бих био луд кад бих оставио храну коју већ држим у канцама и кренуо у потрагу за нечим чега још нема ни на видуку*“, рекао је јастреб. Колико пута се догодило готово сваком човеку да крене за нечим неизвесним, остављајући сасвим сигурну ситуацију па макар она била количински занемарљива. Ова басна говори да ништа није неважно тј. да се до великог успеха долази само поступно – зрно по зрно, корак по корак.

Басна *Сељакови синови* говори о слози и неслози. И поред исписаних и прочитаних томова књига, романа, приповедака, бајки, басни, наравоученија, готово да нема човека који није пао на овако важном животном испиту. Колико је слога битан фактор у животу сваког човека почев од породице па до сложенијих друштвених целина говори басна *Сељакови синови*, чијих неколико кратких и

31 *Odabrane basne, Ezop, La Fonten, Krilov* (1963:1-102): Sarajevo: Svjetlost.

поучних реченица садрже суштину филозофије људског живота. Гледајући са ове временске дистанце, додатни коментар би био сувишан. –Тако ће сваки човек, бити несавладљив за непријатеља ако буде једнодушан, тј. сложан у заједници у којој живи; ако пак дође до свађе и нетрпељивости, сваки понаособ биће *лако савладан*.

Басна *Старац и смрт* верно описује неодговорног и превртљивог човека. Када је схватио да живот вреди више од претешког бремена на леђима, покајао се што је позвао смрт и лукавим одговором спасао себи живот. Када се смрт појави и упитага зашто ју је звао, старац рече: „Да ми подигнеш бреме.“

3.2. Федар

Федар (I век пре нове ере - I век нове ере)

Римски баснописац Федар је један од старих класичних баснописаца који се спомињу у светској књижевности. О години рођења овог римског баснописца, не може се поуздано говорити. С обзиром да нема тачних података о његовом рођењу а на основу оскудних података пронађених у литератури, Федар је рођен око 20. године старе ере, тако да се може говорити о приближном времену његовог живота и стварања. Према оскудним изворима, Федар води порекло из Македоније, одакле је још у раној младости одведен у Италију.

Иако је писао по узору на Езопа, Федар уноси нови дух у своја дела, настојећи да басну од кратке поучне приче уздигне на ниво поезије. У својим баснама, Федар исказује лични однос према свету у коме владају насиље и неправда и о томе пише: „Покоран роб, зато што није смео да каже оно што је желео рећи, пренео је своја осећања у басне и тако измишљеним шалама избегао неоправдане оптужбе. Ја сам начинио пут у продужењу Езопове басне и измислио их више него што их је Езоп оставио, али сам изабрао неке које су ми несрећу донеле.“³² Желим и поред тога да ми се опрости јер „није ми, намера да обележим појединце него само да прикажем живот и нарави људи.“³³ „Сличну поруку садржи и басна *Крава, коза, овца и лав*. У односима богатих и сиромашних ништа се не мења осим господара. Сиромашни остају увек оно што јесу – сиромашни понижени и потлачени“ (Милинковић 2006:49).

У баснама *Од обућара лекар, Јуне, лав и разбојник, Вук и пас, Орао, мачка и свиња*, указује на опасност која лаковернима прети од подмуклих људи. Иако вечито на удару оних које је критиковао у својим баснама, Федар је задржао присуство духа, обележивши своје басне личним расуђивањем и залагањем да се басна као књижевна

32 У басни *Магарац и стари пастир*, Федар у кратким цртама алудира на статус сиротиње у ондашњем друштву. На молбу старог пастира да беже од непријатеља да не би били заробљени, магарац равнодушно упита: „Хоће ли ми, молим, по твојем мишљењу победник натоварити два самара?“ *Старац одговори одречно*. „Шта ме се онда тиче коме ћу служити“, рекне магарац, „када већ морам да носим самар?“

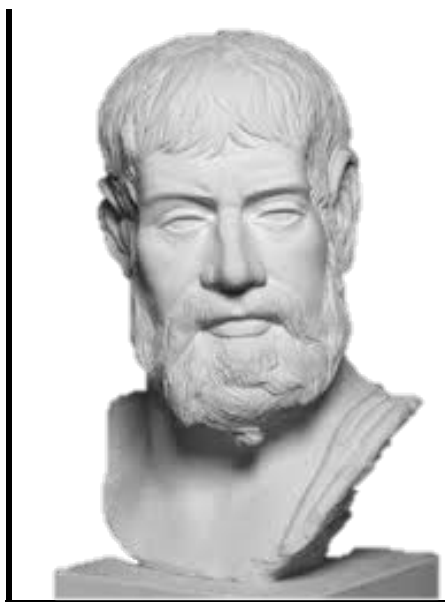
При промени државне управе сиротиња најчешће мења само име господара. Да је то истина, показује ова мала басна.

33 Јовановић, М. (1966-173): *Изабране басне (Од Езопа до Тербера)*. Београд: Младо покољење

врста, постави на место које јој у књижевности припада. Наравоученија је уткивао у саму басну. Користећи разноврсне изворе, Федар је своје басне писао за потребе реторских школа, чиме је остварио снажан утицај на европске баснописце новог века.

3.3. Бабрије

Бабрије (II век нове ере)



На основу досадашњих истраживања о басни и њеним ауторима, дошло се до сазнања, да је после Езопа састављено више зборника басана од којих је познат Бабријев. О животу овог баснописца се врло мало зна. Из оскудних података о њему и његовом животу може се закључити да је био похелењени Римљанин, јер се у хеленском систему нигде не налази име Бабрије, а у римском јавља се име Бабриус. Из досадашњих извора, може се закључити да је живео у другом веку нове ере.

Оригинални зборник Бабријевих басана открио је Миноид Мина 1843. године у једном светогорском пергаментском рукопису, који се данас налази у Британском музеју. После овог открића, Пиус Кнел је 1877. године, пронашао још нових Бабријевих басни, а потом, 1881. године, седам воштаних плоча што их је холандски поручник Х. Ван Асенделфт добио од неког Арапина у Палмири, а његов брат их је поклонио библиотеци у Лајдену.

Материјал за своје басне Бабрије узима из старијих Езопових зборника као и из библијских басни. Осим тога, он је у свој зборник унео и басне старијих историчара и песника а познат му је и роман *Ахикару*.

О значају његових басни, сведочи улога коју су оне играле у васпитању омладине у царско доба.

Још у средњем веку учитељи основних школа и учитељи беседништва вежбали су и себе и своје ученике у парафразирању, скраћивању и препричавању

Бабријевих образаца.³⁴ Приликом превода Бабријевих басни, за основу је узет текст Ота Крузија, а подела на књиге извршена је према тексту *Атонског рукописа*. Наслови појединих басана дати су према њиховој садржини, јер их нема у оригиналу.³⁵

У басни *Петлови* која је писана у стиху Бабрије јасно упозорава на то да победа, ако се исувише њоме хвали, може бити погубна. *Рањени петао од стида се сакрије у кутак, а победник одмах скочи на кров и закукуриче. Тако је постао лак плен гладном орлу који га је са крова зграбио и однео.*

„Ко тражи веће, изгуби из вреће,“ тако би се могла назвати Бабријева басна *Козар и козе* која је такође писана у стиху. Завејан снегом, козар са својим стадом се нашао у пећини где су се већ сакриле дивље козе. Није могао да одоли намери да их присвоји те их је до пролећа хранио лишћем које је извлачио испод снега. На своје овце је заборавио те су угинуле од глади, док су дивље, домогавши се пролећа и хране у изобиљу, побегле.

Козар и козе

Неки козар бежећи од снега,

.....

У пећини нађе дивље козе с роговима,

.....

Козар, достојан подсмеха, врати се кући без коза.

Нада да ће добити више коза

није се испунила, а није му

остало ни оно што је раније имао.³⁶

34 *Бабрије*, (1963:5-6): *Басне*, превео Растислав Марић, уводна реч Јевросима Драшковић.

35 *Одабране басне* (1966:35), избор и поговор Миливоје Јовановић, Београд: Младо поколење.

36 *Лектира за 5. разред основне школе* (1966:36), превео Растислав Марић, Београд: Младо поколење, Новинско издавачко предузеће.

3.4. Леонардо да Винчи

Леонардо да Винчи

(1452-1519)



Статуа у Фиренци

Леонардо да Винчи био је човек који се „прерано пробудио док су сви други спавали дубоким сном“ рекао је једном приликом Сигмунд Фројд.

Леонардо беше лепа стаса, складан, грациозна држања и лепа изгледа, писао је један његов непознати савременик. Када је говорио о науци, приморавао је научнике да заћуте; када је расправљао о филозофији, присутни су помно пратили сваку његову изговорену реч. Успевао је да придобије филозофе када је импровизовао басне и легенде, задобијао је наклоност и дивљење дворјана.

Мудрост је кћи искуства, Као што старо гвожђе прекрива рђа, тако се и мозак квари ако га не употребљавамо, Ко слабо мисли, пуно греши, Тиха истина гласнија је од громке лажи, Ко врлину сеје, славу жање, Ретко пада онај ко добро хода, записао је, између осталог, на маргинама Леонардо да Винчи, ренесансни сликарски геније и један од највећих умова икад рођених. Био је заинтересован за

најразличитије области попут анатомије, аеронаутике, ботанике, картографије, геологије, математике, оптике астрономије, хидраулике и многе друге. Леонардови прозни састави; басне, досетке, афоризми, шалвие и поучне приче, до нас су стигли захваљујући свештицама у којима је Леонардо бележио своје мисли. У Леонардовом књижевном опусу, басне имају најзначајнију улогу. Оне се надовезују на Езопа, Плинија и Федра али су у највећој мери Леонардове оригиналне умотворине.

У причама у којима се персонификује природа или је само исприповедана поучна сцена из живота, Леонардо је критиковао људе свог времена и увек исте и непролазне људске заблуде. Није имао никаквих скрупула ни према коме, а посебно је извргавао руглу „малог човека“ тог времена. Изузетно је мрзео свештенике, сматрајући да они замајавају народ, што је и описао у неколико кратких прича. Мало људи зна да је Леонардо писао басне и кратке приче дидактичког карактера. Његове басне су настале два века пре Ла Фонтенових. Попут античких, оне су увек у краткој форми, с обртом и наравоученијем, и говоре о животу, његовим изненађењима и замкама. Будући да се у највећој мери баве последицама до којих доводи охолост, самољубље, похлепа, себичлук, завист, ове басне имају за циљ да упозоре читаоца да сузбија таква осећања у себи како не би доживео судбину кестена, миша, паука, магараца и других. Леонардове басне су кратке и директне, а то су: *Лептир и пламен свеће*, *Чешљугар*, *Мрав и зрно проса*, *Сељак и винова лоза*, *Острига*, *миш и мачка*, *Кестен и смоква*, *Нестрпљиви соко*, *Паук и стриљен*, *Магарац и лед*, *Орао и сова* и друге. Многи тврде да је орао у басни *Орао и сова*, сам Леонардо.

Леонардо да Винчи је аутор чувених слика које се још увек проучавају и предмет су многих контроверзи. Сlike Леонарда да Винчија, изложене у Лувру и Виндзору, спадају међу највредније слике на свету. Радио је на справама за летење, опреми за роњење, савршено је познавао људско тело. Сматра се духовним оцем савремене науке. Леонардо је био свестан да је његов рад примећен, тражен, хваљен, оспораван, другачији али није знао колико је далекосежан и визионарски.

И у XV веку је постојала слава као категорија и о њој је Леонардо записао афоризам: „Најбржи начин да стекнете славу јесте да убедите људе да сте већ славни.“

Радозналост научника и ствараоца изражена је у афоризмима: „Ништа се у природи не дешава без разлога. Откриј разлог, па ти искуство неће бити потребно.“ Савременицима је поручивао: „Не треба чезнути за немогућим, али и препреке нас не могу зауставити. Пред одлучношћу пада свака препрека.“ Недавно је код нас објављена књига „Узгредник“ у којој је, први пут на српском језику, штампан читав

његов литерарни опус. „Књига је шаренолик скуп свега и свачега. Ми смо ту практично ставили сав Леонардов писани материјал“ рекао је Бобан Кнежевић.³⁷

У поучној причи налик на басну *Кестен и смоква*, Леонардо је упућивао на то колико човек може да буде плиткоуман. На примедбу коју је кестен упутио смокви: „*Ох смокво, колико само природа тебе мање штити од мене,*“ смоква је одговорила: „*Зар не знаш да је човек биће умно, знаће како да камењем и штаповима протресе твоје гране и лиши те плодова, а кад они нападају, ломиће их стопалима и камењем, те ће из својих оклопа испасти измрљени и осакаћени. Мене барем додирују руке, а тебе ће камење и мочуге.*“

³⁷ Бобан Кнежевић, рођен у Београду 1959. године, а од 2005. године један од уредника издавачке куће „Бели пут“ из Београда, каже да је са групом своји сарадника дошао на идеју, да у једној књизи објави све Леонардове приче и то превод оригиналних текстова. Леонардо је у свом атељеу радио оно за шта је у одређеном тренутку имао инспирацију. Тако је и текстове записивао у налетима инспирације, негде са стране, узгред. Због тога смо књигу назвали *Узгредник*. Неки од тих његових записа су, заиста, само скице. Неке су добро разрађене више пута. Заиста се види да је то код њега настало потпуно спонтано, без неког дубљег осмишљавања - наводи Кнежевић. *Ону мрежу, којом се често лове рибе, оне напослетку у свом отимању покидају и одвуку у дубину.* (из приче *Мрежа и рибе*). Прича *Орах и путници намерници* такође је кондензована само у једној реченици: *На дрво ораха, које се крај пута шепурило показујући пролазницима раскош својих плодова, многи намерник баци камен.*

3.5. Жан де Ла Фонтен

**Жан де Ла Фонтен
(1621-1695)**



**Жан де Ла Фонтен
скулптура**

*„И то што нам кажу, нек нам наук буде,
животиње служе да поучим људе.“*

Жан де Ла Фонтен

Жан де Ла Фонтен (1621-1695), рођен у угледној породици у Шато Тијерију провинцијском градићу у Шампањи. Прво знање је стекао у школи у Ремсу, после чијег завршетка су родитељи желели да постане богослов. Изгледало је да ће се Ла

Фонтен посветити теолошком позиву, јер је раздобље између 1641. и 1642. године провео у опатији и колеџу у Жуију, које је после боравка од осамнаест месеци напустио из разлога што он није имао никакву наклоност према верском животу.

По завршетку права (1645-1647), Ла Фонтен добија намештење у Скупштини, а од 1652. године обавља дужност управника вода и шума у Шато-Тијерију. Кретао се у одређеном кругу пријатеља као што су Молијер, Антоан Фиртјер, Жан Расин, Боалоо и други.

Још у раним годинама дошао је у додир са поезијом која је узбуркала његову машту и подстакла на ревносно читање песничких и филозофских дела савремених, како домаћих тако и страних писаца. Анегдота каже да је на њега у двадесетој години посебно деловала поезија Франсоа Малерба и да је истога дана почео да опонаша тог великог реформатора француског песничког језика и непосредног претечу француског класицизма.³⁸

Када је 1665. године објавио своју прву књигу *Прича у стиху*, његово име је дошло у све књижевне салоне Париза, а прво издање било је разграбљено.

Као што је био случај са позоришним првенцем, *Евнухом*, Ла Фонтен се и у писању својих прича у стиху ослањао на стране узоре, у првом реду на Бокача и Ариоста.

Управо када је заинтересовао књижевне кругове за своје име, кад су његове приче у стиху постале једна од најомиљенијих лектира, Ла Фонтен 1668. године, објављује једно сасвим различито и готово неочекивано дело, *Басне*.

Следећи изворе које је Ла Фонтен очигледно добро познавао и којима се користио приликом обраде својих басни, долази се до закључка да је историја басне стара готово колико и човечанство, те да је њена нит непрекинута и да се с пуно законитости и природности претаче из једног језика у други, из једне нације у другу. Прича о Ла Фонтеновим баснама потиче из давнина и враћа нас у доба грчког баснописца Езопа. Дуго се веровало да је грчки мудрац Езоп творац басне, али је грчки баснописац Бабриус, у другом веку нове ере, тврдио да је басна била изум Сиријаца. Упркос тим тврдњама, Езоп је током више од хиљаду година остао средишња личност и почетна тачка за све оне који су се у разним временима и у разним народима, окушавали у том књижевном роду. Поред Бабриуса, познат је и Игнациус Магистер, који је у IX веку нове ере приредио избор Езопових басни, обрадивши их тако да буду погодне за тумачење ученицима, што значи да је нагласак био на наравоученију.³⁹

Тек у дргој половини XVI века појављују се свеукупни избори и преводи Езопових басни на француски језик, међу којима треба издвојити Жила Корозеа, који је 1542. године обрадио око сто басни у стиху, затим Гијом Одан, који је начинио књигу од 366 Езопових басни.

У баснама које је стварао Ла Фонтен, животиње под својом кожом крију све људске слабости, које је писац смело разоткривао и обелодањивао. Његове басне

38 Малерб је био дворски песник Луја XIII.

39 Ла Фонтен (1981:18): *Басне* избор, превод и предговор Коља Мићевић, Београд: Рад.

сматрају се ремек делима светске књижевности. Поред Езопа, инспирацију је налазио у Хорацију и староиндијској књижевности као што је *Панчатантра*.

Ла Фонтен је познавао све текстове својих претходника те се њима користио приликом обраде басни, као и при описивању Езоповог живота. Опис Езоповог живота, штампан је на почетним страницама првог издања *Басни* из 1668. године. Ла Фонтен је узимао од својих претходника само тему или појединачне мотиве, а обрађивао их сасвим независно и с пуно оригиналности, чиме је басна као врста препорођена.

Ла Фонтен је начинио велики препород у басни као врсти. Обогадио је план басне, заштравајући драмску радњу, фигурирајући животињске ликове и постављајући их у природан контекст, коме такође поклања доста пажње. Езоповска басна је била сведена на *суво и незанимљиво приповедање о животињама с књишком поуком која не произилази из радње сукоба личности*.⁴⁰

Ако се помену мислиоци и посматрачи људске комедије као што су Ла Бријер, или Ла Рошфуко, доћи ће се до још потпуније слике тог времена и прилика у којима је Ла Фонтен рођен и у којима је остварио свој јединствени свет басни који га чини тако препознатљивим у пространом кругу набројаних великана светске књижевности. Заједничко за све те писце и мислиоце, оно што их повезује у зависан и издвојен круг, јесте њихова склоност према класичним и античким узорима и темама: то је очигледно у Корнелијевим и Расиновим трагедијама, у Молијеровим комедијама, у Боалоовим сатирама и у Ла Фонтеновим баснама.⁴¹

Ла Фонтенове басне су и једна велика сатира, с једне стране на феудалну Француску, ону из доба Луја XIV, што је констатовао и сам Иполит Тен, а с друге, на човека и друштво уопште, на њихове слабости и мане, што је сликовито приказао у басни

Жаба која жели да постане велика као во:

.....
*завидна, шири се, надимље и труди
самом волу да би равна била;...*
.....

У једном лаком и шаљивом причању које вешто прикрива праву намеру, он боље и слободније него ико од његових савременика разоткрива једно доба и један систем у ком владају суровост и лаж, сујета и глупост, један свет са приземним моралом и филозофијом. Ла Фонтен се није задовољавао дидактичким оквирима и карактером дотадашње басне, већ развија фабулу, проширује описе и продубљује карактеризацију ликова те према властитим речима, у својим баснама даје „комедију у сто разних чинова“ и широку слику људског живота и француског друштва. Морал његових басни писаних с пуно топлине за младог човека и с оштром осудом владајуће класе, често и није дат у виду посебне поруке већ извире из самог текста у коме приказује своје богато животно искуство и заступа начело здравог разума и практичне животне филозофије.

40 Илић, В. Драгослав (1958:9): *Предговор Ла Фонтеновим Баснама*, Београд.

41 Ла Фонтен (1981:8): *Басне*, избор, превод и предговор Коља Мићевић, Београд: Рад.

Извргавајући руглу не само аристократске предрасуде, као што су таштина, немилосрдност, дрскост, надменост, лицемерство, самообожавање, паразитство, него и буржоаске настрани, на пример тврдичлук, просташтво, грубост, ограниченост, махниту трку за аристократским титулама и друге, а позитиван значај приписивао је малим, slabим и неправним људима, који су роптали под притиском богатих и моћних великаша, што је и описао у басни *Вук и јагње*.

Вук и јагње

*удно шуме преко брега
вук га носи (јагње), а онамо
без суђења поједе га.*

Ла Фонтен у сатиричкој светлости даје пунију слику француског друштва у XVII-ом веку него већина других књижевника тога времена.⁴²

Следећи обичај свога времена Ла Фонтен у својим предговорима за поједина издања *Басни* износи своје намере.⁴³ „*Прича је лажна, али је смисао истинит*“, наглашава Ла Фонтен вредност поетске истине коју треба тражити у његовом делу.⁴⁴

Појединим стиховима Ла Фонтен показује да његови јунаци неће бити никакви Вергилијеви, Ариостови, или Тасови витезови, него обичан свет животиња *чије нам је маске, у главним цртама, скицирао мудри Езоп*.

Ако се уђе дубље у анализу чувених Ла Фонтенових басни *Смрт и дрвосеча, Цврчак и мрав, Вук и јагње, Лисица и гавран, Лисица и рода, Лав и миш, Остарели лав, Петао и бисер, Вук постао пастир, Вук и пас, Корњача и дивље патке, Вук и мршави пас, Лисица и зечић* и многе друге, схватиће се бројност аспеката који се читаоцу нуде.

Могло би се рећи, да Ла Фонтен није прерађивао и стварао басне по строгим правилима, већ им је давао слободну форму која се сваки пут, зависно од теме и ствараоачевог расположења и односа према теми мењала. Као врхунац своје независности у односу на сва правила и песничке прописе, Ла Фонтен је увео у басне „неправилни стих“, остваривши једну од најличнијих форми у европској поезији, показујући се тако као претеча неких модерних поетских струја.

Ударце сте њине,

42 Езоп, (1958:14) *Басне*, Београд: Народна књига.

43 У пуној једноставности, обраћајући се престолонаследнику, сину Луја XIV, дечаку од осам година и посвећујући му своје прве покушаје, како их назива, песник се нада, да ће његове инвенције бити истовремено корисне и забавне. Ла Фонтен није могао изабрати погоднију личност којој ће посветити своје басне: пред њим је још неоформљен човек, са свим својим безазленима, али на кога ће једнога тренутка пасти обавезе вођења читаве једне државе, свеж и отворен као неисписана књига, у оном стању природне чистоте коју ће сам песник покушати да сачува и одбрани кроз сав пакао и таму свога јединственог пева. Ла Фонтен (1981:22): *Басне*, избор, превод и предговор Коља Мићевић, Београд: Рад.

44 Ла Фонтен (1981:23): *Басне*, избор, превод и предговор Коља Мићевић, Београд: Рад.

*на леђима досад својим,
издржали без пораза.*

Што се тиче стила којим се Ла Фонтен користио стварајући басне, може се рећи да је непрекидно прелазио из једног стила у други тј. из лирског у дидактички, из епског у комични, из реалистичког у трагични, а ти су прелази редовно непредвидиви. „Та разноврсност стилова, спојена с непрограмираном формом сваке појединачне басне, као и с неправилним стиховима, омогућила је Ла Фонтену да уметност песничке варијације развије и доведе до таквог врхунца који никад ниједан други песник у француској поезији није досегнуо.“⁴⁵

Многе Ла Фонтенове басне, чак и оне краће, могу се поделити на пет класичних чинова, на делове кроз које радња пролази све потребне фазе, да би у завршници кулминирала и донела поруку.

Са изузетном грађанском храброшћу он алудира на политичке процесе свог доба, на гушење слободе и слично, тако да његове басне остају трајно интересантне публици широког профила. Постоји у Ла Фонтеновим баснама једна прећутна, али веома енергична одбрана природе од човека који је уништава и себично узима за себе, не водећи рачуна о последицама.

Као што је Шарл Перо практично увео бајку на велика врата у књижевност за децу и омладину, тако је нешто слично учинио и Ла Фонтен са басном. После њега басне су прихваћене од свих узраста.

Кад се овој садржини дода и савршена лепота форме, складност композиције, драматичност ситуације, добро познавање народног језика и начина изражавања, лака и ненамештена версификација, није никакво чудо што се Ла Фонтенове басне и данас врло радо читају.

По речима Исидоре Секулић, басне се доживљавају као „иронија, смех над глупостима света, где је песник „у мало стихова изразио цео један поглед на свет, једну жалост и срамоту целог човечанства.“⁴⁶

Неке од Ла Фонтенових басни као што су *Вук и јагње*, *Лисица и вeverица*, имале су инспирацију у властитом пишчевом животу и директно су алудирале на догађаје везане за његову личност. Прве илустрације Ла Фонтенових басни потичу из 1759. године када је краљев сликар животиња Жан Батист Удри осликао свих 245 басана. Многи уметници инспирисани Ла Фонтеновим баснама стварали су нова дела, како сликари и вајари тако и графичари, као и остали који су се бавили примењеном уметношћу.

Добар пример за то приказан је преко провокативног сликара, заљубљеника у књижевност, надреалисте Салвадора Далија који је илустровао бројне текстове: од Ла Фонтенових до Сервантесових преко Аполинерових и Шекспирових, од легенде о Вилијаму Телу до Лотреамона, Бенвенута Челинија, Дантеа, Маркиза де Сада.

45 Ла Фонтен (1981:28-29): *Басне*, избор, превод и предговор Коља Мићевић, Београд: Рад.

46 Секулић, Исидора (1958:130), *Басна* и М. Вукосављевићеве *Савремене басне*, Књижевност, 5.

Салвадор Дали је у историји уметности запамћен по својим снажним и бизарним сликама, те као један од најпознатијих представника надреализма у сликарству. Но упркос његовом јединственом начину сликања многи критичари управо због тога сматрају да је био под утицајем ренесансних мајстора. С тога није необично што га беху привукле басне Жана де Ла Фонтена који је иначе веома присутан у каталонској култури. Деликатни колорит илустрација даје његовом универзуму снова и фантазија нови живот.

Жан де Ла Фонтен је осећао велико поштовање према историјском наслеђу и уметности претходних времена.

„Иако третиран и популаран углавном као баснописац, Ла Фонтен важи за једног од најзначајнијих, најпрефињенијих и најсуптилнијих француских песника XVII века“ (Глумац-Томовић Љиљана 1991:28).

Књижевник Франсоа Мокроа (François de Maucroix, 1619-1708), сећајући се са сетом свог пријатеља Ла Фонтена, забележио је у својим *Мемоарима* следеће: „То је била најискренија душа, најпростодушнија коју сам икада упознао; никада се није претварао; не знам да ли је икада лагао у свом животу.“⁴⁷

Члан Француске Академије Наука постао је 1683. године, а његова последња едиција изашла је 1694. године. Објавио је дванаест књига басни. Првих шест књига изашло је 1668. године под називом *Езопове басне прејеване од Ла Фонтена*, биле су посвећене сину Луја XIV, а последња дванаеста објављена је 1694. године.⁴⁸

У тренутку смрти, остала је за њим готово половина његових необјављених дела. Прво издање Ла Фонтенових постхумних дела начинила је госпођа Улрих (*Ulrich*), већ у марту 1696. године.

Након више од једног века, Ла Фонтен је добио своје следбенике као што су Немац Лесинг, Рус Крилов, Пољак Мицкијевич и други.

Ла Фонтенове басне су преводили многи у Србији, од Доситеја Обрадовића до Коље Мићевића, Станише Станишића, Драгослава Илића и других.

47Крстић Ненад (2003:346): Компаративно-стилистичка анализа једне басне у Ла Фонтена и у Доситеја, *Стил*, Београд-Бања Лука, стр. 345-353; по Andre Lagarde et Laurent Michard, *XVIIe siecle. Les grands auteurs francais du programme III*, Les editions Bordas a Paris, 1970. године, стр. 211.

48 *Велики баснописци: Езоп, Федар, Бабрије, Ла Фонтен, Лесинг, Крилов* (1996:6): Подгорица: ИТП „УНИРЕКС“.

3.6. Готхолд Ефраим Лесинг

Готхолд Ефраим Лесинг (1729-1781)



Готхолд Ефраим Лесинг, рођен 22. јануара 1729. године, у Каменцу, Горња Лужница, а умро у Брауншвајгу, 15. фебруара 1781. године. Још у ђачкој клупи, Лесинг је замислио своју прву сатиричну комедију у којој је величао грађански дух који се супротставио Фридриховом туторству и исмевао смицалице деспотског режима.

„Овај даровити дечак је у школи тако брзо напредовао да је своје многобројне другове далеко оставио за собом. Оно, што за друге ученике представља несавладиву тешкоћу, за њега је то нешто што не може бити простије“, писао је директор школе Лесинговом оцу.⁴⁹

⁴⁹ Лесинг, Е. (1958:6): *Басне*, (Наслов оригинала- Lessing FABELN). Београд: Народна књига.

Зачетник је немачке грађанске књижевности и један од најборбенијих представника европског просветитељства. За Лесинга, Франц Меринг је рекао: „Величанствени презир свих световних добара, мржња према свим тлачитељима и љубав према свим потлаченим, одвратност према „великанима света“, стална готовост на борбу против неправде, увек скромно и гордо држање у убитачној борби са бедом политичких и социјалних прилика – све то, и још много чега бодрег и окрепљујућег, огледа се у Лесинговим писмима и списима“ (Лесинг 1958:5).

За историју немачке књижевности и културе довољно говори чињеница што се „племенитим првоборцем слободног човечанства“ позабавила прва важна студија с подручја књижевне критике, у којој је Лесинг као писац остварио сан немачког просветитељства, створивши између осталог и уметнички сугестивну грађанску драму XVIII века. Своју прву драму под називом *Емилија Галоти* објавио је 1772, а *Натан Мудри*, 1779. године. У *Натану Мудром* на удару пишчеве критике нашао се верски фанатизам који људима не доноси добро, већ само зло. Величина човека огледа се у резултатима његовог рада, а никако у верском фанатизму (Милинковић 2006:103).

У подручју књижевног стварања, доносио је начелне судове на темељу искуственог приступа појединим књижевним остварењима, а своју критичку делатност изграђивао је на мерилима светске књижевности. Ослобођење етичке свести из стега друштвено извитоперених односа, Лесинг више не тражи, попут већине дотадашњих књижевника у бежању од стварности, већ у директном суочавању с непосредном друштвеном истином. Ту истину је изразио у басни *Лав и магарац*. „*Ко може да ми буде од користи - одговори лав - томе ја свакако могу допустити да иде са мном.*“

Тако мисле сви великани када својим друштвом удостоје неког малог човека. Лесинг је у првом реду био критичар, теоретичар, духовит песник, и борац за слободу.⁵⁰

Својим критичким и теоретским списима он је настојао да подигне интелектуални ниво немачком народу сматрајући да на њега - немачки народ - само тада могу делотворно да утичу уметност и напредне идеје, које воде ка отрежњењу свести. По узору на Езопа и Федра, мада их није слепо подражавао, пише језгровиту и епиграмски кратку басну. Таква краткоћа, коју он брани у својим расправама о историји и естетици басне, није сметала да у своју басну унесе сопствене идеје и своја осећања, алузије на своје време и критику људске слабости, дајући им тиме дубоку садржину. Његове басне су једноставне, стилски економичне и спајају мудрост и афористичност, понос и лично исповедање, у чему се и огледа Лесингова оригиналност. У басни *Магарац са лавом* каже:

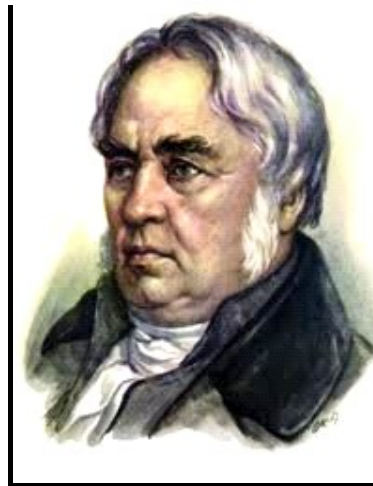
50 Читав његов живот био је полемика, - писао је Хајне о Лесингу. Од Лесингова *мача* дрхтали су сви. „Кога његов мач не би могао да достигне, тога би он убио стрелама своје досетљивости, а та његова досетљивост није никако мали француски хртић што јури за својом сопственом сенком.“ Својом исправном и неумољивом критиком, која му је била само оруђе помоћу којег је „чистио најшире области немачког духовног живота.“ Лесинг Е. (1958:6): *Басне*. Београд: Народна књига.

А зашто? - упита га онај магарац. Јеси ли због тога што идеш са лавом бољи од мене или си нешто више него магарац?

Лесинг је из дна душе презирао лаж. Поуке и све друго у његовим баснама су само закључци изведени из истине коју је волео изнад свега. Најбоље стране његових басни су што је Хердер рекао – „лепо опажање, најдивнија идеја, нов изврстан обрт, изненадан скок, најживљи дијалог.“ У њима је Лесинг изразио сву дубину и сав обим своје човечности, у њима се испољава његов однос према свету и његов понос који никада ни пред чим није поклекнуо.

3.7. Иван Андрејевич Крилов

Иван Андрејевич Крилов
1768-1841



Иван Андрејевич Крилов, рођен је у Москви 1768. године. Поред тога што се сврстава међу највеће светске баснописце, сматра се и једним од најоригиналнијих појава руске књижевности. Знање француског језика, омогућило му је да у оригиналу чита Ла Фонтена и друге француске писце. Као и сви већи руски баснописци Ломоносов, Третјаковски, Сумарков, Хемницер, Измаилов, Дмитријев и Крилов се угледао на Ла Фонтена и у својим баснама дао верне типове и слике из различитих слојева руског народа.

Крилов сјајно изражава свој критички став према руској стварности, јер оштро указује на лоше појаве у руском друштву, као што су подмитљивост бирократа свих чиновна, глупост великаша који живе од памети својих секретара, господску охолост, злоупотребу власти, беду сељака итд. „Ствар је у томе – говорио је Бјелински – што у најбољим Криловљевим баснама нема медведа ни лисице, мада ове животиње, наизглед у њима учествују, него има људи, и то руских људи“ (Езоп, *Басне* 1958:15).

Савременици га описују као крупног, гломазног човека, који сатима седи у библиотекарској столици за гомилом књига, мало чита, готово ништа, занесен сањаријама и измишљањем нових прича и нових јунака. „Он се објема рукама наслањао на кољена и није чак ни окретао своју огромну, тешку и величанствену главу, само су му се очи понекад кретале испод густих обрва. Немогуће је било погодити шта је с њим – да ли слуша или „купује“, или просто тако сједи и „живи“. Овако је видео и описао Крилова руски писац Тургењев на вечерњим сједељкама.“⁵¹

За славом и хвалом није много марио, што се може и закључити из следећег прилога. Када му је стигао из Париза формулар који је требало испунити подацима за биографски речник знаменитих људи, склонио је хартију с речима: „Нека пишу о мени шта год хоће...“ (И. Секулић 2002:155).

Искуство које је стекао радећи као нижи судски чиновник, било је од непроцењивог значаја за њега као будућег баснописца. Радећи као библиотекар Императорске јавне библиотеке, омогућило му је да несметано ствара своје чувене басне, које су га још за живота учиниле славним. У баснама које је писао, често уз општељудске мане и пороке, истовремено је оштро и сатирично критиковао и актуелна друштвена збивања феудалне Русије, дубоко заостале, запарложене и огрезле у деспотизму и корупцији, у којој владају и управљају „лавови, медведи, слоновии, вукови и лисице и где је немогуће певати славују у канцама мачке.“

Неправду и немилост тадашње власти, Крилов је осетио на сопственој кожи, што је касније искористио као материјал да у баснама прикаже људе-звери. Његове су басне прожете руским духом, писане у стиху, док је морал у њима изречен кратко, или уопште није, већ произилази из саме басне.

Криловљев извор и узор био је Ла Фонтен, кога је много преводио и прерађивао и на кога се у много чему угледао. Но, Крилов се није задовољавао превођењем и „пуким имитирањем“ свога узора, иако постоје сличности за које би се могло рећи да су формалне. Уметничка вредност Криловљевих басана је изузетно велика, што се огледа у приступу током стварања самога дела. Крилов је као прави песник много радио на својим баснама. Свака од њих је захтевала много труда и одузимала много времена. Он је над сваком својом басном радио као јувелир над драгим каменом с бескрајним стрпљењем глачајући је, ослушкивао њен „дах“. Ни једну није могао прочитати у салону Олењина, нити штампати, док није добила свој дефинитивни облик.⁵²

И у мотивском погледу Крилов показује висок степен оригиналности, иако то обично код баснописца није случај. У настојању да му басна делује „руски“, узимао је типично руске ликове, теме из руске историје, термине из народног живота. Еластичним стихом час кратким час дугачким, чистим језиком, природном римом, непрекорним ритмом, Крилов показује да не трпи наметање дотадашње устаљене форме. Прве басне објавио је 1806. године које су биле преузете и прерађене од Ла Фонтена. У басни *Храст и трска*, долази до дијалога где је храст обузет својом

51 *Odabrane basne* (1963:81): Ezop, La Fonten, Krilov. Sarajevo: Svijetlost.

52 Крилов (1959:91): *Басне*. Београд: Народна књига.

снагом и поносом што својим врховима пркоси небу и сунцу, олујама и громовима и са презиром говори трсци како је њена снага мала да не може да издржи ни једног врапца, како се повија пред ветровима, како би било боље да расте у његовој заштити под његовим гранама, што је трска на веома одлучан начин оспорила. Још се спор између храста и трске није ни завршио, дунула је олуја, трска се повила по земљи, храст се с још већим поносом исправио, али је са кореном био ишчупан из земље и бачен.

„Не пљуј у бунар, затребат ће ти да се напијеш воде“ (*Лав и миш*); „Од врана се одвојила, а међу паунице није стигла“ (*Врана*); „Није славују до песама кад је у мачјим канцама“ (*Мачка и славуј*) и друге говоре да се само у једној реченици може сажети читава филозофија битисања. У баснама Ивана Крилова сублимирана је мудрост обичног човека и вековно искуство свих генерација; одсејај руског менталитета и фолклора и богатство општих, универзалних истина и порука (Милинковић 2006:111). Криловљеве басне као што су *Огледало и мајмун*, *Слон губернатор*, *Медвед и пчеле*, *Дамјанова чорба*, *Лав*, *Штука и мачак*, *Вук и ждрал*, *Сељак и овца*, *Сељак и пас*, *Сељак и змија* и многе друге, откривају цео један свет са људима и односима међу њима, које препознајемо и са моралном проблематиком пред којом је немогуће остати равнодушан. Лак стил, фина мелодија, богат језик, здрав хумор, све су то одлике Криловљевих изванредних остварења. „И када говори јетко, са наглашеном дозом цинизма и ироније, или оштро, каткад саркастично, он се изражава спонтаном једноставношћу, духовито и елегантно, са обиљем досетки“ (Милинковић 2006:111).

У чувеној басни *Вук у штенари*, која је израз општег расположења Русије пре него што су почеле операције гоњења Наполеона са руске земље, Крилов специфичним језиком слика Наполеонов поход на Русију. Басна почиње тиме како је Вук упао у штенару, уместо у тор. Даље Крилов прича како је Вук био изненађен снажним и сложним отпором и како се шћућурио у једном углу штенаре, свестан да „ствари стоје веома лоше.“ Вук (Наполеон) је схватио да му је једини излаз у преговорима.

.....
„Вуку се једино веровати може
када је без коже.“

Овим стиховима, Крилов је приказао одлазак грофа Лористона Кутузову у Тарутин и позадину тог одласка. Кутузовљев одговор, Крилов је приказао кроз наведене стихове из наведене басне *Вук у штенари*.

И одиста не изгледа претерана ни одушевљена оцена Бјелинског, „да ће те басне живети док живи и руски народ.“

3.8. Џејмс Тербер

**Џејмс Тербер
(1894-1961)**



Џејмс Тербер (James Thurber, 1894-1961), истакнути савремени амерички хумориста и карикатуриста, родио се 8. децембра 1894. у Колумбусу (Columbus), престоници америчке савезне државе Охајо (Ohio).

Његово човекољубље је безгранично али и збуњено стварношћу од које се не може отргнути. И сам врло осетљив, заокупљен свакодневним бригама обичног човека, дубоко саосећа са страдалницима, са онима који су збуњени животом, који збуњено живе тајним животом у себи, али их приказује у стварној средини, без икаквог улепшавања. Своје ликове приказује у неколико речи, језгровито, без непотребних, додатних објашњења.

Зато није никакво чудо што је као изражајни облик за тај свој свет употребио и басну, преневши је у савремено друштво. Дајући разним животињама и биљкама људске особине и говор, стекао је још уочљивија и сликовитија средства да изрази своје мисли. Ту су људске пакости, настраности, људске невоље и муке, људска глупост, разметљивост и уображеност, дате кратко и сажето и са личностима које већ саме по себи пружају богато објашњење и врло живу слику онога што је представио.

Тај древни књижевни облик оживео је и прожео дахом наших дана, дајући му неку чаробну лепоту и присност, неку изванредну оштрину црта и снажну упечатљивост.

У басни *Чавке у бројчанику*, Тербер приказује младе људе који не примају никакве савете мислећи да су довољно паметни да своје *гнездо савију* на адекватном месту. То што су младе чавке упорно правиле гнездо на казаљкама часовника који се налазио на градском торњу, говори не само о тврдоглавости младих људи, већ и о њиховом непознавању основних животних процеса, као и о екстравагантности без покрића. Та жеља да буду потпуно другачији од осталих није имала стабилну основу. Упуштају се у *борбу са ветрењачама* непрестано гурајући *Сизифов камен*, који им на крају долази главе.

Наравоученијем које следи на крају сваке његове басне, даје поуку у духу времена у коме је живео, чиме је показао да је басна по форми одолела времену, а да се само поука прилагођавала актерима.

Наравоученије у наведеној басни гласи: *Најтужније речи што их језик знаде, то су мудре речи бачене на младе.*

Поглавље о Терберу завршава се његовим речима, дубоко човекољубивим и сетним: „Ову књигу предајем читаоцима, с најлепшим жељама за срећнији нови свет.“⁵³

53 Џемс Тербер (1961:11): *Басне*. Београд: Народна књига.

3.9. Басна у српској књижевности

Упркос чињеници да је једна од најстаријих књижевних врста, басна је веома ретка и правих, великих баснописаца је мало, што сведочи о томе да је кратка књижевна форма једна од најтежих. Први баснописац европске књижевности био је Езоп. Свако проучавање те врсте мора поћи од његових басни. Скоро да нема ни једног баснописца који му понешто не „дугује.“

За разлику од других књижевних врста, басна је у нашој књижевности ретко била предмет посебног интересовања поготову у књижевности за децу.

Прве Езопове басне са грчког на наш језик преводје Игњат Ђорђевић (*Разлике њесни духовне и дјелоисправне*) и Павао Посиловић (*Цвијет од крипости*).

Највећу збирку басни тога времена приредио је Никола Вучетић. Збирка је састављена од 201 басне, у којима се огледају грешке у које западају одрасли и омладина.

Поред Доситеја Обрадовића, басне Езопа и Федра преводи и објављује Матија Антун Рељковић (1732-1798). Вођен реформском мишљу, Рељковић пише басне васпитно-образовног карактера. Позната његова књига је *Езопове фавуле за славонску у школу ходећу дјецу* у којој описује мане, лоше обичаје и непросвећеност Славонаца. Ова књига представљала је новост у тематском, идејном, и књижевном погледу тога времена.

Вук Врчевић (1811-1882), је помагао Вуку Караџићу у сакупљању народних умотворина. Издао је најзначајнију збирку народних басни под насловом *Народне басне* 1883. године у Дубровнику. Збирка садржи око 150 басни. Врчевићеве басне по начину изражавања су између народног и уметничког приповедања. Теме за своје басне узима као позајмице из старих басни, али има и обрађених са извесном слободом у причању.

Ненадовић Љубомир (1826-1895), по природи склон шали и подсмеху, познат је по великом броју написаних стихова, почев од патриотских, па до морализаторских басни. Његове басне пуне доброте и ведрине које на крају износе поуку, проткане су благим хумором.

Басне између два рата писао је Милан Вукасовић (1882-1970) и издао више књига: *Басна, Приповетке и басне, Савремене басне, Животињско царство и друге*. Његове басне карактеристичне су по томе што се не везују за теме које су обрађивали баснописци свих времена, већ за појаве, људе и збивања код нас и у свету у току

последњих неколико деценија. Свака басна у себи носи део из стварности, догађај који се збио и личност која је постојала. Теме које је обрађивао јесу лицемерство, лукавство, препреденост, подлост, подмуклост, неискреност.

Радомир Путниковић је рођен 1936. године у Београду. Основну школу и гимназију завршио је у Смедереву, Пожеги и Београду. Прву причу објавио је у листу *Задругар*, а остале у *Омладини*, *Пионирима*, *Београдским новинама* и *Језу*. Играо је кошарку на Београдском Универзитету.

Као студент, одселио се у Енглеску 1970. године, у Лондон, где и сада живи. Бавио се, прво, промоцијом југословенских, затим енглеских, а потом и других западноевропских сликара, организујући изложбе. Пријем тих изложби га је подстакао да оснује и уметничку галерију, која је деловала осам година. Потом је отворио издавачко предузеће *Porthill publishers*. Књиге у чијим је остварењима учествовао као писац или као идејни стваралац објављиване су, поред Енглеске и Југославије, у Италији, Немачкој, Шпанији, Португалији, Француској, Америци, Канади, Бразилу...

Књижевни рад Радомира Путниковића посвећен је углавном књижевности за децу. Пише романе за децу, позоришне игре, афоризме, приповетке. Прву књигу објавио је 1968. године у *Младом поколењу*. То су биле басне под насловом *Бува која је путовала у свет*. По оснивању властитог издавачког предузећа, први пројекат је била колекција од шест басни за децу. Сликонице су биле решене на један дотле за енглеску јавност непознат начин – као фризови и упаковане у посебно дизајнирану кутију. То прво издање је објављено у 35.000 примерака и било је брзо распродато. Одмах је објављено и друго издање у истом тиражу. Написао је књиге басни *Учени мољац*, *Црв и јабука*, *Басне*, *Миш и слон* и многе друге. Афоризме и пословице објавио је у књигама *Горке мрве*, *Руна времена*, а сатиричне приче у књизи *Драги Боже*. Са новинаром Милошем Јевтићем објављује књигу разговора *Две обале Радомира Путниковића*. Члан је Удружења британских писаца и Удружења књижевника Србије.⁵⁴

Писци који су између осталог писали и басне су: Иван Филиповић (1823-1895), Драгутин Огњановић (1866-1971), Ивана Брлић Мажуранић (1874-1938), Царић Воја (1922-1992), Булатовић Владимир ВИБ (1931-1994), Трифуновић Душко (1933-2006), Десанка Максимовић (1898-1993), Душан Радовић (1922-1984), Гроздана Олујић (1934), Добрица Ерић (1936-), Миодраг Раичевић (1955-).

54 Јевтић, М. (1995): *Две обале Радомира Путниковића*, Горњи Милановац: Дечје новине.

3.10. Обрадовић Доситеј

Обрадовић Доситеј
1742-1811



3.10.1. Почеци књижевности код Срба

У почетку осамнаестог века, кад су књижевности многих европских народа биле већ знатно одмакле у своме развоју, кад су већ за собом имале дугу прошлост и у њој знаменитих књижевних дела, на српском језику није било ни једне штампане књиге. „Оно што се тада код Срба сматрало књижевним послом, био је једино рад растуруених српских монаха, који су још по манастирима, као и њихови средњовековни преци, тешко и споро писали и преписивали црквене књиге и мучно и штуро срицали записе о невољама свога времена.

Нова српска књижевност (после срењовековне, феудалне) јавила се тек половином осамнаестог века.⁵⁵ Покушаји да у српску књижевност уђу народни

55 Обрадовић, Д. (1957:7): *Басне*, приредио Ђуро Гавела, Београд: Просвета.

људи, да је стварају на народном језику и за народне потребе, наилазили су на велики отпор од стране црквене власти, којој није било у интересу да широки народни слојеви „прогледају на своје очи.“ Међу овим покушајима нарочито се истиче први српски часопис под називом *Славеносербски магазин*, чији је уредник и једини сарадник био Орфелин Стефановић Захарије (1726-1785). *Славеносербски магазин*, Орфелин је покренуо у Млецима, 1768. године.

Шест бројева часописа укорићено је у један број. Због напредних идеја које су садржане у *Славеносербском магазину*, а које су се односиле на просвећивање народа, први број био је уједно и последњи број часописа. Поред првог књижевног часописа, Орфелин је аутор стихова *Мелодије к пролећу*, као и школских књига од којих је од посебног значаја словенски буквар *Первое оучение хотјаишчим оучитсја книг писмени славенским називаемо буквар* (1767), штампан руском ћирилицом коју је увео Петар Велики.

На стварање свести о потреби читања и нужности едуковања младих путем књиге, од великог значаја су преводи и прераде дела из стране књижевности. Поред Захарија Стефановића Орфелина треба истаћи и допринос Јована Рајића (1726-1801), историчара, теолога, песника и драмског писца који је са немачког превео збирку прича *Цветник*, Јована Мушкатировића (1743-1809), значајног по сакупљачком делу од изузетне историјске и фолклорне вредности *Причте илити по простоме пословице, темаже сентенце илити реченија* (Беч 1787), које је посветио свом сину првенцу.

Први који је смело устао не само против црквеног утицаја у српској књижевности, него и против црквене власти у животу српског народа, који је тражио да се просвећивање прошири и на најшире народне слојеве, био је Доситеј Обрадовић, први истински књижевни ствараоц, педагог који је знао вредност књижевне речи за формирање здраве и моралне човекове личности.

О Доситеју Обрадовићу није могуће говорити искључиво као о књижевнику у ужем смислу, него, пре свега као о филозофу, педагогу, просветитељу и реформатору језика, једна од најзначајних и најутицајнијих личности на целокупни духовни живот српског народа почетком XIX века.⁵⁶

Треба нагласити и значај Доситејевих басни и првог дела његове аутобиографије *Живот и прикљученија* за утемељење новог жанра књижевности за децу код Срба.

Доситеј Обрадовић је рођен 1742. године у Чакову у румунском делу Баната, тадашње Аустрије, у занатлијској породици. После смрти његовог оца, његов тетак, изводи га из школе и даје на занат. Међутим, жеља за науком, коју он спознаје читајући књиге до којих се у то време могло доћи (а то су биле црквене књиге), Доситеј напушта занат и одлази у фрушкогорски манастир Хопово, где се закалуђерио и почео живети испосничким животом.

⁵⁶ *Мала енциклопедија* (1967:204): Општа енциклопедија, Београд: Просвета.

На срећу, млади хоповски јеромонах Василије Осечанин који је и сам волео да чита, где год је могао наћи „гражданске росијске историческе књиге“, узимао је и Доситеју давао „на прочитаније“, како би у њему пробудио жељу на читање и других књига, осим црквених. Штавише, јеромонах Василије упућивао га је да пође „у свет на науке.“

Доситејев аскетски занос почео је малаксавати. Оно што је свакодневно гледао око себе, калуђерску заосталост, грамзивост, притворство, лаж и неморал и што је најзад јасно уочио морало је у њему будити жељу за другом, друкчијом, просвећеном средином: за великим библиотекама и школама, где учитељи „различите науке предају“ и где ученици, „пчелам подобни, мед мудрости сабирају“ (Обрадовић 1963:13).

3.10.2. Доситејева плодотворна путовања

Након три године манастирског живота, Доситеј 1760. године напушта манастир и креће у свет за науком. Пролећа 1761. године обрео се у северној Далмацији и у Книнском пољу, где је у „дому црковном“ отворио школу. Потом је кренуо у Малу Азију, када је на путу за Смирну, скоро годину дана боравио на Крфу, Мореји, Светој Гори, учећи грчки језик, књижевност и филозофију. У Смирни је провео три године на познатој високој школи као ђак чувеног Јеротеја Дендрина, чијој се науци потпуно предао. Године 1768. напушта Смирну и преко Крфа, Албаније, Венеције и Задра, после више година странствовања, долази опет у крај у коме је некад учитељевао и стекао многе пријатеље.

Пропутовао је скоро целим Балканом и Малом Азијом, затим Италијом, Немачком, Француском, Енглеском, Аустријом и Русијом у којима се и задржавао извесно време за које је сматрао да је потребно ради његове просветитељске мисије.

У Беч долази 1771. године, где се задржава пуних шест година учећи немачки и француски језик, а уједно изучава и културу германских народа. Током студија на Филозофском факултету у Лајпцигу, почиње и сам да пише.

3.10.3. Просветитељска мисао Доситеја Обрадовића

Налазећи подстицај у естетичкој мисли античке филозофије о недељивости јединства лепог и моралног, нарочито респектује поучни моменат, тј. Доситеј у делу налази само његову поучну и етичку страну. Доситеј Обрадовић је човек од књиге и лекције, „српски Сократ“ који је превасходно био посвећен васпитању и просвећивању народа. Знање и образовање, критички разум и поука темељне су Доситејеве просветитељске поруке, засноване на искуствима са бројних путовања и

на сазнањима стеченим у тадашњим европским културним центрима. Радозналост и читање с расуђивањем биле су његове главне особине. „Мој је мозак био пун смуштенија вавилонскога, ... од којекваког читања без расуђенија“, говорио је Доситеј док је боравио у Хопову читајући само манастирске руске књиге.

Доситеја Обрадовића, родоначелника новије српске књижевности, проучавали су књижевни историчари од Лондона до Владивостока (К. Радченко, В. Чернобајев, В. Јаварек и други). Наш писац је и сам за то оставио драгоцену књижевну грађу кроз своја позната дела.

Са становишта књижевне историје, посебну пажњу заслужује Доситејева аутобиографија, *Живот и прикљученија Димитрија Обрадовича нареченога у калуђерству Доситеј*, која је штампана у два дела и то: први део штампан је 1783. године, а други, 1789. године у Лајпцигу. Први део аутобиографије садржи доживљаје из Доситејевог детињства и боравак у манастиру Хопово, до одласка у свет 1760. године. Други део садржи дванаест аутентичних писама, упућених анонимном пријатељу. Садржина писама испуњена је збивањима и необичним путовањима, протканим сликама потресних догађаја и филозофских размишљања. Само на први поглед *Живот и прикљученија* представља биографију пишевог живота, док по општим вредностима и порукама дело садржи пишеву филозофију живота и начелне ставове о важним питањима материјалне и духовне културе. То је била прва српска књига намењена народу, с којом почиње српска књижевност и модерна српска просвећеност. Своје просветитељске идеје и животна опредељења, најбоље је исказао у *Писму Харалампију*, штампаном 1783. године у Лајпцигу, првом објављеном спису који има манифестни карактер. Остала значајна Доситејева дела су: *Слово поучително* (1784), Лајпциг; *Совјети здраваго разума (Савети здраваго разума или савети за омладину)*, (1784), Лајпциг; *Собраније разних наравоучителних вештеј* - „антологија најбоље и најпробраније забавне лектире онога доба“ објављено је у Бечу 1784. године. У назначеном делу се, први пут у српској књижевности полемише о проблемима филозофије, историје, етике и естетике паралелно са примерима из енглеске, немачке, француске, италијанске, грчке и римске књижевности. Садржи и два краћа есеја о укусу, који су слободна прерада текстова двојице енглеских естетичара XVIII века.⁵⁷

Од посебног значаја за српску књижевност су Доситејеве *Басне*, штампане 1788. године, у Лајпцигу. Књига садржи 160 басни, од којих су више од две трећине Езопове, док су остале римског песника Федра, италијанског хуманисте Абстемиуса, Ла Фонтенове и Лесингове. Доситеј их је преводио и прерађивао да би читаоцима биле јасне, дајући иза сваке наравоученије – моралну поуку. У *Предисловиу о баснах* Доситеј читаоце упознаје са басном као књижевном врстом, њеним „моралним поученијима“, или како Доситеј каже: „Сви народи на свету имали су и до данас имаду, у великом почтенију морална поученија која се дају баснам. Езоп, изобретатељ и отац баснах, посветио је своје лидијском цару; Ла Фонтен своје,

⁵⁷ О *Собранију* Доситеја Обрадовића и изворима његових есеја и прича у том зборнику (из Адисона, Стила, Цонсона, Голдсмита, Лесинга, Манмортела, Либескинда и других, постоји обимна литература: К.Радченко, М. Петровић, В. Чајкановић, П. Поповић, В. Чернобајев, Вера Јаварек и други).

краљевском принцу; Платон у својем *Републики* претпочтео је Езопове басне самим *Омировим списанијем*; Сократ божествени, на смрт осуђен будући, у тамници с овим се је забављао на стихе њих постављајући.“ Пишчево главно настојање је укључење наравоученија, сведеног на објашњење поруке по којој басну ваља разумети. То образложење аутора читаоцу у његовом васпитно-дидактичком смислу, представља непосредно сведочанство моралне свести. Тај моменат пишчевог резимеа приче је видљива форма заступања сопствених ликова, форма хуманистичког солидарисања са њиховим драматичним трагањем за позитивним вредностима у сваком погледу. „Придодајући свакој басни пристојних изјашњенија, чрез то намеравам приобикнути младе умове да се и сами собом мало помало размршавају, разјашњавају и распрострањавају, у све што чују или читају скроз да проничу, у свачем лажу од истине да распознавају, и сврх свачеса паметно и здраво да мисле и суде“ (Доситеј Обрадовић 1963:36).

За развој књижевности за децу од посебног су значаја Доситејеве басне. Доситеј није писао оригиналне басне, већ их је слободно преводио и приређивао дајући им аутентична наравоученија. „И поред тога суштина басне остала је непромењена. Њена структура се, као и раније темељила на три основна елемента: алегоричној форми, анималним ликовима и наравоученију“ (Милинковић 2010:79).

3.10.4. Доситејева басна

Доситејева басна је прича у којој јунаци осим животиња и неживих ствари могу бити људи и богови а циљ јој је да читаоцима пружи моралну поуку. Њена вредност је у томе што је приступачна и лако разумљива свима, а осим што је поучна врло лако може бити и изузетно критична, што је такође одговарало Доситејевим просветитељским намерама. Описујући свакодневно, непосредно, уметнички савесно, наш баснописац подучава добрим и лошим странама односа у људском свету, бави се савремено речено, психологијом.

Специфичност и оригиналност Доситејеве басне почива на чињеници да се она доследно састоји из два основна дела: басне и наравоученија. Њен карактер је такав да морална „поученија“ имају чак и важнију улогу од саме басне. Доситеју је басна, пре свега, била потребна као илустративни пример за моралне поуке које је желео пренети читаоцима. Наравоученија су, за разлику од самих басни, Доситејеви самостални састави, зато су изузетно значајна у оквиру његовог књижевног дела, али и у српској књижевној традицији уопште. Јован Деретић је указао да се Доситејева наравоученија могу схватити као засебни есеји створени на тему басне. „Изванредна гипкост облика и њена прилагођеност свим врстама садржаја, обиље и разноврсност тема, лакоћа са којом се прелази од примера и мисли позајмљених из књига на примере узете из савременог живота и обратно, затим разнолике мисаоне дигресије

које иако често само асоцијативно, уносе јединство у ту разноврсност и дају јој печат личности аутора.⁵⁸

Тематска повезаност басне и наравоученија некада је доследно остварена, па се испољава као јединство текста и његовог читања; али дешава се да су наравоученије и басна тематски удаљени, делимично, или чак у потпуности. С тематског становишта, наравоученија заиста јесу, како су их често оцењивали, моралистичко-дидактични закључци у којима Доситеј критикује тадашњи начин живота српског грађанства и сељаштва, калуђерски живот, незнање, заосталост, верске нетрпељивости, сујеверје, учећи људе да сами, разумно откривају истину како би се могли духовно и морално усавршавати.

3.10.5. Значај Доситејевог стваралаштва за српску књижевност

У проучавању Доситеја Обрадовића, његовог књижевног рада, једно од важних питања су изворност његових басни. До сада им се највише прилазило са аспекта компаративних истраживања, преради и обради јер у основи личе једна на другу. С обзиром да их одликује посебна баснена техника и стил, може се говорити о специфичној Доситејевој басни као оригиналном и вредном остварењу, које заузима значајно место у српској књижевној традицији. У *Предисловију о баснах*, дао је опис и властито виђење басне.

„Басна је први израстак и пород чловеческога остроумија, и њоме су се служили велики људи за учинити сваком чувствитељне високе и општеполезне науке“ (Доситеј Обрадовић 1963:337).

Доситеј је басну изједначавао са параболом, алегоријом, симболом, односно сваком причом која има пренесено значење. У наравоученију басне 158, *Вран и славуј*, прије него исприча једну источњачку причу, он ће казати да та прича „у самој вешти није ништа друго него басноподобна прича, али њејзино наравоученије тако је лепо и полезно“, да би након испричане приче закључио: „Ова прича се види да је измишљена, и при првом погледу већма се за шалу и смеј састављена чини; али кад здраво њејзино значење и морал расудимо, ништа не може истинитије бити.“ Интересантно је да се у наведеној причи не појављују животиње, што би се према појму „басноподобан“, схваћеном у данашњем значењу, могло очекивати. Међутим, јасно је и да наведена прича *не може бити истинита, те да је измишљена са сврхом да морално делује*.⁵⁹

58. Деретић, Ј. (1962:242): Доситејев есеј о „старима и новима“ – *Ип: Зборник Доситеја Обрадовића*, приредио Младен Лесковац, Београд.

59 Цитати из басни дати су према издању: Обрадовић, Д. (1957): *Басне*, предговор, Ђуро Гавела, Београд: Просвета.

С обзиром на развијеност радње, у Доситејевој збирци налазе се једноепизодичне, двоепизодичне и вишеепизодичне басне. Нешто више од половине су једноепизодичне басне. Радње су им сконцентрисане око једне ситуације, догађаја или идеје. Двоепизодичне басне, по бројности, долазе одмах после једноепизодичних, а заснивају се на контрасту. Обично у првој слици (епизоди) главни јунак, или један од јунака, заступа неки погрешан став или чини нешто погрешно, да би у другој, контрастној епизоди и сам јунак и читаоци, схватили његову грешку и заблуду. Из таквих ситуација најлакше се откривају смисао и поента басне. Вишеепизодичне басне су, због своје сложене структуре, најзанимљивије и најближе правој драмској радњи. Радња ових басана заснива се на узрочно-последичном следу догађаја и често има све елементе драмске композиције. Овакве басне су, углавном, обимније од других, али то није пресудно за њихов карактер, јер и краће басне некада могу имати више заокружених, узрочно-последично повезаних целина.⁶⁰

Занимљиви примери вишеепизодичних басни, са врло развијеним фабуларним током, су: *Орао и лисица* редни бр. 1, *Зецови и жабе* редни бр. 84, *Старац, јаре и три пандура* редни бр. 127 и друге. Ове басне сведоче и о Доситејевом дару живописног и сликовитог приповедања.

Басна и наравоученије уз басну јасно се уочавају већ и на први поглед, чине спољашњу форму Доситејеве басне. Та два формално одвојена дела уједно представљају и два плана текста. Басна представља план пренесеног, тј. алегоријског или симболичког значења, а наравоученије, као морална поука и објашњење басне, представља план непренесеног, дословног значења. Јединство басне и наравоученија, између осталог, остварује се на тематском плану. Басну Доситеј користи као повод или асоцијацију за низ сродних, али и доста удаљених тема о којима расправља у наравоученију.

Разне анегдоте и кратке приче, које су уткане у наравоученија, имају у себи и напетих, драмских ситуација, нпр. у басни редни бр. 126, *Јастреб и кукавица*, један догађај из Доситејевог личног искуства драмски је обрађен: по лицима (улогама) препричан је комичан дијалог између капетана Рашковића и калуђера Светогорца „на дан светога Николаја.“ Осим формалног драмског обележја, у овој анегдоти постоје и елементи унутрашње драмске структуре: заплет, сукоб и разрешење; гдје је драмски сукоб чак комичан, заснован на комици ситуације и комици карактера. Постоји низ других изузетно занимљивих примера у којима Доситеј самостално слика различите карактере људи. Поред већ наведене басне под редни бр. 126, *Јастреб и кукавица*, ту су и *Лисица и дрвосечац* редни бр. 30, *Комарац и во* редни бр. 106, *Магарац и Езон* редни бр. 141, *Старац и Соломонов дух* редни бр. 154, *Славуј и орао* редни бр. 155 и друге.

У басни редни бр. 6, *Лав магарац и лисица*, лав је само на први поглед пријатељски расположен према својим саучесницима у лову. Он саветује магараца да

⁶⁰ Сиронић, М. (1961): *Есепска басна у „Баснама“ Доситеја Обрадовића* - In: Ковчежић. – Прилози и грађа о Доситеју и Вуку, књ. IV. Београд, стр. 40-107.

улов паметно раздели. Магарац дели поштено, на три једнака дела, с тим што оставља лисици и лаву да одаберу своје трећине, а он ће се задовољити оном која преостане. Јадни магарац није узео у обзир лавову снагу и ћуд, као ни његово место у животињској хијерархији. Усудио се да лав изједначи са собом и да себи намени исти део као лисици и лаву, те је с тога и страдао. Он се у овој басни показује као наиван, глуп и површан. Лисица, поучена „магарећом будалаштином“ паметно подели улов тако што све намени лаву, а себи остави само једног зеца, показавши тиме не само своју лукавост и препреденост већ и мудрост и памет. За разлику од магараца, знала је како да сачува живот, уважавајући охолост и крволочност господара животиња, срдитог лава. „Ај, ај, премудра лисицо, ко те научи тако паметно делити?“ Магарећа будалаштина, господару“ одговори ова (Доситеј 1957:46). Лисица у овој басни представља људе који у животу поступају промишљено и у складу са ситуацијама које им живот намеће. Ова особина „чува главу“ и живот. Доситејева поука *Безумних страдације разумнима је ученије* упућује нас да се учимо на туђим грешкама.

Један од честих Доситејевих поступака је поређење одређених типова и карактера људи са јунацима у басни. Овде Доситеј користи израз подобан, у значењу сличан, који личи, нпр. у басни редни бр. 15, *Курјак, баба и дете*: „Људи који своје пристрасије и користољубије за совет примају подобни су овом курјаку“ (Доситеј 1957:55).

У Доситејевој басни најчешћа су поређења сличности у међусобном односу свих учесника у причи. Констатација да је Доситеј мајстор сликања људских карактера у свега неколико потеза може се исказати као тврдња. Неколико речи или реченица било му је довољно да живо и упечатљиво предочи карактер човека, где и одабир имена има важну улогу. Доситеј је успевао да пронађе сликовита и упечатљива поређења блиска свести обичних људи и каже их у духу народног говора. Нека од његових поређења су чак јако развијена и претварају се у мале књижевне фреске, које остају у свести читалаца и дуго после читања басни, као нпр. поређење народа који још није кренуо путем просвећивања са свешћу човека здравога разума у басни редни бр. 121, *Лав и миш и лисица*.

У басни редни бр. 116, *Старац и злато*, један од јунака је и стари ђак из манастира Студеница, што је сасвим очигледна локализација басне на домаћи терен са сврхом приближавања српским читаоцима.

Својим узорима, Доситеј је пуна срца одавао признање и писао похвале као нпр. на почетку наравоученија басне редни бр. 143, *Херкулес*, у коме се пита: „Ко не би тисјаштекрратно ублажавао и благосливљао ону свету Лесингову душу која нам је тако високу и благородну науку у својим премудрим оставила баснама? Може ли икаква философска књига с лепшим, вразумителнијим и дјејствителнијим основанијем показати превелику ползу коју човек може од својих зависника и непријатеља имати?“ У облику реторских питања, овде се налази и мудра мисао о томе да човек може имати корист од својих непријатеља (ако њихову завист и злобу претвори у своју жељу да успије) и похвала творцу те мисли исказане у басни, Лесингу. Међутим, место похвале на почетку наравоученија код Доситеја није

правило. Похвала се могла наћи на почетку текста, па чак и на крају, као нека врста закључка или поенте, али је њено место најчешће у средишњем делу наравоученија.

Место и улога похвале у Доситејевом тексту условљени су темама о којима пише, његовим личним одушевљењем за поједине личности: познате и велике писце (Хомера, Хорација, Езопа, Лесинга), филозофе и владаре. Наш писац има на уму сврху похвале- прокламовање и ширење идеала за које се и сам залагао. Како је он присталица просвећености, велики број похвала изречен је просвећеним владарима (руском цару Петру Великом и царици Катарини, као и аустријском цару Јосифу). Доситеј је поклоник енглеске просвећености, одушевљен је делима енглеских писаца и филозофа, па ће нпр. за Адисона рећи да је „инглески Сократ“, а уз највеће похвале, сматра да су Енглези „најпросвештенији у Европи народ.“ Он такође изузетно цени и често хвали грчки језик и грчку културу.

Доситеј хвали овоземаљски живот и бесмртност људске душе, здрав разум назива „благородни и прекрасни дар божји“, а за науку казује да „она у богу свој почетак имаде, и с њим вековечно векује.“ Његова похвала упућена је свим добрим и праведним људима.

Доситеј се у баснама не испољава само као просветитељ и педагог, него и као књижевник, творац занимљивог књижевног остварења своје специфичне басне, у којој се укрштају разни спољашњи утицаји и његова самостална стваралачка креативност. Анализом Доситејеве басне, читалац се упушта у дијалоге са самим Доситејем, а преко њега и с многим великанима писане речи, с традицијом усменог народног предања и традицијом европске књижевности. Отуда није ни чудно што је Доситејево дело уопште, па наравно и басне, често било предмет компаративних и интертекстуалних проучавања.

Треба имати на уму да је Доситеј уносио савремене књижевне токове у српску књижевност која се тек формирала, са самих извора, из Енглеске, Француске и Немачке. Његова збирка басни је класично дело српске књижевности, којом је нашу књижевност увео у европску књижевну традицију XX века.

Доситеј је био свестан да се *Баснама* завршава један период његовог стваралаштва. У писму свом синовцу Григорију Обрадовићу од 22. октобра 1794. године Доситеј је забележио да ако „неће да чува *Басне* које му је послао слободно може да их искористи да подложи фуруну ако наиђе нека јака зима.“

Умро је 1811. године у Београду, где је и сахрањен испред Саборне цркве. Његово тело је два пута измештано, 1837. године због зидања нове Саборне цркве уместо старе која је срушена и други пут 1897. године да би се његов гроб поставио напоредо са гробом Вука Караџића који је те године пренет из Беча.

3.10.6. Извори Доситејевих басни

Када је реч о изворима који су коришћени за израду басни, Доситеј се сасвим отворено позива на друге баснописце, не скривајући да басне нису његови самостални текстови. За њега је знање заједничко и опште, припада подједнако свим

људима и треба га учинити доступним онима који га још нису упознали, па се тако односио и према басни. О изворима Доситејевих басни, њиховим преводима и прерадама, доста је писано у нашој науци о књижевности, тако да би се могло рећи да је готово занемарена оригиналност и вредност наравоученија, његових самосталних састава који су неодвојив део Доситејеве басне.

Сматра се да се издвојени делови Доситејевих *наравоученија* могу користити и као својеврсне синтезе, значајне поруке којима се резимирају идејни слојеви различитих ауторских текстова тумачених у школи, али и као теме на основу којих ће се развијати говорне и писмене вежбе, што ће допринети укупном развоју језичке културе ученика.

Многи истраживачи су се бавили проучавањем извора Доситејевих басни. Наш књижевник се служио, како је утврђено, грчким изворима и са грчког оригинала дао преводе Езопа, Галена и Афтонија, а с латинског је преводио басне Федра и Авијана. Поред тога, код Доситеја има и Лесингових и Ла Фонтенових басни (Павић М. 1979:475).

Доситеј се често доводи у везу са Ла Фонтеном, што је и природно када се зна да су и један и други, поред осталих књижевних родова писали и басне. И поред тога што је Доситеј добро познавао француски језик, није се увек задовољавао улогом преводиоца. Он у своје басне додаје своје речи, чак и читаве реченице које мењају карактер Ла Фонтенове басне.

Руски књижевни аналитичар К. Т. Радченко, у својој познатој монографији о Доситеју Обрадовићу,⁶¹ говори о изворима Доситејевих басана, начину превођења, о стилу и језику и наравоученијима. Радченко говори и о томе, да је највећи део Обрадовићевих басни превођен и прерађиван из Езопа и Лесинга, а нешто из Федра и Ла Фонтена. По Радченку, од Федра, Доситеј је узео басне: редни бр. 86 и 119, а можда и редни бр. 5, 24, и 49. Лесингове басне у Доситејевој збирци, сем оних на које сам Доситеј указује (139, 141, 142, 143, 145, 146, и 151), су следеће: 91, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 144, 147, 148, 149, 150, 152, 153 и 154. Овај истраживач тврди да су Доситејеве басне под редним бројем 36, 77, 108, 115, 156 и 159 узете од Ла Фонтена.

У баснама редни бр. 17, 39 и 122 види се такође утицај Ла Фонтена. К.Т. Радченко није нашао изворе баснама под редним бројем 57, 63, 74, 93, 94, 100, 102, 118, 120, 123, 124, 126, 127, 155 и 158. Остале басне су Езопове. По Ивану Шерцеру, већина басана које је Доситеј превео, приредио, или обрадио, воде порекло од Езопа, двадесет две су преузете од Лесинга и то: 91, 130, 132, 134, 135, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154 и 159⁶², а неколико је преведено са француског језика, што подразумева да су преузете и преведене од Ла Фонтена.

61 К. Т. Радченко: *Доситеј Обрадовић и его литературнал дермелност*, Кијев, 1897. стр. 115-140.

62 Šercer I. (1898:161-189): *O Dositeju Obradoviću*, Rad Jugoslovenske akademije, znanosti i umjetnosti, Zagreb, knj. CXXXIV.

Међутим, Петар Скок⁶³ је у својој расправи анализирао разне верзије које су Доситеју могле послужити као извор и поделио их у три групе. По Петру Скоку, Доситеј је преузео чак деветнаест басана од Ла Фонтена. Те басне су обележене код Обрадовића под редним бројевима 12, 17, 21, 36, 39, 40, 44, 47, 65, 69, 73, 77, 84, 95, 98, 107, 124, 159 и 160. Петар Скок даљом анализом басни које су могле послужити Доситеју као извор, констатује да басне под редним бројем 115, 116 и 156 поседују неколико црта којих нема код Езопа а налазе се код Доситеја и Ла Фонтена. Трећа група басни које се налазе код Ла Фонтена као и код Доситеја, а Доситеј их није узео од Ла Фонтена него од Езопа или Федра су басне под редним бројевима: 2, 3, 4, 5, 9, 15, 16, 22, 23, 24, 25, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 43, 49, 51, 54, 56, 58, 62, 67, 68, 75, 81, 89, 97, 103, 109, 113 и 114. На основу поређења која је Веселин Чајкановић⁶⁴ извршио између Доситејевих, Езопових и Федрових басана, Езопове басне у Доситејевој збирци су следеће: 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 92, 95, 96, 98, 99, 101, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 117, 121, 122, 125, 128, а Федрове, 5, 77, 86, 97, 115, 116, 119, 123. Код Чајкановића постоји и нешто другачији списак Федрових басана у Доситејевој збирци а то су басне под бројем: 5, 49, 77, 86, 97, 119, 123, и можда 115.

Веселин Чајкановић као и К. Т. Радченко сматрају да је Доситеј басне 115 и 156, а можда и 108 и 159, узео од Ла Фонтена, а 130, 132, 134, 135, 137, 138, 140, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, и 159, од Лесинга. (Чајкановић В. 1911:485-490).

По речима Паулине Лебл-Албале, предмет из басне под бројем 108 не налази се у баснама француског писца, а 156 и 159 су знатно измењене.⁶⁵

Никола Гавриловић сматра да је Доситеј био под великим утицајем Ла Фонтена и износи следеће мишљење: „Сасвим је разумљиво, што је Доситеј, иначе добар познавалац и љубитељ француске књижевности, узео, поред осталих, двадесетак басана француског баснописца Ла Фонтена, кога је највећма ценио, после Езопа.“⁶⁶

63 Крстић Н. (2003:346), Компаративно-стилистичка анализа једне басне у Ла Фонтена и у Доситеја, *Стил*, Београд-Бања Лука, стр. 345-353; по Скок Петар, *Доситеј Обрадовић и Jean de La Fontaine*, Прилог за проучавање извора Доситејевих басана, Дванаести извештај Велике реалне гимназије у Бањој Луци за школску годину 1906/1907, стр. 3-20.

64 Обрадовић, Д. (1963:332): *Басне*, Веселин Чајкановић: О реду и изворима Доситејевих басана, *Српски књижевни гласник*, књ. 26, 1911. године. стр. 485-490.

65 Крстић, Н. (2003:346-347): Компаративно-стилистичка анализа једне басне у Ла Фонтена и у Доситеја, *Стил*, Београд-Бања Лука, стр. 345-353; по Лебл, Паулина-Албала, *Српски преводи из француске књижевности у XVIII веку*, Страни преглед, Београд, 1927. године бр. 3 стр 255.

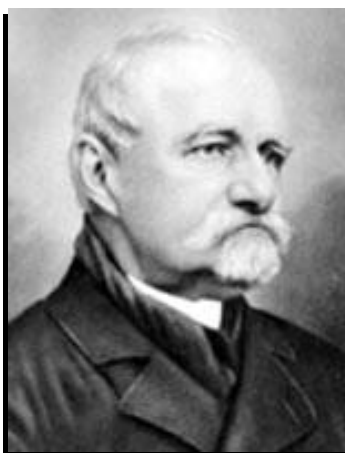
66 Крстић, Н. (2003:346): наведено дело; по Гавриловић, Н. (1965:392): Француско педагошко-моралистичка књижевност код Срба крајем XVIII и почетком XIX века, *Педагошка стварност*, Нови Сад, књ. XI, бр. 6, стр. 392.

Најпопуларније басне преузете од Ла Фонтена су под редним бројевима 4, 5, 17, 24, 31, 37, и 138.

Доситеј Обрадовић, српски просветитељ, својим неуморним књижевним радом поставио је темеље даљем стваралаштву из области језика и књижевности и постао претходница литературе за младе.

3.11. Јован Јовановић Змај

Јован Јовановић Змај
(1833-1904)



Међу представницима српске књижевности новијег времена, посебно место заузима Јован Јовановић Змај.

Јован Јовановић Змај (Нови Сад, 6. децембар 1833 - Сремска Каменица, 14. јун 1904. године) је био један од највећих лиричара српског романтизма. После завршене гимназије уписао је студије права у Пешти, а студирао још и у Прагу и Бечу. За његово књижевно и политичко образовање од посебног значаја је боравак у Бечу, где је упознао Бранка Радичевића, који је био његов највећи песнички узор. Такође у Бечу упознао се и са Светозарем Милетићем и Ђуром Јакшићем.

Године 1870. Змај је завршио студије медицине, вратио се у Нови Сад, где је започео своју лекарску праксу. Током целог живота бавио се уређивањем и издавањем књижевних, политичких и дечјих часописа.

Најзначајније Змајеве збирке песама су *Ђулићи* и *Ђулићи увеоци*, прва о сретном породичном животу, а друга о болу за најмилијима.

Змај се залагао за моралне принципе, што је јасно изнео у својим делима спајајући здраву мисао, осећање, етику, естетику и поуку.

Поред лирских песама, писао је сатиричне и политичке песме, а први је писац у српској књижевности који је писао поезију за децу. Песмице у којима су актери животиње, могу се сврстати у басне. Неразумевање алегорије, као и евентуално непознавање људских карактера и људске проблематике, не спречава малог читаоца да ужива у Змајевој поезији, надахнутој хумором и поуком. Поједине Змајеве песме постале су класика наше књижевности као на пример: *Пачија школа*, *Мачак иде мишу у сватове* и друге.

ПАЧИЈА ШКОЛА

Јесте л чули кумо,
верујте без шале –
Отвара се школа
за пачиће мале.

Млађи школски узраст се вероватно пита како то да пачићи иду у школу и како они изгледају мали и немоћни са школским прибором испод крила. Тек касније схватају поруку коју им кроз догдодовштине малих пачића шаље Змај.

Учио их, учио
од среде до петка
ал се нису одмакли
даље од почетка.

Ова строфа се односи на нејаке ученике почетнике којима треба времена да се прилагоде за њих непознатим правилима које школа налаже, те с тога и није чудо што се „нису одмакли даље од почетка.“

Змај није негирао симболику животиња које је користио као актере у својим поучним песмицама налик на басне, већ ју је развио, оживео, уклопио у фабулу, понекад природне различитости супроставио до конфликта и свему дао лирску топлину и разиграност. Поједини ликови развијени су до карактерних димензија и врло су блиски песмама у којима су изграђени типови позитивних и негативних јунака. У песми *Купање*, Змај је поуку исказао сасвим јасно чак и тенденциозно. (*Купати се морамо, вода није скупа*).

Од [1880](#). године па до смрти издавао је дечји лист *Невен*, најбољи српски дечји лист онога доба.

3.12. Милорад Митровић

Милорад Митровић (1866-1907)



Милорад Митровић, песник и оштар опозиционар режиму краља Александра Обреновића, написао је неколико значајних поетских басни, под називом *Пригодне песме* које су објављене у делу *Књига политичко-сатиричних стихова* (1903).

У басни *Пас и његова судба*, сликовито је описао живот и тлачење човека из народа који је увек у подређеном положају.

ПАС И ЊЕГОВА СУДБА

За стадом је трч' о већ часове многе,
и пас бедни леже, да одмори ноге,
ал' то овчар спази, па га ногом рин' о:
„Устај лена псино!“

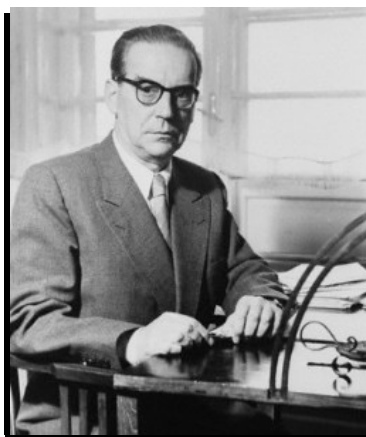
Пас, као и потлачени човек нема избора: цео дан ће трчати и радити без права на кратак одмор а све то за недовољно парче хлеба. Власници никада нису задовољни учинком својих подређених. Чини им се да имају право да их гоне да раде без престанка, а уз то да буду задовољни што ће у току дана добити хране таман толико да не умру од глади, мада се и то често догађало.

Пас заплака горко: „Боже, што ме сазда?
Буд по ваздан трчим, још ме бије газда!
Мојој патњи нема равне овог света,
Ах, ти судбо клета!“

Без позитивног одговора остаје и *судба* коју пас (човек) призива и вапи за њеном помоћи, али напротив, добија прекор. Нажалост, ту се не ради о *судби* само једног човека.

3.13. Иво Андрић

Иво Андрић
(1893-1975)



О делима Ива Андрића, исписани су томови књижевног материјала. Андрићевим животом и делима, бавили су се како књижевни историчари, тако књижевни теоретичари као и књижевни критичари.

Аска и вук је једина приповетка са елементима басне коју је Андрић написао, па је већ по томе изузетак у његовом књижевном опусу. Тумачи ове кратке Андрићеве прозе виде у њој и бајку, и уметничку басну, и параболу, и поучну дидактичку причу и симболично-алегоричну новелу. Као и сва друга значењски богата дела, ова прича се и не може до краја разврстати, јер својим значењем превазилази оквире сваке посебне врсте. „Ово се десило у овчијем свету на *Стрмим Ливадама*.“⁶⁷

По речима Иванке Јовановић, приповетка *Аска и вук* је „у њеном пренесеном значењу песничка слика исечка из живота грађанског друштва у једном тренутку његовог развоја, његових схватања и израз пишчеве личне концепције о вредности

67 Андрић, И. (1977:187), *Сабрана дела Иве Андрића Деца, Аска и вук*, Београд: Просвета.

стварања у борби против зла, са посебно истакнутом улогом широког значења, Андрић је овом приповетком „дао синтезу свог целокупног погледа на свет.”⁶⁸ Вешто компоњујући причу о Аски, писац у њено ткиво плете мајчине опомене, савете, прекоре и предочавања свих опасности које владају у крају као што је њихов, „где има увек понеки лукав и крволочан вук, коме чобани ништа не могу и који коље овце и њихову јагњад, нарочито кад се одвоје и залутају.”

Аскиној жељи да учи балетску школу мајка се, у почетку, одлучно опирала: „Уметност је, говорила је мајка, несигуран позив који нит храни, нит брани онога ко му се ода. Пут уметности уопште је неизванстан, варљив и тежак, а игра је онајтежа и најварљивија од свих уметности, чак озлоглашена и опасна ствар. Тим путем није пошла ниједна овчица из добре куће. И све тако. – Шта ће, најпосле, казати цео овај наш овчији свет кад чује да је моја ћерка пошла управо тим путем?”⁶⁹

Док је Аска, занесена и расејана шетала шумом, уживајући у природи и опијајући се обраслом маховином као „причом о необичном доживљају” претрчавајући светле, зелене чистине, одједном се нашла лицем у лице са страшним вуком: „Дивни предео, који је опијао и заносио Аску, дигао се одједном као танка и варљива завеса, а пред њом је стајао вук ужагрених очију, подвијена репа, и као на смех мало искежених зуба, страшнији од свих мајчиних опомена. Крв се у Аски следила, и ножице су под њом одрвенеле. Присећала се да треба да дозове своје, и отварао је уста, али гласа није било. Али смрт је пред њом била, невидљива а једина и свугдашња, грозна и невероватна у својој грозоти“ (Андрић 1977:190).

Насупрот Аски, *искусан, стар и дрзак* вук се са *неверицом, сумњом и страхом* од замке питао како је ово младо, бело и лепо шилеже могло залутати чак овамо и доћи му, такорећи, „под зуб”. Тренуци између самртног ужаса и чињенице о готовој смрти дали су Аски само толико времена колико је могла да смогне снаге за покрет који је био далеко од игре, тек да заустави изненађеног вука. „И када је једном почела, Аска их је низала један за другим, са ужасним осећањем да не сме стати, јер ако између једног и другог покрета буде само секунд размака, смрт може ући у ту пукотину.“ Почетнички кораци су се убрзо „потрошили”, а овчица, знајући да ће живети само колико буде играла, кренула је „у игру изнад школа и познатих правила, мимо свега што се учи и зна. Аска није мислила ништа, само је из свог малог тела, које је било саткано од чистих сокова животне радости и осуђено на неминовну смрт, извлачила неочекивану снагу и невероватну вештину и разноликост покрета. Знала је само једно: да живи и да ће живети док игра, и што боље игра. И играла је. То више није била игра, него чудо.“

Ова чудесна, животом надахнута Аскина игра, мења и осећања крвожедног вука: суочен са лепотом јагњета, он је у почетку *изненађен*, њени покрети затим изазивају *чуђење*, које све више прелази у неодољиву *радознаност*, па у *дивљење*, да би обезнањен ишао за Аском која „као да га води на невидљивој али чврстој узици, везаној за невидљиву алку која му се протурела кроз њушку.” Аскина игра и вукова занесеност њоме слили су се у свега две пишчеве реченице, којима се укидају и простор и време.

68 Јовановић И. (1973): Иво Андрић: Аска и вук у: *Методички приступ књижевномјетничком тексту, приповијетка*, Сарајево: Веселин Маслеша.

69 Андрић, И. (1977:188): *Сабрана дела Деца, приповетка Аска и вук*, Београд: Просвета.

„А ни време ни дужину пута нису мерили ни вук ни Аска. Она је живела а он је уживао” (Андрић 1977:194).

„Ми и не знамо колике снаге и какве све могућности крије у себи свако живо створење. И не слутимо шта све унемо. Будемо и прођемо, а не сазнамо шта смо све могли бити и учинити. То се открива само у великим и изузетним тренуцима као што су ови у којима Аска игра игру за свој већ изгубљени живот“ (Андрић 1977:193).

„У Андрићевој визији света људски живот је несигуран и личи на живот овчијег стада изложеног вечитој опасности док, несвесно свога положаја, кротко пландује на стрмини, на опасној низбрдици, са које се сваког часа може да стропошта у амбис.“⁷⁰

3.14. Густав Крклец

Густав Крклец

(1899-1977)



Телеграфске басне

Теоретичари су се питали могу ли се *Телеграфске басне* звати баснама с обзиром да су до Крклеца најкраће басне имале осам стихова. Сам им је Крклец одговорио следећом реченицом: „У наше доба техничких достигнућа хтио сам да форму басне прилагодим духу времена. Тако су настале ове кратке басне којима сам дао опћенит наслов, *телеграфске*. Ниједна не садржи више од четири стиха“ (Залар 1979:84).

Густав Крклец је познати хрватски песник за децу и одрасле. Писао је из љубави према деци и наглашавао озбиљност и одговорност књижевног стваралаштва намењеног деци. Схвативши велику одговорност која лежи на писцима књижевности за децу, Крклец о томе каже: „Писати за дјецу тежак је посао, којем ваља приступати с великом љубављу и одговорношћу, јер дјечја књижевност један је од оних фактора, који највише придоносе томе да од мале дјеце једног дана постану – велики људи“ (Крклец 1999:192).

70 Павле Илић (1983): *Ученик, књижевно дело, настава*, Загреб: Школска књига.

„Кркличева поезија, једноставна и чиста, ведра а у исто време опседнута пролазношћу и смрћу, без егзалтиране симболике а сликовита и метафоричка, зазвонила је у узбурканом времену одмах након Првог свјетског рата“ (Крклец 1963:7).

Дечја поезија, мисле једни, део је целокупнога песништва чије теме и израз задиру у дететову свест, а по А. Стипчевићу „стварају је песници којима су богови допустили да разумију језик малишана као што виле разумију језик птица.“ Јавља се у различитим облицима, од успаванки, бројалица и нонсенсних песама до сложенијих структура, које изражавају праву малу филозофију дечје душе.

Други не истичу важност структуре стиха, поетску намену, мотив и израз и само сматрају важним приступачност детету и његово уживање у песми. Трећи у дечјој поезији истичу специфичан поглед на свет и нису оптерећени тиме да се песма мора обраћати детету: „Дечја песма је песма која је решила да не порасте“ (Данојлић 1973:34).

Поезија Густава Крклеца одише ведрином и једноставношћу, посебним ритмом и интонацијом. Иако је почео писати врло млад није му дуго требало да се афирмише у књижевним круговима. Сам истиче да су му се врло рано отворила врата књижевности што је ретко успевало песницима његове генерације. „Ја никада нисам хтио да пјевам ни птицама, ни звијерима, ни стаблима, ни таласима морским, већ срцу људском, и тражио сам ритам, ријеч и звук за то, за такво срце, мени увијек блиско и сродно, а ипак тако своје, тако загонетно“ (Крклец 1963:7).

Крклец се у дечјој књижевности први пут јавља 1946. године збирком песама *Пионири граде*, а *Телеграфске басне*, штампане су 1951. године, и садрже око 135 басни.

„Преношењем људског у животињско не добија се само могућност да људе означимо животињским именима, него и могућност да све типично људске поступке видимо споља и прикажемо смешним у њиховој основној димензији самоувереног наступа као актера судбине козмоса“ (Солар 1974:222).

Ако су мотиви и позајмљени Кркличеве басне су, „уза сву краткоћу и збијеност, сигурно прихватљивије од Ла Фонтенових, Криловљевих, па и неких Езопових“ (Залар Иво 1991:124).

Иво Залар наводи мисао Велимира Милошевића да *Телеграфске басне*, ти врцави и свјетлуцави медаљони Кркличеве духовитости, јесу нешто оригинално и ново у нашој поезији за дјецу. (Залар Иво, 1991:25).

Нижи разлози

*Два се јарца сусрела на брви,
па свијет гледа: који ће бити први?
Али јарци још на брвну стоје,
јер се оба – хладне воде боје.*

Ови стихови приказују данашње време информације и глобализма, у коме је цео свет једна арена, а ми и гледаоци и учесници. Разрешење је духовита досетка која

ће насмејати свакога од нас, а посебно децу, јер је засновано на нашем непосредном искуству. Критика наглашава да басна говори о оклевању, што је истина, али истовремено одбацује симболику изворне басне: сукоб не мора бити неминован.

Сумњива љубав

Обратих се једном старом лисцу:

- Што мислиш о нашем баснописцу?

А лисац ће:

- Образа ми свијетла, ја га волим ко и – пијетла.

Тако у басни *Сумњива љубав*, стари лисац са свим конотацијама ове синтагме о мудрој и лукавој лији у баснама, овде је чак лија стари лисац и препредењак, на питање воли ли нашега баснописца одговара да га воли као – петла. Одговор је као у вицу, духовит и неочекиван, али врло директан и природан. Крклец је схватио да су деца најискренији читаоци и критичари управо стога што све прво доживљавају срцем, а тек онда разумом.

Мудра лавица

Кад лавица свога лава

усред ноћи тешке, касне,

хоће брзо да уснава

тад му чита моје – басне.

Мудра лавица може се навести као врхунац песниковог смисла за хумор. У овој басни песник се шали на свој рачун, а зна се да само сигурни у себе и у своје дело, могу то чинити. Занимљива је и структура басне. Уводни део или експозицију чине прва три, а не уобичајена два стиха. Духовито разрешење дато је у задњем стиху.

Непоправљив

Чита јагње Езопове басне,

па се диви: мудре су и красне.

Тек једно је притом грдна мука,

што не могу да поправе – вука ...

Крклец не приказује иронично само своје басне. Езопове басне су „мудре и красне“, али вучја ћуд остала је иста, непоправљива, као и у народној пословици. Овакав се однос према Езоповој басни може протумачити и као песниково одустајање од мисли да литература може мењати свет. Крклец не жели кроз басну да дели моралне лекције и поуке. Езоповски мотиви јесу свевремени, као и многи мотиви књижевности уопште, а овај песник их је „прочитао“ очима данашњег детета. Читајући његова дела и литературу о том јединственом уметнику, о његовом животу, стекао се утисак да је био јединствена разиграна душа која је уживала у животу.

Живео је занимљиво, обишао велики део света, али се увек враћао свом родном Загорју. За себе је рекао: „Сретан сам јер сам човјек.“

3.15. Милица Миладиновић

Милица Миладиновић (1928-2012)



Милица Миладиновић, рођена 02.12.1928. године у Велесу. Гимназију и Филозофски факултет завршила је у Београду. Умрла је 02.08.2012. године у Калифорнији. Њен пут до стицања академског образовања био је напоран и тежак. За све време студија била је запослена да би издржавала себе и своје родитеље. Преживевши избеглички логор 1957. године, доспела је на тло Америке као емигрант. Борећи се са свим недаћама које падају на плећа једног емигранта, Милица се борила са свим препрекама на том трновитом путу посејаном семеном зла. Била је свесна да ако посустане у својим тежњама и идеалима ка некој бољој и лепшој будућности, да би то био њен духовни крах. „Одржавала ме је и крепила и моја јака интелектуална радозналост и жеђ за књигом. Књигу сам носила са собом још као мало ђаче и изван школских часова; она је била моја насушна потреба као хлеб и вода“ (Миладиновић

1997:11). У својој аутобиографији, објављеној у часопису *Слобода*, број 2053, од 10.09.2012. године, каже:⁷¹

За Милицу Миладиновић може се рећи да је писац басне садашњег времена. Њена књига *Најлепше басне у стиху*, која садржи око 125 басни, објављена је 1997. године, представља обраду постојећих басни, од којих је користила само основну идеју, а додавала своје духовне изворе онако како је сматрала и осећала. Ово дело намењено је српској деци, како у емиграцији, тако и у отаџбини и има не само педагошко-дидактичку већ и високо литерарну вредност, у било ком времену да се чита. Садржај књиге је у ствари концентрација мудрости, а да би она била изражена на најадекватнији начин, позајмљени су ликови из животињског света. Тиме се, уметничким казивањем кроз алегорију, дошло до једне животне филозофије и свакодневних истина. Свака басна је мудрост за себе, јер сваку од укупно 125, прати одговарајућа морална поука, написана такође у стиху, што даје једну енциклопедију моралних изрека. Басна *Тврдица и злато*, говори о томе да само трошење блага чини човека богатим, а тврдичлук, духовно сакатим.

.....
*јер тврдица опседнут благом
нити не опажа,
да му је живот вечита стража
и стално над њим зебе*

Све њене басне, представљају вечну истину, симболе без датума, времена или друштвеног статуса. И на крају Милица поручује: Не треба и не сме се таворити, већ себе оплемењивати оплемењивањем добра.

71 Да напишем књигу басана имала сам две побуде: прва је била љубав за овом књижевном врстом, која је од прве младости будила моју пажњу, када су животиње освајале моју детињу машту у овом посебном царству тако богатог и разноврсног света. Друга побуа: потреба која је код нас одувек постојала, све до данашњег дана, да се и овој врсти лепе књижевности, која представља један недостатак и оставља једну велику празнину у васпитању и интелектуалном развоју школског доба посвети већа пажња. Побуде за овај вид књижевности, код нас и у свету, основа здравог моралног развоја и правих етичких принципа у људским и друштвеним односима, биле су басне нашег великог, добронамерног и благонравног Доситеја. Мени је та књига његових басана била поклоњена и на њен значај указано, што сам ја сматрала ретком драгоцености. Била је то стара дотрајала књига са растуреним листовима, избледелим, неугледним корицама за деце око које тражи само спољни сјај, мени магнетски привлачна. Много касније, решила сам да се посветим теми басне и обрадим их чистим, модерним, књижевним српским језиком. Оне су ме свежиле, оплемењавале својом поуком и поруком. Кроз једноставну и инстинктивну интелигенцију животиња, као протагониста, у њиховим међусобним односима, није било људске ноте коју нисам могла да осетим: пријатељство, верност, захвалност, љубав према раду, умереност, скромност, нежност, заштиту, пркос, неповерење. Изнад свега, оне су ми развиле укус за истину, осећање правде и потребу за сновима. То је био за мене један дивотан свет, једна раскошна парада, манифестација људских нарави у њиховом најнаивнијем изразу.

IV БАСНА У НАСТАВИ

4.1. Избор наставних садржаја

По Росандићу, књижевно дело постаје наставни садржај на основу *естетских, националних, рецепцијских и педагошких карактеристика*. У Наставни програм одређеног разреда могу бити укључена само репрезентативна дела националне и светске књижевности, која су својим темама блиска доживљајно-сазнајним могућностима ученика на одређеном степену читалачког развоја и која у себи носе педагошке вредности (Росандић 2005:21).

У другој половини прошлог века теоретичари наставе, дидактичари и педагози истицали су значај избора наставних садржаја као веома одговорне друштвене делатности. Од вредности наставних садржаја у великој мери зависе вредности васпитања и образовања у наставном раду (Продановић, Ничковић 1974:84).

Сам избор наставних садржаја условљен је: „циљевима и задацима образовања, везом између елемената науке и наставних предмета, повезивањем теорије и праксе, узрастом ученика, местом одређених предмета у наставном плану, као и обимом и квалитетом знања и његовом применом“ (Трнавац, Ђорђевић 1992:201).

У оквиру наставног предмета *српски језик* у прва четири разреда основне школе изучавају се садржаји који припадају наставним подручјима *језик, књижевност и језичка култура*.

Наставни садржаји из књижевности одређују се у пракси на три нивоа. Први ниво избора садржаја представљају садржаји из књижевности одређени Наставним програмима који су обавезни за све школе у Републици Србији. Други ниво представља избор садржаја које аутор читанке за одређени разред уврсти као свој избор (уз обавезне садржаје). Учитељима је остављена слобода да у складу са

читалачким интересовањима својих ученика и посебностима краја или региона у коме живе, као и својим личним афинитетима, одаберу одређене садржаје. У Наставном програму наглашено је да учитељ има начелну могућност да понуђене текстове прилагођава конкретним наставним потребама и да је слободан избор из наше народне књижевности обавезан. Текстови народне лирике и епике са одабраним текстовима лирске, епске и драмске ауторске књижевности чине наставни садржај књижевности.

Са реформом Наставног плана и програма за основне школе на територији Републике Србије, почело се још 2004. године.

Вршена су многа истраживања која су имала за циљ да се утврди мишљење о адекватној заступљености наставних садржаја у програмима према којима се реализује образовно-васпитни процес у млађим разредима основне школе на територији Републике Србије. Избор књижевних текстова који су у програму, а посебно басна која истиче праве, моралне вредности у многоме утичу на то. Њена поука или наравоученије како је говорио Доситеј Обрадовић, доприноси емоционалном и моралном развоју васпитаника. Једна од најомиљенијих књижевних врста деце свих узраста, јесте басна. Басна се обрађује већ од првог разреда основне школе, док се поједине интерпретирају још у предшколском узрасту.

Планом и програмом за I разреда основне школе предвиђене су три басне за обраду: *Лав и миш* – по Езопу, *Две козе и Два јарца* – по Доситеју Обрадовићу, као и избор басне из усмене књижевности за децу.

Да би се утврдила заступљеност басне у читанкама за ученике од I до IV разреда довољно је извршити упоредну анализу наставних садржаја. Читанке које се највише користе у настави су следећих издавача: *Завода за уибенике и наставна средства, Креативног центра, Едуке и Нове школе.*

- Басне које су заступљене у читанкама за први разред основне школе:

У читанци *Завода за уибенике и наставна средства*, заступљене су уметничке басне: *Два друга* – Лава Толстоја, *Два јарца* и *Две козе* – Доситеја Обрадовића и *Лав и миш* – Жана де Ла Фонтена.

У читанци *Креативног центра* заступљене су Езопова басна - *Лав и миш*, Толстојева – *Два друга* и Доситејева басна - *Две козе*.

У читанци *Едуке* налазе се такође само ауторске басне: *Два друга* – Лава Толстоја, *Два јарца* и *Две козе* – Доситеја Обрадовића и Езопова - *Лав и миш*.

У читанци *Нове школе* заступљене су поново само ауторске басне: *Два јарца* и *Две козе* – Доситеја Обрадовића, Езопова - *Лав и миш* и *Телеграфске басне* – Густава Крклеца.

У другом разреду при обради басне ученици се подстичу на препричавање причање, описивање, запажање детаља, описивање ликова и догађаја. Наводе се на заузимање критичког става према садржају басне, према порукама које оне нуде и према понашању животиња тј. људи. Уче се продужавању приче, односно стварању другачијег неочекиваног завршетка. Такође, усвајају појмове као што су: проза, поезија, фабула, дијалог, главни и споредни ликови. Планом и програмом за II разред основне школе предвиђене су народне басне: *Бик и зец*, *Лисица* и *гавран*, као и

ауторске: *Коњ и магаре* Доситејева басна редни бр. 47, *Пас и његова сенка* Доситејева басна редни бр. 37 и баснолика народна приповетка *Старо лијино лукавство*.

- Басне које су заступљене у читанкама за други разред основне школе:

У читанци *Завода за уџбенике и наставна средства*, налазе се народне басне *Лисица и гавран*, *Бик и зец* и баснолика приповетка *Старо лијино лукавство*, а заступљене су и Доситејеве ауторске басне *Пас и његова сенка*, редни бр. 37 и *Коњ и магаре* редни бр. 47.

У читанци *Креативног центра* заступљене су три народне басне *Бик и зец*, *Лисица и гавран* и руска народна басна *Лија и ждрал*, као и баснолика приповетка *Старо лијино лукавство*. Ауторске басне које су заступљене: *Лав и миш* – Жан де Ла Фонтен, *Нилски коњ и антилопа* – Радомира Путниковића, као и Доситејеве - *Пас и његова сенка* и *Коњ и магаре*.

У читанци *Едуке* налази се једна народна басна *Лисица и гавран* и две ауторске: *Пас и његова сенка* и *Коњ и магаре* – Доситеја Обрадовића.

У читанци *Нове школе* заступљене су народне басне *Лисица и гавран* и *Коњ и магаре*, *Старо лијино лукавство*. Од ауторских басни заступљене су Езопова – *Лисица и јарац у бунару* и Доситејева - *Пас и његова сенка*.

У трећем разреду, ученици се кроз обраду басне уче тумачењу ликова и основних поука. Народна басна која је предвиђена планом и програмом за овај разред је: *Вук и јагње*, као и басне по избору, а од ауторских Езопова басна - *Корњача и зец*. Могуће басне које су предвиђене избором су Доситејеве басне *Магарац у лављој кожи*, басна редни бр. 44 и *Лав и бик* басна редни бр. 13.

- Басне које су заступљене у читанкама за трећи разред основне школе:

У читанци *Завода за уџбенике и наставна средства*, обрађују се две народне басне *Вук и јагње* и *Лав и лисица* и две ауторске басне: Доситејева, *Магарац у лављој кожи*, редни бр. 44 и Езопова – *Корњача и зец*.

У читанци *Креативног центра* налази се једна народна басна *Вук и јагње* и три ауторске: *Градски и пољски миш* и *Цврчак и мрав* – Жана де Ла Фонтена и Езопова - *Корњача и зец*.

У читанци *Едуке* налази се једна народна басна *Вук и јагње* и две ауторске: Езопова – *Корњача и зец* и *Лабуд, рак и штука* – И. А. Крилова.

У читанци *Нове школе* заступљене су народна басна *Вук и јагње* и Езопова – *Корњача и зец*.

Поједини књижевни аналитичари тврде да у читанкама за четврти разред нису заступљене басне, већ само приче о животињама. Анализом садржаја читанки за четврти разред од више издавача и различитих година издања, дошло се до сазнања да басне јесу заступљене у читанкама за четврти разред. У читанци *Едуке* се налази уметничка басна *Чворак* – И. А. Крилова док читанка *Нове школе* садржи ауторску басну под називом *Поука из пријатељства* коју је написао Михаил Пљацковскиј. Овај текст, нити у садржају нити на крају текста није назначен коме жанру припада, већ детаљном анализом и кроз садржана питања дошло се до закључка да је у питању басна.

Са изучавањем, тумачењем и методичком интерпретацијом басни почиње се у првом, док се у четвртом разреду, готово стидљиво појави тек по који текст и то у зависности од издавача, што је у супротности са читалачким интересовањима и афинитетом који ученици показују према овом жанру. Досадашња истраживања и искуства наставника показала су да ученици млађег школског узраста басну доживљавају као шалтиву причу о животињама, док ученици старијег узраста с лакоћом схватају појам пренесеног значења, или алегорије.

Пракса да се исти текст басне означава једном као народна, а други пут као Ла Фонтенова или Доситејева басна, која је присутна у наставним програмима, рефлектује се и у читанкама стварајући недоумице како код ученика, тако и код наставника. Приређивачи читанки за млађе разреде основне школе треба да цитирају басну, да наведу извор или баснописца који је исту преузео или обрадио. Ако се Езоп узима као почетна карика у ланцу баснописаца, потребно је да се нагласи нпр. Езоп – Ла Фонтен – Обрадовић, или да се назначи неким одређеним начином.

Јасно је да прва два разреда нису погодан период за изучавање избора како због неизграђености литерарних способности ученика, тако и због недовољно развијених мисаоних и других способности које су потребне да се садржаји анализирају, упореде и да се истакну заједничке карактеристике. Поменути избори народне лирике и епике укључени у Наставни програм прва два разреда били би много функционалнији у трећем и четвртом разреду, када су ученици спремнији за самостално читање и тумачење књижевног текста и када могу да апстрактно мисле и уопштавају.

Приликом избора наставних садржаја морају се имати у виду развојне могућности ученика, али и знања, способности и навике којима ученик треба да овлада на одређеном нивоу школовања.

„Према свету књижевног дела ученик може да се активно поставља тек ако се дубоко уживљава у њега. Потпуно уживљавање у тај свет води до потпуне идентификације са тим светом, као последњег ступња уживљавања“ (Илић 1997:177). Илић упозорава на озбиљност педагошких последица које настају када се у настави нађу садржаји који су далеко изнад или испод духовних могућности ученика, а које се огледају у стварању аверзије не само према одређеној врсти књижевних остварења, већ према књижевности уопште. Колико год се чинили мали и неискусни, ученици најмлађег узраста умеју да осете вредност и лепоту неког текста и у складу са тиме показују заинтересованост или незаинтересованост за разговор и рад. Све поменуто налаже „да се утврђивање узрасних граница које означавају духовну зрелост ученика за успешно изучавање одређених књижевних творевина мора схватити као озбиљно питање наставе књижевности“ (Илић 1980:121) и потврђује да је неопходно да резултати истраживања читалачких интересовања буду један од чинилаца који ће утицати на избор текстова намењених ученицима млађих разреда основне школе.

На крају треба истаћи да, колико год био важан, избор садржаја није од пресудног утицаја у остваривању циљева наставе. Начин на који се одабрани садржаји проучавају у настави одређује квалитет знања и ниво развијености способности, вештина и навика. Континуирано присуство садржаја који се тематски и жанровски шире и увећавају омогућава постизање сложенијих нивоа интерпретације

којима се изграђују знања и вештине и развијају способности, ставови и вредности и утиче на развој когнитивне, социјалне, емоционалне и вољне димензије ученика. Смисао школовања је формирање знања, вештина, ставова и образаца понашања који ће се примењивати током наставе, у школи и ван ње, у оквирима свакодневног живота и изграђивање језичких вештина: слушања, говора, читања и писања. Континуитет омогућава да се знања акумулирају. Наставни предмет није једноставно преношење одређених сазнања неке науке, њених теоријских основа и чињеница, закона и принципа, у упрошћеном и скраћеном облику, већ представља посебни, специјални положај тих основа, које су дидактички прерађене и распоређене у складу са захтевима педагошке логике (Ђорђевић 1992:194).

Илић је још пре двадесет година указивао на важност изграђености сопственог става сваког наставника о сврси наставних садржаја. Таква свест је у временима динамичних појава у друштву и све чешћих промена, измена и допуна, наставних програма, каква су ова наша, неопходна. Важно је да сваки учитељ разуме смисао изучавања књижевности у млађим разредима основне школе и његове циљеве. То значи да ће се и у избору књижевних дела оријентисати на методолошке и методичке поступке који својом практичном вредношћу превазилазе сваки конкретан и тренутно важећи програм.

4.2. Улога и значај басне у настави српског језика и књижевности

Настава српског језика и књижевности, осим образовних задатака, треба да реализује и васпитне задатке као што су: развијање позитивних особина код ученика кроз изградњу система вредности; развијање способности за етички, естетски и емоционални доживљај света који их окружује; развијање правих вредности, ученика.

Басне, као један од најстаријих приповедних облика и као изразито дидактичка врста, помажу деци али и одраслима да схвате односе међу људима и свет у коме живе. Дружење с различитим животињским ликовима доводи до спознаје различитих врста карактера и схватања да су људи различити, тј. да је сваки човек јединка за себе. Искуства приказаних ликова у басни, помажу читаоцу приликом суочавања са сличним животним проблемима.

Читањем дете развија свој говор, начин изражавања, машту, учи се да разликује добро од лошег, лепо од ружног, тужно од смешног, стварно од бајковитог.

Етичке, поучне и друге вредности које садрже басне, имају незамењиву улогу у развоју младе личности.

4.3. Васпитнообразовна улога басне

Васпитна вредност народних пословица, басни и поучних изрека заузима високо место била је цењена у прошлости свих народа. Оне су подлога не само вештине усменог изражавања него и моралног васпитања младих нараштаја. За успех у многим пословима и за сналажење у друштву поред интелектуалних способности, значајно је и схватање односа међу људима, мотива људског понашања и добро сналажење у међуљудским односима. У вези са овим проблемом извршен је велики број истраживања којима се доказало да је могуће утицати на развој интелектуалних способности ако се испитаници вежбају у општим методама рада и мишљења. А како услед друштвених промена у савременом свету долази до пада моралних вредности, све је већи значај постојања могућности утицања на развој способности схватања социјалних односа.

Васпитно-образовни процес је сложена планска делатност која захтева примену разноврсних начина и метода рада. Наставна интерпретација захтева активно укључивање свих учесника наставе, поштовање њених законитости и одговарајућих принципа. Добра методичка поставка даје добру реализацију, задовољство наставнику и ученику.

О великој васпитној мудрости басне, сведочи чињеница да се хеленска школа заснивала на тим малим, пријатним приповеткама у којима се мешају озбиљност и шала, а казују се простим стилем, лаким упоредним реченицама са јасном поруком. Из Хеладе, басна прелази у друге земље и постепено, удружујући се с причама о животињама, постаје међународни чинилац у васпитању омладине. Римљани су „настојали да код деце развију особине и склоности које ће их успешно увести у свет одраслих. Квинтилијан у делу *О васпитању говорника* истиче да деца читају и препричавају Езопове басне и да их у писаној форми репродукују“ (Милинковић 2012:131). Квинтилијан такође истиче да деца приликом читања или рецитовања, стихове треба да изговарају у прози, тако што би их с почетка изражавала измењеним речима, скраћујући их и украшавајући а притом чувајући смисао написаног. Став Квинтилијана према басни и игри чија је сврха подучавање и васпитање у односу на Платона, је флексибилнији и продуктивнији. Игра јесте сврсисходна јер кроз њу деца испољавају своју живахност, а при том се ослобађају вишка животне енергије која би могла да их одведе на странпутицу, ако се правилно не усмери.

Захваљујући свом искуству, Доситеј Обрадовић, је много знао о вредности и функцији басне. Радећи као учитељ на текстовима басана, уводио је децу у тајне животне мудрости.

По Светомиру Игњатовић, басна пружа велике могућности за васпитно деловање, она буди симпатије према позитивном и негодовање према оном што је ружно и негативно. Он такође истиче васпитнообразовну вредност басне.

Улога басне у васпитању деце је од непроцењиве важности. На конкретним примерима понашања животиња, ученици се још у млађим разредима уче томе шта је исправно, а шта не и како да се поставе у конкретним ситуацијама. И у самим својим почецима басна се појавила као едукативна прича, па је тако и остало све до данас.

Животиње као носиоци људских особина, својим поступцима доприносе истицању барем једног „наравоученија“. Сажетост, драматичност, хумор и алегоричност басне додатно побуђују пажњу ученика, те они пажљиво прате доживљаје јунака и размишљају о начину на који животиње поступају, о њиховим особинама и судбинама. У баснама се не истичу само људске мане, већ и погрешне процене, као и непромишљени поступци. На примерима прочитаних и обрађених басана, односно животињских ликова, ученици се припремају за сусрет са стварношћу, са мноштвом различитих карактера, лукавстава, препредености и подвала.

„Тешко свакоме силноме и омраженоме,“ гласила би порука басне *Во и миш*. Да би се иронија ситуације и њена морална поука нагласиле, протагонисти басне заступају потпуно различите особине како спољне тако и унутрашње. Во је животиња пуна снаге, масивног и застрашујућег изгледа, док је миш мален и барем у односу на вола потпуно беспомоћан. Могло би се помислити, а во на почетку тако и чини, да се њих двојица никада не би могла наћи у ситуацији у којој миш може затражити вољу. Иако је миш љубазан и умиљат, во се понаша арогантно и надмоћно, претећи му чак и смрћу ако га овај не остави на миру. Не за дуго, во невољно увиђа своју охолост јер кад му се конопац омотао око врата и рогова и нико други осим миша не чује и не види његов јад, во моли миша да му помогне. Иако је миш и ситан и слаб, његове особине долазе у оваквој ситуацији потпуно до изражаја. Својим ситним зубима он прегриза конопац и спасава вољу живот. Сва снага и моћ коју во поседује су у одлучујућем моменту биле потпуно бескорисне.

Васпитнообразовна улога басне огледа се и у усвајању великог броја поука које се налазе уткане у басну или се налазе на крају саме басне.

У *Предговору Баснама* Доситеј Обрадовић је између осталог написао: „Ништа није способније од басне усладити децу к' читању, принудити к' вниманију (пажњи) и привикнути њих размишљенију и расузденију“ (Обрадовић 1952:13).

На примеру Доситејеве басне ред. бр. 82, *Курјачица и курјачићи*, лако се може уочити морална поука као и вредност на васпитнообразовном плану.

Курјачица се разболи и лежаше у бедном состојанију (стању). Питали је курјачићи: „Та, мајко, имаш ли гди кога пријатеља од ког би се могла каква нибуд (било где) помоћ искати?“ „Хе, моја јадна децо, - одговори она – ми смо курјаци зле и опаке ћуди! Кад смо здрави, сами се о себи и с штетом другога старамо; ко ће нам дакле у невољи пријатељ бити?“ (Обрадовић 1957:114).

4.4. Утицај басне на личност читаоца

Баснама од самог њиховог постанка служили су се политичари, говорници, песници, филозофи и педагози. Већ се у античко и хеленистичко доба образовање говорника није могло замислити без басни. Оне су преносиоци животних истина, природних законитости и сазнања. Читајући их или слушајући њихову

интерпретацију ученик се упознаје са етиком, историјом, естетиком и уопште вредностима одређеног временског периода.

Може се рећи да не постоји област живота која није на неки начин ушла у тематику басне. Више од било које друге врсте књижевности, басна утиче на формирање моралних ставова код деце, као и целокупне њихове личности. Ако се посматра број тема и мотива који фигурирају у баснама уочљиво је да је то плодно тло за развој асоцијације, идеје мотива и метафоре. Басна је књижевна врста у којој се појављује мноштво порука, погледа, намера и упозорења. Анализом басне деца много лакше уочавају значајне друштвене и природне појаве.

Доситејева басна ред. бр. 80, *Дивљи вепар и лисица*, носи поруку да човек треба да гледа унапред и да буде спреман на непријатна изненађења ако до њих дође.

Дивљи вепар оштраше зубе под једним храстом, а лисица га питала мисли ли се с ким борити те оштри зубе. „Не мислим, - одговори он – али ако дође до невоље, боље нек су готови“ (Обрадовић 1957:111).

4.5. Етичка вредност и улога басне

О етичкој вредности књижевног дела, Л. Н. Толстој посветио је бројне странице својих рукописа. Основни проблем који је он сагледао у тадашњем друштву је проблем моралне садржине социјалних односа, па је као књижевник тражио могућности за деловање уметности на формирање тих односа. У том тражењу врло рано су га почели мучити проблеми суштине, намене и дефиниције уметности, њене улоге у друштву и односа према стварности. Трагајући за њиховим решењима он је настојао да проучи све естетичке теорије од Платона и Аристотела до њему савремених естетичара. О упорности са којом је прибављао естетичку литературу има много трагова у његовој преписци са Н. Н. Страховим, а нарочито у прегледу свих њему познатих естетичких учења која је дао у своме трактату *Шта је уметност?* Упознавши се са најразличитијим схватањима, одредбама и проблемима везаним за проучавање својстава естетичког осећања, он је и сам почео да бележи у својим дневницима, бележницама, писмима и књижевним делима сопствене мисли о истој теми, износећи их било као критику пре њега формулисаних теорија, било као прве контуре свог властитог система естетичких категорија.

Све животиње, због својих својстава везују се уз поједине слојеве друштва, нарочито уз сличне типове људи различитих звања и друштвених позиција. Често су лоше особине описане подругљиво, проткане дозом хумора. Најчешће су то лакомисленост, хвалисавост, глупост, лакомост, себичност, завидљивост, и слично.

Етичко-педагошка вредност која је садржана у басни, отворила јој је пут у школе, на позорнице, примену у политици и књижевности тако да је постала популарна и у свакодневной комуникацији. У својој *Реторици* Аристотел је доделио карактеристичну улогу басни истичући да: „Басне пристају беседама намењеним

народу; добра им је страна то што је одговарајуће примере из живота тешко наћи, док се басне лако смишљају. Њих, као и параболе, треба да смишља онај ко је способан да уочи сличност, што се лакше постиже изучавањем филозофије“ (Аристотел, *Реторика*, 1987:157).

Преко понашања животиња приказани су одређени типови људи, па деци није тешко да закључе какво понашање треба избегавати. Сигурно неће пожелети да буду глупи као магарац, или наивни као гавран. Кроз басне ће научити које особине треба ценити и неговати, а које не. Дидактички слој није провучен само кроз понашање животиња, већ и кроз пренету поуку. Усвајајући поуке, ученици формирају сопствени однос према животу и граде свој критички став. С обзиром да басна по правилу садржи конфликт о коме треба расправљати, погодна је за решавање проблемских ситуација. Анализирајући понашање животиња и разлоге који су довели до конфликта, ученици граде однос према тексту, према ликовима и њиховим карактерним особинама. Набрајањем већег броја особина, ученици богате свој речник као и представе о свету који их окружује. Садржај басне, по својој мисаоној слојевитости и идејним порукама је вишезначан и зато је добар методички избор да се испод текста басне да више пословица, јер се и на тај начин богати деце искуство. Учитељ мора бити спреман да допуни апаратуру испод текста у уџбенику, да подстакне децу да науче још неку поуку, јер етичка вредност басне је несумњива. Зато је неопходно приближити етичку вредност басне, јер не треба изгубити из вида да многи педагози наглашавају њену изузетну васпитну вредност, пошто је, пре свега, блиска сазнајним могућностима ученика. Драмски ток радње одговара динамичној природи деце, а једноставан и разумљив језик доприноси естетском доживљају.

Из свега наведеног може се закључити да басна има високо изражену етичку вредност, што ће ученицима уз правилно усмеравање од стране наставника, помоћи да спознају и усвоје моралне кодексе живота.

Пример:

Свиња и храст

Свиња долазаше често под један жировити храст, и ту се жиром храњаше. Храст јој рече једном: „Колико се с мојим плодом питаш, а никада нећеш на ме да погледаш, ни да ми захвалиш!“ Свињче, да се покаже да и оно нешто паметно уме мислити, одговори: „Е, баш! Као да ти мени за љубав тај плод рађаш и просипљеш?“ (Обрадовић Доситеј 1957:202).

4.6. Естетичка вредност басне

Доживљај лепоте језичких вредности испуњава човека пријатношћу и одушевљењем, ослобађа га нагомиланих тегоба, оплемењује. Због тога сваки узбудљив сусрет са књижевним делом покреће ка даљем читању, доживљавању, истраживању. У школском добу млади су веома пријемчиви за овакве облике мотивације.⁷² Сваки ученик треба да зна да може да „додирне“ лепоту и осети пријатност и срећу. То га подстиче на залагање и васпитава за лепо и хумано.

Прихватање или одбацивање естетских вредности зависи од друштвених околности. Судови укуса су индивидуалне природе. У разматрању једног уметничког дела могу подједнако учествовати и психологија и социологија. Укус зависи од низа чинилаца: друштвеног положаја, образовања, утицаја колективне пропаганде, критике.

Свеукупна Толстојева филозофска и етичка гледања на књижевност и друштвене прилике, формирала су се у епохи свеопшних руских преокрета. Та гледања су изражавала време „када се све старо неповратно рушило на очиглед свих, а ново се тек организовало, време које је означавало „почетак краја источњачке непокретности“ рускога друштва.⁷³

Своја гледања на књижевно и уметничко стварање Толстој је казивао у целокупном свом опусу. Она су присутна као став аутора према обликованој материји стварности у свим својим књижевним делима, почев од прве приповетке коју је објавио, па до романа који су преведени на све познате светске језике. Највећи део његових теоријских формулација, естетичких принципа, настао је из његове потребе да као писац објасни свој став и из његовог настојања да као читалац и мислилац схвати однос других аутора према њиховом објекту књижевног обликовања.

Централна тежња његове естетике је хуманизам на чему се темељи Толстојева критика постојећих естетичких школа и теорија, његова хуманизација естетичких принципа и начела преношења естетичког осећања аутора на његову публику. Отуда је у основи Толстојеве естетике једно наивно агностичко схватање да човеков ум није у стању да спозна свет око себе.

Присутност свеопште предодређености на коју се ничим не може деловати, ограниченост људског ума за коју је он налазио филозофску основу како у верзији обичног народа, тако и у себи савременим филозофским учењима Канта, Шопенхауера и других.

72Стеван Сремац је својевремено говорио да свима треба лепоте и да се ништа не ради на томе да се изазове у омладине, а нарочито у будућих учитеља, осећање лепоте - мост преко кога се долази и до доброте. Генерације излазе из школе неспремне да осете лепоту у књизи, у гимнастици, у песми, у природи. Човечанство се васпитавало и васпитава најпре лепотом па онда науком. Никад лепота није била без науке: где је Омир, ту је и Аристотело.

73Толстој, Н. Л. (1963:7-8): *О књижевности*. Титоград: Графички завод, по Л. Н. Толстој и његова епоха, В. И. Лењин (1949:107): *О књижевности*. Београд: Култура.

За њега естетика служи етици: „материјално некорисна делатност има право постојања само онда када је духовно корисна, тј. када тежи и гони људе на добро. И само ту делатност ја називам лепом уметношћу.“⁷⁴

Цела естетика се састоји у томе да се, када је извесна врста дела призната као добра зато што нам се допада, на основу тога ствара таква теорија уметности према којој би сва дела која се допадају извесном кругу људи ушла у ту теорију. Постоји уметнички канон према коме се уметношћу сматрају дела – омиљена у нашем кругу (Фидија, Софокле, Хомер, Тицијан, Рафаел, Бах, Бетовен, Данте, Шекспир, Гете и др.) и естетски судови морају бити такви да обухватају сва та дела. У естетичкој литератури стално се срећу судови о квалитету и значају уметности који се не базирају на одређеним законима према којима ми сматрамо да ли је нешто добро или рђаво, него на томе да ли се оно поклапа са уметничким каноном.

Савршенство басне као књижевног жанра, огледа се у њеној једноставности. Кратким реченицама неоптерећеним сувишним деловима, сажето је исказана радња, без сувишних заплета и дилема. То додатно мотивише како ученике, тако и наставнике, да са лакоћом приступе тумачењу басне са више аспеката. У басни се обично описује само један доживљај и то само преко једне епизоде, што не значи да басна не садржи све компоненте које одликују једно књижевно дело.

Естетска вредност басне, њен хуманистички и васпитни значај, огледа се и у посебности творчевог поступка, који је у функцији непосреднијег исказивања творачког јединства света, а само доживљајно, типично симболичке намере мотивске структуре остварују се у надређеном идејном оквиру басне.

Непоновљивост књижевног дела, његова вишезначност, слојевитост и отвореност према свету и читаоцу, могу се непосредно доживљавати и критички вредновати само кроз истраживачко и стваралачко поступање. У сусретању естетских мотивација објективног и фиктивног типа ствара се вишезначно ткиво уметничког текста. Естетске мотивације које читаоца одводе од стварности и стално му ремете хоризонт очекивања и оне које га враћају ка њој, естетички су корелати јединственог уметничког текста. Тек преко уочавања разлике између уметничке творевине и предуметничке стварности, постепено се креће ка поузданом сазнавању највишег духовног смисла уметничког дела. Једино се тако, у разлици од вануметничког поступања може засновати и одржати естетичко гледиште.

Лепота песничке басне најупечатљивије је изражена у Криловљевим баснама. Оне су писане народним језиком, пуне здравог хумора и оригиналних мотива. У његовом хумору нема пакости и злобе већ се користи лириком па чак и елегичјом. Дидактичко-поучни моменат огледа се у виду савета и поуке са чистим моралом. „Криловљева поетска басна, поред пријатељства, солидарности и доброте, има у себи

⁷⁴ Толстој, Н. Л. (1963:18): наведено дело, по: Л. Н. Толстој, (1927:18): *Писмо Александрову*, „Толстој и о Толстоју“. Нови материјал, Иб. III, изд. Толстојевог музеја, Москва.

милосрђа, провиђења и снажне вере у добро, у победу добра над злом“ (Маљковић М. 2007:59).

Ла Фонтен, као и Крилов је писао басне у стиху, ослањајући се на народну традицију и традицију ренесансе. Он је употребљавао разноврсне риме и слободан стих, тако да је себи обезбедио место претече модерне књижевности.

Уживљавањем у смисао басне, ученици ће, без икаквог знања о језичком знаку и његовој структури, интуитивно досегнути нешто од оног што одрастао и језички образован читалац препознаје као наглашену семантизацију оних језичких елемената чија се значења изван употребе у књижевности, углавном, занемарују. Својеврсна лепота басне је и у томе што доноси неизоставну поуку, која се исказује у већини случајева на крају самог штива.

Пример:

Господар и пас (Игнаци Крашицки, 1733-1801)

Пас лајао на лопова, целу ноћ се трудио;
Претукли га ујутро што је газду будио.
Пас спавао сутрадан, никог није чекао;
Лопов до'шо, пас претучен,
што „ав“ није рекао.⁷⁵

4.7. Дете и басна

Од самог почетка озбиљног изучавања басне као књижевне врсте, водиле су се полемике које ни до данас нису до краја дефинисане. Питања су се односила на проблем прихватања басне од стране дечје читалачке публике која се, по правилу, највише за њу интересује. Својом структуром, формом и јунацима, басне снажно заокупљају пажњу младих читалаца. Деца, садржину басне доживљавају као један вид игре или животне реалности у којој често препознају себе. (Милинковић 2012:42). Интересовање које деца показују према овој књижевној врсти није сразмерно дечијим могућностима разумевања њене алегоријске суштине. Басне се, по правилу, пишу за одрасле, за свет са искуством и често начињу компликовану моралну и филозофску проблематику. На то је својевремено упозорио Жан Жак Русо. У свом *Емили*, оштро је иступио против тога да деца читају Ла Фонтенове басне, не само зато што их не разумеју, већ што је у Ла Фонтеновим баснама сакупљено искуство одраслог човека који није познавао дечју психу. Међутим, деца нису прихватила таква упозорења.

Њихов афинитет према животињском свету и литератури о њему показао се јачим од свих тешкоћа перцепције. Деца радо читају и слушају басне и то не само

⁷⁵ *Изабране басне* (2012:53): приредио Миодраг Раичевић, Београд: Либретто.

због животињских јунака, него и због живе радње, комике и хумора, па и због краткоће. Несхватање алузије и алегорије, као и евентуално непрепознавање људског света и људске проблематике, изгледа не спречава младог читаоца да ужива у тим малим драмама из „животињског света.“⁷⁶

Сима Цуцић сматра да басна није литература за децу, јер најмлађи школски узраст уопште не разуме појам алегорије.

Могло би се рећи да су басне један крајње узбудљив и на свој начин истинит одраз нашега света. То је прича о честици, занемарљивој, која је можда спремна да „подигне ко зна какве револуције.“

С обзиром да басна као жанр није намењена искључиво најмлађим читаоцима већ свим узрастима и афинитетима мора се обратити пажња на начин интерпретације и методолошке примене њених естетских, мисаоних и дидактичких порука као и примерена употреба стилских фигура.

4.8. Разумевање басне

Оправдано се поставља питање о дечјем разумевању басне. „Колико ће дијете разумијети од онога што басна поручује, овиси прије свега о разини његова когнитивног развоја, а то значи о способности спознавања вањског свијета, као и уочавања веза и односа међу стварима и појавама. Треба имати на уму неке од основних карактеристика дјечјег мишљења:

-мишљење се развија од непосредног искуства ка замјењивању ствари симболима;

-мишљење се развија од конкретног ка апстрактном.⁷⁷

„Многи људи читају, али их има мало који знају читати.“

(Луис Елеонор д' Варен)

Правилном разумевању дела претходи правилно читање, које треба да је смирено и помно и при коме се дубоко понире у структурна ткива текста и урања у свет дела. Такво читање причињава читаоцу задовољство и о тако прочитаном делу он има шта да каже. Тек затим долази до изражаја наставничково знање и умеће да заинтересује своје ученике за све елементе тематске и естетске структуре дела.

У млађим разредима основне школе учитељ помаже ученицима да савладају технику читања, тако што ће их након интерпретативног читања подстицати да окарактеришу ликове и њихове поступке, а на основу њих и етичке карактеристике главних ликова и тако открити основни смисао дела. Ученици се зависно од узраста и захтева наставних програма стављају у ситуацију да се према књижевном делу односе сараднички. Сваки уметнички текст садржи у себи делимичну одређеност предметног света који позива ученичку машту да даље „дорађује“ текст. Ученик

⁷⁶Вуковић, Н. (1996:8) *Велики баснописци, Езон, Федар, Бабрије, Ла Фонтен, Лесинг, Крилов*. Подгорица: ИТП „Унирекс“.

⁷⁷Лагумџија, Н. (1991:20): *Басна у основношколској настави књижевности*. Загреб: Школске новине; по Андриловић-Чудина (1986:148): *Основе опће и развојне психологије*. Загреб: Школска књига.

својом маштом треба да ствара на основу и по сугестији онога што је у њему одређено (Илић 2003:177). „Анализирати умјетнички текст у суштини значи разумјети, одгонетнути на свој начин све оно што се у њему крије: емотивност, експресивност, сликовитост, ставове, идеје, естетски ужитак.“⁷⁸

Бавећи се проблемом рецепције, пољски феноменолог Роман Ингарден је настојао да утврди како се структура књижевног текста прихвата у свести читалаца. Ингарден је утврдио да предмети приказани у књижевном тексту немају себи одговарајућих предмета ван текста; такви предмети су створени текстом и постоје само као језичка стварност којом се сугеришу животне ситуације. Такав свет ствара се назначавањем само његових репрезентативних својстава, која су код Ингардена означена као „схематизовани аспекти“, а све што није назначено представља тзв. „места неодређености“, која читалац у својој свести у процесу читања, актуализујући неназначене аспекте, попуњава, чиме предмети добијају своју пуну конкретизацију (Ингарден 1971:47).

За рецепцију басне важно је имати на уму да је деци млађег школског узраста близак животињски свет. Свет око њих је чаролија, животиње су понекад играчке и другари са којима се играју и којима детиња машта даје нова одређења. То проналазе и у басни. На питања шта им је занимљиво, шта прво уочавају у басни, шта им је лепо, они најчешће кажу: лепо је што животиње говоре, оне се играју, говоре. Естетски доживљај је усмерен на ток фабуле, на њену садржинску основу. То је у блиској вези и са рецепцијом бајке, која је такође, на овом узрасту, усмерена ка садржинској основи дела. Деца са лакоћом уочавају чињеницу да су у баснама представљени људи. Она спонтано реагују, лепо им је што је басна кратка прича, што је садржински богата. Релативно лако откривају моралне норме, пре свега правду и неправду; допада им се композиција дела, јер они уочавају њену драмску структуру: увод, заплет и расплет. Јасност у приказу радње ученике води ка лако откривању порука, а естетском доживљају посебно доприноси судбина јунака. Како се басна обично састоји из фабуле и поуке, деца лако прихватају такву композицију.

78 Лагумџија, Н. (1991:20): наведено дело, по М. Дураковић: (1985): *Развијање стваралачких способности у проблемско-креативној настави*. Пула: Истарска наклада.

5. ПОДЕЛА НАСТАВНИХ МЕТОДА И КЊИЖЕВНА АНАЛИЗА БАСНЕ

5.1. Основни нивои тумачења књижевног дела

Постоје два основна нивоа тумачења књижевног дела у настави: теоријски и методички. С обзиром да теоријски ниво, увек претходи методичком, то подразумева да се књижевни текст, најпре мора добро теоријски интерпретирати. Након теоријске обраде књижевног текста и на темељима прикупљених сазнања, проналазе се одговарајуће методе које ће се применити приликом обраде текста.

Теоријски приступ се заснива на научном методу, а методички треба да обезбеди успешну анализу на часу. Ипак, књижевно дело није као научно, прецизно и јасно, па га је и немогуће до краја испитати. Теоријска знања се односе на познавање порекла, појма и структуре басне, која наставник треба да уклопи у квалитетан методички приступ обраде на часу. „Теоријску интерпретацију књижевног дела прихватамо као предрадњу сваке добре методичке интерпретације“ (Милатовић 1985:51).

Методички приступ подразумева коришћење одабраних поступака, јер свака наставна метода је потенцијално и добра и лоша. Према томе, сам избор метода и њихових комбинација не гарантује успешну обраду одређене наставне јединице.

У наставној теорији и пракси дефинисано је више методских поступака који обезбеђују најбољу интерпретацију текста. Потребно је да их наставник темељно познаје и примењује у свом стваралачком наставном раду. Тиме ће рад бити интересантнији, садржајнији и лакши за постизање нових знања.

Проматрана са гледишта њених уметничких карактеристика, басна је штиво које се обрађује дијалошким техником. У њој нема описа, нема ни тумачења акције и

поступака, већ се уметничка уверљивост постиже згуснутом драматичношћу и прецизном погођеношћу ликова, као и успелом алегоричном.

Басна је погодна за обраду на часу због своје језгровитости и не захтева нека исцрпна објашњења. Методички приступ, насупрот, треба да буде што исцрпнији и креативнији. Такав приступ треба да активира машту ученика и да их подстакне на размишљање.

5.2. Методички приступ књижевном делу

Методика наставе књижевности обухвата методiku наставе теорије књижевности, методiku наставе историје књижевности и методiku анализе књижевног дела (методiku школске анализе књижевног дела, методiku школске интерпретације књижевног дела, методiku аналитичког читања).

Књижевно дело својом сложеностом структуром може послужити као мотивација, инспирација и подстицај ако је приступ делу методички научно утемељен, ако ученици уђу у све слојеве текста.

Наставни рад на књижевном тексту темељи се на ученичком прихватању дела и ефектима које оно при том произведе. Ученици не могу да приступе самосталном сагледавању вредности књижевног текста, док га претходно не доживе тј. док се не оствари процес рецепције и док их не покрене на емотивно – мисаоно реаговање.

У процесу изучавања књижевног дела, тј. у току читања, успоставља се међусобно активан однос између ученика и дела. Усвајајући дело и дограђујући у свести његове потенцијалне могућности, ученик га претвара у своју духовну својину, док дело преображава ученика и потпомаже развој његових субјективних могућности.

Када се говори о приступу у контексту методичких поступака при обради књижевног дела, обично се поставља паралела између класичног и савременог. Док класично асоцира на застарело, нефункционално, неадекватно, од савременог се очекује нешто ново, функционално, што би ученике привукло и помогло да лакше усвоје потребна знања која могу користити у другим областима као и у одређеним животним ситуацијама.

Искуства из наставне праксе показују да је суштинско питање методичког приступа методска адекватност, а не времешност одређене методе.

Обрада књижевног текста у школи захтева складну примену више књижевнонаучних метода, односно мноштво истраживачких гледишта. *Методолошки плурализам* успешно се остварује на тај начин што се појединим књижевним приступима даје њихово право место, управо, примењивањем сваког метода онде где га сам текст позива. Тако се у складу са својствима конкретног књижевног дела, према његовој предметности, структури, стваралачким поступцима и смисаоном пространству, успоставља и одговарајућа корелација разноврсних методичких поступака. На тај начин се, по принципу усклађености наставе са естетичким појмовима успостављају врло функционални приступи књижевним делима. „Овај принцип методске адекватности подразумева истраживачко и наставно поступање

које у потпуности одговара предмету проучавања, тако да га ставља у околности поузданог сазнавања“ (Николић М.1992:119).

Немогуће је увести ученике у свет књижевности, помоћи им да разумеју и изграде афинитет према књижевној уметности, уколико нема изграђеног методичког система. Зависно од узраста ученика употребљавају се и различите методе, јер је за наставу књижевности карактеристично да своје методе мора прилагођавати психофизичком узрасту ученика. Ученици морају бити укључени у процес наставе као активни наставникови саговорници а не само као посматрачи. Уколико се ученик истакне да је „осетљив за уметност“, тј. књижевно сензибилан, односно да активано учествује у интерпретацији дела и да у процесу тумачења активира своју машту и осећајност, он развија посматрачке и логичке способности и смисао за критичко просуђивање дела. Само правилно изабране, функционално примењене ваљане наставне методе обезбеђују успех наставе и стварају солидну основу за даље свестрано изграђивање ученика (Стакић 2002:38).

Стављањем књижевног текста у средиште наставе књижевности и стварањем методских услова да она што више сведоче сама о себи, ученици се подстичу да уз пажљиво, и истраживачко читање, активно учествују у њиховом интерпретирању. На тај начин, поред саморадне долазе до посебног изражаја и други наставни принципи, нарочито појачана унутрашња очигледност, чулна актуелизација слике, повезивање теорије с праксом, сумирање утисака, доношење судова на примерима из уметничког текста, чиме се постиже трајност знања и систематско развијање уметничког укуса.

У недостатку конкретних примера иновативних методичких приступа приликом обраде басне, учитељи користе устаљени модел интерпретације који су усвојили кроз своје школовање. Он углавном подразумева доминирање монолошке, дијалогске и текст методе и следеће етапе анализе:

- површно мотивисање ученика за читање одређене басне;
- најаву циља часа;
- изражајно читање задатог текста;
- проверу читалачких доживљаја;
- анализу непознатих речи;
- препричавање текста;
- разговор о ликовима.

Имајући у виду досадашњу праксу, у прилогу овог рада приказано је неколико различитих методичко иновативних поступака приликом обраде басне, који се огледају у проблемско стваралачком методичком приступу, насупрот традиционалном. Након изражајног читања приступило се анализи уметничких доживљаја, који представљају основне покретаче учениковог интересовања за дочарани свет басне. Њиховом расветљавању ученици приступају сами, усмеравани

проблемским истраживачким задацима од стране учитеља, што доводи до трајног усвајања битних естетских, сазнајних и етичких вредности обрађиваног дела.

Иновативност приступа у интерпретацији басне, огледа се у флексибилном односу према методичким поступцима, наставним методама, њиховом стваралачком комбиновању и примени неких стручних метода као што су: социолошка, психолошка, филозофска, биографска и сл.

5.3. Наставне методе

Ефикасне методе подучавања подразумевају стварање аутентичног когнитивног конфликта између академског и личног тумачења књижевног дела. Нема једног решења како се то може остварити, већ ће то зависити од садржаја, циљева, услова, предзнања ученика и слично.

Наставне методе су путеви и начини преношења знања, умења, навика и искуства наставника у процесу наставе. С обзиром да се ученик сада не сматра само објектом већ и субјектом наставе, ваља знати да ће крајњи резултати у стицању знања зависити и од ученикове активности и залагања. Више је чинилаца који условљавају примену одређене наставне методе. Ако се имају у виду различити облици наставе у појединим фазама школовања, различити циљеви и опремљеност школе наставним средствима и училима, могућност избора литературе, општа знања и предиспозиције ученика, наставникова способност прилагођавања датој ситуацији и садржај градива који се обрађује – избор и комплементарна примена наставних метода добија посебан значај у остварењу конкретних и општих васпитнообразовних циљева наставе српског језика и књижевности.

Аристотел је говорио о путу (*methodos*)⁷⁹, на коме се увек одражава свест о циљу, да би се стекло поуздање и стигло тамо, куд се наумило. Реч метода је првобитно значила пут, начин којим се долази до циља, али је као научни термин добила нова значења. Једно од њих је да је то начин сазнавања, систем правила и приступа у проучавању и откривању појава. У настави српског језика и књижевности као комплексној васпитнообразовној делатности, наставников одговарајући приступ наставном градиву одражава се и на ангажовање ученика, као и на општу продуктивност рада. Способности наставника, његова креативност и инвентивност битно утичу на интезитет наставе и на организацију часа. Сваки добар наставник ће у конкретном проблему увек имати право решење са оригиналним приступом.

То је опште значење термина које добија специфичне карактеристике у зависности од предмета проучавања, типа делатности у којој се одвија као и циљева.

⁷⁹ Термин метода води порекло од грчке речи *methodos* што значи истраживање, испитивање; то је научни поступак којим се стиже до неког сазнања или истине. У науци о књижевности метод се односи на одабир поступака у приступу књижевном тексту или видова тумачења тј. интерпретација, који, са своје стране нужно проистичу из теоријских позиција проучаваоца“ (*Речник књижевних термина*, 2007:350).

Према томе, главне одлике методе су: а) предмет откривања, проучавања, сазнавања; б) субјект који открива, проучава, сазнаје и циљ који се жели постићи (Росандић 1986:257).

Наставне методе омогућују ученицима да својим психичким способностима приме и користе оно што се тумачи. Применом погодних метода рад постаје квалитетнији и продуктивнији, а често и лакши. Резултати који се постижу у свим сферама живота умногоме зависе од поступака који се користе при раду и истраживању. Проналажење, примена и усавршавање методског поступка је битан услов за ваљано обављање и унапређивање сваке стручне делатности. Методе у настави представљају начине рада наставника и ученика помоћу којих се усвајају знања, умења и навике, изграђује учеников поглед на свет, развијају способности. Оне одређују ток наставног процеса, врсте активности које ваља да испуњавају ученици и наставници и говоре о начинима остваривања планираних циљева и задатака.

Милија Николић истиче да су наставне методе водећи чиниоци наставног рада који моделује понашање свих учесника у настави. У настави се као врло сложеној и планској делатности примењују толико различити начини рада да је готово немогуће обрадити исту наставну јединицу у различитим приликама на исти начин, и поред оригиналних стваралачких приступа наставника, сталног мењања и прилагођавања начина рада различитим условима, увек се у наставном процесу примењују неки основни моделативни чиниоци (наставне методе) који битно утичу на мисаону делатност ученика и ток сазнавања, на начине комуникације и динамику часа (Николић 1992:25).

Рад на књижевном тексту је основни предмет сазнавања у настави књижевности. Сазнавање књижевноуметничког текста остварује се у нарочитом типу комуникације, у литерарној комуникацији. Она се заснива на посебном односу између примаоца дела и обухвата све активности којима се тај однос остварује. У процесу образовања и васпитања у настави књижевности учествују: а) књижевно дело; б) наставник; в) ученик.

За наставу није добро уопштено проучавање књижевног дела, јер доводи до формализма наставе. Такво уопштавање књижевног дела онемогућује ученицима да проуче његове законитости, као и могућност да сагледају његову праву књижевну вредност. У тумачењу књижевног дела може се применити више сличних или различитих приступа, али у сваком случају непоновљивих начина.

Наставници чији је задатак образовање и васпитање ученика морају у настави уз помоћ науке која проучава процес сазнавања, пружити својим ученицима знања на непосредан и посредан начин. Основни циљ наставе књижевности је да пружи одређен обим и ниво знања ученицима а то ће се остварити путем анализе књижевног дела, повезивањем ликова, идеја и догађаја са стварношћу и сопственим искуством ученика. Анализирајући књижевно дело у настави која је правилно организована, постављена и примењена, наставник ће правим избором наставних метода и поступака, довести ученике до конкретног сагледавања стварности сликане у књижевном делу, до развијања способности за апстрактно мишљење и до повезивања

тих слика са стварношћу. Опредељење за избор најбоље методе и поступака омогућује успех у настави књижевности, а он ће се остварити непосредним упознавањем ученика са књижевним делом. Наставник ће на основу сопственог, пажљивог, изражајног читања дела омогућити ученику да сагледа, да види и да чује стварност која је у делу дочарана у уметничким сликама путем језика.

Свако књижевно дело као индивидуална уметничка творевина у себи садржи појединости које су „често неухватљиве и не могу се до краја дефинисати и одредити као стална и мерљива количина“ (Димитријевић 1972:166). Такве појединости се јављају у доживљају сваког читаоца, а посебно је важно да се код младог читаоца правилним избором метода и поступака осмисли и усмери доживљај књижевноуметничког дела. Књижевноуметничко дело може да изазове различите личне реакције ученика, па је потребно прилазити сваком делу на научним основама, а не спонтано, на основу личних, индивидуалних критеријума и укуса.

5.4. Подела наставних метода

Димитријевић истиче да се у настави књижевности употребљавају следеће основне методе: дијалогска (метода разговора), монолошка метода (метода приповедања и метода предавања или лекциона метода), метода реферисања и метода екскурзије. Врло упрошћено, Димитријевић закључује да се ове четири методе могу свести на две основне: дијалогску и монолошку, које још назива и методама живе речи.

Милија Николић сматра да се методе у настави српског језика и књижевности успостављају према начинима општења, врстама мисаоних делатности и начинима стручног приступа градиву. Отуда потичу и *три врсте метода* које се користе у настави: *опште* (логичке), *обавештајне* (комуникационе), и *стручне* (специјалне). У настави се при усвајању знања користе и опште и посебне и стручне методе, без којих се не би могло исправно тумачити одређено градиво.

У свакој врсти постоји мноштво посебних метода које се у пракси здружују и чине врло богату, сложену и моћну наставну методологију.

Према Николићевој подели у *опште* методе убрајају се следеће методе: анализа и синтеза, индукција и дедукција, конкретизација и апстракција, генерализација и специјализација, поредбена метода и метода решавања проблема. Ове методе представљају сложене мисаоне радње које су у основи сваке мисаоне делатности. Многи процеси подстицања и мисаоног ангажовања ученика у сазнавању наставног градива се заснивају на овим методама.

У најстарије наставне методе спадају *обавештајне (комуникационе) методе*. Произашле су из дидактике и представљају различите видове комуникације у настави, односно начине преношења информација у васпитном и образовном раду. *Обавештајне методе* у настави се примењују појединачно, али још чешће у разним видовима функционалног комбиновања (Николић 1992:25-28).

Стручне или специјалне методе су посебне за сваки наставни предмет, а и за поједине његове области. У настави књижевности оне обезбеђују научност, стручност и практичност у приступима одређеним литерарним појавама.

У школској настави књижевности примењују се готово све стручне или специјалне методе којима се служе и књижевни теоретичари, историчари и критичари. То су следеће књижевнонаучне методе: позитивистичка, биографска, психолошка, социолошка, импресионистичка, филозофска, језичкостилска, компаративна, структуралистичка, феноменолошка, рецепционистичка и друге. Теоретичари књижевности сматрају да се у тумачењу књижевног дела најбољи ефекти остварују применом методолошког плуралитета, јер плурализам метода уноси потребну динамику и неукалупљеност. Било која од поменутих наставних метода, самостално узета, не омогућава проучавање књижевног дела у целини.

Савремена настава окренута је ученику, његовој активности и буђењу стваралачких потенцијала. Активна настава је усмерена ка детету које се третира као целовита личност, а не само као ученик. Она има за циљ развијање личности и индивидуалности сваког детета. Активна настава полази од интересовања сваког детета, чије се искуство повезује са учењем и тако се развија креативност. Симеон Маринковић каже да је креативна настава „разноврсна, посебно за оне облике, методе и средства којима се подстиче развој стваралачких способности ученика и креативна улога наставника“ (Маринковић 1994:17). Он је наставне методе поделио на основу сазнајног процеса, а те методе су: метода предавања, метода понављања, метода излагања проблема, хеуристички разговор, истраживачка метода, стваралачка метода. Оваква подела води рачуна о природи сазнајног процеса и о активности ученика у том процесу. Нарочито је важна стваралачка метода која подразумева мисаоно ангажовање ученика. Она подстиче развој мишљења ученика.

Три наставне методе засноване на језичком знаковном систему су: *дијалогска*, *монологска* и *текстовна*. У говорне методе или методе живе речи спадају дијалогска и монологска. Текстовна метода има своје варијанте у методама читања, писања и слушања.

Дијалогска метода омогућава усменим путем проверу доживљаја и њихову могућност за свестрану анализу, као и боље сагледавање ставова ученика у вези са прочитаним. *Дијалогска* метода је коришћена још у античко доба, када ју је њен творац Сократ користио у вођењу вештих разговора са својим ученицима, употребљавајући добро осмишљена питања и тако их наводио на стваралачка мишљења у којима би откривали разна истинита тврђења и чињенице. И у другим епохама почев од средњег века, преко рационализма и многих других, коришћена је *дијалогска* метода у виду разговора, дијалога који је вођен са ученицима и у којима је провераван степен ученичких знања и њихова стваралачка активност у решавању задатих проблема.

У савременој настави српског језика и књижевности *дијалогска* метода најчешће се употребљава у раду са ученицима млађег школског узраста. Разлоге за то налазимо у томе што употреба *дијалогске* методе омогућава да се пажња ученика, која је, као што се зна у том узрасту врло лабилна, стално контролише. При употреби ове методе ученик је свестан да мора будно пратити наставникову реч, наставникова

питања, размишљати о њима и бити спреман да да своје одговоре у сваком тренутку. Тако се омогућава стална присутност у току наставе. Питања која поставља наставник, разумљиво, морају бити постављена целом разреду, организована и одмерена по систематичности и тежини. Она не смеју бити формалистичка ни сугестивна, да се на њих нађе одговор лако, брзо и без напора. Питања морају подстицати ученике на размишљање, на тражење правилних решења и на прецизно формулисање одговора, јер сваки књижевни текст, чак и онај најједноставнији, нуди пуно могућности за његово тумачење.

Само на први поглед се чини да је лако поставити питања при обради неког књижевног дела. Познато је да то није тако и да продуктивност *дијалога* у великој мери зависи од квалитета постављених питања. Из природе *дијалога* и његове суштине, следиће и одговарајућа методологија, а из примењене методологије произилазе и питања: Где се у књижевном делу јавља одређени *дијалог*? Шта му непосредно претходи? Која ситуација га условљава? Шта подстиче поједине личности на казивање? У ком емоционалном стању личности приступају разговору? Са којом намером то чине? Како се понашају личности током разговора? У чему је посебна изражајност њиховог гласа, мимике, гестова, погледа, ћутања? Која личност прекида *дијалог* и зашто то чини? Како се разговор завршава?

С друге стране, *дијалошка* метода пружа могућност наставнику да константно прати ток часа, активност сваког појединца, својим питањима стално може да проверава да ли су ученици разумели његово питање, да ли су усвојили знања и у којим границама, да ли је заинтересовао ученике и што је најважније, да увек има повратну информацију о степену усвојених знања. Кроз *дијалог* ученици подижу ниво опште и језичке културе, стичу трајна знања и умења која им омогућавају да лакше уђу у суштину новог, комплекснијег наставног градива.

Оно што се у пракси неретко дешава јесте управо ситуација, у којој наставник користи искључиво *монолошку* методу, а од ученика, потом захтева прецизну репродукцију реченог и на томе се завршава поступак анализе књижевног текста. У савременој настави, ученик мора бити добро вођен, али не и осујећен у самосталном доживљавању књижевног текста. Пука репродукција наставниковог запажања и оцене вредности дела, не могу задовољити ни ученика, али ни наставника.

У оквиру *монолошке* методе приповедање се, као један њен вид у настави књижевности најчешће употребљава када садржину наставне јединице треба примити и усвојити маштом. Познато је да деца више маштом него разумом сазнају, примају и усвајају спољашњи свет и тако стичу представу о њему. Разумљиво је да се ученицима и знања о свету пружају тако, динамичним приповедањем, активирајући им машту, живим, сликовитим представљањем ликова и догађаја. Ако је наставник даровит да се својим приповедањем што више приближи књижевном делу и да се до извесне мере поистовети са њим, са јунацима у делу, он ће моћи у машти својих ученика да изазове снажне слике и ефекте у књижевним делима о којима говори. На тај начин ће се код ученика развијати машта која је основа за развијање трајних знања и доживљавање књижевног дела. Наставник на часу мора говорити јасно, уверљиво, сасвим природно, гласом, како то каже Миомир Милинковић, „високе мисаоне –

емотивне ангажованости, отвореног и топлог погледа, тако да ученици први контакт са њим доживе као израз пријатељства и љубопитљивости“ (Милинковић 2008:41).

Исто тако, сматра Димитријевић, *метода приповедања* је врло подесна за пружање знања о прошлим и далеким временима, такође, путем активирања маште. Потребно је да наставник исприча неке значајне појединости из пишевог живота, а које су везане за његов књижевни рад. Обавештење у настави обавља се и ванјезичким знаковима. Посматрање и запажање предмета и појава у свету који нас окружује значајан је извор информација. Ствари и појаве шаљу чулне информације о себи и својој средини, па се самим тим уливају у општи фонд комуникационих средстава. Настава користи те знаковне *семиотске* могућности свих чулних кодова и на томе се заснива метода демонстрирања.

Добар *монолог* подразумева хармонију унутрашње и спољашње лепоте говора, који се у осећањима ученика трансформише у конкретне представе и слике које у њима побуђују идеолошки став, рационално опредељење, неку мисао или емотивну реакцију. свих конкретизованих података, чињеница, детаља и информација (Милинковић и Смиљковић 2008:42).

Текстовна метода. Коришћење писане речи за остваривање образовних и васпитних циљева познато је у настави као *текстовна метода* или текст-метода. Она ставља ученике у улоге читалаца и писаца, па се и остварује у своја два основна вида *читањем* и *писањем*. Преимућство текста над живом речју јесте у томе што текст *трајно чува обавештења* и омогућава да се она *више пута користе*.

Упознавање и проучавање језичке и књижевне праксе захтева да се текстови користе у различитим својствима и на више усаглашених начина. Четири посебне методолошке улоге текста које се истичу у књижевној пракси:

Текст је предмет упознавања и проучавања књижевног дела према коме се усмеравају истраживачки поступци и методичке поставке.

Текст је начин и средство за стицање знања о књижевним и језичким појавама.

Текст је језички пример за запажање и упознавање језичких појмова и појава у настави граматике и стилистике.

Текст је предмет стварања и обуке у писменом и усменом изражавању (Николић 1992:49).

Метода рада на тексту односи се на проналажење одговарајућих делова текста којим се аргуменују одређена тврђења, мишљења, запажања, карактеристике, цитирања итд.

Метода анкете, помаже наставнику да сагледа емоције ученика који су самостално прочитали дело код куће. Метода анкете омогућава да се на брз и једноставан начин утврди у којој мери су сви ученици прочитали дело, како су га разумели и у којој мери се може ићи у интерпретацији. Овде ће бити цитирана басна *Коњ и магаре*, по Доситеју.

Путовали заједно коњ и магаре. Јадно магаре, преко мере натоварено, замоли коња да му помогне и понесе део терета, јер ће иначе издахнути. А коњ ни да чује. Када магаре сасвим ослаби и паде мртво, господар натовари на коња не само сав терет него и кожу угинулог магарета. Сад коњ схвати, али касно, да би му много боље било да је послушао магаре и да му је помогао.

Обично се поставља од 3-5 питања, претежно у писаној форми. С обзиром да се говори о басни, садржај анкетних питања би гласио:

Питање:

Могући одговори:

1. Да ли сте прочитали басну *Коњ и магаре*? Да..... Не
2. Шта је магаре замолило коња? Да му помогне..... Не знам
3. Да ли је коњ помогао магарету?..... Не..... Не знам
4. Да ли је магаре од претешког товара угинуло?..... Да..... Не знам
5. Да ли је коњ схватио молбу коју му је магаре упутило? Да, али касно..... Не знам

Сви одговори који гласе „не знам“, су и логични с обзиром да ученик није упознат са текстом. У том случају басна се мора прочитати, а потом приступити детаљној анализи.

Људи имају врлине као што су: мудрост, поштење, скромност, уважавање и помоћ слабијима од себе, али и мане: уображеност, глупост, склоност ка превари. Својим баснама Доситеј Обрадовоћ шаље поруку људима да их само врлине које поседују, могу учинити срећним.⁸⁰

Метода показивања (демонстрирања), подразумева демонстрирање слика (писаца, крајева који се описују), песничких збирки, бајки, басни приповедака и других примерених књига. Метода показивања на посебан начин побуђује пажњу ученика. Код млађег школског узраста, слике из зоолошког врта побуђују код ученика јаке емоције, тако да одмах пожелеле да оду и погледају становнике зоо врта у природној величини. Тада обично настају коментари као што су: ја сам већ био у зоо врту, али ишао бих поново; мој тата је био на сафарију и тамо је уловио лава; мој тата се сусрео са медведом на планини Тари, али је преживео тако што је прекинуо да дише како би медвед помислио да је већ мртав. Путем методе показивања, отвара се низ нових тема које се могу коментарисати и притом надограђивати назначена тема.

Метода илустрације односи се на активност ученика при илустрацији појединих епизода, одабраних ликова, драмских призора. С обзиром да у одељењу има даровитих ученика који ће задату илустрацију изразити у виду стрипа, треба охрабрити и мање талентоване ученике из области цртања да свој доживљај исажу

⁸⁰Доситејева басна *Коњ и магаре* обрађује се у 2. разреду основне школе.

на начин на који они осећају дело и да искажу свој максимум. Тако ће временом уз доста труда и они доћи до бољих резултата.

Хеуристичка метода говори да у наставном раду треба поћи од уочавања како ученици доживљавају текст, чему су се прво одушевили и шта је на њих оставило најснажнији утисак. Сваки ученик подстакнут разговором о тексту може пронаћи неку нову појединост уочену са личног аспекта, што уноси живост и динамичност у наставном часу. Афирмацији стваралачке наставе књижевности у многоне придоноси метода хеуристичког разговора која се различито назива „разговор о штиву“, „разговор о тексту“, „књижевни разговор“ (Димитријевић 1972:177-198). Школска интерпретација књижевног дела истакла је ту методу у први план интерпретативног процеса.

С овим је у вези и метода открића.

У Змајевој песми *Циганин хвали свога коња* ученици долазе до открића са колико маште циганин хвали свога коња.

.....
Да ли ваља?
Немај бриге!
Да не ваља, не би био
Он код Циге
.....
Немој да му гледаш зубе,
Мој голубе,
А брзина каква му је?
Малко ј' бржи од олује.

Метода подстицајне речи односи се на навођење асоцијација на наставникову задату реч (или скуп речи), а узете су из познатих књижевноуметничких дела. „У рукама Мандушића Вука, биће свака пушка убојита.“ Овим речима наставник физичког васпитања може да подстакне школску екипу коју је повео на такмичење.

Метода самосталног излагања ученика се односи на излагање ученика о томе како им се текст допао, говоре о својим импресијама, доживљајима, размишљањима, а потом коментаришу и објашњавају доживљено.

Метода објашњавања састоји се у заједничком објашњавању поступака ликова, стилских средстава, књижевнојезичке вредности одређеног дела.

Метода излагања нарочито долази до изражаја у старијим разредима, а односи се на излагање о писцима и њиховим делима, језичкостилским елементима књижевног дела и сл. Ова метода се користи у старијим разредима, из разлога што су ученици у том раздобљу стекли одређена знања и искуства тако да могу самостално да излажу обрађени текст и при том дају своје мишљење и сугестије.

Метода рада на табли се огледа у бележењу најважнијих појединости, које ученици преписују у своје свеске. То се односи на план дела, композицију, ликове,

место и време радње, лепе реченице, изреке итд. Ова метода је погодна за лакше савладавање градива, из разлога што се на табли сажето излаже материја, а ученицима визуелног профила, слика приказана на табли остаје урезана у меморији за сва времена.

Учење путем решавања проблема у настави је савремена метода која све више налази своју примену. Када се изабере задатак, тада се постављају претпоставке о томе како се може решити. Следи сакупљање података и примена стечених знања на новим примерима. Ово је стваралачка и продуктивна наставна метода и треба је што више примењивати у наставном раду. У току једног часа комбинује се више методских поступака.

Савремена настава користи све више наставне методе активне наставе:

- смислено рецептивно учење (вербално);
- практично смисаоно учење;
- решавање проблема (проблемска настава);
- учење путем открића;
- дивергентно (стваралачко) учење;
- интерактивно (кооперативно) учење;

5.5. Избор наставних метода

Избор наставних метода у настави књижевности сложен је и захтеван посао јер су у питању разноврсни наставни садржаји и наставне области, а и многи други емоционални индивидуални моменти који долазе до изражаја приликом обраде књижевног текста.

Избор адекватне методе од непроцењивог је значаја, јер ће адекватно одабрана наставна метода учинити да се изврши хармонично допуњавање основних наставних циљева, како васпитнообразовних, тако и естетичких, функционалних, когнитивних и др.

Наставникова улога је свакако деликатна и озбиљна. Он мора пронаћи начин да тумачећи књижевноуметничка дела, својим ученицима пружи могућност да самостално дођу до узбудљивих интелектуалних, естетичких и сазнајних открића, које једино може донети књижевност. Како се лако да приметити није само наставник битан учесник у настави, већ се уочава дидактички троугао: ученик, наставник и наставно градиво.

Методика, по речима Димитријевића није „збирка универзалних рецепата“, већ је наука која се развија и богати новим сазнањима, допуњује новим искуствима, ствара и отвара нове могућности. Научно постављени и засновани поступци и методе помажу наставнику да на приступачан начин тумачи наставну грађу, како би је ученици лако и свесно усвојили и створили од ње трајна знања на којима ће надограђивати своја даља сазнања и искуства и богатити и развијати своју личност. Правилно изабрана метода помаже наставнику да и најапстрактније проблеме учини приступачним и јасним ученицима, да наставну грађу повезује са другим

предметима, са животом и стварношћу и развија наставу књижевности у сваком погледу. Помаже ученицима да свестраније и дубље уђу у књижевно дело, да га истински доживе, и уоче законитоси о његовом настанку. Поспешује богаћење знања ученика која им помажу да се оспособе да самостално мисле и сами долазе до својих закључака и судова.

5.6. Методичке радње и поступци

Методичари се слажу да постоји *неограничени број методских поступака*, с обзиром на разноврсност наставе и мноштво методолошких приступа у извођењу наставних садржаја, јер се свака наставна јединица у настави књижевности и језика може обрадити на различите начине. Тако би се поред дијаложке, монолошке, текстовне, методе демонстрације, метода екскурзија и реферата и комбинованих метода аналитичко-синтетичког типа, могло говорити и о дедукцији и индукцији, апстракцији, конкретизацији, анализи, синтези, доказивању, закључивању, генерализацији, пројектовању, уживљавању, машти, асоцијативности. Стручне методе су лингвистичка, феноменолошка, структуралистичка, позитивистичка, импресионистичка. Посебне методе у настави српског језика биле би супституција, корелација, транспозиција и сл.

Бројни су и разноврсни путеви, методичке радње и поступци којима се учитељи могу служити да би успешно васпитавали и образовали. Свако дете је прича за себе, зато се појединцима понекад мора прићи другачије, посебније, али има доста тога што им може бити заједничко. Свима је заједничка жеља за сазнавањем, за откривањем непознатог, за дружењем. Зато треба ученике увести у свет књижевног дела, „где машта може свашта“, где се испуњавају дечји снови и дешавају свакојака чуда.

Проучавање књижевности представља читање књижевног дела, уживање у њему и доживљавање. У настави се проучавање књижевних дела обавља помоћу више радњи које су у међусобном односу. Свака од њих представља значајну компоненту у укупном приступу књижевном остварењу. Мноштво корелативних радњи сматра Николић, које се ваљано здружују у увек нове методичке поставке, обезбеђују настави књижевности да се успешно усклађује са уникатном природом уметничких текстова и да удовољава начелима условности и методолошке адекватности.

Тумачење књижевног дела пролази кроз више етапа које се остварују у континуитету, а одвијају се на часу. У сваком делу часа остварују се и неки конкретни циљеви, кроз извођење одговарајућих методичких радњи. Милија Николић наводи радње које чине скуп, али увек постоје могућности за придруживање и других облика рада. Он наводи двадесетак таквих радњи.

У основне методичке радње, које су природни пратиоци тока наставног рада у тумачењу књижевног текста убрајамо радње које посебно прате примену интерпретативно – аналитичког система.

Незаобилазна методичка радња је и интерпретативно читање, које има кључну улогу, а остварује се у низу радњи које помажу да се управо таквим читањем постигне јачи ефекат и што дубљи естетски доживљај текста.

Истраживачки задаци су за ученике драгоцене стручна и методичка помоћ да се благовремено и ваљано припреме за тумачење књижевног дела, а за наставнике су сажет план интерпретације и најбоља припрема за часове, која је сачињена не по административној обавези, већ према најпречим васпитнообразовним потребама и жељама свих учесника у настави. Истраживачки задаци за проучавање уметничког текста су једна од радњи које се даље спроводе у тумачењу. Затим следи читање књижевног дела у доживљајној, интерпретативној и истраживачкој улози.

Рецепцију текста доприноси и пауза која се прави након читања. Она представља психолошку или емотивну паузу, а омогућава да се среди утисак који су ученици створили током слушања. Та пауза траје неколико тренутака. Након таквог тренутка јако је битно како ће наставник поступити даље и који је следећи корак који ће учинити. Креће наравно од последњег утиска који је окупирао ученичку свест, од утиска изазваног текстом. Оријентациона питања која ће уследити морају бити усмерена на проверу општег утиска и на општу рецепцију текста. Та питања ће помоћи наставнику да се оријентише колико су ученици активно пратили читање и како су у целости реципирали текст. Локализовање уметничког текста, је радња која ће утицати на схватања књижевноисторијског контекста. Уследиће затим неке вантекстовне околности у функцији проучавања литерарног дела (прототипска стварност, био – библиографски подаци и стваралачка историја дела), коришћење помоћне литературе за проучавање књижевног остварења, које су само неке од помоћних радњи које се обављају након постављених оријентационих питања.

Тумачење непознатих речи и израза се користи као радња која се примењује да се ученицима објасне речи које су им непознате или су им недовољно познате. Следи саопштавање и проверавање утисака, осећања и мисли изазваних уметничким текстом, затим препричавање у аналитичкосинтетичкој функцији.

Уочавањем и истицањем плана текста се наставља низ методичких радњи, а након тога следи једна од незаобилазних радњи- *аналитичкосинтетичко проучавање књижевног дела (интерпретација, обрада, тумачење, приступ)*.

Незаменљиве методичке радње које смо већ поменули су свакако ваљано читање и доживљавање дела и аналитичко-синтетичко проучавање. Остале радње служе дубљем доживљавању, бољем схватању и критичком процењивању књижевноуметничког дела. Емоционална припрема је јако важна и битна да би ученици могли што интензивније да доживе текст. Бројни су начини за емоционалну припрему а основно је да ученици пре читања текста буду емоционално усмерени на доживљај који текст треба да изазове.

Вук Милатовић даје општи модел обраде уметничког текста кроз следеће етапе:

- емоционално-интелектуална припрема;
- најава наставне јединице;
- изражајно читање;
- локализовање текста;
- гласно, тихо и истраживачко читање;
- тумачење непознатих речи и израза;
- разговор о непосредном доживљају

5.7. Наставник као кључна карика у систему образовања

Да би настава одговорила задатку који се пред њу поставља, потребно је ускладити низ пратећих компоненти. У овом делу представиће се кратак осврт на предавача као кључну карика у систему образовања. У литератури се може наћи велики број истраживања чији је предмет препознавање особинама идеалног наставника, тј. онога који је најуспешнији у свом послу. Обично се као критеријум успешности узима успех ученика на тестовима знања. Такав приступ је имао за исход састављање различитих листа наставничких врлина и позитивних склоности.⁸¹

На тим листама готово увек се налазе:

Јасноћа излагања подразумева да наставник треба да говори разговетно, да избегава коришћење жаргона, да пише на табли тако да ученици могу без напора да виде шта је написано, да повезује оно што предаје са оним што ученици знају и сл.

Упознавање ученика са структуром предавања на почетку часа и повремено прављење резимеа у току часа, сажимање онога што је речено.

Наставник који је заинтересован за оно што предаје, пронаћи ће начин да мотивише ученике који прате његово излагање.

Спремност да се користе различити приступи у настави и да се у току једног часа ученици ангажују у различитим активностима.

Подстицање ученика на изношење сопствених идеја. Понекад је корисно да се постави питање целом одељењу и да се сачека пар минута како би сваки од ученика имао довољно времена да покуша да формулише свој одговор. Ако се питање упути само једном ученику, други ученици не морају да буду заинтересовани да траже одговор на исто.

Сличне листе добијају се и на основу одговора ученика на питање које особине цене код својих наставника. Обично се тада наводе следећа својства (Williams i Burden, 1997).

Способност да се створи опуштена атмосфера у учионици. Наставници благог и пријатног понашања, спремни на неусиљене разговоре са ученицима и размену духовитих примедби стварају пријатну атмосферу у одељењу.

81 Bulger, Mohr i Walls (2002); Brophy i Good, (1986); Rosenshine i Furst, (1973).

Да наставник одговори на сва питања ученика најбоље што може, пошто постављено питање ретко прави проблем само једном ученику. Питање ученика није упадица, већ изазов да се одговор угради у остатак предавања.

Способност да се контролишу догађаји у учионици. Тишина у учионици не значи да су ученици разумели предавање. Ученици могу бити збуњени.

Способност наставника да се проблеми о којима се предаје приближе ученицима.

Излагање градива на занимљив начин и постављање интересантних задатака. Лекције које су тешке за разумевање опажају се као досадне. Уколико наставник увек на исти начин предаје ученицима, ризикује да му настава буде досадна.

Предавање је једна ствар, испитивање друга а оцењивање и вредновање трећа. Дobar наставник мора савладати сва три сегмента наставног процеса.

Јасно обавештавање ученика о томе шта се од њих очекује.

Применом активних метода у настави, час постаје занимљивији, ефектнији ефикаснији.

Спремност да се помаже ученицима који имају тешкоћа са градивом.

Способност да ученицима улије самопоуздање.

Поседовање талента и знања.

Емотивна стабилност.

5.8. Активности ученика у комуникацији са књижевним текстом

У настави књижевности, сматра Росандић разликују се спољашње и унутрашње активности ученика које се повезују уз комуникацију с књижевним делом. У спољашње активности убраја: читање, слушање, говорење, писање, показивање, посматрање, а у унутрашње: доживљавање, запажање, замишљање, размишљање, упоређивање, систематизовање, закључивање, асоцирање, оцењивање.

Табела 1: Шематски приказ метода према активностима ученика и наставника по (Росандић 1986:259-260).

СПОЉАШЊЕ АКТИВНОСТИ	МЕТОДА
Читање	Метода читања
Слушање	Метода слушања
Говорење	Метода говорења
Писање	Метода писања
Показивање	Метода показивања
Посматрање	Метода посматрања
УНУТРАШЊЕ АКТИВНОСТИ	
Доживљавање	Метода доживљавања
Запажање	Метода запажања
Замишљање	Метода замишљања
Размишљање	Метода размишљања
Упоређивање	Метода упоређивања
Асоцирање	Метода асоцирања
Систематизовање	Метода систематизовања
Закључивање	Метода закључивања
Оцењивање	Метода оцењивања

Проучавањем теоријске литературе дошло се до сазнања да према сазнајној активности ученика и наставника, односно према средствима и начинима преношења информација, постоје бројне поделе.

Постоје различити начини примања и преношења информација у настави књижевности. Најчешће се информације преносе говором, а преносилац информација је наставник, ученик или нека друга особа. Информације се преносе непосредно или посредно, помоћу техничких средстава: телевизије, радија, филма, касете, CD – а, компјутера. Преношење информација говором може бити монолошко и дијалогско. У типове монолошког говорног преношења убрајамо: излагање, коментарисање, објашњавање, цитирање, доказивање. Дијалогски типови говорног комуницирања могу бити: информативни, проблемски, полемички, репродуктивни, хеуристички.

Информације се преносе и усвајају читањем наглас или у себи, показивањем различитих визуелних средстава (слика, фотографија, илустрација, шема и сл.)

Различити теоретичари полазећи од логике примања и сазнавања књижевног дела успостављају различите моделе поделе. Код Росандића се налазе различити класификацијски модели:

Подела коју је Драгутин Росандић извршио темељи се на литерарној комуникацији тј. систему узајамног деловања књижевног текста и његовог читаоца. Она укључује књижевни текст као пошиљаоца поруке и читаоца као примаоца поруке. Росандић је полазећи од литерарне комуникације као посебног типа комуникације у којој се остварује сазнавање књижевног текста утврдио три типа метода:

- а) методе примања (рецепције) књижевних порука;
 - б) методе тумачења (интерпретације, анализе);
 - в) методе вредновања, оцењивања (критичка метода, метода евалуације)
- (Росандић 1986:261).

Док је Никољски извршио поделу метода на: а) методе које омогућују и побољшавају емоционалну и имагинативну рецепцију дела; б) методе које омогућују и поспешују тумачење (анализу), Кудрјашев и Маранцман су извршили поделу на следећи начин:

- а) метода стваралачког читања;
- б) хеуристичка метода;
- в) истраживачка метода;
- г) репродуктивна метода.

Бутов, методе које служе за преношење информација дели на:

- а) метода стваралачког примања текста;
- б) аналитичко – интерпретацијска метода;
- в) синтетизирајућа метода.

5.9. Анализа текста

Први сусрет са књижевним делом најважнији је моменат у обради задатог текста. Да би наставник добро и изражајно прочитао текст, мора се темељно припремити. Потребно је да се текст неколико пута прочита, како би се доживео.

Радмило Димитријевић под књижевном анализом подразумева „откривање и што снажније и потпуније доживљавање лепота и вредности једног књижевног дела, проучавањем његовим у целини или појединостима, испитивањем и проучавањем његових општих или индивидуалних особина и вредности, у том смислу да то дело или одломак постану јаснији као уметничка вредност, тако да се по њима може донети лична, своја, поуздана оцена и суд“ (Димитријевић, 1965:23).

Закључак о посебностима и суштинским вредностима проученог књижевног дела, учење напамет и изражајно казивање уметничког текста, поредбено проучавање књижевних дела, коришћење филмских, позоришних, телевизијских, и музичких адаптација и извођења књижевноуметничких дела, усмено приказивање књижевног дела, писмено приказивање књижевног дела у целини или само појединих вредносних чинилаца, утврђивање и проверавање стеченог знања о књижевном делу, обнављање знања о књижевном делу, облици рада подстакнути сазнатим књижевним делом, неопходни су методски поступци у књижевноестетској анализи конкретног текста.

Предмет анализе текста у раду односи се на басне које датирају више столећа пре нове ере као и уметничке басне савремених аутора. Анализом су обухваћени текстови ствараоца басне различитих епоха који припадају врхунцима како националне тако и светске књижевности.

Када се говори о *анализи текста*, мора се имати у виду да се текст не може анализирати само из јеног угла. Анализа било ког дела захтева свеобухватну анализу, што подразумева рашчлањавање једног дела на његове основне саставне делове: ликове, композицију, језичкостилске особине, садржинску анализу, идејну, етичку, као и психолошку анализу.

У фази *анализе текста* спроводи се карактеризација ликова, разјашњава алегорија и изводи поука. Ученици ће покушати да усмено искажу поуку коју су самостално извели из прочитаног текста или ће на основу избора у задацима одабрати она решења која сматрају адекватним. На основу закључака до којих се дошло у аналитичкој фази, изводи се синтеза. У завршној фази наставног часа ученици се припремају за интерпретативно читање и друге облике самосталног стваралачког рада на тексту, за усмено и писмено изражавање. На основу тих разноврсних облика рада ученици се припремају за самостално читање басни у оквиру домаће лектире.

Радови Волфганга Кајзера и Емила Стајгера разрађују учење о интерпретацији као методи која се заснива искључиво на *анализи текста*, држећи се тако строго тумачења једино оног што је у тексту присутно, истичући да „лесничко дело не живи и не настаје као одраз нечег другог, већ као у себи затворена језичка структура“

(Кајзер 1973:3). То је начело тзв. иманентне интерпретације, тј. проучавање дела у његовим властитим оквирима.

Павле Илић истиче да изучавање књижевног текста пролази кроз више етапа које се остварују у континуитету. У свакој од тих етапа реализује се неки конкретан циљ кроз извођење низа методичких радњи. Он сматра да постоје основне и споредне методичке радње. Основне методичке радње су незаобилазне при наставном раду на сваком књижевном тексту који се на часу у целости изучава. Такве радње посебно прате примену интерпретативно-аналитичког система у изучавању књижевног текста. Код ученика се прво ствара расположење за слушање интерпретативног читања текста, тако што се проводи мотивација као прва методичка радња. Део мотивисања чини и ваљана најава новог текста, што је, у ствари, истицање циља часа. Затим следи интерпретативно читање, које после добре мотивације даје боље ефекте у рецепцији књижевног дела. Рецепцији текста доприноси и пауза која се прави након читања. Психолошка или емоционална пауза има психолошки значај јер омогућава да се утисци након читања среде. Обично тај тренутак траје кратко и личи на малу нему свечаност. Следе затим оријентациона питања која служе наставнику да се оријентише колико су ученици активно пратили читање и како су у целини реципирали текст. На рецепцију текста могу да утичу речи које су ученицима непознате. Једна од радњи која прати и условљава читање је и локализација текста.

Након читања, којим се остварује само рецепција текста и стварају услови за његово даље изучавање, следи аналитичко-синтетичко сагледавање његових структурних вредности. Анализа и синтеза су радње које се међусобно преплићу и сливају у јединствен процес. Анализа има „истакнутије место у првој фази изучавања текста (у сагледавању његових појединости, конкретних вредносних чинилаца), а синтеза у другој, завршној фази (када се конкретно сагледаваним вредностима текста изналази шире, општије значење). Њихово заједничко деловање доводи до јединственог коначног резултата изучавања текста“ (Илић П. 2003:343).

Басна као прозна врста, обично износи један догађај, тј. остварује једну карактеристичну епизоду у којој се у потпуности откривају основне карактерне црте ликова. Поред басне у прозне врсте се убрајају приповетке, бајке, пословице, загонетке и питалице (мале прозне врсте) које се одликују сажетошћу и сликовитошћу израза, а преносе народну мудрост и својеврсну народну филозофију (Росандић 1976:142-143).

Басна има просветитељску компоненту и одакле год да је дошла, представља најизврсни коректор човековог понашања.

5.10. Анализа форме, стила и језика

Књижевно дело за децу мора бити написано таквим изразом и коришћењем примерених стилских фигура које ће младом читаоцу бити разумљиве. То никако не значи да је тиме књижевно дело за децу стилски осиромашено, па самом тим и уметнички мање вредно. С обзиром да књижевност за децу има своју историју,

критику поезију, етику и естетику, мора се сматрати интегралним делом опште књижевности, па је и стил и језик овог вида уметности саобразан стилу и језику књижевности за одрасле. (Милинковић 2012:70). Језик и стил конкретног књижевног дела снажно делује на свест и подсвест младог читаоца.

Анализа књижевног дела треба да буде свестрана и комплексна. По Стевановићу, природа књижевности опире се шаблонским поступцима, и захтева прилагодљиву и стваралачку методологију. Наставник ће увек имати на уму да не може постојати неки универзални и затворен систем књижевне анализе, који би важио за свако дело. Пошто је књижевно дело оригинално, аутономна и непоновљива творевина, то се и при обради сваког дела методички поступци увек наново организују и прилагођавају према природи текста и његовим појединостима.⁸²

Маринковић истиче битне елементе на које треба обратити пажњу приликом интерпретације књижевног дела, а то су: тема, фабула, композиција, ликови у делу, мисаоно-идејни слој дела, наратив, дескрипција у делу, језичко-стилска анализа дела, драматизација дела. Он сматра да у наставном раду треба настојати да се поступци не понављају, да сваком тексту обезбедимо у нечему другачији приступ, зависно од његове природе и у оквиру систематског оспособљавања ученика за самостално читање, разумевање и доживљавање, анализу као и усвајање одређених књижевнотеоријских појмова (Маринковић 2000:153-154).

Басна као књижевни жанр пружа могућност за разноврсна истраживања и стваралачке активности ученика.

Анализа форме је саставни и нераздвајиви део сваке књижевне анализе. Без тога нема разумевања идеја, порука, средстава помоћу којих је писац у датим друштвеним и историјским околностима уобличио једну грађу за коју се определио у датом моменту. Анализом језика писца и главног јунака, утврђује се значење речи и реченица, чиме се долази до свестране и комплексне анализе садржаја самог дела.

Језик и стил књижевног дела важни су колико и тематика и мотиви, јер писац употребом одређених језичких и стилских елемената обликује емоције и идеју коју жели да пренесе читаоцима. Писац у појединим делима, када се обраћа својој машти и осећању, у тежњи да пробуди емоције код читалаца, прибегава стилу који није лишен страствености. Без обзира на то да ли се служи обичним, средњим или високим стилем, писац не сме заборавити на три његове особине: граматичку, логичку и естетску. Таквим изражајним средствима се појачава уметничка вредност и емотивни доживљај текста.

О стилу или начину изражавања, може се говорити као о стилу једног писца, стилу једног дела, једног правца, једне књижевне епохе, или о стилу једног књижевног рода, који се огледа у избору предмета које описује, у ставу који према њима заузима, у одабирању језичких средстава којима тај став изражава, почевши од гласова и речи па све до облика и ритма његове реченице. Стил се огледа и у начину како стваралац комбинује своје слике и ликове, како ствара заокружено дело од тих

⁸² Стевановић, М. (1982:140): *Методички приручник за наставу српскохрватског језика и књижевности у основној школи*. Горњи Милановац: Дечје новине, према: *Заједнички план и програм образовно-васпитног рада*, Просветни гласник, 6-9, Београд, 1976, стр. 300.

појединачних елемената. Под стилем се подразумева јединство садржине и форме у књижевном делу. Изражајна стилска средства или песнички украси могу бити: језик писца и језик ликова, песничка својства, рима, ритам, интерпункција, стилске фигуре, архаизми, велико слово у циљу истицања битних момената.

Језичко-стилска анализа уско је повезана са анализом лика главног јунака као и споредних ликова, одраз средине из које су поникли и средине у којој се крећу и сл. Анализа стила подразумева и анализу реченица које дају сликовит опис написаног.

Стилске особине басне, као што су једноставност, афористичност, и ироничност, интерпретација ће откривати упоредо с анализом ликова. Те елементе ће проматрати у функцији карактеризације ликова и изражавања идејних ставова.

Језичко-стилска интерпретација полази од језика и начина изражавања, специфичности у говорном и писаном комуницирању. Ликови у басни откривају своје особине поступцима и говором. Интерпретација ће на основи поступка и говора ликова откривати идејни смисао басне као и њене поуке. Баснописац поклања нарочиту пажњу говорној карактеризацији ликова, ликови су говорно индивидуализовани. Важно је рећи да сваки лик у басни поседује одређену типичну црту (наивност, лукавост, ограниченост, округлост, хвалисавост). С појмом типичног, ученици се први пут сусрећу управо у басни.

Доситејева басна ред. бр. 136, *Коњ и зоље* говори о томе да човек често заборави од којег је рода.

Коњ и зоље

Добар коњ на војсци убијен – почне трунути. Залегу се у њему зоље, које кад нагну из њега излетати, хвалећи се међу собом почну беседити:

„О чуда преко чуда! Каквога смо ми славнога рода!“ Недалеко одатле пчела, облетајући цветове и сабирајући мед, чује то, и зујећи одговори им: „Боље би вам било знати шта сте ви, а не откуда сте произишле“

(Доситеј 1957:204)

Говор лика и говор писца су основа за *лингвистички приступ*, док за *стилистичку* анализу пажњу треба усмерити на начин изражавања лика као што су: емоционалност, сликовитост, говорне особине и сл.

Анализа беседа показује да су оне не само непресушни извори мудрости, него и светионици за нова открића и надахнућа. Беседа је велико човеково дело које сједињује дела руку и говора ради нових подвига и нових неслућених домета душе, духа и духовности. Корени хеленског беседништва налазе се у приповедачкој прози VI века пре нове ере, у Езоповим фолклорним баснама које су усмено предаване нараштајима. Из њихових порука и идеја поникла је наука и уметност древне Хеладе која је постала пресудна за успон човека. Епохе су ово потврдиле и у наслеђе нам оставиле мудрост великана давних времена; то су извори и узор... „што спајају век са веком и човека са човеком!“

Емоција детета које је својом непромишљеношћу, непажњом, незнањем и неискуством, уприличило себи одмор и сан поред дубоког бунара, исказана је у басни *Дете и срећа*.

Дете и срећа

*Дете легне спавати баш код устија таквог бунара у који ласно могаше превалити се и удавити. Дође срећа под видом жене, пробуди га и прошиба. Пита дете, **плачући**, зашто га бије. „Ето, зато – одговори она – што спаваш код бунара, гди ласно можеш упасти и утопити се, пак онда нико не би тебе кривио, него би сви на мене зинули, и **несрећом** би ме нарицали“*

(Доситеј 1957:157)

Као што басна представља синтезу свих класичних родова, од лирске песме, епопеје и приче у стиху, па преко комедије и трагедије до филозофске расправе, тако и стил у њима носи све карактеристике ових родова.

Анализа стилских вредности једног књижевног дела значајна је за побољшање говорне културе ученика, за уочавање различитих говорних варијација и стилова, а тиме и за правилније служење језиком.

Ако посматрамо Доситејеву басну са стилског аспекта, у њој постају занимљиви: начин писања, организација реченице, хумор, дар сликовитог, непосредног и живописног причања, преплитање жанрова, разне стилске фигуре. Живост приповедања постигнута је честим узвичним и упитним реченицама, те присним и пријатељским обраћањем читаоцима. Све је исказано углавном ведрим, често и хумористичним тоном, пуним оптимизма и поверења. Контраст је један од најважнијих и најчешћих стилских поступака који Доситеј користи како би показао разлике између позитивних принципа, за које се залагао, и негативних, које је критиковао и одбацивао. Често је однос басне и наравоученија грађен на контрасту, тако да ситуација у басни служи као позитиван или негативан пример, а у наравоученију, Доситеј расправља о супротним начелима. Поређење по супротности, тј. контраст, у Доситејевој басни је чешћи стилски поступак од поређења по сличности. Доситеј у контрастан однос ставља разум и глупост, ум и срце, словесност и чувство, дух и тело, различите друштвене класе. Заједничке особине свих Доситејевих контраста су изузетна сликовитост и упечатљивост, као нпр. у басни редни бр. 45, *Магарац, петла и лав*: „Смислен се стиди пачати се у то чему није вешт, а несмислену се велика срамота чини ако он свуда свој нос не увуче.“⁸³

Оваквим поступцима постигнута је сугестивност контрастне слике, а то је Доситеју олакшавало остваривање просветитељских циљева.

У двоепизодичним баснама, и радња се заснива на контрасту, а из контрастно постављених ситуација или акција најлакше је извести поуку. Поређење по сличности појачава изражајност примера на којима почива Доситејево морално ућење. Посебан смисао и значење поређење добија као спона између басне и наравоученија, у анализи карактера јунака басне.

83 Обрадовић, Д. (1957:82) *Басне*, Београд: Просвета.

У основи стваралачког поступка сваке басне налази се алегорија, која је доминантан идејно тематски слој.

Једна од најпознатијих басни која је преведена на многе језике света, је *Корњача и зец*. Краткоћа њене форме омогућава да се у овом одељку прикаже у целости.

Корњача и зец

Корњача и зец такмичили су се у брзини. Тако они утврде чак и место, те крену на пут. Знајући да је рођени тркач, зец се није толико бринуо за трку него леже крај пута и задрема. А корњача, знајући своју спорост, трчала је без предаха.

Тако она прстигне зеца који је спавао и добије победничку награду.

Басна показује да се радом често постиже више него природним способностима које се занемаре. Посредством наведене басне могуће је практично указати на све *тематске и стилске* одлике ове приповедне врсте. Експозицију представља сама трка корњаче и зеца, као и утврђивање места одакле ће кренути на пут. До заплета долази услед немара зеца и његовог потцењивања корњачиних способности, дакле, заплет представља његово дремање крај пута. Корњачина упорност, познавање сопствених снага и слабости, упорност и жеља да се напредује, значи корњачино трчање без предаха, представља расплет. Епилог ове басне је уједно и њен врхунац: корњача, позната као оличење спорости, али вођена упорношћу и трудом, побеђује брзог зеца (Стакић 2011:88).

Басне су јединствене, не само као прозна књижевна врста, већ и као уметничка дела која су и детету и одраслом потпуно појмљива својим *језичким сликама*, као што то ни један други вид уметности није. Као и са сваком великом уметношћу, најдубље значење басне биће различито за сваку особу и различито за исту особу у разним тренуцима његовог живота. Свако ће извлачити различита значења из исте басне у зависности од својих тренутних интересовања и потреба.

Ако човека мучи страх од тешког живота и смрти, тада ће најачи утисак оставити лик старца у Доситејевој басни редни бр. 75 *Старац и смрт*⁸⁴.

⁸⁴ *Старац и смрт* Старац носаше бреме дрва. Весма утрућен, збаци бреме говорећи: „Хе, проклета смрти, гди си те не дођеш да ме узмеш с овога света, да се не мучим!“ Кад, ето ти смрт стане пред њега, онако ружна као што је пишу, па га пита што је зове? „Та ништа, - одговори сиромах старац, уплашен, - да ниси дошла, волио бих, ал' већ кад си овде, помози ми натоварити ово бреме на леђа да идем брже кући, јер ме чекају.“ (Обрадовић 1957:106).

5.11. Анализа ликова у басни

Будући да басна привлачи пажњу ученика својим ликовима, ситуацијама и ведрином, анализа ће за полазиште узети управо те елементе. Исходиште интерпретативног процеса ће бити доживљај ликова и ситуација, доживљај смешног и шaljивог, подругљивог и иронично-сатиричног. На основи доживљаја тих елемената приступиће се тумачењу алегоријског значења басне. Прво ће се анализирати ликови и ситуација у којој се ликови налазе а затим се разјашњава алегорија и изводи поука.

Своју природу бескрупулозног крвника, вук оличава у контакту с јагњетом или којом другом слабијом животињом. У Доситејевој басни *Курјак и јагње*⁸⁵ објашњено је да је веома тешко бити у праву тамо где владају насиље и неправда.

Међутим вук може бити носилац потпуно супротних обележја. Дуели између њега и лисице потенцирају глупост као основну особину вука. Таква својства он добија и када представља супериорног тиранина. Самоуверен, сигуран у сопствену снагу, вук у таквим околностима постаје жртва сопственог плена. Физичка снага се поништава страхом када се у обрт уведу пас, човек или који други противник, од чијих моћи вук зазире, што се огледа у Доситејевој басни редни бр.15 *Курјак, баба и дете* и басни редни бр. 21 *Курјак и коњ*.

Ни лисица не тријумфује у свим конфликтима. Њено лукавство међутим није поништено, већ се расплињава у дуелу са опрезнијом животињом, чије искуство постаје оружје против ласкања, слаткоречивости и осталих лијиних вештина. Пример за то је Толстојева басна *Лисица*.⁸⁶ У Доситејевој басни *Лисица, петао, кокошке и пси* лисицу су такође преварили, јер се она није надала да и њу неко може надмудрити. Била је толико самоуверена у себе да није приметила петлову замисао.

Код *историјског приступа* анализи књижевног лика у басни, посматра се време, простор, друштвена припадност лика, као и историјски догађаји који су на одређен начин у вези са ликом. Већ у *Панчатантри* је изражен класни однос у баснама. Басна на примеру мајмунске површности и брзоплетости, указује да владар треба у првом реду да поседује мудрост.

85 *Курјак и јагње* Курјак тијаше на једном извору. Јагње, не видећи га, далеко ниже на потоку дође пити се. Како га они спази, викне на њега: „Ту си ти дошло мутити ми воду, да од тебе не могу с миром ни бистре воде пити се, је ли?“ „Та вода, господару, од тебе к мени тече, кало ћу ти ју ја замутити? То није могуће“, одговори ужаснуто јагње. „Видим да си ти умно и паметно, и да се умеш одговарати“, рече му курјак. „Но залуду, све ти то данас преда мном неће помоћи“. Скочи на њега и прождере га.

86 *Лисица* Ухватила се лисица у замку, па стала да се отима док се није ишчупала, али јој је реп остао. Стаде она да смишља како да сакрије своју срамоту. Позове све лисице, па поче да их наговара да и оне одсеку своје репове. Реп нам баш ничему не служи – рећи ће она – само вучемо за собом сувишан терет. На то јој једна лисица одврати: „Е, драга моја, не би ти тако говорила да ниси остала куса!“ Куса лисица умуче и изгуби се без трага. (Изабране басне 2012:87).

То потврђује и басна о птицама које бирају себи цара. Паун претендује на престо, пошто има дивно перје. Међутим, птице бирају орла за владара као најјачега, најслободнијег и најмудријег.

У басни о лаву, курјаку и лисици изражена је већ веома разграната друштвена бирократија, са развијеним дворским животом препуним интрига, злочина убистава, ласкања, додворавања итд.

У класним односима свакако је настала и басна о јагњету које је тобоже мутило воду курјаку. Силни живе на рачун слабих. Такав њихов живот нема никаквог оправдања. Сваки покушај таквог правдања је чак бесмислен.

Код *филозофског приступа анализе ликова* потребно је свестраније сагледати, животну оријентацију лика и његов поглед на живот и свет. Прича о дрвосечиној кћери Тулизи, која својом спретношћу, довитљивошћу и врлином савлађује све препреке и проналази свог изгубљеног супруга, а оцу обезбеђује угодан живот у старости, подсећа извесним мотивима на грчки мит о *Амору и Психи*. Прича о старом *Филомену и Баукиди*, евоцира такође на грчку легенду.

Филозофски приступ анализи књижевног лика захтева свестраније сагледавање животне оријентације лика и његов поглед на живот и свет, што ће се видети у басни *Бик и теле*.

Бик и теле

Снажни бик, пробијајући се кроз ниска врата од стаје, извали роговима горњи стуб. Погледај само, чобанине, - викну једно мало теле. – Овакву штету ти ја не чиним.

Како бих се ја радовао, - одврати овај, - кад би је само могао учинити! Говор телета је говор малих филозофа. Опаки Бел!⁸⁷ колико је само честитих душа наљутио својим одвећ смелим сумњама!“ – О, ви господо, како бисмо ми радо пристали да нас љутите, кад би сваки од вас могао да постане један Бел!

(Лесинг 1958:58).

Социолошки приступ подразумева да се сагледа социјално порекло, класна припадност, утицај друштвене средине на поступке лика. У басни Крашичког *Лав и животиње*⁸⁸ јасно је осликана класна припадност у односу на потчињене.

Психолошка анализа има за основу емоционални, и вољни живот лика, активност (свесна и несвесна), мотивација и понашање, општа атмосфера, дијалози, монолози (унутрашњи), спољни и унутрашњи опис лика итд. Источњачке приче могу послужити као основ психотерапије.

87 Пјер Бел (1647-1706) – француски филозоф, претеча енциклопедиста, противник сваког догматизма, нарочито религије. Његовим главним делима *Историјски и критички речник* која су наговештавала слободну мисао XVIII века, служио се врло много и сам Лесинг.

88 *Лав и животиње* Лав пожеле милост своју једном да покаже, Па позвао доглавнике да му буду гости.

Ловили су с њим заједно, што да се лаже,

Месо масно он је јео, другима давао кости. (Изабране басне, Игнаци Крашички 2012:52)

Анализа ликова почиње да се спроводи од I разреда основне школе. Што је узраст старији, то је и анализа ликова дубља и потпунија „Личност која добије најјачу и најизразитију емоционалну боју зове се јунак. Јунак је лице које читалац прати с највећом напетости и пажњом. Јунак изазива сажаљење, наклоност, радост и тугу читаочеву.“ (Томашевски 1972:220). Главни јунаци у делима деље књижевности „моделовани су онако како за децу то добро знају и зато настоје да у својим делима вајају портрете који одговарају афинитету и склоностима малих читалаца“ (Смиљковић и Милинковић, 2008:128). Стварајући штиво намењено деци, писци се користе адекватним јунацима или ликовима, који ће код деце пробудити радозналост, те самим тим створити жељу за даљим читањем.

Басна је развила своју врсту ликова: животиње које играју улоге људи. Тумаче се поступком типизирања. Лик се упрошћава и своди на две три битне црте, нпр. охолост, глупост, тврдоглавост, уображеност, итд. Црте у типизирању узимају се у двојном значењу. Наиме, басна настаје из метафоре развијене у алегорију или из поређења развијеног у параболу. Једном се животињска прича у целисти преноси на понашање људи. Други пут је конкретно значење само повод за слободно развијање идеја, тј. поуке басне. На питање зашто се басна бави животињама и какав је смисао садржан у томе, проучаваоци су давали потпуно различите одговоре.

Са психолошког аспекта звер би у басни могла читаоца да изненади једном - двапут, али када постане стална појава нема места изненађењу. Употреба животиња у басни може се анализирати са два аспекта: први је у томе што животиње располажу највећом *сталношћу свог карактера*. Самим именовањем неке животиње, у читаочевој свести се ствара слика појма или силе коју она означава. Скоро од самог почетка песничка и прозна басна захтевале су различите психичке поступке за своју обраду што је последица мотива употребе животиња.

Поред животиња мотиви у басни су биљке, као и неживи предмети. С друге стране ту су и *људи одређеног занимања* (филозоф, разбојник, трговац и сл.). Животиње нису чест мотив у песничкој басни зато што поседују карактер који је унапред познат читаоцу, за разлику од предмета који су у песничкој басни носиоци радње, али се њихова одређеност не састоји у цртама њиховог карактера, већ у обележју њиховог деловања.

5.12. Идејна и етичка анализа књижевног дела

Идејна, етичка и тематска анализа је чврсто повезана са осталим вредносним факторима једног дела. С обзиром да су извори идеја у елементарним сликама, ликовима и њиховим поступцима, а и у маси других естетичких чинилаца, то је општа и интензивна уметничка анализа књижевног дела предуслов за његово правилно идејно тумачење.⁸⁹

89 Николић, М. (1975:223): *Књижевно дело у наставној пракси*. Београд: Научна књига.

„Књижевно дело без идеја исто је што и човек без главе. Погрешно је књижевно дело сводити на само једну идеју, јер је оно комплексна уметничка форма која се одликује слојевитом значења и порука“ (Милинковић 2012:79-81).

Највредније су оне идеје које настају на основу доживљаја, које су као резултат дубљег и свестранијег понирања у књижевно дело. Идеје у делу треба откривати „јер се помоћу њих свестраније истиче и користи васпитна и уметничка вредност књижевног дела“ (Николић 1975:234).

Идејна анализа посматра лик са моралног, друштвеног и психолошког становишта, све у узрочно-последичним везама и односима. У први план се постављају циљеви и идејна активност лика, став лика према одређеним друштвеним појавама и тд.

Ученици уочавају и констатују о којој се појави ради, а затим у тексту проналазе њену конкретизацију. Идејно-тематска анализа се проводи у вези с анализом ликова, пошто ликови опредељују пишчеве ставове.

У тематско - идејном смислу, басна *Во и миш* говори о једном малом мишу и арогантном и великом волу, који су делили место боравка (појату) и који су се игром судбине нашли у необичној ситуацији када је снажном, великом волу који је себе сматрао супериорним и вреднијим бићем од једног обичног, ситног миша, затребала помоћ управо једног таквог, малог бића чије су способности и вештине у том критичном моменту биле од пресудног значаја за његов живот. У овој басни лик миша утеловљује неке од најлепших људских карактеристика као што су доброта, спремност да се другом помогне и свакако ону најбитнију а то је способност да се неком опрости и упркос његовој охолости и безобзирности помогне.

5.13. Анализа поуке у басни

Приликом интерпретације басне у млађем школском узрасту, не би требало поуку посебно издвајати из укупног уметничког доживљаја басне као целине. Тумачење поуке се не може одвајати од текста басне, напротив, треба је спонтано уклапати током доживљајне интерпретације елемената уметничке структуре. Од ученика не треба тражити да пронађу реченицу у тексту којом је исказана поука, већ их упућивати да је проналазе и повезују са личним искуством или људима, догађајима и ситуацијама које су им познате.

Током рада на тексту басне са ученицима неопходно је водити разговор о поуци басне, али и кроз примере из њиховог живота. Након читања и анализирања басне, ученицима се у краткој реченици или пословици исказује поука, која неће звучати као обична фраза већ као етички и емоционални закључак њихових

промишљања. Након стваралачког читања и анализе басне ученицима се постављају питања, којима се ненаметљиво воде ка поуци басне.

Пример:

Да ли сте пажљиво слушали читани текст?
О чему сте размишљали?
Да ли мислите да животиње могу да говоре?
На кога се односи тај разговор који „воде“ животиње?
Да ли бисте могли да препричате текст који сте слушали?
Шта сте сазнали из текста басне?
Да ли вас је ова басна опоменула на нешто?
Како сте се осећали док сте слушали текст?
Након слушања овог текста, да ли бисте могли нешто да поручите својим друговима?
Како би гласила та поука?

Поука представља средиште басне, а често се назива моралом, наравоученијем или лекцијом и не мора се подударати са идејом приче. Да би се намера уочила, нужно је уздицање с конкретног плана света животиња и биља, на апстрактни, свет људи. Поука је садржана у догађају, а понекад се истиче пословицом која се утискује у свест читаоца или слушаоца. Често поука бива пренесена на почетак басне или се раствара и асимилује у причи.

Пример таквих басни су дела Ла Фонтена и Крилова. Код поменутих писаца, лако се може показати да прича тече толико независно од поуке да се често схвати као супротност предвиђене поуке. Поука често игра и улогу шаљивог увода, интермедије или завршетка. При том треба подразумевати приповедачев тон када он не излаже у своје име, него у име неког измишљеног лица, преламајући све случајеве и догађаје кроз изванредан условни тон или стил.

Од прве басне до данашњих дана важи мишљење да је поука неодвојива и најважнија страна басне. Многи изучаваоци басне тврде да је већа поучност басне када је наравоученије структурално уткано у њено ткиво.

У млађим разредима основне школе, приликом анализе поуке у басни, питања су у почетку упрошћена, међутим са духовним развојем ученика сазрева и способност њиховог запажања, проницања у суштину поуке, па ће им се у складу са тим и захтеви приликом анализе поуке повећавати. Иако је поука у басни углавном јасно изражена, неопходно је подстицати ученике на размишљање и креативни приступ приликом усвајања. Дату поуку треба разрадити и поткрепити животним ситуацијама и пренети је у реалан свет.

Констатација Милије Николића, да у басни као и код осталих књижевних врста, „ваља имати у виду да се идејно богатство књижевног дела не заснива само на етичким, патриотским и практичним животним порукама. Оно обухвата и низ побуда

које су усмерене према развијању и богаћењу животног, уметничког и језичког сензибилитета код читаоца. Васпитање чула, култивисање укуса, развијање маште, подстицање на креативност, ширење сазнајних видика – све су то идеје које су иманентне књижевној уметности“ (Николић М. 1988:230).

У свим разредима, а посебно у „старијим, обрада књижевног дела биће проткана решавањем проблемских ситуација које су подстакнуте текстом и уметничким доживљавањем. На тај начин стимулисаће се ученичка радозналост, свесна активност и истраживачка делатност, свестраније ће упознати дело и пружити могућност за пунију афирмацију ученика у радном процесу.“⁹⁰

5.14. Интерпретација басне на основу композицијске анализе

Басна *Во и миш*, садржи типична обележја усменог, народног казивања. Језик је прост, без стилског улепшавања а одликује се једноставним начином писања, управо онако како народ мисли и говори. Језик уједно својом једноставношћу олакшава разумевање неких непознатих речи и појмова преко којих се и највише осети народни карактер басне.

На први поглед стиче се утисак поноса и високог држања појединих људи али и умишљеност и површност, што се јасно види кроз прву дијалогску ситуацију у тексту: „Зар ти није ширине по овој појати, него по моме хрбату (кичми) да се играш, је ли?“ Кроз ову реченицу видљив је отресит став вола према мишу а непријатељски тон којим је изречена наговештава заплет радње и тихи конфликт који настаје упорношћу вола да мишу докаже своју важност и величину, кроз питање: „А не знаш ти ко сам ја?“ Тиме је пружена слика једне арогантне, одважне особе коју једино краси лажно самопоуздање и опасна самосвест. У другој дијалогској деоници текста, миш одговара на постављено питање, чиме се сазнају карактер и особине малог миша. Иако је пуно мањи и физички слабији од вола, миш је својим одговором одмах показао да њега красе потпуно другачије особине. Покушавајући смирити вола и спасе ситуацију, миш се обраћа волу описујући га епитетима јак, велик, чиме му даје до знања да је он итекеко свестан његове величине и снаге али се истовремено умиљава волу, настојећи тако придобити његову наклоност, говорећи му да је он поред тога и „добар и миран воко.“ Упркос комплиментима и настојању малог миша да придобије поверење вола, во није имао намеру да учини ту услугу малом мишу, па му је уз то почео још и претити, алудирајући на своју физичку надмоћ: „Но бјеж' с мене, е тако ми твоје поганштине, а мојега јунаштва, ако само репом махнем, одлетећеш мртав доврх појате.“

90 Стевановић, М. (1982:139): *Методички приручник за наставу српскохрватског језика и књижевности у основној школи*. Горњи Милановац: Дечје новине, према: *Заједнички план и програм образовно-васпитног рада*, Просветни гласник, 6-9, Београд, 1976, стр. 300.

Следећу композицијску јединицу басне, чини ситуација која представља уједно и врхунац радње у којој се метафорички приказује непредвидивост живота и судбине која будно чека прави тренутак за освету. Кад је во остао сам у појати свезан, заплео се роговима око конопа који се спустио до врата с великом могућношћу да га угуши. Уз паничан страх и борбу за живот, во се у једној секунди времена, трансформисао из поносног, снажног вола у биће које очајно моли за помоћ. Како се коло среће окреће увек, дошао је тај тренутак када је вољу једини спас и нада био мали миш којег је пре само неколико дана назвао „Ништавац“, за чију помоћ никад неће молити. „Од хиљаду таквих Ништаваца нити се бојим да ми могу наудити, нити уздати да ми могу помоћи.“ Када је во затражио од миша да прегризе коноп, миш је уз ироничну примедбу додао: „Ја бих, али не смем на твој врат скочити“, алудирајући на волове недавне речи. У цитату који је уследио, осећа се пуни сјај народног казивања и духа у којем се види да је човек који се нађе у безнадежној ситуацији спреман на све само да извуче живу главу: „Скачи не по врату, него и по очима, само помози.“ Доброћудни миш је скочио и спасао вола од пропасти, доказавши тиме своју праву величину и вредност која се никад не би могла мерити са физичком снагом што је једино чиме во располаже.

Одсуство описа надокнађује развијање дијалога, ређе монолога јунака, а занимљивост приповедања и конфликт усмерен је ка неочекиваном обрту и ефикасној формулацији исхода. Варирање основног конфликта може се понекад изложити поступком паралелизма. Тада се ликови постављају у опречне околности (рода у гостима код лисице - лисица у гостима код роде; соко не бежи од газде, док петао бежи са образложењем: „*Ти никад ниси видео печеног сокола, док ми свакодневно гледамо печеног петла.*“

Такви једноставни обрти јаче оцртавају примарну карактеристику ликова који су у склопу композиције басне.

Композицијска анализа подразумева, најједноставније речено, уочавање редоследа догађаја при излагању. Ова анализа се може посматрати и у ужем и у ширем смислу. У млађим разредима, композиција неког дела се разматра у ужем смислу, а у старијим и у ширем значењу. *Композиција* се може посматрати као *спољашња* и *унутрашња*. Спољашња композиција подразумева организовање књижевног дела на делове и поглавља, чинове, сцене, строфе и стихове, док унутрашња подразумева развијање догађаја кроз низ фаза: *експозиција, заплет, кулминација, перипетија и расплет*.

Експозиција, у којој се упознајемо са општом ситуацијом, местом и временом када се догађа радња, са ликовима.

Заплет већ има први сукоб, настају неспоразуми, неразумевања, различита тумачења одређених појава и ситуација.

Кулминација означава врхунац радње, напетости догађаја. То је обично најузбудљивији тренутак, који може да означи прекретницу радње.

У перипетији се обично означава више могућности за разрешавање догађаја и по правилу не траје дуго.

Расплет је крај драматичних догађаја.

Догађаји се могу излагати оним редом како су текли, а могу идући временски од садашњости ка прошлости. Композицијска анализа може бити веома интересантна за ученике, јер открива садржину и редослед у књижевном делу. Приликом композицијске

анализе, ученицима се могу поставити следећа питања: Како је започела радња? Како се даље одвијала? Који део представља прекретницу? Шта је било даље? Како је радња завршена?

Фабула представља складну повезаност свих догађаја у једном делу, у коме може бити више фабуларних токова.

Хумор је неизоставни елемент басне, који писцу омогућава да поједностави замке, и често је укључен у алегоричан обрачун са људским манама и ћудима. У завршници басне отварају се простори за иронично и саркастично коментарисање догађаја. С обзиром да је басна сажета прича из које се изводе закључци и нема довољно простора да се опширније пише о хумору, овде ће бити наведен цитат по *Реторици* Божидара Рогановића из беседе која се такође сврстава у уметнички текст а која обилује хумором и сарказмом.⁹¹

6. МЕТОДИЧКО ТУМАЧЕЊЕ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА

6.1. Тумачење књижевног текста

Када се говори о тумачењу књижевног текста, треба нагласити да је сам процес тумачења, најтежи део посла у настави матерњег језика, а наставник има тежак и важан задатак који се односи на уважавање сваког сегмената у наставном процесу. У квалитетно осмишљеној настави књижевности, остварује се свестран увид у активност ученика током читавог пријема књижевног текста.

Тумачење књижевног дела у школи тзв. школска интерпретација, може се реализовати на различитим степенима сложености, а све у зависности од природе књижевног дела, стручне оспособљености, намере и амбиције наставника, као и од мотивисаности ученика.

Ефекти рецепције код младих читалаца сигурно ће бити умањени, ако се читању текста приступи без претходне мотивације. Најава и истицање циља часа, такође имају мотивациону улогу.

6.2. Методичке основе за интерпретацију басне

Басна је књижевна врста, која више него остале, пружа могућност за коришћење широког дијапазона метода рада, као и корелацију са свим другим васпитнообразовним областима. Корелација се посебно лако спроводи са методиком

⁹¹ На једном предизборном митингу у Енглеској, где је било доста уважених дама, једна од њих незадовољна узвикује беседнику: „Ужасни сте, да сте ви мој муж, дала бих вам отров!“ Беседник центлменски узвраћа: „Госпођо, да сте ви моја жена, ја бих га и попио!“ Значи, хумор није само значајно оружје у борби против насртљиваца него и средство за стицање наклоности. (Рогановић Божидар 1995:270): *Реторика*, Београд. Новинско издавачка установа „Војска“.

уознавања околине. Уознавање околине је област која због свог богатог садржаја у програму васпитнообразовног рада, даје могућности за употребу басне како у психолошкој припреми деце тако и у главном и завршном делу активности. Садржаји који се у оквиру ове области обрађују су веома широког спектра, обухватајући друштвене, ефективне, еколошке, откривачке и практичне активности.

Настава је, као што је познато, сложен процес. По дефиницији настава подразумева „посебно усмерену делатност наставника ради давања знања, формирања умења и навика и развијања сазнајних и стваралачких способности ученика. Процес наставе подразумева делатност наставника и делатност ученика што представља две стране јединственог процеса који се одвија према утврђеном наставном плану и програму“ (*Педагошки лексикон* 1996:310).

Настава књижевности остварује вишеструке циљеве. Циљеви наставе на подручју естетског и етичког васпитања су у развијању љубави према књижевној уметности и стварању читалачких навика, у стицању уметничког укуса, богаћењу репродуктивне и стваралачке маште и јачању чулног, етичког, језичког и литерарног сензибилитета. Ти циљеви реализују се посредством текстова који су обухваћени планом и програмом, али и текстова који не улазе у програм наставе књижевности, а који заслужују да буду анализирани. Књижевни текстови као што су: песме, шаливе приче, басне, бајке, пословице, загонетке, питалице брзалице и други текстови, имају посебан значај за естетско и етичко васпитање ученика у млађим разредима основне школе. При обради неког књижевноуметничког дела ученици могу доживети, свестрано схватити и поуздано проценити уметничка остварења, могу пуно сазнати о љубави, раду, обичајима, породичном животу, о моралу, животној филозофији. За остваривање битних циљева наставе „значајна су дела са друштвеном, моралном и патриотском тематиком, али су уз њих неопходни и уметнички текстови који могу да разоноде и продохове, да забаве и насмеју, да изазову животну радост, радозналост и инвентивност код младих читалаца“ (Николић 1992:18).

Уметнички текст по речима Милије Николића „треба да прво узбуди и одушеви ученике, да им опседне машту и мисли, па да тако, у својству снажног личног доживљаја, убедљиво делује на моралне ставове и понашање. Зато су мотивационе снаге уметничког текста и подстицајне моћи методичких поступака у сталној дружби и узајамном снажењу“ (Николић 1992:18).

6.3. Мотивисање ученика за читање и доживљавање басне

Први сусрет са народним стваралаштвом ученици обично доживљавају читањем или слушањем басне или бајке.

Мотивисање ученика за читање, слушање и доживљавање басне као књижевноуметничког текста је управо радња која се користи да би се код ученика створило расположење да слушају интерпретативно читање.

Први корак у мотивисању ученика је привлачење и одржавање њихове пажње. Томе погодује коришћење нових и неочекиваних приступа, ослањање на свакодневно искуство ученика или коришћење примерених цитата као увод у оно о чему ће се на часу говорити. Да би се одржала пажња, неопходно је мењати начине рада са ученицима.

Да би ученик био мотивисан неопходно је да има поверења у сопствени успех. Да ли ће имати довољно поверења у себе или не, зависиће од темперамента ученика, неких других особина личности и претходних искустава. Али, наставник може да се потруди да помогне и оном ученику који има најмање поверења у сопствене могућности. То ће најбоље учинити ако користи три стратегије:

1) Детаљно информисање ученика о свему што ће морати да научи или да уради да би са успехом завршио програм предмета. Понекад је неопходно да се ученику та информација прикаже у виду секвенци парцијалних циљева које треба постићи.

2) Ученику треба пружити довољно прилика да доживи успех. „Ништа не успева као успех!“, гласи енглеска пословица. Ово не значи да ученика треба потпуно заштити од неуспеха јер неуспех, ако није сувише чест, може да делује конструктивно. Код нешто тежих задатака треба ученику помоћи, али треба избегавати пружање помоћи када се она изричито не тражи јер се таквим помагањем саопштава да наставник нема поверења у његове или њене способности.

3) Ученику треба пружити јасне информације о напредовању у учењу. Сама нумеричка оцена некада није довољна. У многим случајевима је потребно да се ученику дају оцене и коментари за издвојене аспекте рада, нпр. за организацију рада, граматику и друго, ако је у питању писмени састав.

На крају учење треба да доведе до осећања задовољства код ученика. То се постиже ако ученици имају прилику да користе знања којима су овладели у учењу других предмета или у практичним ситуацијама, ако се похваљују или награђују за остварене резултате и ако та поткрепљења доживљавају као праведна и сразмерна њиховим напорима (Жиропађа 2006).

Наставник у уводном делу, односно током доживљајно сазнајне мотивације има за циљ да ученике подстакне на размишљање о предстојећој теми, тражећи од њих кроз мноштво питања да изнесу своја искуства која се односе на тему која ће се касније у самој басни обрадити. На тај начин буди се сазнајна радозналост код деце, њихово интересовање за даљи ток активности тако да се уједно ради на вербалном изражавању, богаћењу фонда речи, јачању система састављања реченица.

Кроз говорну интерпретацију басне, васпитач подстиче ученике да уоче ликове, опишу њихове карактеристике, упореде их са људима, као и саму причу коју деца треба да упореде са реалним животним ситуацијама, како би њихов доживљај био интензивнији.

6.4. Интерпретација басне у настави српског језика и књижевности

Читање књижевних дела није само по себи довољно ако ученик не разуме прочитано. Разумевање дела је полазиште сваке добре интерпретације. Интерпретација има задатак да пробуди учеников естетски доживљај, да изošтри књижевно – посматрачке способности и критички дух и да обликује књижевни укус. Ти задаци се постижу пуним и свестраним ангажовањем ученика у процесу наставе. Интерпретацијом се изазивају, стичу и усавршавају ученичке способности.⁹²

Метода интерпретације нашла је свог одраза и у нашој књижевној и дидактичко-методичкој теорији и пракси. Ова метода се развила у поступак названим школска интерпретација. Овај поступак код нас је посебно развио Драгутин Росандић, а касније су прихватили и други теоретичари и практичари.⁹³

Књижевно дело, по речима Драгутина Росандића носи обележја творца и времена у којем је настало. Према томе, оно се нуди као историјска и естетска категорија. Школска интерпретација књижевног текста захтева сложен и свеобухватан методолошки приступ који омогућава ученицима да правилно схвате и сагледају начин уметничког обликовања књижевне грађе и естетски међусобно повезаних слика и тематских целина. Школска интерпретација књижевног дела мора уважавати доживљајно-сазнајне могућности ученика, а књижевни текст тумачити као извор естетског доживљавања и сазнавања. Такав приступ уводи дело у учеников доживљајно-сазнајни свет и при томе поштује учеников емоционални, интелектуални и фантазијски свет, његов узраст и литерарно искуство (Росандић 1974:14).

У првом разреду ученици запајају присутност ликова у тексту, прате њихове поступке и заузимају став према њима.

Већ у другом разреду основне школе при интерпретацији лирске песме ученици доживљавају ритам стиха. И у приповедној прози присутна је поступност при изграђивању појмова који се појављују у интерпретацији. То је у првом реду књижевни лик. Такође, ученици другог разреда уочавају повезаност учесника у причи и окружења у коме се налазе.

У трећем разреду уочавају спољашњи изглед лика, његове поступке, и унутрашња стања. Значи у трећем разреду се спроводи примерена психолошка карактеризација лика.

У четвртном разреду карактеризација је обогачена новим појединостима. Ученици откривају емоционална стања учесника у дијалогу. У описној карактеризацији ликова, откривају психолошке црте упоређујући ликове по сличности и различитости (Росандић 1974:19). Тако се већ на самом почетку школовања почиње поступно развијати сензибилност и увођење ученика у свет књижевности. Сваки виши разред, сматра Росандић, нова је степеница у развијању

92 Интерпретација (лат. *interpretatio* – објашњавање) или тумачење у науци о књижевности означава објашњење књижевног дела, односно проналажење његовог значења, његове сврхе, стила, форме итд. Интерпретација књижевних дела постојала је још у антици (*Речник књижевних термина* 2007:294).

93 Стевановић, М. (1986:24): *Креативност наставника и ученика*, по Милија Николић, Миливој Солар, Марко Стевановић и други. Истарска наклада.

ученикове естетске сензибилности и књижевне културе. Интерпретација текста је јединствен методички поступак у школи, који се прилагођава доживљајно – сазнајним могућностима ученика у разредној настави.

Росандић сматра да се интерпретацијом књижевног дела остварују специфични циљеви наставе књижевности који се односе на рецепцијске, интерпретативно – аналитичке способности, на изграђивање књижевног укуса и сензибилности као и књижевне културе у најширем значењу.

Проучавање књижевног дела на темељу интерпретације, по Росандићу пролази кроз следеће фазе:

- У првој фази уводи дете у комуникацију с књижевним делом, слушањем књижевноуметничких текстова, побуђују се емоције и осетљивост за звуковне вредности песничког језика.
- У другој фази уводи ученике у интерпретацију текста, развија интерес за самостално читање, развија литерарну перцепцију и имагинацију, проширује распон емоционалног доживљавања, способност конкретизације и актуализације уметничког садржаја.
- У трећој фази развија културу читања, открива ученику начине читања, изоштрава литерарну перцепцију, развија имагинацију и рефлексију, упознаје књижевнотеоријске категорије које се укључују у интерпретацију текста, развија способност самосталног откривања појава у књижевноуметничком тексту.
- У четвртој фази развија нове одреднице културе читања, оспособљава ученике за самосталну интерпретацију различитих врста књижевноуметничких текстова и примену одређених метода, за различита преобликовања текста (Росандић 1986:115).

Интерпретација књижевних текстова је суштинско питање савремене наставе књижевности. Смисао књижевне интерпретације јесте у објашњавању књижевног дела као јединствене и непоновљиве духовне творевине. Школска интерпретација открива целокупни свет књижевног дела, његове поруке, лепоту, она омогућава продирање у стваралачке поступке писца. Књижевно дело заједно са писцем и самим учеником је основ интерпретације.

Интерпретација у тумачењу књижевног дела поставља себи задатак да омогући ученицима самостално понирање у унутрашњи свет и законитости књижевног дела. Школска интерпретација омогућава афирмацију индивидуалног ученичког доживљаја и пуно развијање његових стваралачких потенцијала, активности и интересовања (Стевановић 1986:24).

Предмет интерпретације може бити лирска песма, епско дело, драма роман, бајка, басна итд. Интерпретација подразумева читање дела, радозналост, разумевање, схватање и усвајање језичких елемената, књижевнотеоријских појмова, креативно проницање у структуру текста, тј. у дубљи смисао дела.

Интерпретација као најсвеобухватнији облик проучавања књижевног дела, обухвата „свестран истраживачки увид у више вредносних чинилаца и стваралачких поступака, па самим тим открива и тумачи стилогене детаље и зачудну знаковност која чини суштину уметничког текста“ (Николић 1992:203).

У свакој интерпретацији је доминантан поступак самосталног истраживачког рада. Обим и дубина интерпретације полазе од узраста ученика, захтева школских планова и програма, оспособљености ученика и природе самог књижевног текста. Основношколски узраст „подразумева интерпретацију која се заснива на емоционално – фантазијском елементу“ (Стевановић 1986:17).

Ученици од првог до четвртог разреда основне школе имају веома бурне емоције и машту. Зато се они посебно интересују за бајке басне и узбудљиве приче у којима има доста узбудљивих догађаја и ликова. У лирској поезији деци се допадају мотиви из света њихових вршњака као и из животињског света.

Као педагошка категорија, школска интерпретација подразумева откривање нечега новог, дотле скривеног. То се постиже трагањем у делу за оним што на први поглед није тако очигледно. На тај начин ученик ће бити у ситуацији да проучи све појединости у делу и да објасни његову естетску вредност. У односу на књижевни текст ученик, најпре, доживљава, а затим се дело појављује као предмет спознаје. Интерпретација полази од емоционалног доживљаја да би се завршила естетским вредновањем и богаћењем читаоачеве личности. Добро осмишљена интерпретација оплемењује ученика, изоштрава књижевни и уметнички укус и омогућава стваралачки и креативни однос према књижевном тексту.

6.4.1. Улога наставника у интерпретацији басне

Да би могао да обради било коју наставну јединицу, наставник мора да буде добро упознат са њеним садржајем. Потребно је да уложи максималне напоре у интерпретацију текста, уз што више очигледних средстава, како би на тај начин децу подстакло да прате књижевни текст, уз пажљиво праћење тока радње, како би могла учествовати у тумачењу басне, или неког другог књижевног текста. Басна је тесно повезана са животном праксом и свака њена поука је истинита. Басна критикује људске мане, исмевајући људску глупост, охолост, гордост, лаж, док са друге стране, хвали искреност и поштење. Веома је важно да деца не буду само пасивни посматрачи и слушаоци говорне интерпретације басне, већ да их васпитач довољно заинтересује доживљајно-сазнајном мотивацијом, избором средстава и својим наступом, како би деца била активни учесници у обради датог текста. Само на тај начин ће њихов доживљај текста бити функционалан.

Пример узорног наставника, познат је у педагогији као врло важан фактор како у васпитању тако и образовању ученика. Кроз читање као један од видова интерпретације басне, посебно у првом разреду, када ученици нису научили још да читају, први пријем текста остварује се слушањем. Текст ће читати наставник, а касније, када буду овладали техником читања и ученици. Приликом оспособљавања ученика за квалитетно читање, наставник мора поседовати способност течног и изражајног читања. На факултетима за образовање учитеља на предмету *Реторика* студенти се уче ораторству. Уз обавезну дозу талента, студенти добијају прилику да

овладаном техником лепог изговора речи и реченица, створе подлогу на којој ће градити и себи обезбедити статус доброг говорника. Такође је потребно и да могу суверено владати вештином читања, како би пленили пажњу ученика лепотом елоквенције.

Поред стручног знања наставник мора поседовати и велику креативност духа. Мора бити способан да увек на нов начин приступи уметничком делу како би ученицима пружио битне чиниоце у литерарно-естетској и садржајно-идејној анализи.

Наставник мора добро владати делом, мора направити добар избор метода и начина којима ће се литерарно естетска материја више приближити ученицима. На тај начин ће заинтересовати ученике да сами поступно откривају лепоту и вредност текста. Потребно је да наставник инсистира на оним вредностима и могућностима дела које су за одређено књижевно дело значајне и које откривају уметничку и идејну суштину. На књижевноуметничким делима мали читалац се интелектуално, теоријски и естетски припрема за богатије мисаоно-емоционалне садржаје књижевних дела, која ће изучавати у каснијим разредима.

Од самог књижевног дела, од могућности које оно у себи носи и од креативности наставника да у међусобној сарадњи са ученицима дође до спознаје естетичких вредности и поруке уметничког дела зависиће и методски приступ.

Наставник мора имати добро изабран пут како би његова анализа дела била заснована на низу тематско-идејних и литерарно-естетских компоненти. Обавеза наставника је да се константно стручно усавшава, редовно консултујући стручну литературу и искуства других како би могао изградити свој властити пут код интерпретације књижевних дела.

6.4.2. Наставник и ученик у наставној интерпретацији књижевног дела

Да би поступак у интерпретацији књижевног текста за децу имао добре резултате, наставник се мора заинтересовати двојачко: на литерарно-теоријском и стручно-методолошком плану. Наставник мора да се упозна са специфичностима стваралаштва за децу како би се у приступу и обради књижевног дела нашла усаглашеност са методолошким захтевима књижевне интерпретације и специфичним својствима стваралаштва за децу. Поштујући психолошке одлике детета, писац за децу мора задовољити својим делом и педагошке критеријуме. Свако књижевноуметничко дело за децу пружа сазнања, обогаћује свет искуства али и васпитно делује на малог читаоца. Свакако да књижевно дело треба да остане пре свега уметност а васпитни утицај мора изнићи из комплекса његовог уметничког учинка.

Конкретним питањима наставник подстиче ученике да изразе свој доживљај дела. Он их питањима и задацима усмерава да уочавају одређене појаве, а до спознаје дела ученик ће доћи као самосталан истраживач на основу разноврсних операција с

текстом. Књижевни текст може изазвати осећај радости, ведрине, заноса, усхићености.

По Димитријевићу наставник као тумач, интерпретатор књижевног дела, мора се поистоветити са уметником чије дело тумачи, потрудити се да се што је могућно више ангажује при тумачењу и преношењу племенитих идеја и осећања које свако књижевно дело носи у себи као суштину естетичких вредности. Као што и сам писац „треба да буде у арени живота“ и наставник као тумач пишчевих дела треба да буде у таквој арени, где ће имати задатак да заједно са ученицима, оцењује исправност пишчевих погледа, схватања и ставова, његових идеја. Такође он мора да упућује ученике на оно што је позитивно, хумано, племенито, узорно у делима која се тумаче и која васпитавају и развијају код ученика потребна сазнања о животу. Наставник једном речју мора да буде у току савремених научних достигнућа у својој струци.

Интерпретација, као метод и теорија, у расветљавању уметничког текста, даје задатак и ученику и наставнику. Ученици до сазнања долазе самосталним истраживањима и откривањима, користећи сопствене напоре и мишљење. Наставник је организатор који прати активности ученика и пружа неопходну помоћ за превазилажење нејасноћа и недоумица. Мотивише и обезбеђује стимулативне поступке који ће допринети да се постављени циљеви часа реализују. Улога и одговорност наставника у интерпретацији сваког уметничког дела, постаје сложенија и одговорнија. При преносу информације између говорног лица (у овом случају писца, његовог дела) и примаоца – ученика јавља се посредник наставник.

Обавеза наставника је да потпуно и тачно пренесе информацију писца на релацији писац – ученик, како естетску, тако емотивну и етичку. При том је битно да је сваки наставник стручно и методички оспособљен да то чини, тј. да то не чини безвољно већ са пуно љубави и према тексту и према ученику. Говор љубави надмашује значење обичног језика, надограђује га и шири до тананог савршенства. Информацију треба саопштавати отменим речима, које извиру из дубине мудрости и гранају се на безброј начина. Сматра се да је то основ сваке интерпретације књижевноуметничког текста. Наставни рад на интерпретацији књижевног текста је веома комплексан процес. То је стваралачки чин који захтева заинтересованост и интеграциони рад наставника и ученика. Само заједничким, удруженим радом, ученици ће се упутити у самостално доживљавање књижевних текстова.

Савремена интерпретација подразумева успешније читање, разумевање и доживљавање прочитаног. Код ученика развија способност дедуктивног и индуктивног закључивања. При том до изражаја долазе мисаоне операције: анализа, синтеза, конкретизација, апстракција. Интерпретација подразумева максималну активност у раду на књижевном тексту. „Што је ученик више активан, то ће бити и већи ефекти његовог рада. Захтева се смишљен, проницљив, интелигентан рад“ (Стевановић 1986:19).

У савременој настави књижевности успостављају се такви комуникацијски односи између наставника, ученика и естетског предмета (књижевног текста).

Ученици до естетских искустава долазе најпре на основу властитих доживљајних активности помоћу којих изграђују свој естетски суд о делу. Интеракција између ученика и текста полази најпре од наставника који мотивише

естетски доживљај, а затим помаже ученицима у стварању њиховог естетског суда. Тако ученик постаје стваралачки учесник наставног процеса који постепено изграђује своју литерарну сензибилност за књижевне текстове.

Учениково доживљавање, читање и тумачење књижевног дела је основни вид активности, а о томе проф. Зденко Шкроб пише: „Полазна је тачка сваке праве интерпретације јединствен и целовит естетски дојам што га је на нас произвело књижевно дело.“⁹⁴

Естетски доживљај настаје као последица чулног опажања уметничког текста. По Роману Ингардену то је процес који протиче кроз три основне фазе, емоционалну, активно-стваралачку и пасивну.

Емоционална фаза заступљена је у време опажања уметничког дела и карактерише се уживањем у естетским својствима текста.

Активно-стваралачка фаза се односи на конкретизовање и тумачење естетског предмета уметничког дела, док се пасивна фаза односи на уочавање позитивних и негативних својстава књижевног текста. Оваква подела би се могла условно прихватити, јер, практично не постоји „пасивна фаза“ јер се у вези са доживљеним текстом одвијају бројне и разноврсне активности (Ингарден 1971:199).

Познато је да се књижевно дело опажа читањем или слушањем, а затим настаје нови процес – продирање у све слојеве његове структуре. Самосталним читањем ученик открива властите спознаје о делу, као што су: тема, идеја, порука, ликови, а у каснијем узрасту ученик ће уз читање бележити своја запажања (тезе, одређени цитати, напомене, коментари, релевантни подаци).

По Ингардену, постоје различите етапе које улазе у сазнавање књижевног дела. Оне се односе на поимање гласовног облика и склопова реченица, као и схватање реченица уз активно мишљење. Ингарден наводи да читалац постаје саоткривач квалитета дела и на тај начин бива у прилици да открива све димензије књижевног текста.

6.5. Интерпретативно читање басне

Интерпретација је један од облика проучавања књижевности који се примењују у школама. Као термин значи *објашњење* а коришћен је још у античким временима. Приликом интерпретације књижевног дела, треба се користити знањем из књижевности као и из других области која могу послужити да се дело представи у свом пуном светлу, те да се искажу жеље и хтења аутора, а самим тим да се свест реципијената подигне на виши ниво.

Интерпретација књижевно дело види као целину чији састав чине многи елементи, а условљена је низом његових субјективних афинитета, који се могу свести

94 Цитирано према књизи Стевановић М. (1986:20): *Оспособљавање ученика за самосталну интерпретацију књижевних текстова*. Горњи Милановац: Дечје новине.

под Кајзерово начело да „тумачећи неко дело никада нећемо успети да умакнемо својој индивидуалности, своме времену.“ (Милинковић 2010:505)

Интерпретативно читање басне има приповедачки карактер. Тумач чита текст тако као да прича о догађају који се одиграва пред његовим очима. Тиме се ставља у улогу проматрача који казује шта ликови раде, у каквој се ситуацији налазе, само се с њима не идентификује (Росандић 1976:169-170).

Будући да је басна „мала комедија“ утемељена на конфликту, интерпретатор ће својим читањем обележити ту особину текста спретним поентирањем конфликта и његова разрешења тј. обележиће драмску компоненту текста. Текст басне чита се по правилу ведрим тоном.

Пред интерпретатором басне искрсава један посебан проблем који произилази из алегоријског уређења текста. Питање је, хоће ли интерпретатор при читању текста замишљати лица која се појављују у басни или људе који су индиректно приказани у поступцима и говору животиња и ствари. Познати совјетски интерпретатор басни Иљински разрешио је тај спор овако.

У првој фази свога стваралачког рада на текстовима басне, басну је читао (приповедао) саживљавајући се с њезиним ликовима; опонашао је глас животиња које се појављују као лица у басни (кокодакање кокоши, лајање пса, завијање вука...). Тиме је изазвао комичан ефекат и удаљавао се од основног смисла текста. Иљински је осетио промашај таквог читања и дошао је до закључка да се при читању или приповедању басне треба уживљавати у људске ситуације, замишљати људе и њихове поступке. Тако се преноси слушаоцу скривени смисао басне.

Искуство до којег је дошао Иљински важи и за школску интерпретацију басне. При читању текста треба имати на уму идејно-естетски смисао текста.

Интерпретативним читањем управо се и преноси смисао, а не површински слој текста. Интерпретативно читање басне може бити индивидуално, колективно и читање по улогама. За сваки тип читања потребне су посебне припреме.

Проверавање доживљаја текста који је интерпретативно прочитан остварује се дијалошким методом, методом анкете и методом самосталног излагања. Ако је прва реакција ученика смех, наставник ће упутити прво питање које ће их покренути да изразе доживљај смешнога: Шта је смешно у овој басни? Чему сте се насмејали? Који су вам поступци ликова смешни? Чему се нисте надали у развоју догађаја? Шта је за вас неочекивано? Ученици основне школе не могу дубље улазити и интерпретацију комике и њених литерарних обележја, али је могу осетити и у основним ознакама разумети комику ситуација, комику говора, комику поступака. Ученици се заустављају на тзв. спољашњим ознакама комике. Басна је врло прикладан текст за увођење ученика у доживљавање комике. Она исмева и поучава на начин који је деци врло близак и занимљив (Росандић 1976:170).

За разлику од осталих епских врста басна се у начелу не препричава, већ се основни догађај одреди са неколико реченица, а уместо препричавања примењује се басни примеренији методички поступак – поново читање текста. Тај се методички поступак примењује као први корак уз интерпретацију текста. Ученици ће гласно и у себи читати поједине деонице текста и откривати његове књижевне особине - тему, композицију, ликове, језик, стил, идејни свет. То је читање пропраћено задацима који

одређују шта ће ученик радити и које ће појаве у тексту уочавати и осмишљавати. Да би наставна интерпретација остварила циљеве који се првенствено заснивају на доминацији естетског деловања дела, из којег производе и образовна, и васпитна и функционална усмереност текста, неопходан је пажљив одабир оних чинилаца интеграције који ће водити ученике ка доживљајном фантазијском и духовном отварању дела: спонтано, интуитивно, а методолошки поуздано. Данас актуализовани наставни облици рада и методе могу знатно да побољшају школску интерпретацију књижевног дела, али само онда ако се не преобразе у своје формалистичке варијанте. Повезивањем интерпретативно-аналитичког методичког система са поступцима корелацијско-интеграцијске и проблемске наставе у млађим разредима основне школе подстиче се рецепцијско и семиотичко тумачење односа естетичке каузалности, приређености и надређености уметничких исказа.

Само вешто читање, – писао је Гогољ – може да представи писцима јасан појам о суштини написаног. Волфганг Кајзер у делу *Језичко уметничко дело* зауставио се на читању и његовом односу према теорији литературе: Целокупно теоријско занимање песништвом служи у првом реду великој и тешкој уметности читања. Само онај који сам зна правилно да чита неко дело моћи ће правилно и да га тумачи. И само онај који зна неко дело правилно да прочита, моћи ће да задовољи захтеве које поставља наука о књижевности.

Из тих разноликих навода о читању произилази јасно и недвосмислено да је читање – пут до дела и писца, да је оно – тумач дела и песника, па да је, према томе – уметност. О чаролији читања говорио је и велики немачки песник Гете: „*Добри мали људи не знају колико је кога стало времена и труда да би научио да чита. Мени је за то било потребно 80 година, и ја не могу ни данас рећи да сам постигао циљ.*“⁹⁵

По Гетеу, постоје три врсте читања: „*прва која ужива не просуђујући и трећа, која просуђује не уживајући и она средња, која просуђује уживајући и ужива просуђујући, то је она врста која заправо изнова ствара књижевно дело.*“ (Илић 1983:152).

Иво Андрић је веровао да је читање без бележака исто што и читање на једно око.

Контакт са језиком и стилем добрих писаца – рекао је Наталис, белгијски школски писац – најпоузданије је и најефикасније средство да се матерњи језик послушне и да се продубе значења његових речи. Вештина читања може да постане моћно средство образовања. Истраживачким подстицајима се ученик навикава да прати своја доживљавања и просуђивања, да издваја битне делове текста, упечатљиве слике и снажне изразе. Квалитетом читања машти треба омогућити да смирено производи асоцијације, а емоцијама да се с њима стопе до краја. Развијањем читалачких навика, управо зато што га обезбеђују припремне активности, стварају се услови за смирено, студиозно, истраживачко читање.

Све што ученик на часу чита треба да има двојаку функцију: да тим читањем да одговор на питање о ком расправља и да покаже како он тај део текста чита.

95 Стевановић, М. (1982:91): *Методички приручник за наставу српскохрватског језика и књижевности у основној школи*. Горњи Милановац: Дечје новине, по Екерман: (1969:59): *Разговор са Гетеом*. Београд: Реч и мисао.

Понекад се начином читања уједно даје одговор на постављено питање – њиме се демонстрира доживљај и схватање текста или његових делова. Захтеви да се читањем текста демонстрира доживљај изузетно доприноси развоју читања. Унапређењем читања у настави (подстицањем сарадничтва између песника и ученика већ током истраживачког читања) остварују се неопходне околности не само за антиципацију интерпретативног тока већ у тој фази на фону дела као стваралачке праксе непосредно се формира и открива језички и литерарни сензибилитет ученика, а подстицањем унутрашње очигледности током читалачког чина васпитају се чула и успоставља естетски укус младих читалаца (Поповић Б. 1959).

Тако ученик постаје сатворац писца и завереник исте идеје и мисли. Писац своје дело намењује читаоцу, а оно своју реалност стиче у читаочевој свести.

6.6. Доживљавање, рецепција басне

Ученичко демонстрирање сопственог доживљаја текста има велику вредност и увек показује емотивни однос ученика према тексту, па зато никада не треба тежити потпуном неутралисању личног доживљаја текста, јер се у наставном раду на књижевном тексту индивидуално и опште међусобно прожимају и допуњују.

Поступцима демонстрирања доживљеног и схваћеног се може само делимично протумачити књижевни текст. Међутим, њима ученик показује како је разумео текст, али тим показивањем се не може дати одговор на многа питања, без чега тумачење текста остаје непотпуно. Зато је важна примена и *проблемских* и *интерпретативно – аналитичких* поступака.

При интерпретативно – аналитичким тумачењима текста ученик треба да се непрестано упућује на то да свој одговор поткрепи читањем делова текста, рецитовањем стихова и строфа, читањем дијалošких места, Зато поступци којима се демонстрирају ефекти које текст код читалаца ствара представљају само инструмент у примени и проблемских и интерпретативно – аналитичких поступака.

Прихватање (рецепција) књижевнога дела и његово деловање представљају дубоко субјективан чин, али настава, међутим, настоји да ученици усвоје и неке опште ставове о делу које се изучава.

У теорији рецепције сагледаван је однос индивидуалног и општег прихватања књижевнога дела. Манфред Науман истиче да је и индивидуална рецепција друштвено условљена, „она је само појавни облик друштвеног усвајања књижевности“ (Науман 1978:160).

И учениково читање дела које се изучава у настави, такође, је друштвено условљено, јер ученику се књига наставним програмом одређује за читање, а на програмирање дела утичу друштвене институције (издавачке куће, средства пропаганде књижевних дела, књижевна критика, настава, наука о књижевности, библиотеке, књижаре и друге културне и јавне установе), као и многе друге које се баве питањима васпитања деце и омладине.

У настави постоји и директно усмеравање ученика према књижевним делима, а то значи да је њихова индивидуална рецепција дела друштвено условљенија него код одраслих читалаца. Усмеравања врши и наставник применом различитих стимулативних

поступака да се дело чита, а усмеравање се наставља и након читања дела, у току његовог изучавања на часу, тако да и ту сукоб општег и индивидуалног долази до најпотпунијег изражаја.

Ученик је и у позицији да свој доживљај дела и судове о њему директно суочава са туђим доживљајима и судовима и тако разрешава однос између онога што је његово индивидуално и општих ставова које прихвата одељење.

Због свега наведеног, савремена основна школа потенцира доживљавање текста - књижевног дела, тј. учеников интензиван доживљај. Естетски доживљај текста у целини као и доживљај појединих сликовитих места у текстовима (прозним или поетским), настаје у дубини дечје личности и утиче на његово биће, на повезивање доживљеног са мисаоним процесима, као и на формирање његове личности.

Подстицани, усмеравани и вођени током школског учења, ученици не остају само на опажању спољних особина предмета и на представама већ, користећи постепено мисаоне операције (упоређивање, анализа и синтезе, идентификовање и разликовање, апстракција и генерализација), долазе до појмова. На тај начин се код ученика, посебно оних трећег и четвртог разреда, већ у фази конкретног логичког мишљења почињу јављати елементи апстрактног логичког мишљења, што за њих представља улазак у зону наредног развика. Мада су у литерарној комуникацији у разредној настави машта и осећања најразвијеније психичке функције, наставно изучавање програмом предвиђених текстова се не може ни замислити без значајне улоге мишљења. Тенденција савремене наставе је да посебно напреднијим ученицима треба давати нешто теже, али савладиве проблемске задатке и тако их постепено уводити у апстрактно мишљење као следећи, виши степен мишљења на примерима алегоричних и ироничних текстова (Пијаже, Виготски, Квашчев).

Суочен с књижевним питањем или проблемом, чије решење не мора бити јединствено, ученик трећег и четвртог разреда, уз успешно учитељево подстицање и вођење, може понудити више од једне идеје, односно једног решења, што представља прве кораке у развијању стваралачког мишљења. Семиотски приступ подразумева дубље ученичко залажење у подтекст и ослушкивање сазвучја знакова из целокупне уметничке структуре.

Добро књижевно дело садржи универзалне слике и поруке, општељудске тежње и идеале, осећања и расположења блиска сваком човеку. Читалац је стваралац, који својим односом према прочитаном на основу свога читалачког укуса продубљује поруке књижевноуметничког дела, а при том он не мора разумети поруке које је писац сам поставио. То је добар знак да је писац створио дело снажне симболике и посебне естетске и тематске структуре, које пружа могућност различитих приступа и интерпретација. Таква критичко – истраживачка рецепција дела која је стално продуктивна не може бити исцрпљена једним тумачењем или једним методолошким поступком. Видови критичко – истраживачког приступа практично су неисцрпни не само код дела сложене структуре и богате садржине, него и код дела једноставне структуре и мањег обима. „Велико књижевно дело; при сваком новом читању, проширује читаоцу видик и открива непрегледне хоризонте нових визија и информација, нових сазнања и сасвим другачији доживљај пишевог фиктивног

света. Рецепција књижевног текста зависи и од афинитета читаоца, од његове унутрашње природе, интелектуалне зрелости и степена опште културе и образовања. Од квалитета рецепције коју читалац оствари читајући дело, зависи интезитет његових емоција и духовног задовољства“ (Смиљковић, Милинковић 2008:76-77). Не смемо занемарити ни читалачки укус који зависи од времена и друштва у коме читалац живи. Због тога је извесно да се тумачење, разумевање и доживљавање уметничког дела мења у складу са еволуцијом друштва и критеријумима естетског вредновања.

Суштина и смисао рецепције књижевног дела свакако је у његовој функцији да стално продубљује и богати духовни живот свога читаоца, јер по речима Миомира Милинковића, свако дело носи у себи сазнања која подижу ниво моралних врлина, развијају осећај хуманости и продубљују естетске предиспозиције. Књижевни текст моделује укус читаоца, утиче на његове ставове, развија сензибилитет и формира способност просуђивања, разумевања и естетског вредновања.

Живот било ког појединца не садржи толико искуства колико га има у добром књижевном делу. Хајнрих истиче да је рецепциона естетика „парцијална методолошка рефлексивна, подесна за надограђивање и упућена на сарадњу.“ Садржај књижевног дела стимулише духовну физиономију читаоца, задовољава му укус, употпуњује опште утиске и проширује сферу интересовања. Читалац тако постаје активни учесник, који имплицитно утиче на даљи живот дела, на његово трајање и продукцију. Књижевно дело, као комплексна индивидуална творевина, нуди читаоцу различите могућности рецепције; тако да свако ново читање може постати индивидуални стваралачки чин.

Истинска вредност сваког великог дела је стална и непроменљива, само се мењају критеријуми уметничког вредновања. Сва та аутономна, свевремена уметничка остварења читаоцима пружају естетски ужитак, извлаче их из пасивности њиховог духа и доводе их у активан однос према конкретним животним дешавањима.

Полазећи од става да је свако уметничко дело свет за себе и да би из тог света требало узети оно што је најбоље, може се закључити да је рецепција уметничког текста важно питање у настави српског језика и књижевности.

Наставни рад на књижевном тексту почива на ученичком прихватању књижевног дела и ефектима које оно при томе производи. Драгутин Росандић сматра да школска интерпретација књижевног дела, која садржи све битне елементе теорије рецепције, ученика поставља на одстојање естетског субјекта, истражује доживљајно-сазнајне процесе у различитим фазама и облицима књижевне комуникације, иницира истраживање индивидуалног доживљаја књижевног дела. На тај начин је школска интерпретација као методички поступак претходила теорији рецепције. Ученици не могу приступити самосталном сагледавању вредности неког дела док се не оствари процес рецепције, док не доживе тај текст и док их он не покрене на емотивно-мисаона реаговања, на узајамна деловања, а сваки даљи вид изучавања текста условљен је интезитетом таквог узајамног деловања између дела и читаоца.

Естетика рецепције се бави примањем књижевног текста од стране читаоца. Читалац има непрекидну потребу да проникне у свет књижевног дела и духом се у тај свет пренесе. Уживљавајући се у тај свет читалац подлеже разноврсним утицајима и

различно га доживљава. Дете као реципијент се песниковом свету предаје безрезервно и свет доживљава спонтано, а својом наивношћу је слободно у маштању и игри и тако много ближе својој поезији но одрастао читалац. Дете другачијом логиком поима свет од одраслих. Његова комуникација с текстом зависиће од његовог психолошког развитака, знања, емоционалног стања и рецепционо – естетичког искуства.

Милинковић сматра да свет књижевног дела који постоји у одређеном простору и времену, за пажљивог читаоца, па макар то било и дете није свет из прошлости или будућности, већ свет тренутка у коме он живи и у коме међу главним јунацима препознаје управо себе. У дететовој имагинацији сваки од јунака књижевног дела је управо оно само, читалац тог дела. Тај свет изазива јак утисак на његова чула, поспешује чувства и сужава видокруг рационалног просуђивања. Ученик, као и сваки други читалац, при читању дела живи са делом. Он са јунацима дела пати, радује се, стрепи за њих, награђује их, кажњава. Доживљајно читање је полазна тачка, али не и крајњи циљ проучавања књижевног дела. Стечени утисак је неопходан, али недовољан за комплексну рецепцију, па сматрамо да је сваки учесник у настави битан за школску интерпретацију књижевног текста.

Рецепцијска спремност ученика за сусрет с делом обухвата целокупно учениково искуство, естетску сензибилност, књижевну и читалачку културу.

У процес изучавања књижевног дела, дакле, неопходно је укључивати ученички сараднички однос према делу који је успостављен током читања. Тако се и ученик и дело налазиле у међусобном активном односу: ученик би „узимао“ дело, али и оно би „узимало“ ученика. Усвајајући дело и дограђујући га у својој свести, ученик се подстиче на рад, на своју духовну активност, те само ако се дубоко уживи у књижевно дело могуће је активно учествовање и сазнавање о суштини прочитаног.

Дубоким уживљавањем у свет књижевног дела, који води до потпуне идентификације са тим светом, ученик се укључује у сараднички однос са делом. То исто ради и писац кад ствара тај свет: „Немогуће је писати о једној личности а да се не идентификујете с њом, чак и да је најгора.“⁹⁶

Дете - ученик је у свему равноправан реципијент са одраслима. И оно ће на књижевно дело реаговати емоционално, етички, мисаоно, сензитивно и стваралачки.

Током читања ученик се безрезервно поистовећује с јунаком дела и емоционално проживљава његову судбину. Читајући дело доживљаваће победе и поразе, патиће и радовати се, зависно од тога шта се дешава јунаку.

Теорија рецепције богати теорију читања и теорију комуникације с књижевноуметничким текстом. Исорова, теорија „празних места“ у методичкој транспозицији манифестује се као низ поступака којима се побуђује радозналост и креативност код читалаца. Веома је важан квалитет односа ученика према делу. Ако је он креативан, ученик ће успоставити посебну везу са књижевним делом и својом маштом је дорађивати и стварати сопствено виђење света. Тако ће ученици постати самосталнији у раду и развијаће своју креативност. Креативан ученик ће на

⁹⁶ Селимовић, цитирано према Илић, П. (2003:178): *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*. Нови Сад: Змај.

оригиналан начин гледати исту ствар коју посматрају сви, али ће о њој мислити потпуно другачије. Бити радознао значи бити отворен за различита животна искуства. Алберт Ајнштајн је рекао: „Најважније је не престати постављати питања. Радозналост постоји с разлогом. Човек не може не бити задивљен кад размишља о мистеријама вечности и живота, о чудесној структури стварности. Довољно је да сваког дана успемо разумети само мали део те мистерије.“ Прављењем „реза“ на узбудљивом месту у неком епском делу код читаоца се може побудити његова радозналост и ослободити његова способност развијања радње. Слажемо се у овом случају и са Шекспировом мишљу „Свет је онолоко занимљив колико смо ми радознали.“ Тако ће креативан и маштовит ученик стално тражити нове идеје, искуства и сам стварати околину која ће подстицати његову радозналост, јер неко је рекао, а то је и тачно да су хиљадама година људи гледали како јабуке падају са стабла, али само је један био довољно радознао и на своје питање, покушао да пронађе одговор. Значи машту ученика и њихово логичко расуђивање морамо подстицати и развијати у свим фазама школовања. Многи проучаваоци књижевности за децу у недоумици су која дела ће одговарати детету одређеног узраста.

По Троју животно доба детињства је подељено на четири раздобља: прво детињство - прве две године живота; рано детињство - од друге до шесте; средње детињство - од шесте до девете године и позно детињство - од девете до пубертета. У раздобљу средњег детињства дете похађа млађе разреде основне школе. Њихов први сусрет са текстом је из читанке. Они у овом узрасту буквално схватају и прате садржину, док теже уочавају поруку. Више ће на њих деловати лепота стила и емоција која прожима дело, него порука коју дело шаље.

Рецепција уметничког текста мора да поред психофизичког узраста ученика уважава и њихова претходна знања и интересовања, и тако успостави правилан однос на релацији књижевноуметнички текст – ученик као читалац. То ће помоћи ученику у развијању читалачких навика и љубави према књизи.

6.6.1. Поступци демонстрирања доживљеног и схваћеног

По речима Павла Илића, методичка транспозиција теорије рецепције у васпитно образовном процесу обухвата, „поступке демонстрирања доживљеног и схваћеног.“

Најпознатији методички поступци демонстрирања доживљавања дела су:

- интерпретативно читање;
- сценско читање;
- глума;
- различита преобликовања текста - драматизација (Росандић 1986:30).

Схватање дела исказује се различитим врстама коментара и објашњења, одговорима на питања, решавањем проблемских задатака самосталном интерпретацијом појединих елемената у делу и сл.

Не постоји строга граница између онога што чини доживљај, и онога што чини сазнавање књижевног дела. И Рубинштајн је истражујући однос између доживљавања и сазнавања уметничког дела закључио: „Сваки акт свести праћен је више или мање муклом резонанцијом у сфери ових само донекле свесних доживљаја, и обратно, нејасна, али веома интезивна игра оваквих доживљаја често изазива резонанцију у свести.“⁹⁷

При тумачењу дела у наставној пракси, потребно је пре свега тумачење свесно сагледати, па рационално приступити ономе што се доживело, јер све што је доживљено тежи се уочити, открити, рашчланити, образложити, подвести под категорије и донети о њему дефинитивне судове. Када се књижевни текст тумачи применом строгих и егзактних математичко – статистичких поступака и када се вредност дела мери сагледавањем њихових квантитативних односа, могуће је да се угуши естетски доживљај створен читањем дела, а такође је могуће да ће се неутралисати све што је из дела зрачило својом животном топлином и њеном снагом.

У настави се ученик васпитава да заволи књигу, а заволети се може само оно што причињава задовољство, што се уселава у душу и постаје њен део. Ученику се кроз питања која се постављају тражи да образложи своје схватање вредности дела, а пуноћу свога доживљаја текста он може да изрази тек пошто га пажљиво перципира и потпуно овлада његовим графичким обликом. Тада се већ може одредити како ће се интонирати и читати и цео текст или његови поједини делови. Ученик ће бити свакако успешнији у томе ако је већ раније добијао инструкције како треба читати уметнички текст и ако је у томе довољно увежбан. Зато увежбавање технике читања у млађим разредима основне школе треба схватити и као припремање ученика за активног учесника у настави књижевности у каснијим разредима.

Учениковим показивањем доживљеног и схваћеног у књижевном делу можемо сагледати колико и како он тај исти текст може и сценски читати, тумачити и глумити. Његово интезивно уживљавање у текст може му помоћи да успешније саопшти своје виђење неког лика и неке ситуације. Све што је доживео приликом рецепције, ученик у учионици покушава и да покаже, да дочара и осталима изложи своје мишљење о делу.

Један од начина је учениково интерпретативно рецитоване, читање или казивање текста или неког његовог дела, затим могуће је драматизовати текст, направити свој сценарио на основу пишчевог текста, променити, другачије завршити ток радње у делу и сл.

Рецепција књижевног дела је веома важна и од ње зависи какав ће успех постићи ученици у целокупном свом школовању. Теорија рецепције заснива се на активном односу између дела и читаоца. Када ученик упозна текст, ослања се на своје сопствено искуство, да би закључивао о ономе што му је текстом саопштено. Ученикова сазнања и искуства која су стечена у процесу рецепције делују на њихова опажања, осећања и мишљења, а такође утичу и на њихова понашања и деловања. Читање и интерпретација књижевног дела су потребни да би се разумела и доживела његова садржина. Сврха

97 Илић, П. (2003:179): *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*. Нови Сад: Змај.

успостављања комуникације између дела и читаоца је поред његовог разумевања и што боље сагледавање његове садржине и структуре. Знања из књижевности биће трајна ако се, пре свега, испуни један незаобилазан услов: да се књижевна дела приликом читања дубоко доживе. Тек снажна рецепција књижевног текста и дубок естетски доживљај омогућују даљи ваљан наставни рад на њему, а то онда све обезбеђује – трајност задржавања света дела и његових значења у свести ученика. Претходни дубок доживљај омогућује ученику активно учешће у тумачењу дела, у сагледавању његових етичких и естетичких вредности, на шта га адекватним поступцима ваља и подстицати током читавог наставног рада на делу. Дуго се памте они структурни елементи дела као што су: ситуације, ликови, описи, значајне мисли и друго, које је ученик снажно реципирао и на чијем се тумачењу емотивно и интелектуално ангажовао.

6.6.2. Функција читања у рецепцији књижевног дела

О функцији читања, Милија Николић каже: „Свет књижевног дела окован је у „мртва слова“ и заустављен у речима, па тежи да се преко читаоачеве свести ослободи, покрене и оживи, те да тако оствари и своју племениту сврху“ (Николић 1992:162).

Књижевно дело се остварује читањем, а по речима Милинковића читање као прва и основна претпоставка у тумачењу, сазнавању и интерпретацији књижевноуметничког дела, представља информативно, креативну категорију у свим облицима наставе и свим нивоима образовања. Ученик се пред светом књижевног дела не сме наћи затечен, неспреман и неупућен.

Читање као незаобилазна методичка радња у интерпретацији књижевног текста, битно утиче на рецепцију и тумачење књижевног дела. Елементи који у настави на непосредан начин утичу на рецепцију дела проистичу из самог текста. То су структурне, језичке, стилске, естетске и друге посебности књижевних текстова, затим тематика, као и жанр. Веома битно у раду са децом је и истраживање њихових читалачких навика, способности и интересовања. Установљено је да су ученици млађих узраста најмотивисанији за читање дела приповедне прозе и да су више заинтересовани за ликове и фабулу.

Настава језика и књижевности у млађим разредима основне школе веома је важна за опште образовање у сваком погледу. Овладати писањем и читањем један је од првих и најважнијих циљева наставе језика и књижевности. Способност писања и читања има свеобухватну важност у образовању. У настави српског језика и књижевности сви облици и различите технике читања усмерени су на продуктивност наставе, на њен квалитет и трајност стечених знања. Почетно читање је први, али веома важан корак у савлађивању читалачке вештине. У тој фази наставе дете учи прва слова, сриче прве речи и реченице, уочава њихово значење и обогаћује свест новим знањима и чињеницама. „Улога наставника је, нарочито у почетној фази читања, важна и незаменљива. Он мора истрајно радити на оспособљавању ученика за све видове читања – логичко, изражајно, интерпретативно и доживљајно. Добрим читањем ученик лакше усваја нова знања, подиже ниво опште и говорне културе, лако комуницира и добро се сналази у неочекиваним ситуацијама, успешно понире у

свет дела; оспособљава се за интерпретацију и естетско вредновање књижевних и сценских садржаја“ (Смиљковић, Милинковић, 2008:84). „Путем читања дете поступно упознаје свет, развија способност расуђивања, ствара свој свет маште, уочава логичке појмове и постаје непосредни учесник наставе. На тај начин, оспособљава се за самостално тумачење уметничких текстова, развија осећање одговорности и љубави према књизи, испољава радозналост према животном окружењу, стиче вољне и радне навике, поспешује жељу за новим сазнањима, за истраживањем и сопственим поимањем живота“ (Смиљковић, Милинковић, 2008:83).

Читањем и анализом уметничких текстова ученици се оспособљавају да исказују сопствене утиске, бивају подстакнути да јасно вербално формулишу своје мисли и осећања. Квалитет читања утиче на квалитет и ниво остварене рецепције, чиме се долази до остварења кључних циљева наставе. Унапређивањем читања код детета се развија способност логичког мишљења и просуђивања. Ученик који је овладао елементима дикције, спреман је да уз помоћ наставника савлада вишу фазу читања. Тај ниво подразумева истраживачко, стваралачко читање, у коме он истовремено, логички просуђује и емотивно реагује на прочитани садржај. При том се у његовој свести отварају нова видна поља, обогаћује машта и промишљање, које се на линији емотивног живота трансформише у осећање задовољства, у пријатан доживљај или неки облик духовне егзалтације (Смиљковић, Милинковић, 2008:84).

Милија Николић констатује да је теорија књижевне рецепције потврдила већ давно присутну истину која се састоји у томе да књижевни живот настаје и тече у споју два сарадничка чина, пишевог и читаоачвог. Текст добија уметничка својства само онда када је оспособљен да побуђује читаоце на стваралаштво.

Приликом овладавања техником читања, истовремено се постављају и остали образовни циљеви. Читање текстова, промишљање о садржини и односима међу ликовима, подстичу ученике на размишљање. Традиционална настава, као што је већ поменуто, сконцентрисана је на поучни аспект, док су естетски свет и уочавање стваралачких поступака у свету дела у знатној мери потиснути, али свакако присутни.

Већ читање првих текстова и упознавање са првим бајкама или баснама, требало би да води усвајању најопштијих правилности за поменуте прозне врсте. Квалитетно читање захтева способност ученика да на одговарајући начин интерпретира и друге текстове различите садржине. У баснама би требало да могу да уоче паралеле између животиња као главних јунака басне, поучности исте и поенте као обавезног елемента или уочавање подвојености света бајке на добро и зло, уочавање правилности да у бајкама увек побеђује добро, као и да је у њима увек и неизоставно срећан крај. Овако се полако усвајају и први естетички појмови. Ученици се постепено упознају са структуралним елементима и поступцима одређене књижевне врсте.

Анализа текста доводи до спознаје о слојевитости и комплексној структури уметничког текста, те се ученици постепено оспособљавају да препознају значајне елементе структуре у задатом тексту. Тако се постепено усвајају и извесни књижевнотеоријски појмови.

У основи сваког књижевног дела, као једини смисао његовог постојања, стоји потреба за читаоцем и веза са читаоцем. Књижевно дело се осмишљава и актуализује у времену и простору кроз читање и трајну отвореност према читаоцу.

Кроз добро постављену, добро организовану, замишљену и осмишљену наставу о књижевном делу, успешно се поспешује и стварање доброг читаоца, активног читаоца који касније, ван школе постаје читалац који књигу осећа као свакодневну духовну потребу, који истински доживљава и разуме прочитано.

Школа, а наравно и породица, по речима познатог теоретичара дејче књижевности Милана Црнковића, морају свим силама настојати да дете што пре постане читалац, потрошач уметничке хране затворене у књигама. Он сматра да дете већ у другом разреду основне школе мора редовно и самостално читати. Због тога је јако битно, познавањем дејче књижевности помоћи ученицима да изаберу књигу која одговара њиховом узрасту. Таква књига ће привући ученике читању, и они ће тако припремљени и „жедни“ лакше прећи у читалачки свет одраслих.

У *Речнику књижевних термина* (2007:118), налазимо да читалац или реципијент чини важан фактор у рецепцији књижевног дела. Читалац је тај који поставља и процењује критеријуме литерарног стварања, он је мерило укуса, утицаја и значаја свих књижевних појава. Због тога се често читалац изједначава са тумачем књижевности, а његова позиција у самом процесу интерпретације постаје подједнако важна као и позиција аутора и његовог дела.

6.6.3. Врсте читања

Читање је услов деловања и прихватања уметничког дела. Јединство које постоји између читања и прихватања уметничког дела има важну подлогу у животу, па је и само схватање књижевности усмерено на трагање за подударношћу између визије живота и остварења књижевности.

По речима Милије Николића у настави се примењују све врсте читања које су присутне и у животној пракси. Он сматра да су критеријуми за разврставање читања бројни и да су испреплитани, а да се темеље на доминантним својствима читалачке делатности. Читање је сталан и незаменљив метод без кога је готово немогуће реализовати обраду књижевног дела.

Класификацију читања дао је Марко Стевановић који разликује следеће форме читања:

- ниже форме читања;
- рационалне форме читања;
- стваралачке форме читања;
- естетско – емоционалне форме читања (Стевановић, 1982:64).

Код естетског приступа књижевном тексту наставник ће посебну пажњу посветити читању, јер лепота текста ће бити најизраженија приликом ваљаног читања које ће остварити снажан естетски доживљај ученика. Такав естетски доживљај најпотпуније ће бити остварен вишом формом читања тј. естетско – емоционалном формом.

У склопу ове форме разликују се:

- 1 естетско или изражајно читање;
- 2 емоционално или доживљајно читање;
- 3 интерпретативно читање;
- 4 истраживачко читање.

6.6.3.1. Естетско или изражајно читање

Естетско или изражајно читање, је највећи домет читалачке вештине, што се у теорији наставе назива још и лепо и гласно читање у коме интерпретатор преноси на слушаоца смисао текста. То је највиши домен читања књижевноуметничког текста. Овим читањем се снажно развијају емоције и подстиче машта. Онај који чита је тумач и аниматор пишчевих идеја, каже Милинковић, у тумачевом гласу слушаоци препознају глас писца, говор главних јунака, слике њихових портрета, згоде и незгоде из њихових судбина и опште ознаке времена у коме су живели. Код *изражајног* читања слушалац не само да разуме садржај, већ и емоционално доживљава оно што се чита, чиме се подразумева да читање почива на чистој артикулацији, одмереној јачини гласа, узорној дикцији, интонацији, модулацији гласа. Изражајно читање има и значајну васпитну улогу, пошто непосредно утиче на развијање и усавршавање говорне културе ученика. „*Изражајно* читање треба да оствари високе захтеве правилне дикције, изговора, акцентуације текста и да буде усклађено са нормама књижевног језика“ (Павловић 2005:35).

Ненамерни, несвесни утицај који наставници врше у школама, веома је важан, нарочито у млађим разредима, јер дете имитира учитељев говор. Жан Жак Русо у свом делу *Емил* саветује: „Говорите пред њима прецизно, учините да воле само вас, и будите сигурни да ће ваш говор узети за узор свога говора.“

Методичка обавеза наставника је да сваки уметнички текст, пре анализе, *изражајно* чита својим ученицима, без обзира да ли им је непознат или не. У млађим разредима је то потребно и ради тога што су деца тога узраста склона да опонашају, имитирају свога наставника, па тако неке елементе изражајног читања спонтано усвајају. Вучковић сматра да „изражајно читање обухвата елементе без којих се не би могле обележити особености уметничког казивања, које тек обједињене претварањем писане речи у говорну, звучну представу добијају значење и функцију какве је писац назначио, а то су:

- правилан, јасан и чист изговор;

- природна, одговарајућа јачина гласа;
- правилно, логичко и емотивно наглашавање;
- граматичко, логичко и психолошко паузирање;
- интонационо подешавање гласа;
- ритмичко прилагођавање врсти текста;
- природан темпо (Вучковић 1988:65).

Добра дикција се састоји у разговетној, правилној и чистој артикулацији свих гласова у свим положајима у речима, одговарајућом јачином гласа, правилним наглашавањем, као и бојом гласа. Добра дикција се не може ни замислити без доброг нагласка и логичког акцента. Посебним емотивним наглашавањем речи и реченица утицаће се на расположење слушалаца. Таква места у тексту читалац нијансира према свом доживљају и она могу бити изговорена гласније или тише, усхићено или болно, одушевљено или иронично, молећиво или пркосно, итд. Један од битних елемената изражајног читања је паузирање, о којем се нарочито мора водити рачуна, јер се њиме постиже жељени утисак на слушаоце, а остварује се истицање оних места у тексту која долазе иза такве паузе.

6.6.3.2. Емоционално или доживљајно читање

Доживљајно читање се реализује искључиво на текстовима уметничке садржине. Да би се емоционално прочитао неки текст, онда се претходно мора познавати његов садржај. Тако ће се поједина места различито наглашавати, зависно од природе текста: жалосним, болним, сломљеним или тихим гласом, или полетним, са заносом одушевљења, узбуђења итд. Ова врста читања је стваралачки чин, јер су менталне радње усклађене са естетским изазовом, а то подразумева читаочев улазак и живот у фиктивном свету. Оно што се при том доживљава јесте естетски доживљај. Снажнији естетски доживљај се читањем остварује утолико успешније уколико су ученици за слушање текста боље мотивисани. Овај облик читања, поред добре дикције, захтева од ученика и снажно мисаоно-емотивно ангажовање и добро познавање говорне културе. Доживљајним читањем ученици се уживљавају у уметнички свет, актуализују његову предметност, маштањем и пројектовањем допуњују места неодређености. На тај начин он изнова ствара уметничко дело и визију сопственог света. По речима Милинковића, доживљајним читањем ученик успешно активира своја чула за перцепцију новог књижевног дела. Тако ученик на часу неће бити пасиван слушалац, већ активни учесник у анализама уметничких текстова.

Павле Илић сматра да читалац сам уобличава свет књижевног дела сходно раду своје маште и њене стваралачке моћи. Зато је ово читање стваралачко читање, а оно што се при том доживљава јесте естетски доживљај. Тек дубоко доживљен текст, сматра Илић, чија је рецепција обузела укупан духовни живот ученика, делује инспиративно на ученике.

Ако је први пријем текста остварен слушањем, онда је потребно да ученици исти текст сами за себе доживљајно прочитају. Тек дубоко доживљен текст, чија је рецепција обузела укупан духовни живот ученика, делује инспиративно за све бројне активности које при даљем раду на тексту предузимају. У настави српског језика и књижевности у томе и јесте основни значај оваквог читања.

Овој врсти читања ученике треба вежбати још од I разреда основне школе. Приликом рада на тексту потребно је вежбати све врсте читања, при чему треба полазити од природе текста, програмских задатака и психофизичких могућности ученика. Тако ће читање и сталне вежбе у читању добити свој прави смисао и значење.

6.6.3.3. Интерпретативно читање

У настави књижевности изражајно читање је углавном и интерпретативно читање. Циљ интерпретативног читања је да ученицима омогући што потпуније доживљавање и разумевање уметничког текста и да послужи као углед за стицање читачког умећа. Овим читањем се делује на емотивно-имагинативне моћи прималаца текста. Интерпретативно читање се користи првенствено у наставне сврхе, те је с тога потребно да се изражајно, интерпретативно и уметничко читање остварује у континуитету, без прекидања.

Прекидање читања би нарушило хомогеност и интезитет доживљаја и неповољно би се одразило на рецепцију текстова. Такво читање се изводи стојећи испред ученика и повременим бацањем погледа на њих како би се пратили ефекти које код њих изазива читање. При читању се настоји да се што сугестивније дочара свет уметничког текста, али не сме се ићи у крајност са гестовима, мимиком, интонацијом и другим пратећим елементима.

Интерпретативно читање представља правилно, осмишљено, емоционално обојено читање текста које примаоцу преноси емоционални и мисаони слој текста. Такво читање утиче на продубљивање естетског доживљаја и ствара шири круг асоцијација и емоција.

Интерпретативно читање је први и најважнији корак у доживљавању и сазнавању књижевног текста, а уз то, оно вишеструко утиче на развој ученичке културе изражавања: прво – вежбањем како се интонирају поједине реченице и секвенце текста добија се узор у дикцијско – интонацијском обликовању говора; друго – интерпретативно читање је основа за даљи рад на тексту, а он подразумева примену других разноврсних облика читања (рецитовања, говорења и писања); треће – такво интензивно тумачење вредности текста значи неизоставно и разматрање језичких исказа који су саставни део текста који се тумачи и вреднује. Овим типом читања се доживљава лепота језика, а то онда значи да се и естетска вредност текста најинтензивније усваја.

Изражајно читање и његова интерпретативна варијанта примењује се претежно у следећим наставним приликама:

- када се ученици први пут упознају са текстом;
- када је текст познат, а треба поновити и појачати његов пријем, било у целини или по деловима;
- по завршетку обраде текста да би се анализа свела на синтетичан, целовит и продубљен уметнички доживљај;
- током обучавања у изражајном и интерпретативном читању (Николић 1992:167).

6.6.3.4. Истраживачко читање

Под истраживачким читањем подразумева се „појачана рационална усмереност и критичка радозналост према тексту“ (Николић 1992:165). Усмерено или истраживачко читање се примењује са одређеним истраживачким циљем и зато се усмерава према вредностима текста који се истражује. Давањем одређених истраживачких задатака ученици су мотивисани за овај облик читања, током ког могу да покушају да организацијом својих мисли о делу, припреме и дају своје налазе и судове које образлажу чињеницама из текста. Свеобухватан приступ књижевном делу остварује се истраживачким читањем, тако да се ученици током припремања додатно мотивишу и обучавају за овај вид читања. „Истраживачко читање подстиче активан однос према делу, максимално доживљајно, фантазијско и рационално ангажовање ученика, па се њиме у настави обрађују и најсложенији наставни садржаји. Такође, оно подстиче и критички однос према тексту“ (Илић 2003:81).

6.7. Аналитичко синтетички рад на интерпретацији уметничког текста

Рад на књижевном тексту подразумева аналитичкосинтетички метод: после доживљаја, целине се рашчлањују, сагледавају у свим својим појединостима, да би се на крају извршило уопштавање – синтеза. Врши се генерализација, утврђивање знања и чињеница, заузимање ставова и сл.

Књижевна анализа има три основна задатка:

- а) продубљивање доживљаја и утисака;
- б) допуњавање и проширивање већ стечених знања;

в) систематизација, сређивање, обједињавање и усаглашавање различитих мишљења о вредностима анализираног дела.

Циљ анализе остварује се јединством аналитичких и синтетичких поступака, који се састоје од:

- изражајног читања текста,
- локализације,
- сачињавања плана за анализу,
- проучавање садржине, теме и идеје,
- форма (језик, стил, композиција),
- закључног суда и става.

Код анализе текста није добро користити устаљене шаблоне, већ се треба одредити за стваралачки приступ и креативност у раду са ученицима.

Приликом припреме за анализу текста потребно је направити и план текста који се анализира. Важност планирања текста је велика и по речима Димитријевића „ако се не уради како треба, не могу се остварити ни основни циљеви анализе тога текста.“⁹⁸ Планирање текстова у вези са њиховом анализом ће се вршити након што се изражајно прочита и локализује и тако и припреми за добро планирање. Изражајно читање омогућује да се прецизно уоче важне појединости у тексту о којима треба дискутовати са ученицима. Оно уводи ученика у садржину и открива му и форму дела. Планиран текст ту пажњу ученика фокусира и усмерава у одређеном правцу. Важност планирања текста истицали су и многи други књижевни методичари и теоретичари. Руска методичарка М. А. Рибникова каже: „Радити са планом значи проникнути у смисао онога што се чита, проучавати построј дела, проникнути у његов језик и у његове ликове. Најзад, ми смо дужни научити ученика да пише план, али то ћемо урадити не плана ради, но ради књижевног образовања његовог у целини.“⁹⁹

Природа сваког уметничког дела намеће различите поступке при припремању текста за анализу. За басну као кратку књижевну форму, са једноставном фабулом и композицијом може се припремити прост план за препричавање. Потребно је од ученика тражити да дају и правилна образложења, зашто прича тече тако и тако, баш тим утврђеним редом. Наставников задатак је да само руководи послом, да поставља питања и усмерава ученичка запажања и размишљања у смислу организовања планирања текста, а они да изналазе и износе своја решења која ће се и записивати. Тако ученици развијају логичко мишљење и способност за уочавање основних делова у структури приче. Препричавање није једноставан посао при проучавању књижевног дела, а израђивање плана текста који се обрађује припрема ученике за сређено и прегледно препричавање. Због тога је неопходно вршити претходна

98 Димитријевић, Р. (1977:82-83): *Проблеми наставе књижевности и матерњег језика II*, Београд.

99 Радмило Димитријевић, наведено дело, по: М. А. Рибникова (1963:194): *Очерки по методике литературнога чтења*, 3, Москва.

вежбања у планирању текстова за све врсте наративних и драмских текстова. Потребно је таква вежбања допуњавати и проширивати сложенијим захтевима.

Пример за прост план за препричавање Доситејеве басне *Вук и коњ*.

Вук и коњ

Вук који је већ био остарио, опази у пољу доброг коња. Није смео да га нападне, бојећи се да ће му коњ побећи, или да ће га надјачати. Зато науми да превари коња, приђе му кротко и упита га за здравље. Коњ прозре то лукавство, па на исти начин одговори да је добро. Смета му само, рече он, трн који му се забио у задњу ногу и то га боли. – Може се то лако отклонити – рече вук, помисливши да му је превара успела. – Дај да ти извучем тај трн својим зубима. Коњ подиже ногу, па кад се вук сасвим приближио, удари га у губицу из све снаге. Затим сместа побеже. Тешко озлеђен, вук остаде да лежи на трави. Јаучући пребацивао је себи: - Еј, вујо, вујо, увек си лагао, а сада си, изгледа, долагао.

План:

1. Вукова смишљена превара.
2. Коњ прихвата игру јер је прозрео лукавог вука.
3. Вук је тешко озлеђен и каје се.

6.8. Стваралачка синтеза према Блумовој таксономији

Имајући у виду индивидуалне разлике међу ученицима, када су у питању способности и особине личности, Б. Блум¹⁰⁰ је разрадио таксономију васпитнообразовних циљева и задатака. Претпоставка је да би добро разрађена таксономија требало помоћи не само стицању трајног и квалитетног знања, већ и ефикаснијој индивидуализацији процеса наставе.

Синтетичко сагледавање (посматрање, фантазија, мисаоност) је претежно духовног карактера и права је мера духовности прочитаног текста. Дух је снага објективности, дах који оживљава дела како би читалац кроз њих одшкринуо врата непознатог. У целовитости дела, у форми, у релацијама спољашње и унутрашње хармоније, у њиховом јединству, у глобалном интуирању обликотворних односа, реализованих увек у целинама, а онда у форми – садржана је духовност басне као и других књижевних дела. Проницање у стваралачки пут настанка дела је за наставника пут интерпретације и доживљавања дела на часу.

Процењивање садржи судове о вредности неке идеје, решења, методе и сл. Одређивање вредности може се заснивати на унутрашњим мерилима, као што су

¹⁰⁰ Б. Блум је разрадио таксономију васпитнообразовних циљева и задатака у области когнитивног развоја. У Блумовој таксономији влада хијерархија, почев од знања (памћење и схватање) као најједноставније, преко примене, затим анализе и синтезе, па до евалуације као најсложеније категорије.

доследност, логичка исправност и на спољашњим стандардима, као што су ниво ефикасности, економичности и др.

Пример теста заснован на класичној Блумовој таксономији

Памћење: препознавање и репродукција;

Сматра се да учениково понашање у репродукцији треба да буде веома слично његовом понашању за време учења. Он треба да усвоји неку информацију, да је запамти и касније репродукује или препозна. Од ученика се очекује да ће одговорити и на питања која се у извесној мери разликују од питања у оригиналној ситуацији учења. Можеш ли да наведеш ...? Шта је ...? Шта је од наведеног тачно а шта је погрешно?

Опиши шта се десило после ... Ко је одговорио ...? Наведи све податке којих можеш да се сетиш. Наведи све ликове у делу.

Разумевање: тумачење, налажење примера, класификовање, закључивање, поређење, објашњавање и уопштавање;

Како би објаснио ...? Шта је главна идеја ...? Шта је могло да се деси...? Опиши својим речима ... Нацртај илустрацију догађаја. Препричај сопственим речима.

Примена: уобичајена и необичајена;

До примене долази када ученик стварно нешто разуме.

Знаш ли неки други пример где...? Које би питање поставио ...? Шта би променио кад би...? Направи модел. Направи скицу поглавља о некој теми.

Анализа: уочавање сличности и разлика, разматрање са различитих становишта;

Анализа „наглашава разбијање градива на његове саставне делове, те откривање односа међу тим деловима и начина на који су они међусобно повезани“ (Блум, 1981:103).

Шта се није могло десити? На који начин је ...слично/различито од ...? Шта је био преломни моменат...? Напиши биографију неке личности. Постоји ли боље решење ...? Шта би ти променио у ...? Можеш ли да одбраниш своје уверење о ...? Организуј расправу. Напиши предлог. Видиш ли могуће решење за ...? Можеш ли да предложиш?...

Синтеза: израда оригиналног и самосталног саопштења;

Синтеза се према овој класификацији образовних циљева схвата као способност произвођења нових могућих решења. Синтеза је према Блумовом одређењу била најближа стваралачком мишљењу, мада није потпуно изједначена с њим јер се од ученика очекује одговор који ће се кретати у оквирима одређеног теоријског или методолошког становишта. Пример за проверу способности синтезе нуди задатак у коме се од ученика тражи да смисли различите могуће завршетке неке приче или да покуша да је драматизује.

Евалуација: тј. способност ученика да процени вредност стеченог знања;

Када се од ученика захтева да смисли боље решење од онога које је понуђено, да објасни зашто се слаже или не слаже са неком теоријом или поступком, на делу је испитивање ученикове способности да врши евалуацију.

Претходно изречене недоумице не треба да спрече састављача теста да при планирању предвиди приближан број задатака којима ће у оквиру сваког наставног подручја оцењивати знање, разумевање, примену, анализу, синтезу и евалуацију.

7. ОБРАДА БАСНЕ ИНОВАТИВНИМ ПОСТУПЦИМА

7.1. Басна као подстицај за развијање стваралаштва код ученика

*„Није знање знање знати,
већ је знање знање дати.“*

Настава књижевности се заснива на читању, слушању и доживљавању уметничког текста. Осим подстицаја на пажљиво читање књижевноуметничког дела, настава треба да понуди и одређене мотивације које ученика доводе у ситуацију да стваралачки реагује, „да преображава и сређује раније стечена искуства, да безобличним стварима и појавама даје облик, да развија аналогije, да се отвара према властитом доживљавању, тј. да се потврђује као стваралачко биће“ (Росандић 1986:209).

Стваралачка настава књижевности тражи стваралачку активност наставника и континуирани стваралачки рад ученика. Стваралачка активност наставника испољава се у усмеравању ученичких стваралачких активности подстицајним питањима, а ученичка активност у решавању стваралачких задатака.

Када се, у складу са Пијажеовом теоријом, ученику дозвољава да самостално истражује, да сам долази до закључака уз минимум наставникових усмеравања ученик је у улози индивидуалног истраживача. Код демократског истраживања ученицима се у потпуности препушта да одреде садржаје и циљеве наставе.

Басна као књижевни жанр може подстаћи ученике млађих разреда на литерарно, ликовно или драмско стваралаштво. Улога наставника је да мотивише ученике да након обраде басне на часу буду ствараоци. Да би наставник, приликом обраде басне, подстакао ученика на стваралаштво, мора користити методе креативне наставе. Креативна настава подразумева „богат интелектуални доживљај, тј. бројне

мисаоне активности: самостално, слободно и темељно сагледавање појава и предмета, уочавање њихових битних одлика, откривање скривених значења, нових идеја, чињеница и путева решавања, замишљање и измишљање новог и необичног, упоређивање, предвиђање, закључивање и др.“ (Маринковић 2000:12-13).

Ученику оптерећеном низом наставних садржаја треба омогућити да проникне у срж проблема, да уочи битно од небитног, треба га подстицати у креативном изражавању и стваралаштву. Стваралачка настава треба да обезбеди атмосферу слободе – ученици морају бити сигурни да им се неће замерити или да неће бити кажњени ако се догоди да у процесу стварања учине погрешан корак. Вежбање, истраживање и стварање по природи ствари садржи ризик погрешке. Код ученика треба развијати потребу за другачијим и бољим, што ће довести до једног вида борбености и повећавати жељу за успехом.

Како би се код ученика покренуле стваралачке могућности, неопходна је мотивација која је покретач и свесног и несвесног код човека. За наставнике који знају да мотивишу ученике и подстичу их на стваралаштво, може се рећи да су успешни у послу којим се баве. Од интерпретације басне и креативности наставника, зависиће и креативност, тј. стваралаштво ученика. Наставник ће мотивисати ученике тако што ће им пружити идеје за реализацију одређених креативних радова.

Сваки узбудљив сусрет са књижевноуметничким делом покреће ка даљем читању, доживљавању, истраживању, а сваки ученик треба да зна да може да „додирне“ лепоту и осети пријатност и срећу.

С обзиром да се досадашње стицање знања у школама своди на пуку репродукцију већ истраженог и написаног, а ученик је само извршилац налога које му програм прописује, неопходно је да се у настави омогући да и ученик одлучује о својој активности тј. да буде субјекат тог процеса. На тај начин ученик ће осетити да је школа његова, да је потребан школи и друштву, па ће самим тим и његово залагање бити далеко веће.

Полазећи од оне изреке да „може онај ко мисли да може, а не може онај ко мисли да не може“, треба подстицати убеђење и веру у успех. Мотив радозналости је мотив, на коме се заснива процес креативности а самим тим и стваралаштва.

Уколико је већа сигурност у изражавању сазнатог, тим је већа и радозналост а резултат је успех који је неизоставан, јер „успехом се највише успева.“

Основу савременог наставног процеса чини систем питања и задатака којима се подстиче и усмерава активност ученика. Аристотел је у питањима видео основу учења и стицања знања као и подлогу свеукупне филозофије. Сократ је сматрао да се питањима долази до истине и сазнања, а немачки педагог П. Петерзен питања сматра најважнијим подстицајним средством у настави.

Класификација питања која се примењују у интерпретацији књижевног дела:

- *питања која покрећу учениково запажање,*
- *питања која покрећу интелектуалну делатност,*
- *питања која покрећу ученикову имагинацију,*
- *питања која покрећу критичку рефлексију,*
- *питања која покрећу асоцијативне процесе,*
- *питања која траже аналогije и разграничења,*
- *проблемска питања.*

Као подстицај на литерарно стваралаштво, („написана оригинална песма, приповетка, драмска игра или нека друга литерарна творевина“¹⁰¹ као највиши степен стваралаштва ученика, могу се користити разне могућности. Једна од њих је наставак басне, било да је басна написана у стиху или у прози, затим стваралачко препричавање басне, било са проширивањем приче новим садржајем, променом завршетка басне, променом граматичког лица и др. У четвртном разреду нису заступљене басне у Наставном плану и програму, али учитељ и ученици самостално бирају 3 до 5 књижевноуметничких дела за обраду. Тако је и басна *Чворак* И. А. Крилова успешно интерпретирана а ученици у оквиру свог самосталног стваралачког рада дали изузетне предлоге који ће бити и представљени.

Чворак¹⁰²

Сваки од нас има за понешто дара,
али на туђ успех ко се полакоми,
почне нешто њему што не одговара,
мораће на крају страшно да се сломи.
Стога и мој савет овде пада згодно:
ради само оно што је теби сродно,
ако хоћеш да крај не буде ти горак.

Један мали чворак
да пева ко штиглиц научио био,
као да се и сам штиглицом родио.

101 Илић, 2003:105

102 (Крилов, 1959:64)

По цео дан песму цвркутао малу
и свако чворчићу одавао хвалу.
Други неко не би част желео већу,
но он чу славуја како хвале много,
а чворчић завидљив био на несрећу,
па рече: „Другови! Чујте, ја бих мого
да извијам гласом весело и лако,
ко он, исто тако.“

И поче. Ал' више није то пој птице,
него дромбуљање расклимане жице,
ил' ко камен кад се о сув камен таре.

Час пишти,
час шишти,
вречи као јаре
ил' слабије, јаче,
што најбоље уме,
мауче ко маче.

Укратко, сав свет је растеро из шуме.
Мој чворче, завист је обољење кужно!
Шта ће теби песма са туђинских жица?
Кад већ лепо певаш на начин штиглица,
што мораш славујски да извијаш ружно?

Басна *Чворак* написана је у стиховима. Већ на почетку басне дата је поука. Чворак је завидљив, самоуверен, хвалисав. Чворак је покушао да пева као славуј јер му је завидео. С обзиром да чворак не поседује гласовне могућности славуја, својом дреком је отерао сав свет из шуме. Његов покушај је завршио неславно. Писац показује како је завист ружна особина.

Међутим, треба напоменути да се у наставном раду на конкретном тексту примењују они поступци којима се тај текст најуспешније може протумачити. Ученик може интерпретативно да рецитује, чита или казује делове текста; да саопштава своја замишљања са аспеката који у тексту нису назначени и да то чини: драматизовањем текста, казивањем сопственог монолога или улоге у дијалогу и масовној сцени, конкретизовањем описа, описивањем ликова и ситуација, друкчијим завршавањем тока радње или њеним настављањем.

Пример самосталног стваралачког рада ученика IV₁ – наставак басне И. А. Крилова *Чворак*, након успешне интерпретације.

„...Е, мој чворче,
тако си славан и познат био,
к'о да си се са штиглицом родио.
Ниси морао да певаш к'о глупи гавран,
па сад сви да те избегавају,
а сами себе варају.
Мајка ти каже: „А ко их је на то навео?“
па ти чворче, чедо наивно.
И да ти кажем још једну ствар,
када ти учиш оспеш се сав.“
Ето мој чворче, и мајка те грди,
грди те и твој другар гавран Вуди.
Према томе најбоље што можеш учинити,
то је: свима се културно извинити.“

Тијана Димитријевић IV₁

Упорно је чворак хито вежбати,
мислећи да може к'о славуј певати,

па зар није мог'о знати,
да је с'вежбом боље стати.
Што је вежба дуже трајала,
то је цика била јача,
као да су три прасета лајала,
у пратњи тихог мишјег плача.

Анђела Турудић IV₁

Чворак се не предаје лако,
већ наставља да пишти,
не слуша гласове из шуме,
хоће да докаже свима да певати уме.

Дође тихо једна лија,
која је гаврана преварила,
па смишља како да надмудри чворчића.

Одмах за њом и дивља свиња што доведе једног птића.

Мали птић весело запева и ори се читава шума.

Сви слушају, сви се диве,
само чвочрић тужно гледа,
и признаде да не треба радити,
оно што му не одговара,
да више неће певати,
јер за то нема дара.

Милица Обрадовић IV₁

Доста интересантна форма рада са децом је и *драматизација басне*. Басна је веома погодна за драматизацију, јер децу привлаче животиње. При обради басне, деца се често идентификују са ликовима у њима. Дете ће врло лако и брзо постати актер у

игри, јер у животињама види човека и преузима учешће у радњи. Његова игра доприноси развоју маште, али наводи и на размишљања о свакодневним догађајима кроз које дете пролази. Ученици драматизацијом изражавају своје стваралаштво спонтано и нису оптерећени успехом свог стварања.

Различитим облицима драмског изражавања ученици обогаћују своје способности, активнији су, чиме поступно надограђују своју личност. Радо глуме текстове из својих читанки или школске лектире, а текст басне релативно брзо науче напамет. Ученицима млађих разреда учитељ помаже, прилагођавајући им постојеће текстове или им сам напише одређени дијалог, а старији ученици и они који имају више дара за глуму чак и сами успешно импровизују и додају текст приликом извођења дијалога. Драматизација басне се може изводити на часу или у оквиру слободних активности.

У раду је већ истакнуто да је врло битно, због сазнајног, васпитног и естетског доживљаја приближити басну ученицима таквом интерпретацијом која ће дати другачије резултате од оних који се добијају традиционалним поступком интерпретације. Такви часови захтевају озбиљно припремање часа. Пошто се у баснама често налази дијалог, кратке су и маштовите, добро би било, у иновирању начина рада, применити методу сценске комуникације, која, сем задовољства, доприноси богатству односа, креативности, култури говора, квалитету учења и понашања, као и сналажење у новим и проблемским ситуацијама.

Сценска комуникација доприноси такође развијању способности да ученик употреби знање из једног подручја у другом (односно наставном предмету), што представља један од захтева савремене наставе. Током сценске комуникације се кроз игру, задовољство и рад, ангажују различита чула коју чини интеграција приказаног догађаја; сви ученици су део једног тима.

На тај начин гледаоци постају активни учесници. Овакав методички приступ знатно доприноси образовном процесу. Ту је изузетно значајна улога учитеља, јер он осмишљава драматуршки оквир и врши корелацију компатибилних наставних садржаја различитих предмета (музичко, ликовно и физичко васпитање, као и других предмета – природе и друштва). Најбољи ефекти се у овом методу постижу баш у корелацији садржаја ових предмета, јер се због иманентних својстава бришу границе које се остварују у традиционалној настави.

Кроз методу сценске комуникације ученик развија креативност, а одељење развија колективни дух.

Теза да у школи не постоји адекватан простор нема оправдања, јер све може да буде сцена: од учионице, библиотеке, школског дворишта, физкултурне сале, итд. Ученицима се могу дати и групни истраживачки задаци: да осмисле костиме, сцену, лутке, гињоле, итд.

Сценска комуникација доприноси и развоју и унапређењу језичке културе, перманентном самоангажовању сваког ученика. Кроз сценску комуникацију басне,

ученици проблем у овом делу могу да доживе као лично искуство и лакше открију и протумаче шта је добро, корисно и лепо; какав је пут према врлини. То лично искуство могу користити читавог живота, посебно ако памте пословице. Ова метода се може подједнако успешно користити у обради новог градива, понављању градива, као и повезивању градива из више предмета. Кроз игру, задовољство и забаву се најлакше учи. Не треба изгубити из вида велику мудрост изречену у једној кинеској пословици:

„Оно што ученици само чују – заборављају,
што чују и виде – памте,
а оно што сами ураде – то и науче.“

Драматизација басне има разноврсне васпитне вредности за децу школског узраста, као што су:

- социјализација ученика (заједничким учешћем у вођењу дијалога, заједничком израдом костима и уклапањем у игру, развијањем колективног духа у групи и осећаја припадности тој групи, као и сазнања да заједно стварају нешто што је од заједничке важности и користи);
- учешћем у драматизацији басне деца која су повученија постају дружељубивија, њихов речник је богатији, а све то лакше успевају имитирајући неку животињу, јер су деца привржена животињама;
- развијање осећаја правде и неговање моралних вредности;
- проширивање постојећих знања и стицање нових, јер приликом припреме деце за драматизацију код ученика се развијају естетичка осећања. Они желе да што боље и лепше изговоре своје текстове поштујући правилну интонацију и дикцију, правилно наглашавајући речи у реченици, а по потреби и успешно мењати боју гласа за одређене улоге.

Учитељ је тај који осмишљава сценску игру, али и ученици својим креативним идејама и стваралачким поступцима реализују садржаје где користећи композицију драмске структуре поштују следећи редослед:

- пролог и експозиција (увод у најаву теме);
- заплет (развијање проблемске ситуације);
- расплет (истицање најважнијих момената и поуке у басни).¹⁰³

Ученици старијих разреда могу драматизацију басне презентовати ученицима млађих разреда, одмах по најви наставне јединице, уместо изражајног читања учитеља и тако на занимљив начин привући пажњу млађим слушаоцима.

103 Маљковић, М. (2007:113): *Басна лектура мудрости*. Нови Сад: ЗМАЈ.

Ликовно стваралаштво ученика долази до изражаја након тумачења дела, нарочито након свестраног проучавања ликова у тексту и анализирања његових дијалошких делова. Ученици могу илустровати басну, њене најзанимљивије делове, главне јунаке басни, затим могу цртати и бојити маске животиња који се припремају за драматизацију, могу вајати животињске фигурице, припремати различите костиме за драматизацију басне или чак и представу.



Слика бр. 1

Илустрација басне *Лав и миш*

Илустрацију урадила Анђела Турудић, ученица четвртог разреда
ОШ „Филип Филиповић“ Чачак



Слика бр. 2

Илустрација басне *Церчак и мрав*

Илустрацију урадила Анђела Турудић, ученица четвртог разреда ОШ „Филип Филиповић“ Чачак



Слика бр. 3

Илустрација басне *Лија и ждрал*

Илустрацију урадила Анђела Турудић, ученица четвртог разреда ОШ „Филип Филиповић“ Чачак

7. 2. Иновативни поступци приликом интерпретације басне

Један од методских поступака који је веома погодан за тумачење књижевног дела је проблемска настава, из разлога што проблемска комуникација подстиче ученикове мисаоне процесе. Учење решавањем проблема је прави интелектуални изазов како за ученике, тако и за наставнике.

Према Дјуијевим педагошким идејама, настава треба да се ослања на решавање нових проблема. Да би се проблем решио потребно је да ученик постане свестан природе проблема, да је у стању да понуди могућа решења и да их процени, на основу свог укупног претходног искуства. На крају, ученик мора да добије прилику да провери ваљаност решења за које се определио. На тај начин, настава и школско учење постају у основи реконструкција сопственог искуства, прилика да се на нов начин примене ранија искуства, углавном кроз различите практичне делатности. Таква организација школске наставе нужно мора да узме у обзир потребе, интересовања и способности ученика. Наставник омогућава ученику да се уздигне до виших нивоа знања ако се стара да пробуди његову радозналост. Задатак наставника није само једноставно подучавање ученика, већ и обликовање њихових социјалних вештина и развој толеранције.¹⁰⁴

Креативна настава подразумева богат интелектуални доживљај, тј. бројне мисаоне активности: самостално, слободно и темељно сагледавање појава и предмета, уочавање њихових битних одлика, откривање скривених значења, нових идеја, чињеница и путева решавања проблема, замишљање и измишљање новог и необичног, упоређивање, предвиђање, закључивање и друго.

Моделом проблемске наставе књижевности, кроз указивање на проблемске ситуације у књижевном делу, кроз проблемско разматрање, постављање питања и формулисање задатака, ради се ефикасније, боље се економише временом, а и путеви сазнавања су краћи што обезбеђује квалитетније и ефикасније знање.

Решавање проблема, само по себи, изазива задовољство код појединца, али и у колективу, а чести контакти са текстом код ученика развијају истраживачки осећај и интуицију. Наставник ту има посебну улогу да путем креативне анализе и интерпретације, заједно са ученицима, изграђује основна књижевно-естетска мерила, етичке погледе и становишта и то не само према литератури, већ и према животу уопште.

Басне су погодне штиво за проблемски приступ књижевном тексту. Стваралачко мишљење усклађује се са природом проблема и подстиче многе менталне операције при решавању комплексних садржаја. Савремена настава подстиче: запажање, упоређивање, уопштавање, закључивање, памћење, систематизовање, маштање, анализу и синтезу. Оспособљавање ученика за критичко процењивање књижевног текста и формирање литерарног укуса, произилази из проблемског приступа томе делу.

104 Дјуи Џон, (1936): *Интерес и напор и морал и васпитање*. Скопље: „Немања” задужбинска штампарија Вардарске бановине.

Идеја је важан чинилац књижевног дела. Миливој Солар сматра да је идеја основна мисао која се провлачи кроз дело, или порука целокупног дела.

Понашање животиња у баснама као носилаца људских особина, отварају врата проблемском приступу у настави. У расправљање о одређеним дешавањима и поткрепљивање својих ставова, ученици подстакнути текстом, али и својим искуством, улазе у дијалог који спонтано води конструктивном решавању проблема. Понекад конфликти међу животњама у басни, подстичу ученике да покушају да отклоне неразумевање међу актерима. Тако ученици најчешће дограђују причу. Ово својеврсно допуњавање може бити од користи јер подстиче развој ученичке маште, може се искористити као говорна вежба, али може довести и до удаљавања од тумачења постојећег текста.

Да би наставници могли приликом тумачења књижевног текста, а самим тим и свих пратећих елемената од којих је компонован; композиција, структура, стил и језик, поетика, ликови који се појављују, неопходно је извршити емотивну и интелектуалну припрему ученика.

Емотивна припрема ученика подразумева њихово претходно мотивисање за доживљајно-сазнајну активност какву представља тумачење књижевног дела, док интелектуална припрема обухвата упућивање ученика, најчешће путем истраживачких задатака у битне појединости које ће бити предмет њиховог самосталног истраживачког и стваралачког рада.

Треба користити погодну прилику да се ученици мотивишу да сами нађу одговоре на питања која их интересују. Ученике треба охрабривати да сами долазе до сазнања. Пијаже је тврдио да ученици који сазнају кроз слободно истраживање и спонтани напор касније могу да задрже тако стечена знања. Они на тај начин усвајају методе сазнавања које им служе до краја живота. Знање је трајно само када се самостално откривају појмови и принципи.

Потреба за стварањем јесте један од највећих мотива у човековом животу и темељно одређење човека према свету и себи самоме. Да би створили нешто ново, људи су често били спремни и на највеће жртве. Због тога наставу треба организовати тако да се обезбеди слобода сазнавања и стварања сваком појединцу, чиме се пружају услови за висок степен мотивисаности у раду.

Радозналост ученика је моћна покретачка снага, биолошки и друштвено одређена у природи сваког човека. На знатижељи је заснован и процес креативне наставе. Овај природно усађени мотив може се успешно развијати, а може се и гушити. У предшколском и млађем школском добу радозналост је честа и краткотрајна, касније је трајнијег карактера и развија се у интересовања. Уколико је већа сигурност у изражавању сазнатог, тим је већа и радозналост.

Кроз вођење дијалога и полемике ученици развијају своје мисаоне и емоционалне способности. Ученици један другог инспиришу, преиспитују своје ставове и замисли. Дијалози и полемике згушњавају емотивну тензију часа, па је

могућност за рађање нових идеја, уочавање проблема и других креативних активности већа, те их зато треба неговати.

Сучељавање старих и нових идеја започиње у одељењу кроз спољну социјалну интеракцију, било са наставником или са другим ученицима.

Док решавају проблем, уче путем открића или учествују у дискусији, ученици решавају и социјално-когнитивни конфликт између постојећих знања и уверења. Извесно је да се она ученичка уверења, која су јаче подржана перцепцијом и праксом у свакодневном искуству, не могу променити у једној наставној ситуацији, на једном часу.

За то је потребно време и читав низ различитих наставних ситуација које ће изнова и изнова суочавати ученике са већом смисленостју научних објашњења у односу на њихова лична. То даље значи да нема једног готовог решења за све наставне садржаје, циљеве и услове у којима се настава одвија.

7. 3. Интерпретација басне по систему проблемске наставе

У новијим радовима на књижевним текстовима, све више се запажа примена интерпретације по систему проблемске наставе. Проблемска настава представља значајну наставну иновацију и све више налази присталица међу практичарима и теоретичарима.

Широке могућности моделовања, у оквиру Блумове таксономије, омогућавају учитељу да унапреди наставу и оствари квалитетан наставни процес. Проблемско стваралачки наставни процеси су неопходни за организацију наставе српског језика и књижевности, јер нема ученика који не осећа задовољство сопственим постигнућем. Решавање проблема, постављање и решавање хипотеза, алтернативна решења проблема, креативна генерализација су сигурни путеви рада који ученицима отварају нове могућности рада и сазнања.

Рад по систему проблемске наставе садржи неколико фаза и активности:

- стварање проблемске ситуације – постављање проблема;
- постављање хипотезе;
- сагледавање проблема и растављање проблема на мање проблеме.

Решавање проблема:

- самостални рад ученика, рад по групама, проналажење аргумената за потврђивање или одбацивање хипотезе;

- доказивање хипотезе и објашњавање;
- примена стечних знања у новим случајевима.

Учење путем решавања проблема у настави, омогућава код ученика већи степен запамћивања, појачану мисаону активност, самостални рад ученика, примену разноврсних облика рада, оспособљавање ученика да сами постављају и решавају проблеме, оспособљавање ученика за критичност, стваралаштво и изграђивање креативних ставова.

Према мишљењу Квашчева, ученике треба оспособљавати за осетљивост за проблеме: то је способност откривања и формулисања проблема у новим проблемским ситуацијама.

Осетљивост према Квашчеву подразумева:

- радозналост;
- став трагања за новим везама датих података;
- уочавање и формулисање проблема;
- откривање битних веза и односа између појединих елемената у проблемској ситуацији.

При свему овом је важна и усмереност мишљења, под којим се подразумева: тражење нечег новог, необичног, стављање чињеница у необичне релације, усмереност да се обичне ствари гледају на нови начин.

7.4. Структура наставног часа

У систему проблемске наставе структура наставног часа обухвата следеће елементе:

- стварање проблемске ситуације;
- постављање проблемских питања применом одговарајућих метода рада;
- самосталан рад ученика;
- анализа и корекција резултата;
- задавање нових задатака.

Структура наставног часа утемељена на начелима проблемске наставе прилагођава се у највећој мери самосталном истраживачком раду ученика. За самостални истраживачки рад треба ученике систематски припремати и подстицати одговарајућим типовима задатака.

Ако би се у интерпретацији басне применила проблемска структура наставног часа, избор методичких поступака морао би се прилагодити таквој концепцији

наставног процеса. Стварање проблемске ситуације постиже се постављањем проблемских питања и задатака. То су питања и задаци који покрећу ученикову интелектуалну активност, изазивају двоумљење и траже опредељивање.

О оваквој врсти наставе писали су многи страни методичари. Неки њихови ставови говоре о дијалогу којим се остварује анализа текста (хеуристички дијалог).¹⁰⁵

Будући да су басне својеврсне ризнице народне мудрости и оштрине духа, проблемска питања и задаци усмераваће ученике на уочавање и оцењивање одређених друштвених и етичких појава. У проблемским питањима и задацима појављиваће се етичке и друштвене категорије које треба ставити у фокус интересовања.

Пре интерпретације басне *Лав и миш* може се поставити проблемско питање које укључује народну изреку:

Да ли знате шта значи изрека

„Никад се не зна кад ко коме може ваљати?“

Када ученици одговоре на постављено питање које тражи да се изнесу лична искуства и ставови, наставник ће најавити басну и упозорити ученике да прате како је тај проблем постављен у басни *Лав и миш*. Тиме је остварена друга фаза наставног часа – најавна проблема. Пре читања текста наставник ће упознати ученике са даљим током наставног часа. После читања текста ученици ће самостално решавати задатке који су постављени у наставним листићима. Ученици ће бити подељени у две групе. Свака група ће решавати другачији тип наставног листића. Када ученици реше задатке који се налазе у наставним листићима, провериће се резултати рада. Тим сазнањем наставник је остварио још један захтев друге фазе наставног часа, тј. упознао је ученике с методом рада (самосталан писмени рад ученика на наставним листићима).

Након тог сазнања приступа се интерпретативном читању басне. Када се заврши интерпретативно читање и емоционална пауза, наставник ће ученицима поделити наставне листиће за самосталан рад. У току рада ученици самостално уз делимично посредовање или без директног посредовања наставника, решавају различите задатке и стичу нове истине, развијају способности и навике. Савремене

105 Тај дијалог ученика: а) „поступно уводи у стваралачко прилажење уметничком делу, тако да га дете пуније доживљава, открива лепоте и истине у њему и тиме обогаћује свој душевни живот, развија и учвршћује сопствена етичка и естетска мерила и норме, (...) шири своја знања с подручја језика и књижевности, унапређује усмено и писмено изражавање, усваја ток логичких мисаоних процеса који ће од исправног проматрања водити до запажања битног“, б) усмерава на „постављање нових проблема, откривање узрочно-последичних веза (социјалноисторијских, психолошких), тражи оцењивање појава и властито опредељивање, властито однос према тексту и појавама у људском животу“. (Росандић 1986:140) по Кустарева, В. А. 1969:110 *Методика русског језука дља Шкољних педагогических училищ*, Москва: Просвешчение.

теорије организације васпитно-образовног процеса истичу у први план самосталан рад ученика као и темељ образовања и самообразовања.¹⁰⁶

Модели могућих наставних листића.

- Ко је написао басну *Лав и миш*? _____
- Ко су главни јунаци ове басне? _____
- Шта се лаву догодило док је једнога дана спавао? _____
- Подвуди особину миша која му је помогла да га лав не поједе?
а) понос б) досетљивост
- Опиши како се лав осећао када се уплео у мрежу? _____
- Ко је и зашто спасао лава? _____
- Да ли је лав потценио миша? _____
- Која је поука ове приче? _____
- Замисли да си се ти нашао у некој безизлазној ситуацији. Шта би учинио?

Када ученици самостално реше задатке из наставних листића, приступиће се проверавању резултата. Из сваке групе један ће ученик прочитати резултате рада, остали ће коментарисати, кориговати и допуњавати изнесена решења. У наставним листићима су обухваћени најважнији елементи интерпретације (догађај, ликови, алегоријски смисао, поука, стилске фигуре). Уз анализу листића повезује се извођење генерализација и судова. Основне генерализације и судови бележе се на табли и у свеске.

¹⁰⁶ Росандић (1986:141) Методика... по: Зољникова, В. И. (1978): *Самостајатељнаја работа учашчихсја над литературнум произведенијем*, Москва: Просвешчение.

8. МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

8.1. Теоријски приступ проблему

У теоријској литератури постоје вишеструки приступи басни. Овом проблему посвећено је посебно поглавље рада, где су предложени иновативни поступци приликом интерпретације басне. Претпоставка, да је и са становишта методичког приступа, басна као жанр, поготово када је реч о основној школи и њеним специфичним потребама, недовољно обрађена. Иако постоји и разубљена методичка литература о обради басне у школи, која се бави могућим методичким приступом и односом према другим приповедним жанровима, али, мимо појединачних испитивања, углавном нема целовитог методичког рада који би се бавио овим жанром сагледаним у целини и узимајући у обзир сложене теоријске увиде у овај жанр, већ доминирају устаљене анализе и обраде појединих басни.

Уз доста уложеног рада, а све у циљу излагања постојећих методичких приступа и анализе појединачних басни, изложен је увид у постојећу методичку литературу. Испоставља се да су неопходни нови методички приступи, који ће уважавати специфичност нашег времена и потребе ученика и укључивати и нова теоријска сагледавања басне као жанра.

На основу постојеће литературе о басни, усменој и ауторској, урађен је функционални аналитички приступ, који би био основ за даљу методичку обраду. Коришћене су комбиноване методе истраживања: теоријска и жанровска испитивања како би се постигао што слојевитији приступ проблему. Узорак су чиниле басне које су предвиђене Наставним планом и програмом у читанкама од 1. до 4. разреда основне школе, као и поједине предложене басне чијом интерпретацијом је дат сликовит приказ појединих ликова и њиховог статуса у друштву и друштвених појава уопште.

Треба истаћи, да су учестале промене у програмима и лектури за основну школу учиниле да су поједине басне изостављене из програма, чиме је остављен простор да предложене басне добију место које им по естетичкој, уметничкој, сазнајној и поучној вредности припада.

Ефикасност наставе условљена је начином организације процеса наставе, тј. методологијом којом се наставник служи у преношењу знања и свестраном развијању личности ученика. У савременој методичкој литератури пуно се пише о примени иновативно-проблемских поступака приликом интерпретирања наставних садржаја. Међутим, недостају практични примери који показују и саму реализацију у пракси.

Обрада садржаја на иновативан начин захтева више времена и труда од обраде градива на традиционалан начин, где је мотивисаност површна уз доминирање

монолошке, дијалошке и текст методе. Оправданост примене савремене наставе књижевности, која афирмише иновативно проучавање књижевног текста, је та да су убедљиво бољи резултати које добијамо. Ученици су вишеструко ангажовани, а њихова знања, умећа и стваралачке активности долазе до већег изражаја. Иновативност приступа у интерпретацији басне, огледа се у флексибилном односу према методичким поступцима, наставним методама, њиховом стваралачком комбиновању.

8.2. Проблем истраживања

Полазне основе овога рада су књижевноисторијско истраживање о басни као и иновативни методички приступ приликом обраде басне у млађим разредима основне школе. На различитим приступима заснованим на природи жанра, али и на специфичним сазнајним и доживљајним моћима реципијента, тражени су основни принципи методичке обраде књижевног дела. Рад укључује и досадашње приступе, али, пре свега, тежи да оствари свеобухватни иновативни приступ испитиваном проблему.

Основе експерименталног програма су аналитичко методички приступ баснама које се обрађују у млађим разредима основне школе, као и могућност примене експерименталног фактора и ефекти који произилазе таквим начином рада.

Главни проблем истраживања у овом раду је био испитивање могућности утицања на развој и побољшање способности ученика применом иновативних метода приликом обраде басни.

Проблем истраживања се чини значајним јер ефекти наставе приликом примене иновативних метода код обраде басни у млађим разредима основне школе доприносе да

басна заузме оно место у интересовањима ученика које јој по естетским, сазнајним и етичким компонентама припада. Такође је значајна и реализација експерименталног програма којом је могуће утицати на развој социјалних схватања код ученика.

О социјалној интелигенцији као посебној способности говорили су многи научници. Први међу њима био је Торндајк, затим Олпорт, Брунер и многи други. Углавном се ови научници слажу да је способност социјалног сналажења већим делом стечена, али би требало и да постоји могућност да се утиче на њен развој. Код нас су такође вршена истраживања о могућности утицања на развој социјалне интелигенције, а једно од њих је и истраживање професорке Лидије Вучић.¹⁰⁷

8.3. Предмет истраживања

¹⁰⁷ Проф. др Лидија Вучић је урадила истраживање којим је утврдила да се помоћу трансфера систематског вежбања у анализирању басни и пословица које се тичу мотива људског понашања, односа људи према раду, односа међу људима и карактерних особина људи, може утицати на развој способности социјалног сналажења.

Главни предмет истраживања у овом раду је: **установити колико су наставници упознати са могућношћу и значајем коришћења иновативних метода приликом обраде басне, као и да ли је могуће код ученика млађег школског узраста вежбањем, реализацијом експерименталног програма, утицати на развој или поправљање њихових способности схватања социјалних односа и мотива људског понашања.**

У зависности од тога колико су басне које су тумачене на иновативан начин подстакле квалитетну и успешну рецепцију књижевноуметничког текста, утолико ће ученици бити подстакнути да стечена знања примењују код решавања других, сличних литерарних проблема. Басне које су увежбаване са експерименталном групом и које су имале одређене ефекте након рецепције су:

Народна басна – *Лисица и гавран*,
Езопова басна – *Лав и миш*,
Езопова басна – *Зеца и корњача*,
Доситејева басна – *Корњача и орао*,
Доситејеве басне – *Две козе и Два јарца*,
Лесингова басна – *Дечак и змија*,
Криловљева басна – *Лабуд, рак и штука*.

8.4. Циљ и карактер истраживања

Овај рад има за циљ проверу и утврђивање ефеката интерпретације басне која се темељи на иновативном проблемском приступу. Већом заступљеношћу басне и применом иновативног приступа може да се утиче на развој или поправљање ученичких способности схватања социјалних односа и мотива људског понашања.

По врсти или карактеру ово истраживање је експериментално, јер се проверавао ниво ефикасности иновативне наставе у односу на традиционалну наставу. Коришћен је експеримент с паралелним групама – контролна и експериментална група. Контролна група је радила на принципима традиционалне наставе и није се са њом вежбало, а код експерименталне је примењен експериментални програм који је обухватао вежбања.

8.5. Задаци истраживања

Полазећи од циља истраживања, прецизирани су следећи задаци овог рада:

- 1) Утврдити ставове и мишљена наставника о басни и утицају иновативних поступака приликом обраде басни;
- 2) Утврдити да ли се могу применом иновативних поступака развијати и поправљати социјалне способности ученика код којих је примењен

експериментални програм и да ли су те промене способности статистички значајне у поређењу са контролном групом;

- 3) Да ли постоји повезаност између промена социјалног сналажења и успешности ученика у школи.

8.6. Значај истраживања

Значај овог истраживања је да се и шира јавност упозна са одређеним сазнајним резултатима чиме се подиже ниво знања популације и задовољава њена радозналост. Добијени резултати показују праву вредност басне као и то како она може позитивно утицати на развој социјалне интелигенције ученика.

Ово истраживање има научни, друштвени и практични значај.

У научном смислу зато што може послужити као пример богаћења научног сазнања до којег се дошло емпиријским проучавањем, а може бити и подстицај за неко ново истраживање.

Друштвени значај истраживања огледа се у томе, да се добијени резултати истраживања могу искористити на разним састанцима, скуповима, семинарима, предавањима, стручним трибинама у циљу едукације наставника.

Практични значај је тај што се резултати истраживања могу применити у свакодневном наставном раду.

Резултати овог истраживања представљају мали допринос експерименталном испитивању васпитне вредности басни и наравоученија као и испитивање могућности систематског утицања на развој социјалне интелигенције ученика.

8.7. Хипотезе истраживања

Циљеви хипотеза су да усмере истраживање и провере налазе када се утврде чињенице. На основу циља и задатка истраживања постављене су следеће истраживачке хипотезе.

Основна или општа хипотеза

Х: Примена експерименталног програма код ученика експерименталне групе, обрадом иновативног приступа приликом обраде басне, развија и побољшава, статистички значајно, социјална схватања у односу на контролну групу која је обраду басне вршила применом традиционалног приступа и није експериментално вежбана.

X: Не само да су наставници довољно упознати са басном као књижевним жанром, њеном васпитном вредношћу која утиче на морална схватања и деце и одраслих, већ су наставници сагласни са чињеницом да је примена иновативних поступака приликом обраде басни вишеструка.

Посебне хипотезе

X1: Претпоставља се да су ефекти обраде басне, применом иновативних приступа, статистички значајни и могу утицати на развој социјалних способности ученика експерименталних група у односу на социјалне способности ученика контролних група код којих је примењен традиционалан начин обраде.

X2: Очекује се да су наставници основних школа довољно упознати са вредношћу басне као књижевног жанра и да су сагласни да басни треба посветити више пажње, јер је недовољно заступљена у Наставном плану и програму, као и да је степен применљивости знања на друге наставне области, након обраде градива иновативном методом, већи.

Потврђивању постављених хипотеза приступиће се применом различитих техника и инструмената истраживања.

8.8. Дефинисање варијабли

„Варијабла је својство објекта, особе, стања, процеса, догађаја, који може узети вредност из основног скупа вредности. Варијабла се дефинише као особина која изражава појам или конструкт, као нешто што се може променити квалитативно и квантитативно. У педагошким истраживањима, варијабла је свака променљива карактеристика педагошке појаве“ (Гојков Г. Круљ Р. Кундачина М. 2005:223). У даљем образложењу истраживачког дела рада постављен је могући модел операционализације варијабли. У том дискурсу су дефинисане као независне и зависне варијабле.

8.8.1. Независне варијабле

У назначеном истраживању **независним варијаблама** сматраће се:

- пол наставника,
- године радног стажа наставника,
- школска спрема наставника,

- радно место наставника,
- школа,
- успех ученика на крају претходног разреда.

8.8.2. Зависне варијабле

Зависне варијабле у овом истраживању представљаће:

- Ставови наставника према басни као књижевној врсти и њихови ставови о утицају примене иновативног приступа приликом обраде басне.
- Ниво и квалитет способности схватања социјалних односа и мотива људског понашања и промене тих способности које се јављају као последица примене експерименталног фактора.

8.9. Истраживачки поступци, методе и технике истраживања

Између осталих *метода* у овом истраживању доминантно ће се користити педагошки експеримент и то по моделу паралелних група, као и анкетирање.

Експеримент са паралелним групама вршио се, уобичајено, на две групе субјеката: једна од те две групе била је експериментална, а друга контролна. Обе групе су под истим условима решавале тестове способности социјалног сналажења.

Као *технике* за прикупљање релевантних емпиријских чињеница и њихово приказивање у овом истраживању користила се анализа педагошке документације, тестирање, табеларно и графичко приказивање.

Школска одељења су остала у саставу каквом су била а примењена је анализа коваријансе која врши статистичко уједначавање група. О овој анализи биће више речи касније када се буде вршила анализа резултата.

Техника тестирања се односила на тзв. претходно и завршно тестирање којим се пратио утицај примењеног поступка рада на постигнуће ученика. У том циљу завршно тестирање вршено је након експерименталне обраде нових садржаја.

Због природе предмета, циља и задатака као и хипотеза истраживања коришћене су *експериментална и дескриптивна метода*.

Дескриптивна метода је, првенствено, намењена истраживању васпитне емпирије. У њеној суштини је снимање и описивање педагошке појаве која је предмет истраживања, те се с тога назива и „сервеј“ методом, која се сматра једном од варијанти дескриптивне методе, а неки је називају и посебном методом.

Дескриптивна метода је примењивана током прикупљања, обраде и анализе добијених података, а потом су изведени закључци који су из тога произашли. Дескриптивна и каузална метода су тесно повезане, јер је нелогично описивати неке педагошке појаве а не испитати њихов узрок и последице.

Поступци истраживања наведеном методом су следећи:

- анкетирање,
- тестирање и
- рад на педагошкој документацији.

Анкетирање је обављено међу наставницима Моравичког и Златиборског округа. Тиме су утврђени ставови наставника према басни и њихова одређеност за евентуалне иновативно проблемске приступе у тумачењу басне. Констатована су њихова мишљења о заступљености басне у настави, као и могућност освежења наставних садржаја новим баснама.

Упитник за наставнике обрађиваће се непараметријским поступцима X^2 и корелацијом контингенције.

Тестирање се, према плану, вршило на две групе субјеката: једна од те две групе била је експериментална а друга контролна. Е група се састојала од 45 ученика IV разреда, а К група је бројила 37 ученика. Обе групе су под истим условима решавале тестове способности социјалног сналажења.

После тога експериментална група је два пута недељно имала по један час систематског вежбања у анализи раније одабраних пословица и басни. Контролна група субјеката за то време није имала никаква вежбања. После два месеца вежбања експерименталне групе, обема групама дати су исти тестови способности социјалног сналажења као у почетку експеримента. Статистичком анализом упоређени резултати експерименталне и контролне групе у почетку и на крају експеримента, дали су одговор на питање: Да ли је могуће помоћу вежбања у тумачењу басне и пословица утицати на развој способности социјалног сналажења?

Избор тестова је био следећи:

- 1 *Тест тумачења пословица* из теста Вербална серије професора Борислава Стевановића, који је за потребе рада преуређен и прилагођен за ученике; Тест има 20 задатака. Састављен је од четири групе по тежини различитих скупова пословица. Сваки скуп пословица се састоји од 5 пословица и 10 тумачења тих истих пословица. Потребно је пронаћи и спојити пословицу са правим значењем.
- 2 *Класификација појмова по сличности и различитости* из Мултифакторске батерије тестова, који је професор Алексе Брковића прилагодио за потребе испитивања ученика млађег школског узраста. Тест је састављен од 40 задатака. У овој групи задатака од ученика се тражи да у сваком реду од дате четири речи пронађу она два појма који су међусобно или слични или супротни по значењу.
- 3 *Препознавање људског понашања* из Теста социјалне интелигенције професора Лидије Вучић, а који је такође преуређен и прилагођен за ученике

IV разреда. Он је тест двочланог избора и састоји од 40 тврдњи о понашању и мотивима понашања код људи.

Испитаници су за рад на тестовима имали ограничено време, тако да су се сва три теста могла урадити у оквиру једног школског часа.

Рад на педагошкој документацији састојао се у узимању података из Разредне књиге за четврти разред о именима и презименима деце и података из Разредне књиге за трећи разред о просечној оцени општег успеха.

У методолошком истраживачком раду коришћене су технике анкетања и скалирања а у оквиру њих анкетни упитник, као истраживачки инструмент, који је спроведен међу наставницима.

Анкетирање је таква техника у којој испитаници у писаној форми одговарају на питања дата, такође у писаном облику. Предност анкетања је економичност, искреност и објективност одговора.

Анкетни упитник је истраживачки инструмент који је коришћен у оквиру анкетања обухваћене категорије испитаника. *Скалирање* је техника истраживања која се најчешће користи за испитивање ставова и мишљења. Категорије обухваћене истраживањем путем технике скалирања се степенују. У овом истраживачком раду коришћена је и тзв. скала Ликертовог типа. То је скала са низом тврдњи које се односе на заступљеност басне као књижевне врсте у основној школи, на њену поучност као и то да ли је басна прича о животињама или се животиње користе као оруђе да би се што сликовитије приказале карактерне особине људи. На постављена питања испитаници су одговорили позитивно или негативно у складу са датим упутствима, на уобичајеној (петочланој) скали „сасвим се слажем,“ „углавном се слажем,“ „неодлучан сам,“ „углавном се не слажем,“ „уопште се не слажем.“

Тестови које су ученици радили су већ коришћени, они су стандарлизованог типа и нису метријски проверавани, али су за потребе овог истраживања преуређени. То су следећи тестови.

1. Тест тумачења пословица
2. Класификација појмова по сличности и различитости
3. Препознавање људског понашања

8.10. Популација и узорак истраживања

У овом истраживању, узорак су чинили наставници из четрнаест основних школа Моравичког и Златиборског округа. „Филип Филиповић“ – Чачак, „Танаско Рајић“ – Чачак, „Милица Павловић“ – Чачак, „Ратко Митровић“ – Чачак, „Драгиша Мишовић“ – Чачак, „Свети Сава“ – Чачак, „Вук Караџић“ – Чачак, „Момчило Настасијевић“ – Горњи Милановац, „Свети Сава“ – Горњи Милановац, „Стеван Чоловић“ – Ариље, „Прва основна школа краља Петра II“ – Ужице, „Стари Град“ – Ужице, „Душан Јерковић“ – Ужице, „Нада Матић“ – Ужице. Укупан број испитаних наставника је 179. На основу наведеног, јасно је да се ради о намерном узорку.

Експеримент који је урађен са паралелним групама имао је узорак од 82 ученика IV разреда ОШ „Филип Филиповић“ и ОШ „Свети Сава“ из Чачка. Такав

узорак би се с обзиром на начин формирања, могао назвати пригодним, што значи да није реч о неком репрезентативном узорку, али је ипак реч о јединицама које имају све битне карактеристике популације. Контролну групу у истраживању чине два одељења, IV₁ и IV₄ (укупно 45 ученика), а експерименталну, такође, два одељења, IV₂ и IV₃ (укупно 37 ученика).

8.11. Прелиминарно истраживање

Циљ прелиминарног истраживања је да се провере метријске карактеристике инструмента истраживачке методе и да се изврше евентуалне корекције. Прелиминарно истраживање вршено је анкетом. Упитник за наставнике се састојао од 16 питања, а корелационом анализом је нађен висок коефицијент поузданости инструмента ($r = 0,84$)

За тестирање ученика није било неопходно прелиминарно истраживање јер су коришћени стандардизовани тестови који су раније коришћени, али су за ово истраживање прилагођени.

8.12. Организација и ток истраживања

Прикупљање података од наставника је обављено у периоду од 10. октобра 2013. године до 10. новембра 2013. У чачанској општини упитници су подељени у свих седам градских основних школа и укупан број испитаника је био 101. Истраживање је обављено у периоду од 10. октобра 2013. до 17. октобра 2013. Број испитаних наставника у Горњем Милановцу је био 17 и истраживање је обављено у периоду од 18. октобра 2013. до 25. октобра 2013. године. У школама Златиборског округа истраживање је започето 26. октобра 2013. Испитаници са територије града Ужица су били наставници из три основне школе у граду, а укупан број њих је био 34. Истраживање је завршено 2. новембра 2013. У Ариљу је било 28 испитаних наставника. Испитивање је започето 3. новембра а завршено је 10. новембра 2013. године.

Техником тестирања урађено је иницијално и завршно тестирање ученика којим се пратио утицај примењеног поступка рада на постигнуће ученика. У том циљу завршно тестирање вршено је након експерименталне обраде нових садржаја.

Тестирање пре почетка вежбања експерименталне групе извршено је у току једног школског часа за сваку групу. Експерименталну групу чинили су ученици два одељења IV разреда. Једно одељење су ученици IV разреда ОШ „Свети Сава“, а друго одељење су ученици IV разреда „Филип Филиповић“ из Чачка. Контролну групу чинили су ученици два одељења ОШ „Филип Филиповић“ из Чачка. Тестирање је вршено посебно у сваком одељењу. Ученицима су дата објашњења о раду на првом часу.

Приликом давања теста социјалне интелигенције поштовала су се упутства која су дата у оригиналу. Време за израду теста било је ограничено, а ученицима је дато и благовремено обавештење. Упутства су била јасно и гласно прочитана пре почетка рада, а провера, да ли су ученици разумели дата упутства, је вршена на пробним примерима који се налазе у тесту *Тумачења пословица* и тесту *Класификација појмова по сличности и различитости*.

Иницијално тестирање је обављено на следећи начин:

9. септембар 2013. од 10:30 до 11:15 – експериментална група одељење IV₄
ОШ „Свети Сава“ из Чачка.

11. септембар 2013. од 10:20 до 11:05 – експериментална група одељење IV₁
ОШ „Филип Филиповић“ из Чачка.

10. септембар 2013. Од 13:00 до 13:45 – контролна група одељење IV₂
ОШ „Филип Филиповић“ из Чачка.

10. септембар 2013. Од 14:00 до 14:45 – контролна група одељење IV₃
ОШ „Филип Филиповић“ из Чачка.

Примена експерименталног програма састојала се у вежбању које је имала експериментална група и то два пута недељно по један час на коме се вршило систематско вежбање у анализирању одабраних басни, пословица и мудрих изрека. Као материјал за вежбање експерименталне групе послужиле су народне и ауторске басне наших и страних баснописаца, као и наше народне пословице¹⁰⁸.

Ученици који су чинили контролну групу нису за то време имали никакво специјално вежбање. После осам недеља вежбања експерименталне групе, обема групама, дати су исти тестови.

Избор басни:

Народна басна – <i>Лисица и гавран</i> , Езопова басна – <i>Лав и миш</i> , Езопова басна – <i>Зећ и корњача</i> , Доситејева басна – <i>Корњача и орао</i> ,
--

¹⁰⁸ Пословице које се односе на мотиве људског понашања су пронађене у књизи Вука Стефановића Караџића (1977): *Српске народне пословице*, Београд: Нолит.

Доситејева басна – *Две козе и Два јарца*,
Лесингова басна – *Дечак и змија*,
Криловљева басна – *Лабуд, рак и штука*.

Избор пословица:

- *Пријатељ се у невољи познаје као злато у ватри.
- *Дај ти мени плачидруга, а пјевидруга ћу лако наћи.
- *Боље је знано с' маном, него незнано с' хвалом.
 - *Рачваст колац у земљу не иде.
 - *Језик горе може посећи него мач.
 - *Ко жали клинац изгуби потковицу.
 - *Добар глас далеко иде, а зао још даље
- *Кад идеш вуку на част, поведи пса уза се.
 - *У тврда оца крадљива деца.
 - *Сваком се своје дете чини најлепше.
- *Добра овца много не блеји, али много вуне даје.
 - *Речи треба мерити а не бројати.
 - *Реч из уста а камен из руке.
 - *Боље је с памећу, него са снагом.
- * Бољи је врабац у руци, него соко у планини.
 - *Кад се кола сломе, путева доста.
 - *Навика је једна мука а одвика две муке.
 - *Ко лагано иде даље ће стићи.
 - *Зло је хвалити се, а горе не имати чиме.
 - *Добро се не позна док се не изгуби:
- *Више ваља веровати очима, него ушима.
 - *Гвожђе се кује док је вруће.
 - *Свака штета учи човека памети.
 - *Свак по себи суди о другоме.
- *Кога су змије уједале и гуштера се боји.
- *Што ми велиш нек ми буде, што ми желиш нек ти буде.
- *Ко говори, треба да чује оне што ћуте. Ко пуно говори, мало даје.
 - *Боља је најгора истина него најбоља лаж.
 - *Ваља запети, па запевати.
 - *Ко више себе пљује, на образ му пада.
 - *Глава је скупља с језиком него без језика.

Вежбање експерименталне групе:

После завршетка иницијалног тестирања, два пута недељно по један час вршила су се вежбања експерименталне групе. Цео експериментални рад трајао је релативно дуго, готово једно полугодиште, али није било већих тешкоћа око добијања часова за рад са ученицима. Углавном је то био пети час, али ученици иако су били заморени били су заинтересовани за ову врсту рада. Експериментатор тј. аутор овог

рада се трудио да услови рада буду једнаки за све групе. У сваком одељењу одржано је по осам часова систематског вежбања. Током сваког часа експериментатор се трудио да у виду дискусије са ученицима говори о карактерним особинама људи уопште, о понашању у односима са другим људима и мотивима људског понашања. Примери вежбања дати су у прилогу овога рада.

Завршно тестирање је обављено на следећи начин:

20. новембар 2013. од 10:30 до 11:15 – експериментална група одељење IV₄
ОШ „Свети Сава“ из Чачка

4 децембар 2013. од 7:30 до 8:15 – експериментална група одељење IV₁
ОШ „Филип Филиповић“ из Чачка

29. новембар 2013. Од 13:00 до 13:45 – контролна група одељење IV₂
ОШ „Филип Филиповић“ из Чачка

29. новембар 2013. Од 14:00 до 14:45 – контролна група одељење IV₃
ОШ „Филип Филиповић“ из Чачка

Завршно тестирање експерименталне и контролне групе обављено је под истим условима као и претходно тестирање, са поштовањем датих упутстава која су била потпуно иста као и на тестирању на почетку експеримента.

Цео описани експеримент трајао је од 9. септембра 2013. до 4. децембра 2013. године.

8.13. Статистичка обрада података

Приликом статистичке обраде података коришћени су следећи статистички поступци: Експериментални програм и његови ефекти анализирани су Анализом коваријансе, а упитник за наставнике (обрађиван је) непараметријским поступцима X^2 и корелацијом контингенције.

Подаци добијени помоћу инструмената истраживања обрађени су на следећи начин:

- добијени подаци, претходно сигнирани, припремљени су за анализу, формирањем базе података у рачунару;
- евидентирање ставова изражених у анкетном упитнику и скали ставова извршена је према кодној листи која је урађена;
- добијени подаци, претходни подаци су, применом дескриптивне статистике, изражени мерама пребројавања (апсолутним и релативним фреквенцијама), а сви квантитативни показатељи су пропраћени квалитативном анализом;
- независне и зависне варијабле, као и друга значајна обележја, приказана су укрштени у контингенцијским табелама;

- статистичком анализом су упоређени резултати експерименталне и контролне групе у почетку и на крају експеримента.

Формирање базе података и статистичка обрада података: дескриптивна статистика, χ^2 и корелација контингенције, вршена је помоћу програмског пакета SPSS 17.0.

За проверу ефеката експерименталног фактора коришћена је анализа коваријансе¹⁰⁹ коју ћемо овде детаљније приказати.

Анализа коваријансе је статистички поступак који се користи за:

- статистичко уједначавање група и
- лонгитудинално праћење ефеката експерименталног фактора.

Анализа коваријансе се дефинише као средња вредност унакрсних производа девијација која се добија проширивањем анализе варијансе да би се узеле у обзир корелације између иницијалних и финалних скорова – „прилагођавањем“ средњих вредности квадрата девијација узимањем у обзир корелација између резултата почетног и завршног тестирања.

Провером у пракси нађено је да статистичка контрола зависних варијабли помоћу анализе коваријансе не заостаје по вредности за поступком експерименталне контроле зависних варијабли. Сматра се да „прилагођена“ варијанса одговара варијанси која би се добила на експериментално уједначеним паралелним групама.

У анализи коваријансе имамо две опсервације за сваког субјекта. Једну од њих означавамо као почетну меру X , другу меру означавамо као Y - она је од значаја пошто је добијена на завршном испитивању после деловања експерименталног фактора. За истраживача је битно да ли постоји значајност разлика између Y средина код различитих третмана зависних варијабли.

Главни циљ анализе коваријансе је да се добије редукован прорачун експерименталне грешке узимајући у обзир регресију Y мере на X мере.

Анализа коваријансе пролази кроз девет фаза.

Прва фаза је корекција односа - за X , за Y и за узајамне продукте XY :

;

Друга фаза - израчунавање SS_T :

¹⁰⁹ Коришћен је статистички програм професора Алексе Брковић који је урађен у складу са поступцима (од девет фаза) које даје Гарет (Garett, H.E.: Statistics in Psychology and Education, New York: Longmans, 1959.)

Трећа фаза - налажење

SS_b (између средина група):

Четврта фаза - налажење SS_w (у групама):

Пета фаза - анализа варијансе X и Y скорова узетих заједно:

Шеста фаза - налажење

просечне прилагођености SS за ux :

Анализа коваријансе израчунава се формулом:

Седма фаза - израчунавање корелација и регресија.

Формуле за израчунавање коефицијената корелација (r) и регресије (b) су:

У осмој фази за добијање M_{yp} користи се b_w

Девета фаза је налажење **значајности разлика** између прилагођених Y средина помоћу t теста.

Да би се то нашло потребно је претходно наћи:

9. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ЊИХОВА ИНТЕРПРЕТАЦИЈА

Подаци добијени путем упитника анализирани су према постављеним задацима истраживања.

9.1. Ставови наставника о појединим тврдњама из упитника о заступљености басне у настави, њеном значају и поступцима приликом обраде

Ако се анализирају одговори наставника у целини, без поделе на подзорке, онда се позитивни одговори, прихватање тврдњи датих у упитнику, могу ранговати на следећи начин: 5., 13., 9., 6., 12., 7., 4., 2., 8., 11., 10., 15., 16., 1., 3. и 14. тврдња (видети табелу 2).

Табела 2: Фреквенције и проценти одговора наставника у целини

Питање	Потпуно се слажем		Углавном се слажем		Неодлучан сам		Углавном се не слажем		Уопште се не слажем		Ранг
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
1.	50	27.9	89	49.7	16	8.9	16	8.9	8	4.5	14
2.	100	55.9	64	35.8	4	2.2	8	4.5	3	1.7	8
3.	42	23.5	62	34.6	64	35.8	6	3.4	5	2.8	15
4.	113	63.1	46	25.7	6	3.4	11	6.1	3	1.7	7
5.	136	76.0	38	21.2	5	2.8	-	-	-	-	1
6.	108	60.3	59	33.0	9	5.0	2	1.1	1	.6	4
7.	88	49.2	84	46.9	7	3.9	-	-	-	-	6
8.	80	44.7	85	47.5	9	5.0	4	2.2	1	.6	9
9.	107	59.8	64	35.8	6	3.4	2	1.1	-	-	3
10.	61	34.1	96	53.6	18	10.1	2	1.1	2	1.1	11
11.	69	38.5	97	54.2	9	5.0	4	2.2	-	-	10
12.	102	57.0	66	36.9	10	5.6	-	-	1	.6	5
13.	121	67.6	45	25.1	8	4.5	5	2.8	-	-	2
14.	27	15.1	96	53.6	32	17.9	22	12.3	2	1.1	16
15.	60	33.5	90	50.3	22	12.3	7	3.9	-	-	12
16.	53	29.6	69	38.5	55	30.7	1	.6	1	.6	13

Напомена:

Садржај питања дат је у Упитнику за наставнике - у прилогу 12 страна 302.

Фреквенције одговора (табела 2) на поједина питања из упитника биће илустроване графичким приказима.

Ако се упоредним прегледом анализирају одговори испитаника различитих група (пола, радног искуства, стручне спреме, радног места и школе у којој раде) о

басни у настави и наставним поступцима у њеној обради, и ту ћемо учити доста велику сагласност у мишљењима појединих група наставника (табела 3).

Наставници различитог **пола** значајно се разликују у ставовима само код 1. и 2. питања. Испитаници различитог **радног искуства** разликују се код 4., 6. и 16. питања. Утицај **стручне спреме** на ставове изражен је код 2. и 16. питања.

Наставници на различитим **радним местима** различито гледају на 4., 9. и 15. питање. Највише разлика у ставовима испољили су наставници различитих **школа**. Те разлике су статистички значајне код 1., 2., 3., 5., 7., 8. и 12. питања. Прегледом табела контингенције може се видети у чему су изражене те разлике.

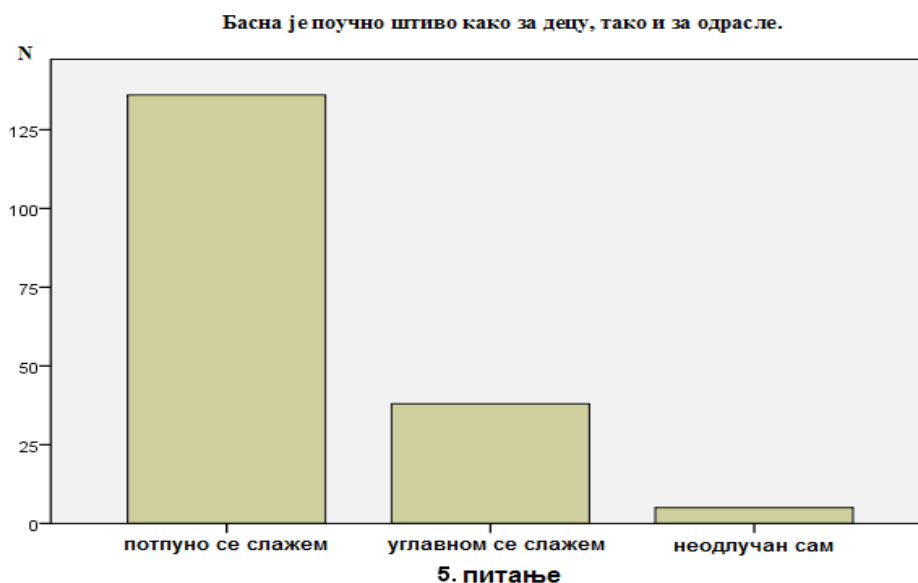
Табела 3: Упоредни преглед резултата упитника за наставнике различитих група

Питање	Пол		Радно искуство		Стручна спрема		Радно Место		Школа	
	н ²	р	н ²	р	н ²	р	н ²	Р	н ²	р
1.	14.33 3	0.00 6	11.31 2	0.50 2	3.997	0.40 6	9.408	0.668	71.12 8	0.040
2.	14.76 5	0.00 5	9.233	0.68 3	10.66 4	0.03 1	10.41 0	0.580	66.01 0	0.092
3.	5.415 7	0.24 7	11.63 5	0.47 5	3.034	0.55 2	15.46 0	0.217	70.55 1	0.044
4.	1.307	0.86 0	20.18 4	0.06 4	6.651	0.15 5	26.43 7	0.009	52.37 4	0.459
5.	0.700 6	0.70 6	6.799	0.34 0	0.709	0.70 1	5.106	0.530	40.36 8	0.036
6.	1.344 4	0.85 4	18.92 0	0.09 0	7.369	0.11 8	14.34 1	0.279	59.10 0	0.232
7.	4.793 1	0.09 1	6.145	0.40 7	0.257	0.87 9	6.102	0.412	36.10 2	0.090
8.	2.332 5	0.67 5	15.05 0	0.23 9	5.649	0.22 7	4.353	0.976	65.53 4	0.098
9.	2.988 3	0.39 3	3.644	0.93 3	1.643	0.65 0	18.96 3	0.026	34.82 5	0.661
10.	5.199 7	0.26 7	10.30 6	0.58 9	3.605	0.46 2	16.50 8	0.169	58.53 8	0.248
11.	5.861 9	0.11 9	6.462	0.69 3	0.425	0.93 5	8.898	0.447	40.72 4	0.394
12.	2.237 5	0.52 5	5.549	0.78 4	1.543	0.67 2	11.57 3	0.238	50.66 0	0.100
13.	2.977 5	0.39 5	8.199	0.51 4	0.836	0.84 1	6.553	0.684	38.53 0	0.491
14.	3.894 0	0.42 0	12.13 7	0.43 5	3.661	0.45 4	7.087	0.852	58.74 6	0.242
15.	2.422 0	0.49 0	13.85 4	0.12 8	1.251	0.74 1	18.84 7	0.027	37.67 6	0.530
16.	1.106 3	0.89 3	20.67 8	0.05 5	11.03 5	0.02 6	16.90 9	0.153	59.01 3	0.235

Аналізу одговора на поједина питања упитника за наставнике вршићемо редоследом који одређује ранг позитивних одговора на питања (табела 2). У складу са налазима датим у табели 3 дајемо табеле контингенције, χ^2 , r_{cont} и графичке приказе само код питања код којих су разлике у одговорима статистички значајне.

Басна је поучно штиво како за децу тако и одрасле.

Подаци показују (графикон 1) да наставници у великом броју имају позитиван став према тврдњи да је басна штиво које је намењено и деци и одраслима и да је њена поучност веома важна. Чак 97,2% испитаника се у потпуности или углавном слаже са тврдњом да је басна штиво које сви могу читати и разумети. Мали број испитаника 2,8% је неодлучан у вези дате тврдње. То је и одредило да 5. питање према прихваћености тврдње дате у њему буде на првом месту.



Графикон 1: Ставови наставника о поучности басне за све узрасте

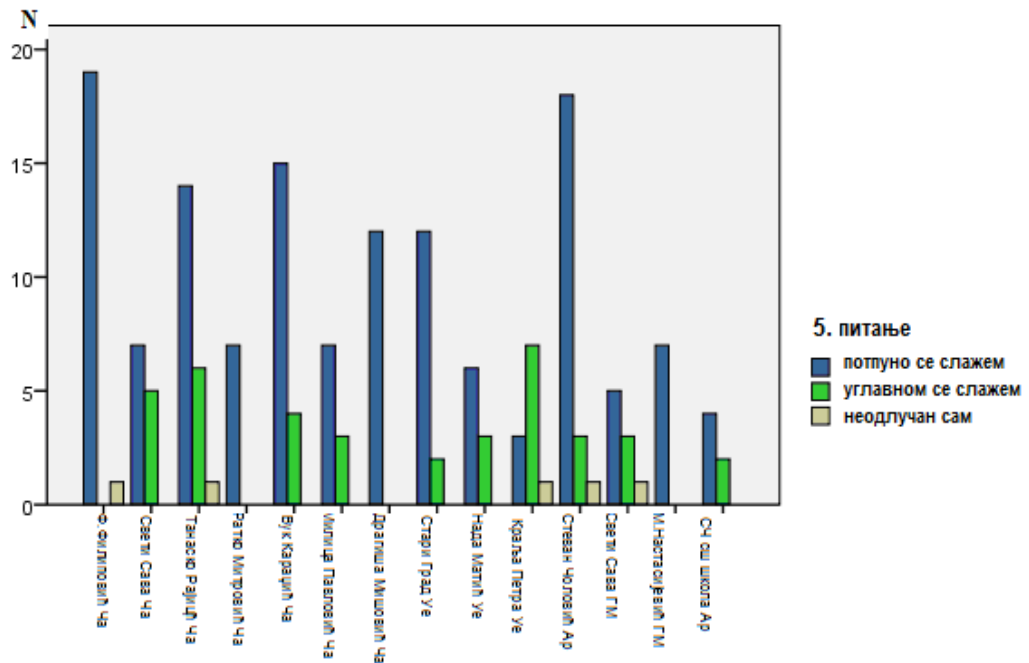
Статистички значајна разлика у ставовима испитаних наставника у односу на школу у којој раде испољила се управо у ставовима о поучности басне. Код других група испитаника нема значајних разлика (табела 3). Вредност $\chi^2 = 40.368$, $df = 26$, на нивоу значајности $p = 0.036$. Прегледом табеле 4 и графика 2 може се јасно очитати фреквенција одговора са упитника. Уочљива је појава да је у појединим школама ова тврдња исказана позитивно у високом проценту код свих испитаника. Тако су наставници из основних школа у Чачку и Ариљу значајно више бирали одговор "потпуно се слажем", него наставници који раде у школама у Ужицу.

Табела 4: Разлике у ставовима наставника о басни у зависности од школе у којој раде

Основна школа	Басна је поучно штиво како за децу, тако и за одрасле			Укупно
	потпуно се слажем	углавном се слажем	неодлучан сам	
Ф.Ф. Ча	19	0	1	20
С. С. Ча	7	5	0	12
Т. Р. Ча	14	6	1	21
Р. М. Ча	7	0	0	7
В. К. Ча	15	4	0	19
М.П. Ча	7	3	0	10
Д. М. Ча	12	0	0	12
С. Г. Уе	12	2	0	14
Н. М. Уе	6	3	0	9
К. П. Уе	3	7	1	11
С. Ч. Ар	18	3	1	22
С. С. ГМ	5	3	1	9
М. Н. ГМ	7	0	0	7
СЧ сш Ар	4	2	0	6
Укупно	136	38	5	179

$\chi^2 = 40.368$ $df = 26$ $p = 0.036$ $r_{cont} = 0.429$ $p = 0.036$

Басна је поучно штиво како за децу, тако и за одрасле.



Графикон 2: Ставови наставника по школама о поучности басне за све узрасте

Постављањем проблемских питања увећава се степен разумевања прочитаног. Ставови наставника о важности постављања проблемских питања у настави су представљени графиконом 3, а подаци показују да су наставници Моравичког и Златиборског округа у великом проценту сагласни да се постављањем проблемских

питања увећава степен разумевања прочитаног и да је интерпретација књижевноуметничких текстова таквом врстом наставе ученицима занимљивија.

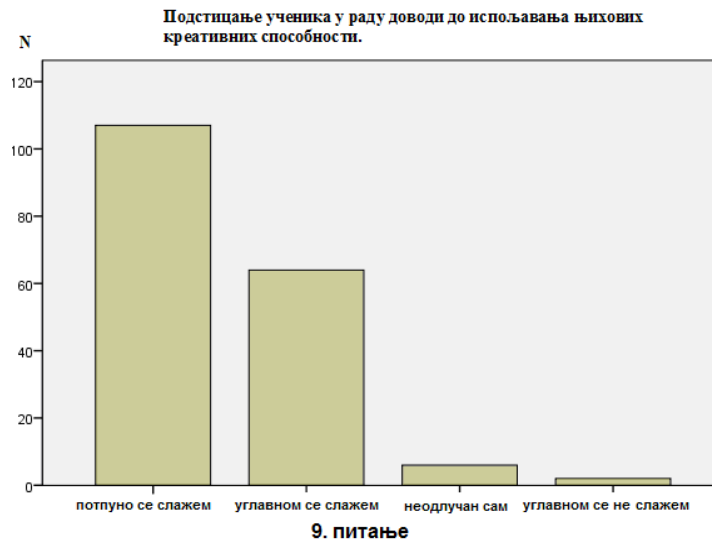
У великом броју 92,7% испитаних наставника се у потпуности или углавном слаже са тврдњом да се таквом врстом наставе ангажује већи број ученика у раду. Мањи број њих 7,3% је неодлучан или се углавном не слаже са тврдњом у вези важности постављања проблемских питања.



Графикон 3: Ставови наставника у целини о важности постављања проблемских питања

Нађени износи ^н ² (табела 3 стр. 202) указују да ниједна независна варијабли (пол испитаника, радно искуство, стручна спрема, радно место, као и одређена школа) није утицала на јављање статистички значајних разлика у ставовима испитаника о важности постављања проблемских питања на увећање степена разумевања прочитаног.

Подстицање ученика у раду доводи до испољавања њихових креативних способности. Посматрајући ту важност у раду 95,6% испитаних наставника позитивно оцењује дату тврдњу и сматра да је подстицај један од битних услова испољавања креативних способности ученика. Са исказаном тврдњом у потпуности се слаже 55% испитаника и сви они раде у предметној и разредној настави, 31% испитаника који се углавном слажу да је подстицање важно код развијања кретивности ученика такође ради у предметној и разредној настави. Мањи број испитаних наставника 4,5% је неодлучан у вези исказане тврдње или се не слаже са њом. Они раде на месту библиотекара или у продуженом боравку. Тај податак је приказан графиконом 5.



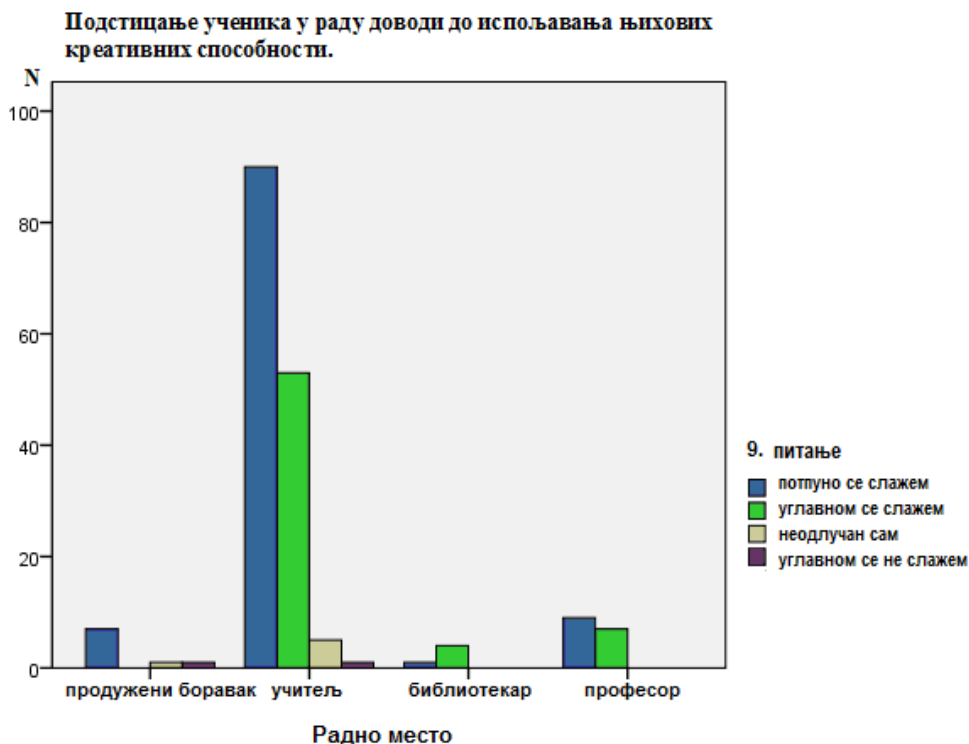
Графикон 4: Ставови наставника у целини о важности подстицања ученика на креативно стваралаштво

Наставници на различитим радним местима у школи имају статистички значајно различите ставове о важности подстицања ученика у раду што може довести до испољавања њихових креативних способности. У табели 5 и графикону 5 налазимо да учитељи (који раде у продуженом боравку и у нижим разредима) имају позитивније ставове од испитаника на другим радним местима.

Табела 5: Разлике у ставовима наставника у зависности од радног места у школи

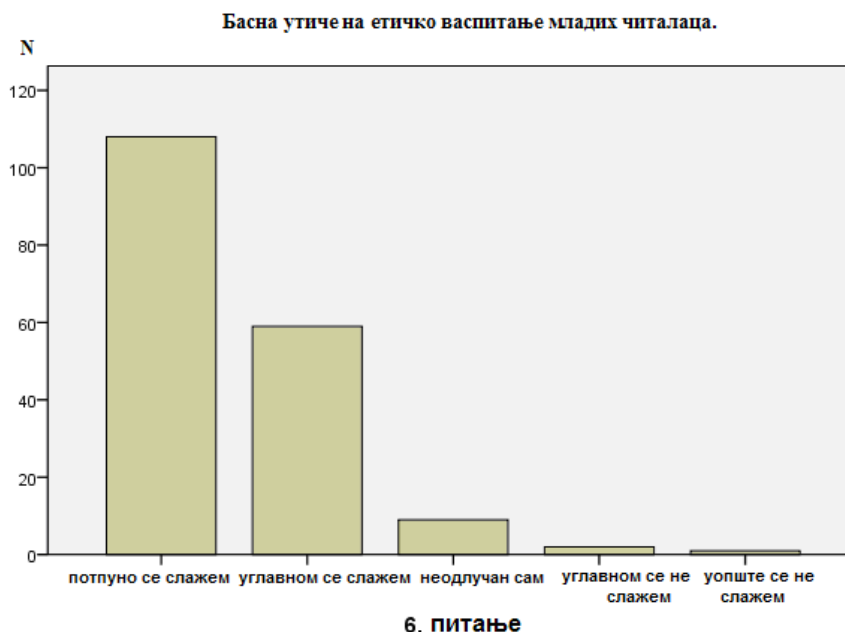
Радно место	Подстицање ученика у раду доводи до испољавања њихових креативних способности				Укупно
	потпуно се слажем	углавном се слажем	неодлучан сам	углавном се не слажем	
продуж. боравак	7	0	1	1	9
учитељ	90	53	5	1	149
библиотекар	1	4	0	0	5
професор	9	7	0	0	16
Укупно	107	64	6	2	179

$$\chi^2 = 18.963 \quad df = 9 \quad p = 0.026 \quad r_{\text{cont}} = 0.310 \quad p = 0.026$$



Графикон 5: Ставови наставника у односу на радно место о подстицању ученичке креативности

Басна утиче на етичко васпитање младих читалаца. Занимљиви су и ставови наставника (графикон 6) када је у питању басна и њен утицај на етичко васпитање младих читалаца. 93,3% испитана наставника се слаже да поука у басни у већој мери утиче на етичко васпитање ученика.



Графикон 6: Ставови наставника у целини о утицају басне на етичко васпитање младих читалаца

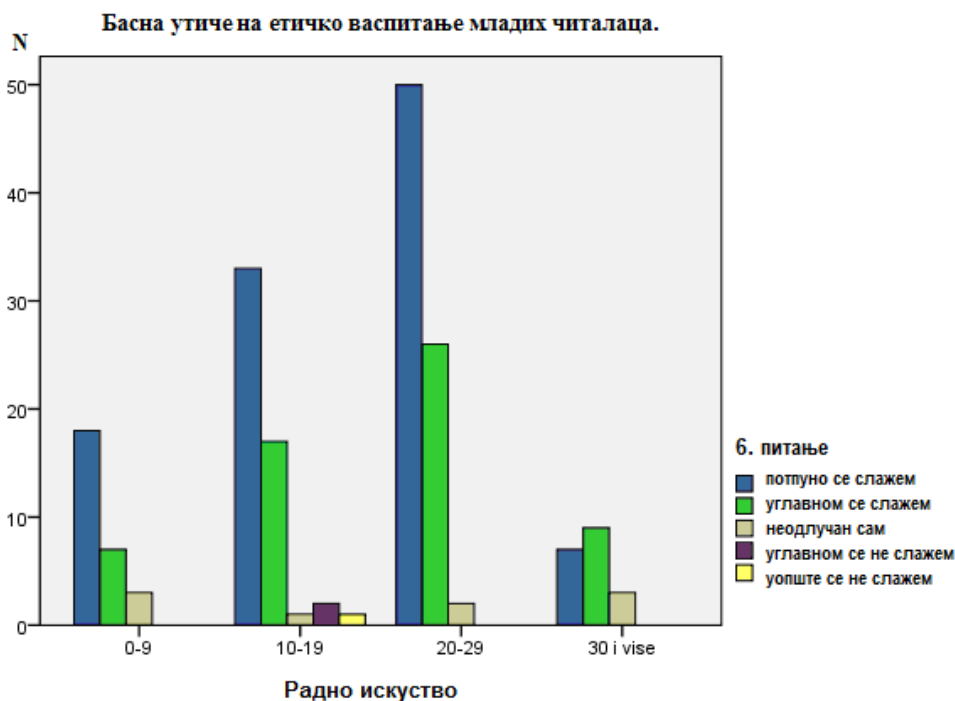
Провера утицаја независних варијабли на ставове о утицају басни на етичко васпитање указује да само код група испитаника различитог радног искуства имамо значајно различите ставове (табела 6 и графикон 7). Ако узмемо одговоре "потпуно

се слажем" и "углавном се слажем" налазимо да група испитаника која има радни стаж од 20-29 година бира те одговоре у 97% случајева; испитаници који имају радни стаж од 10-19 година су иза њих са 92%; најмлађи по радном стажу (0-9 година) у 89% имају позитивне ставове; најстарији по радном стажу (30 и више година) слажу се са датом тврдњом у 84%.

Табела 6: Разлике у ставовима наставника са различитим радним искуством о басни и њеном утицају на етичко васпитање младих

Радно искуство	Басна утиче на етичко васпитање младих читалаца					Укупно
	потпуно се слажем	углавном се слажем	неодлучан сам	углавном се не слажем	уопште се не слажем	
0-9	18	7	3	0	0	28
10-19	33	17	1	2	1	54
20-29	50	26	2	0	0	78
30 и више	7	9	3	0	0	19
Укупно	108	59	9	2	1	179

Вредност $\chi^2 = 18.920$, $df = 12$ и статистички је значајана разлика у ставовима испитаника $p = 0.090$ $r_{cont} = 0.309$ $p = 0.090$



Графикон 7: Различити ставови наставника о утицају басне на етичко васпитање младих у односу на године радног стажа

Тврдњу да је интерпретативно читање басне један од битних стваралачких фактора који активира машту ученика (графикон 8) потврдило је 93,9% испитаних наставника. Мали проценат испитаника (6,1%) има негативан став према

интерпретативном читању басне и утицају таквог читања на активирање маште као битног стваралачког фактора наставе.



Графикон 8: Ставови наставника у целини о интерпретативном читању, једном од битних стваралачких фактора наставе

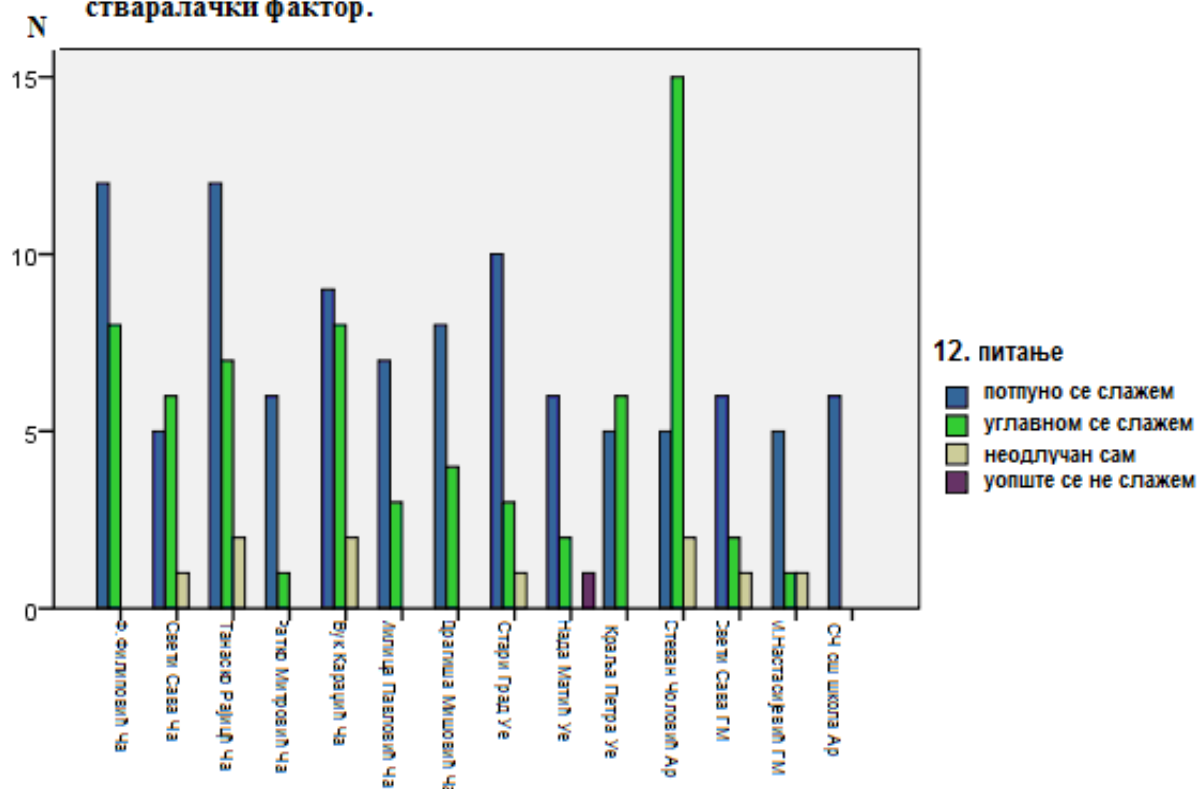
Прегледом табеле 7 и графикана 9 налазимо да значајне разлике у ставовима о овој тврдњи имамо само код варијабле школа у којој наставник ради. Испитаници који гзrade у школама у Чачку имају позитивније ставове о значају интерпретативног читања басне него наставници који раде у школама у Ужицу и Ариљу.

Табела 7: Разлике у ставовима наставника о интерпретативном читању у односу на школу у којој раде

Основна школа	Интерпретативно читање басне активира машту као битан стваралачки фактор				Укупно
	потпуно се слажем	углавном се слажем	неодлучан сам	уопште се не слажем	
Ф.Ф. Ча	12	8	0	0	20
С. С. Ча	5	6	1	0	12
Т. Р. Ча	12	7	2	0	21
Р. М. Ча	6	1	0	0	7
В. К. Ча	9	8	2	0	19
М.П. Ча	7	3	0	0	10
Д. М. Ча	8	4	0	0	12
С. Г. Уе	10	3	1	0	14
Н. М. Уе	6	2	0	1	9
К. П. Уе	5	6	0	0	11
С. Ч. Ар	5	15	2	0	22
С. С. ГМ	6	2	1	0	9
М. Н. ГМ	5	1	1	0	7
СЧ сш Ар	6	0	0	0	6
Укупно	102	66	10	1	179

$$\chi^2 = 50.660 \quad df = 39 \quad p = 0.100 \quad r_{\text{cont}} = 0.470 \quad p = 0.100$$

Интерпретативно читање басне активира машту као битан стваралачки фактор.



Графикон 9: Ставови наставника о интерпретативном читању у зависности од школе у којој раде.

Поука коју износи басна може да помогне приликом решавања одређених проблема. Из приказаних ставова наставника, (графикон 14) о поуци која се може извући из басне и о њеној „помоћи“ у неким другим сличним животним ситуацијама, види се да су наставници у великом броју сагласни са представљеном тврдњом. Њих 96,1% има позитиван став сматрајући да је поука коју износи басна битна у решавању одређених проблема. Само 3,9% испитаника је неодлучно по питању поуке из басне и њеном утицају на друге сличне ситуације у животу.



Графикон 10: Ставови наставника у целини о важности поуке коју износи басна

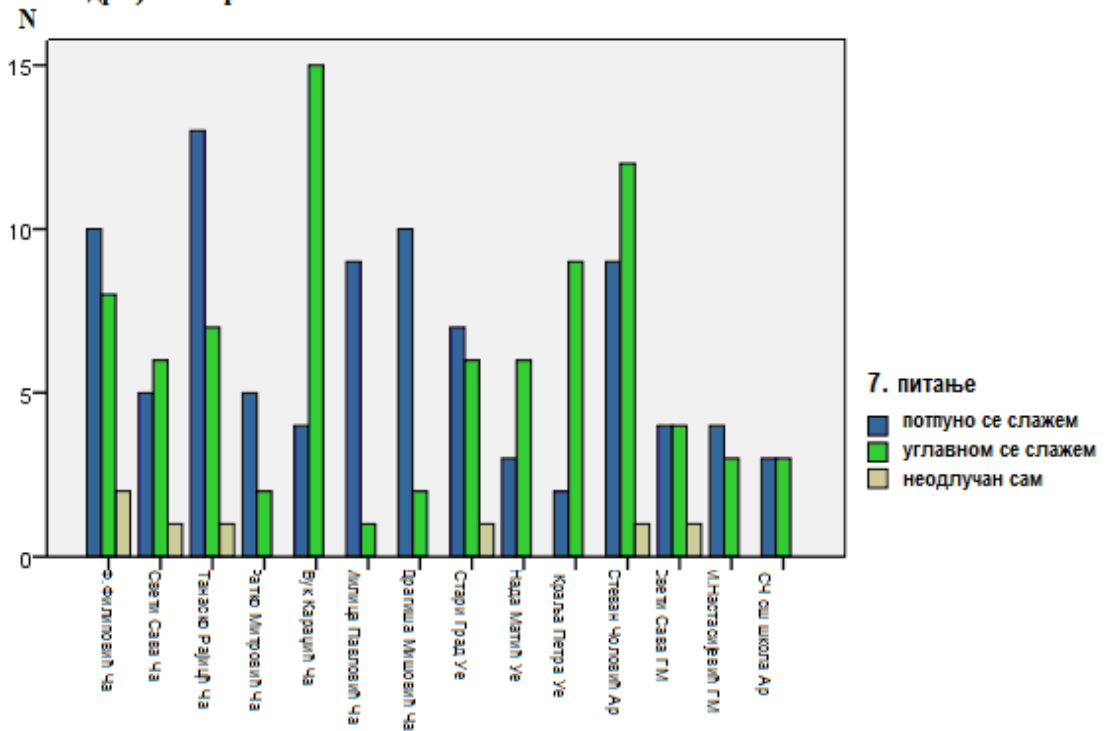
Прегледом табеле 3 и 8 и графикана 10 налазимо да значајне разлике у ставовима о овој тврдњи имамо само код варијабле школа у којој наставник ради. Док се у неким школама већина наставника "потпуно слаже" са овом тврдњом, у другима је чешћи одговор "углавном се слажем".

Табела 8: Разлике у ставовима наставника о важности поуке коју износи басна

Основна школа	Поука коју износи басна може да помогне приликом решавања одређених проблема			
	потпуно се слажем	углавном се слажем	неодлучан сам	Укупно
Ф.Ф. Ча	10	8	2	20
С. С. Ча	5	6	1	12
Т. Р. Ча	13	7	1	21
Р. М. Ча	5	2	0	7
В. К. Ча	4	15	0	19
М.П. Ча	9	1	0	10
Д. М. Ча	10	2	0	12
С. Г. Уе	7	6	1	14
Н. М. Уе	3	6	0	9
К. П. Уе	2	9	0	11
С. Ч. Ар	9	12	1	22
С. С. ГМ	4	4	1	9
М. Н. ГМ	4	3	0	7
СЧ сш Ар	3	3	0	6
Укупно	88	84	7	179

$$\chi^2 = 36.102 \quad df = 26 \quad p = 0.090 \quad r_{cont} = 0.410 \quad p = 0.090$$

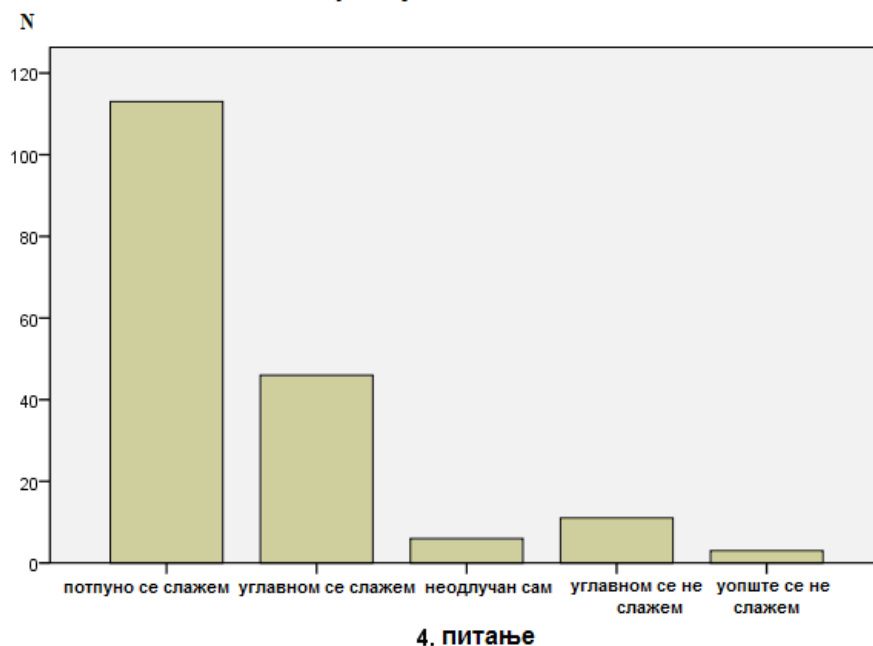
Поука коју износи басна може да помогне приликом решавања одређених проблема.



Графикон 11: Разлика у ставовима наставника, у односу на школу у којој раде, о важности поуке коју износи басна

О басни као свевременском штивоу (графикон 12) 89% испитаника показује позитиван став истичући да је басна штиво које не застарева. 63,1% испитаника се у потпуности слаже са датом тврдњом, 25,7% наставника се углавном слажу, док се њих 3,4% изјаснило да је неодлучно према овој тврдњи. Они који се уопште не слажу са тврдњом су у мањини и чине тек 7% испитаника.

Басна је свевременско штиво.



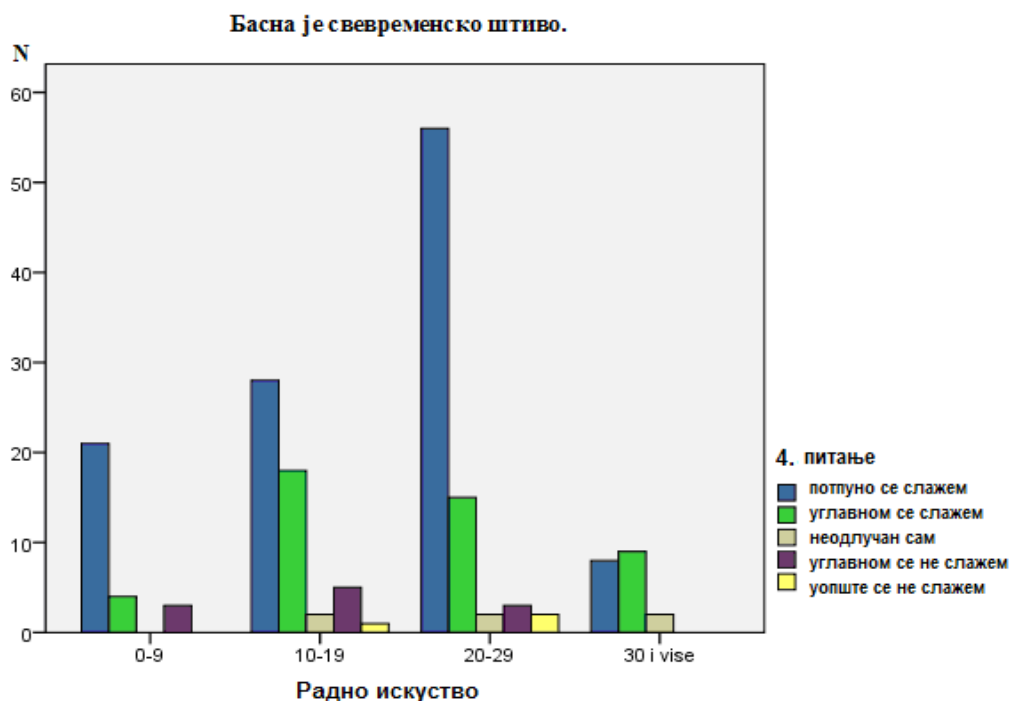
Графикон 12: Ставови наставника у целини о басни као свевременском штивоу

Провера утицаја независних варијабли (табела 3) на ставове о басни као свевременском штиву указује да само код испитаника различитог радног искуства имамо значајно различите ставове (табела 9 и графикон 13). Ако узмемо одговоре "потпуно се слажем" и "углавном се слажем" налазимо да група испитаника која има радни стаж од 20-29 година бира те одговоре у 92% случајева; испитаници који имају радни стаж од 10-19 година су иза њих са 85%; најмлађи по радном стажу (0-9 година) у 89% имају позитивне ставове; најстарији по радном стажу (30 и више година) слажу се са датом тврдњом у 89%.

Табела 9: Разлике у ставовима наставника о басни као свевременском штиву

Радно искуство	Басна је свевременско штиво					Укупно
	потпуно се слажем	углавном се слажем	неодлучан сам	углавном се не слажем	уопште се не слажем	
0-9	21	4	0	3	0	28
10-19	28	18	2	5	1	54
20-29	56	15	2	3	2	78
30 и више	8	9	2	0	0	19
Укупно	113	46	6	11	3	179

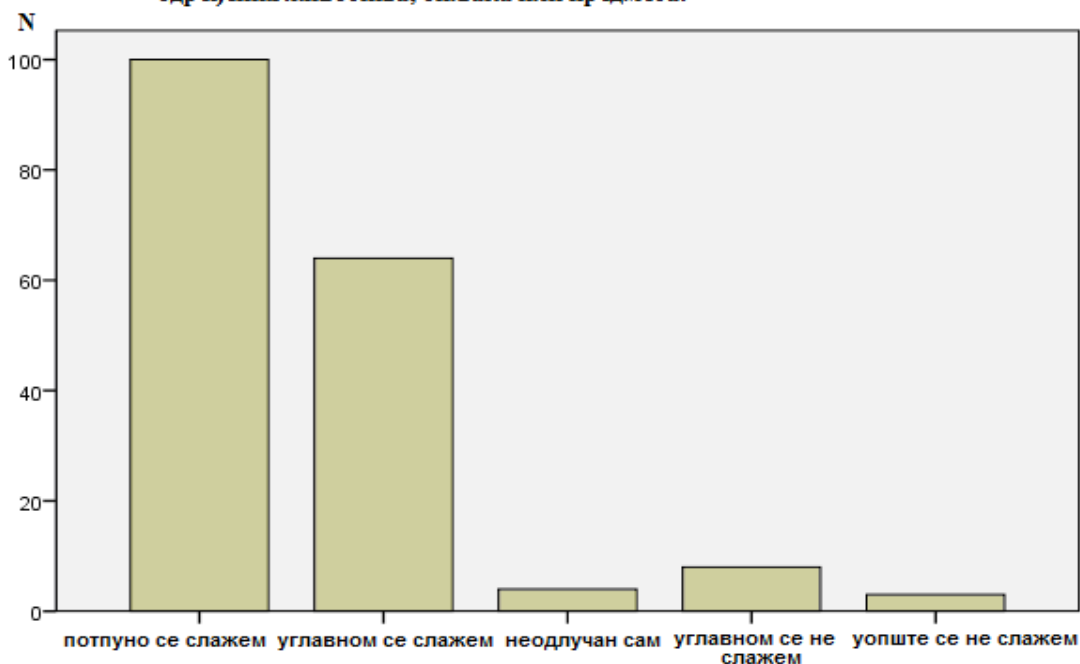
Вредност $\chi^2 = 20.184$, $df = 12$, $p = 0.064$ $r_{cont} = 0.318$ $p = 0.064$



Графикон 13: Ставови наставника у односу на радно искуство о басни као свевременском штиву

Басна је прича о људима чији се карактери исказују кроз особине одређених животиња, биљака или предмета. Ову тврдњу прихвата 92% испитаника, 8% је неодлучних и оних који је не прихватају (табела 2 и графикон 14).

Басна је прича о људима чији се карактери исказују кроз особине одређених животиња, биљака или предмета.



2. питање

Графикон 14: Ставови наставника у целини о басни као причи о људима

Провера утицаја независних варијабли (табела 3) на ставове о басни као причи о људима указује да се значајне разлике појављују код испитаника различитог пола, различите стручне спреме и школа у којима раде.

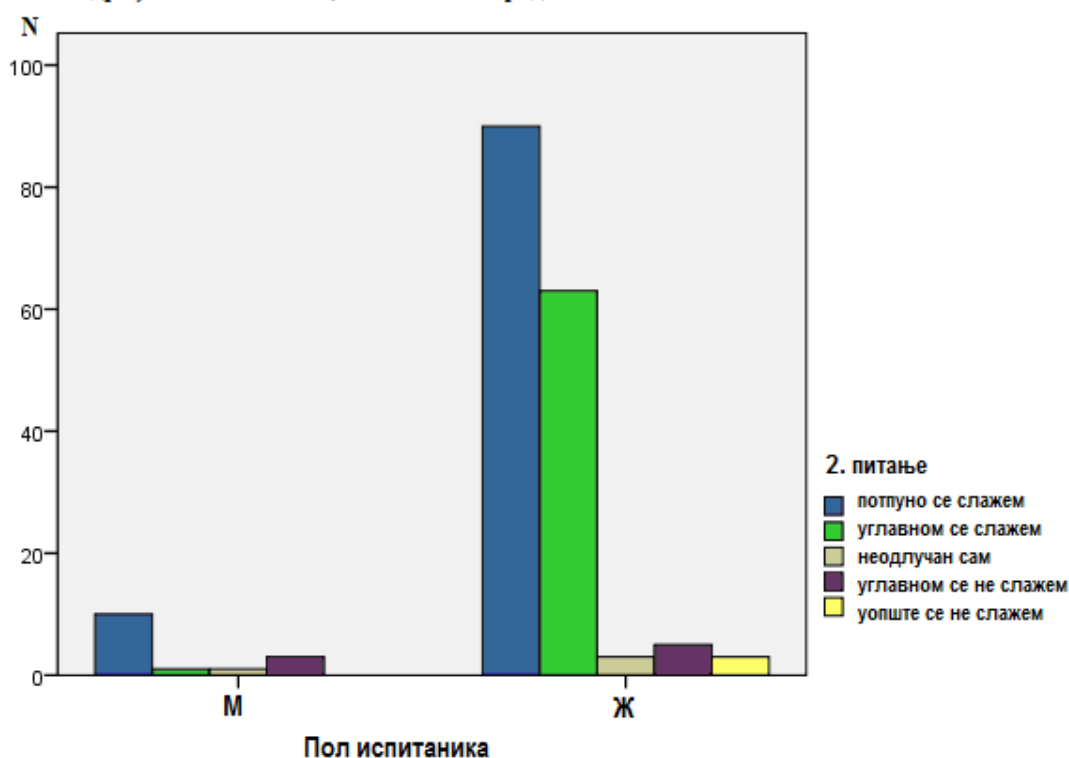
Увидом у табелу 10 и графикон 15 налазимо да има статистички значајне разлике у ставовима наставника различитог пола код тврдње да је басна прича о људима чији се карактери исказују кроз особине одређених животиња, биљака или предмета.

Табела 10: Ставови наставника о басни као причи о људима

Пол испитаника	Басна је прича о људима					Укупно
	потпуно се слажем	углавном се слажем	неодлучан сам	углавном се не слажем	уопште се не слажем	
Мушки	10	1	1	3	0	15
Женски	90	63	3	5	3	164
Укупно	100	64	4	8	3	179

Наставници различитог пола се статистички значајно разликују у процени ове тврдње. Вредност $\chi^2 = 14.765^a$, $df = 4$, $p = 0.005$ $r_{cont} = 0.276$ $p = 0.005$.

Басна је прича о људима чији се карактери исказују кроз особине одређених животиња, биљака или предмета.



Графикон 15: Ставови наставника о басни као причи о људима

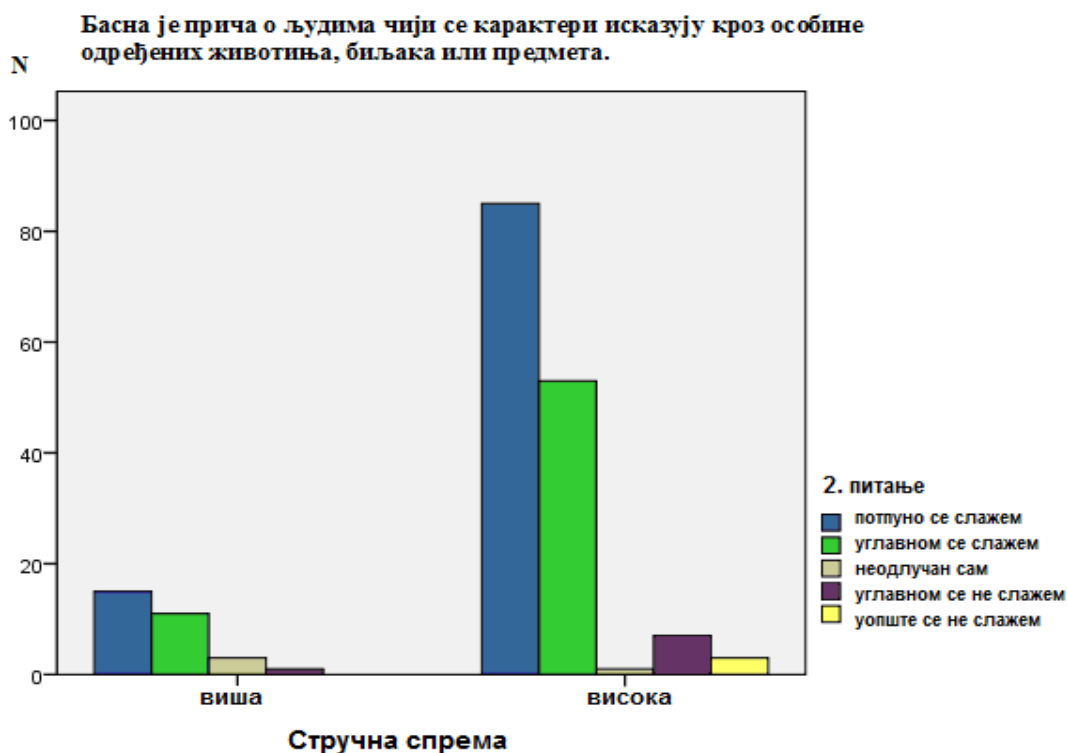
У односу на стручну спрему наставника који су се изјашњавали о датој тврдњи да је басна прича о људима, позитиван став („потпуно се слажем“ и „углавном се слажем“) су исказали у великом броју наставници са високом школском спремом (92,2%). Око 7,8% испитаника нема јасан став или се не слаже са тврдњом да је басна прича о људима. Наставници који имају вишу стручну спрему су се изјаснили позитивно у проценту од 86,7%, док њих 13,3% нема став о исказаној тврдњи или се са њом не слаже. Ставови наставника се статистички значајно разликују и исказани су кроз следеће вредности:

$$\chi^2 = 10.664 \quad df = 4 \quad p = 0.031 \quad r_{cont} = 0.237 \quad p = 0.031$$

Табела 11: Разлика у ставовима наставника различите стручне спреме о басни као причи о људима

Стручна спрема	Басна је прича о људима чији се карактери исказују кроз особине одређених животиња, биљака или предмета					Укупно
	потпуно се слажем	углавном се слажем	неодлучан сам	углавном се не слажем	уопште се не слажем	
Виша	15	11	3	1	0	30
Висока	85	53	1	7	3	149
Укупно	100	64	4	8	3	179

$$\chi^2 = 10.664 \quad df = 4 \quad p = 0.031 \quad r_{cont} = 0.237 \quad p = 0.031$$



Графикон 16: Ставови наставника различите стручне спреме о басни као причи о људима

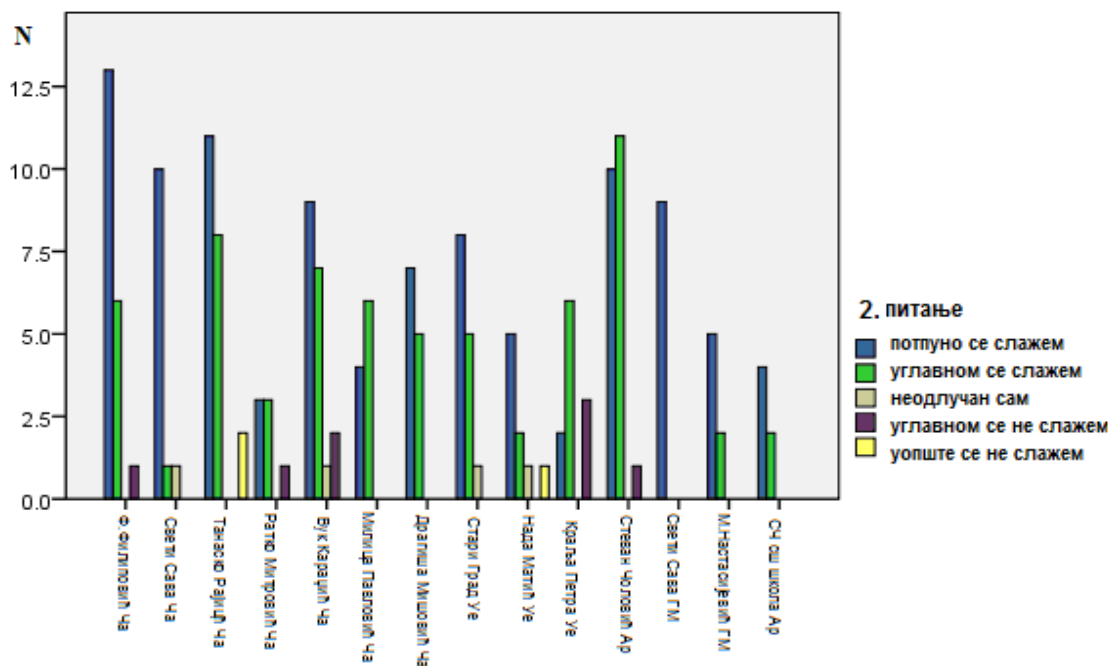
Ставови наставника по различитим школама се статистички значајно разликују и у процени тврдње да је басна прича о људима. Вредност $\chi^2 = 66.010$, $df = 52$, $p = 0.092$ $r_{cont} = 0.519$ $p = 0.092$. Прегледом табеле 12 и графикана 18 уочава се да до разлика доводи варијација одговора. У неким школама већина испитаника бира "потпуно се слажем", у другима "углавном се слажем".

Табела 12: Ставови наставника о басни као причи о људима с обзиром на школу у којој раде

Основна школа	Басна је прича о људима чији се карактери исказују кроз особине одређених животиња, биљака или предмета					Укупно
	потпуно се слажем	углавном се слажем	неодлучан сам	углавном се не слажем	уопште се не слажем	
Ф.Ф. Ча	13	6	0	1	0	20
С. С. Ча	10	1	1	0	0	12
Т. Р. Ча	11	8	0	0	2	21
Р. М. Ча	3	3	0	1	0	7
В. К. Ча	9	7	1	2	0	19
М.П. Ча	4	6	0	0	0	10
Д. М. Ча	7	5	0	0	0	12
С. Г. Уе	8	5	1	0	0	14
Н. М. Уе	5	2	1	0	1	9
К. П. Уе	2	6	0	3	0	11
С. Ч. Ар	10	11	0	1	0	22
С. С. ГМ	9	0	0	0	0	9
М. Н. ГМ	5	2	0	0	0	7
СЧ сш Ар	4	2	0	0	0	6
Укупно	100	64	4	8	3	179

$\chi^2 = 66.010$ $df = 52$ $p = 0.092$ $r_{cont} = 0.519$ $p = 0.092$

Басна је прича о људима чији се карактери исказују кроз особине одређених животиња, биљака или предмета.



Графикон 17: Ставови наставника о басни као причи о људима с обзиром на школу у којој раде

Мотивисати ученика приликом интерпретације басне представља кључ успеха. Преко 92% испитаника слаже се са овом тврдњом. И код појединих група наставника нема разлика, изузев код школа у којима раде (табела 3). И код овог питања школе се разликују по проценту избора питања "потпуно се слажем и "углавном се слажем" (табела 13 и графикон 18).

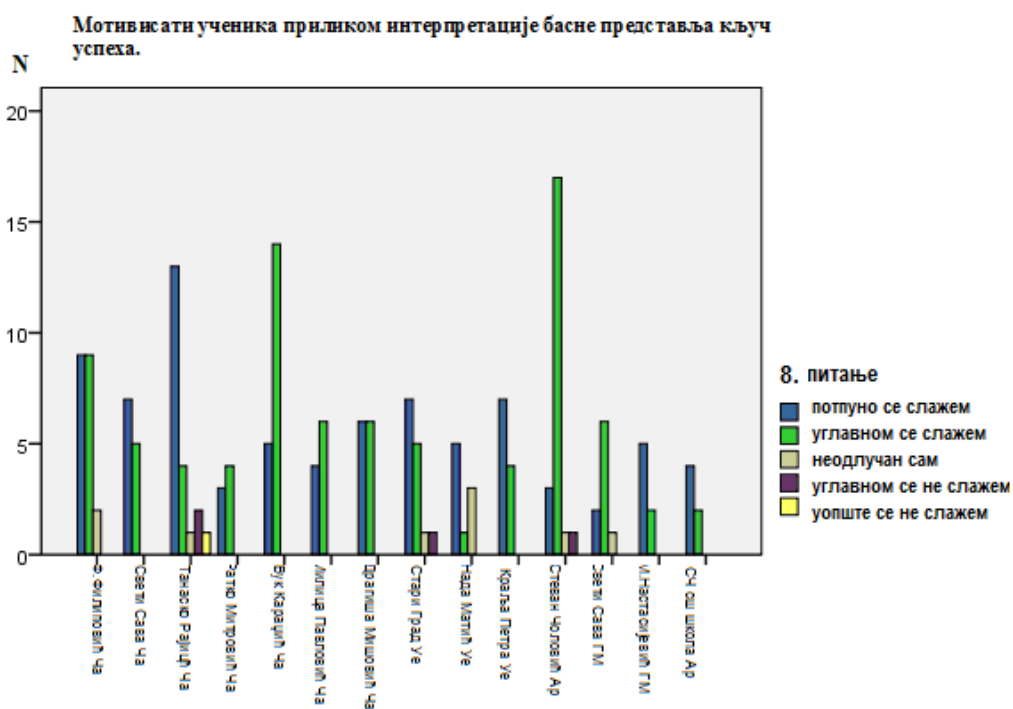


Графикон 18: Ставови наставника о мотивацији као кључу успеха

Табела 13: Ставови наставника различитих школа у којима раде о мотивацији као кључу успеха

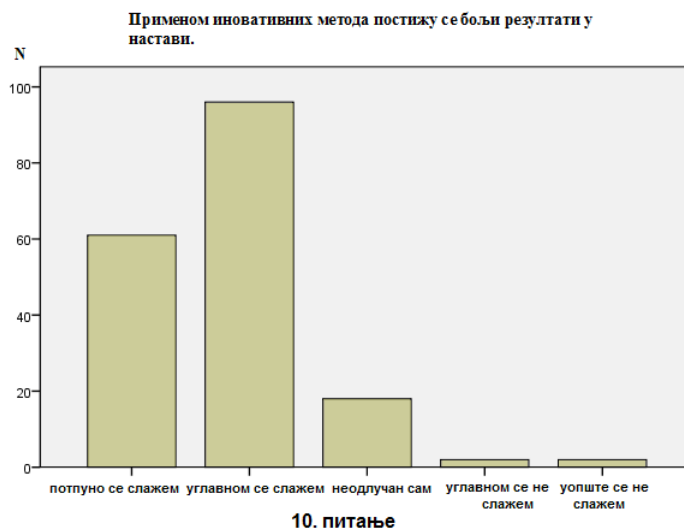
Основна школа	Мотивисати ученика приликом интерпретације басне представља кључ успеха					Укупно
	потпуно се слажем	углавном се слажем	неодлучан сам	углавном се не слажем	уопште се не слажем	
Ф.Ф. Ча	9	9	2	0	0	20
С. С. Ча	7	5	0	0	0	12
Т. Р. Ча	13	4	1	2	1	21
Р. М. Ча	3	4	0	0	0	7
В. К. Ча	5	14	0	0	0	19
М.П. Ча	4	6	0	0	0	10
Д. М. Ча	6	6	0	0	0	12
С. Г. Уе	7	5	1	1	0	14
Н. М. Уе	5	1	3	0	0	9
К. П. Уе	7	4	0	0	0	11
С. Ч. Ар	3	17	1	1	0	22
С. С. ГМ	2	6	1	0	0	9
М. Н. ГМ	5	2	0	0	0	7
СЧ сш Ар	4	2	0	0	0	6
Укупно	80	85	9	4	1	179

$\chi^2 = 65.534$ $df = 52$ $p = 0.098$ $r_{cont} = 0.518$ $p = 0.098$



Графикон 19: Ставови наставника различитих школа у којима раде о мотивацији као кључу успеха

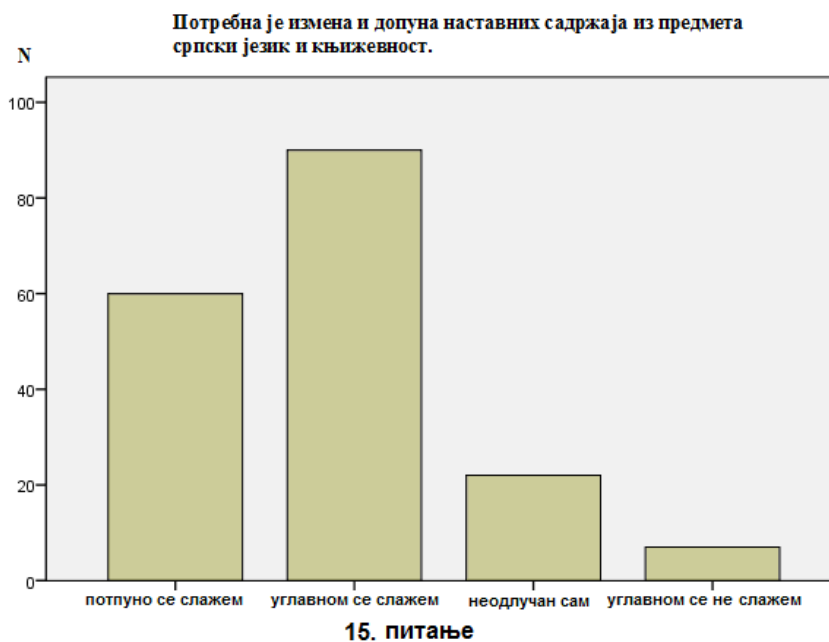
Применом иновативних метода постижу се бољи резултати у настави. Како је и очекивано, велики број наставника – 87,7% (графикон 21) се слаже са тврдњом да се применом иновативних метода у настави постижу бољи резултати. Следе ставови 12,3% наставника, који су неодлучни или сматрају да се применом иновативних метода и креативне наставе не постижу значајно бољи резултати.



Графикон 20: Ставови наставника о важности примене иновативних метода наставе

Ниједна од независних варијабли није утицала да се ставови наставника о примени иновативних метода значајно разликују (табела 3).

Потребна је измена и допуна наставних садржаја из предмета српски језик и књижевност. Са овом тврдњом се слаже 84% наставника (табела 2); 12% је неодлучно а 4% се углавном не слаже са тим.



Графикон 21: Ставови наставника о потреби измена и допуна наставних садржаја из предмета српски језик и књижевност

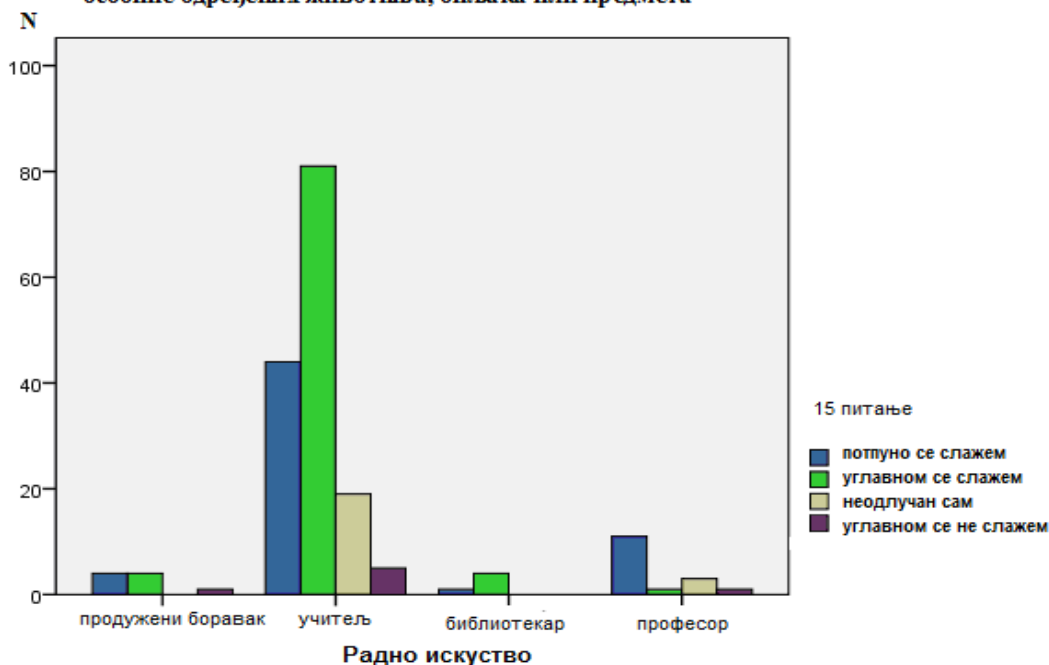
Значајне разлике у ставовима налазимо само код испитаника на различитим радним местима (табела 3).

Табела 14: Ставови наставника о потреби измена и допуна наставних садржаја из предмета

Радно Место	Потребна је измена и допуна наставних садржаја из предмета српски језик и књижевност				Укупно
	потпуно се слажем	углавном се слажем	неодлучан сам	углавном се не слажем	
Продужени боравак	4	4	0	1	9
Учитељ	44	81	19	5	149
Библиотекар	1	4	0	0	5
Професор	11	1	3	1	16
Укупно	60	90	22	7	179

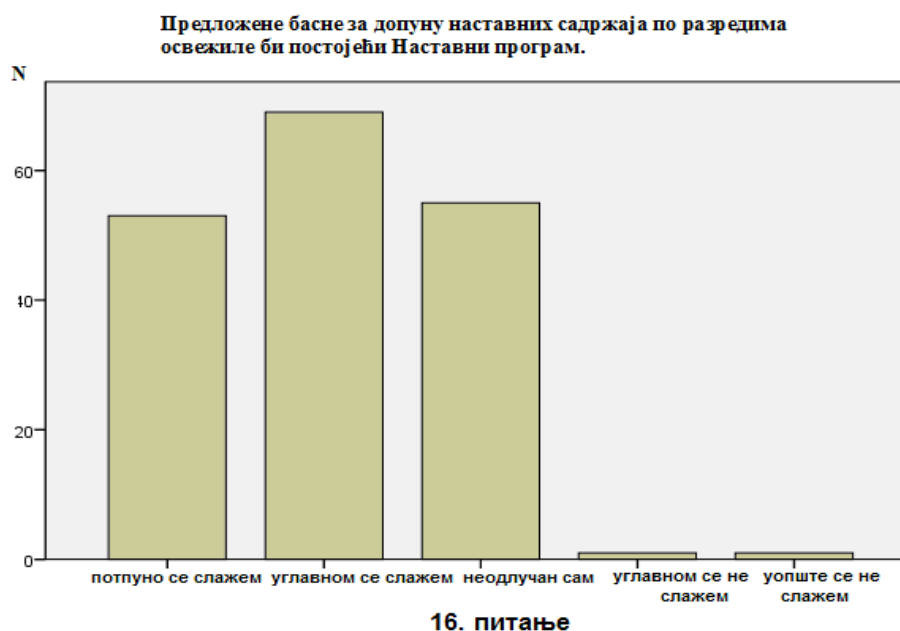
$$\chi^2 = 18.847 \quad df = 9 \quad p = 0.027 \quad r_{cont} = 0.309 \quad p = 0.027$$

Басна је прича о људима чији се карактери исказују кроз особине одређених животиња, биљака или предмета



Графикон 22: Ставови наставника о потреби измена и допуна наставних садржаја с обзиром радно искуство

Предложене басне за допуна наставних садржаја. 58% испитаника се прихвата предложене допуне, 31% наставника је неодлучно (табела 2 и графикон 23).



Графикон 23: Ставови наставника око допуне наставних садржаја предложеним баснама из упитника

Наставници се статистички значајно разликују у ставовима око допуне наставних садржаја предложеним баснама из упитника у две групе: различито радно искуство и различита стручна спрема.

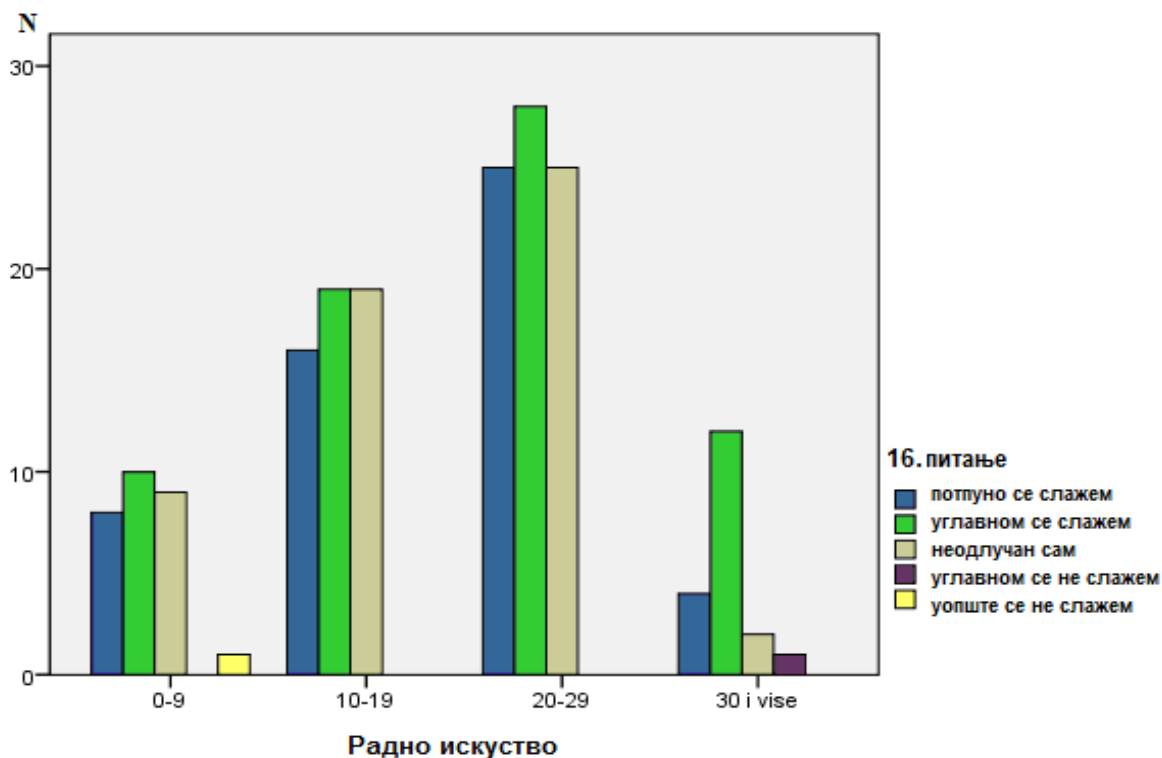
Наставници су, сходно свом радном искуству, ставове према исказаној тврдњи дали пажљивије и опрезније. Наставници са највише радног искуства су били најобазривији па су на дату тврдњу одговорили да се углавном слажу или да су неодлучни. 68,5% испитаних наставника се углавном слаже или је неодлучно у вези исказане тврдње, док се њих око 30% у потпуности слаже са тврдњом. Углавном су то испитаници са највише радног стажа.

Табела 15: Разлика у ставовима наставника о предложеним баснама као допуна наставних садржаја

Радно искуство	Предложене басне за допуну наставних садржаја					Укупно
	потпуно се слажем	углавном се слажем	неодлучан сам	углавном се не слажем	уопште се не слажем	
0-9	8	10	9	0	1	28
10-19	16	19	19	0	0	54
20-29	25	28	25	0	0	78
30 и више	4	12	2	1	0	19
Укупно	53	69	55	1	1	179

$$\chi^2 = 20.731 \quad df = 12, \quad p = 0.054, \quad r_{cont} = 0.322, \quad p = 0.054$$

Предложене басне за допуну наставних садржаја по разредима освежиле би постојећи Наставни програм.



Графикон 24: Ставови наставника о предложеним баснама као допуни наставних садржаја

Наставници различите стручне спреме се значајно разликују у ставовима о предложеним баснама као допуни наставних садржаја. Висока стручна спрема има више неодлучних у вези са овим питањем (табела 16 и графикон 25).

Табела 16: Разлика у ставовима наставника о предложеним баснама као допуна наставних садржаја

Стручна спрема	Предложене басне за допуну наставних садржаја					Укупно
	потпуно се слажем	углавном се слажем	неодлучан сам	углавном се не слажем	уопште се не слажем	
виша	7	17	5	1	0	30
висока	46	52	50	0	1	149
Укупно	53	69	55	1	1	179

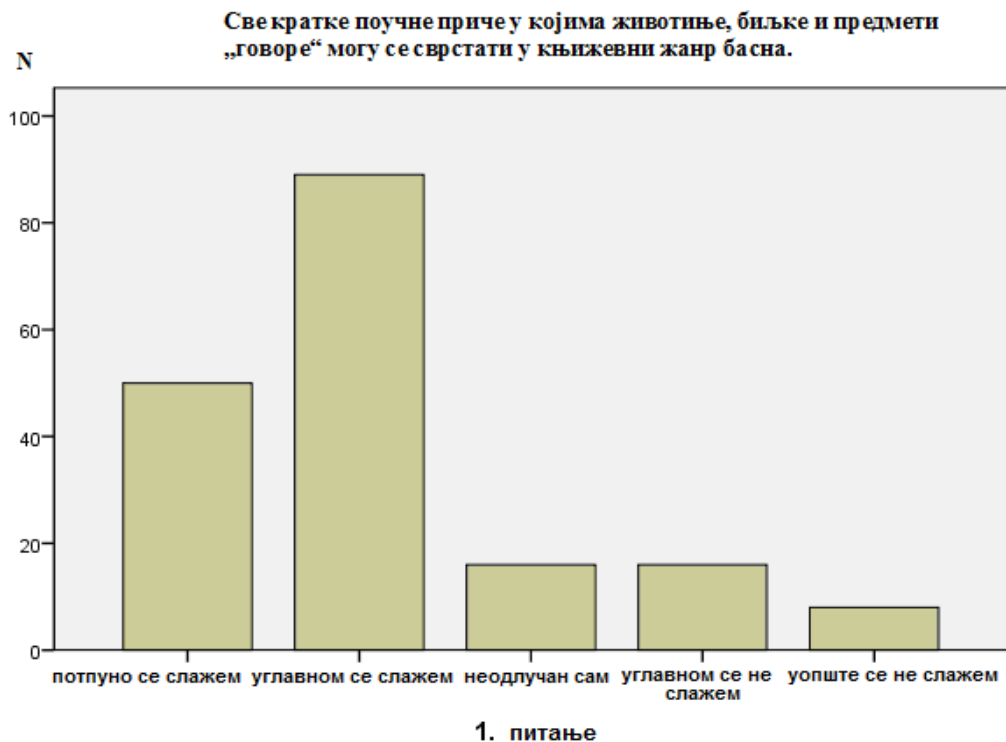
$$\chi^2 = 11.035 \quad df = 4 \quad p = 0.026 \quad r_{\text{cont}} = 0.241 \quad p = 0.026$$

Предложене басне за допуну наставних садржаја по разредима освежиле би постојећи Наставни програм.



Графикон 25: Ставови наставника о предложеним баснама као допунa наставних садржаја у односу на стручну спрему

Све кратке поучне приче у којима животиње, биљке и предмети „говоре“ могу се сврстати у књижевни жанр басна. 68% наставника прихвата ову тврдњу, 8,9% их је неодлучно, 13,4% наставника се не слаже са исказом (табела 2 и графикон 26).



Графикон 26: Ставови наставника у целини о дефиницији басне као књижевног жанра

Прегледом табела 3 и 6 и гарфикана 15 налазимо да су значајне разлике у ставовима о тврдњи да се све кратке поучне приче у којима животиње, биљке и предмети „говоре“ сврставају у књижевни жанр басна код испитаника различитог пола и школа у којима раде.

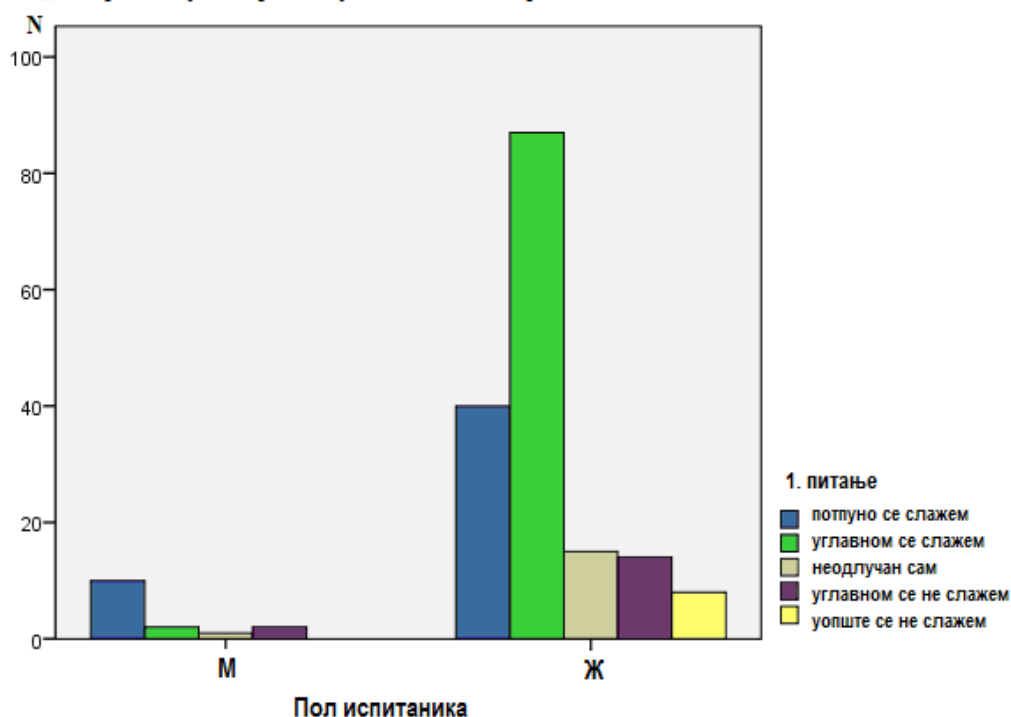
Испитаници мушког пола у великом броју (66,6%) се у потпуности слажу са датом тврдњом. Док су испитанице женског пола са том тврдњом у потпуности сагласне у малом броју (24,3%). Подаци показују да је вредност $\chi^2 = 14.333$, уз $df = 4$ и да је статистички значајан ($p = 0.006$). То значи да се наставници различитог пола статистички значајно разликују у процени ове тврдње.

Табела 17: Ставови наставника различитог пола о дефиницији басне као књижевног жанра

Пол испитаника	Све кратке поучне приче у којима животиње, биљке и предмети „говоре“ могу се сврстати у књижевни жанр басна.					Укупно
	потпуно се слажем	углавном се слажем	неодлучан сам	углавном се не слажем	уопште се не слажем	
Мушки	10	2	1	2	0	15
Женски	40	87	15	14	8	164
Укупно	50	89	16	16	8	179

Вредност $\chi^2 = 14.333$, $df = 4$, $p = 0.006$ $r_{cont} = 0.272$ $p = 0.006$

Све кратке поучне приче у којима животиње, биљке и предмети „говоре“ могу се сврстати у књижевни жанр басна.



Графикон 27: Разлике у ставовима наставника различитог пола о дефиницији басне као књижевног жанра

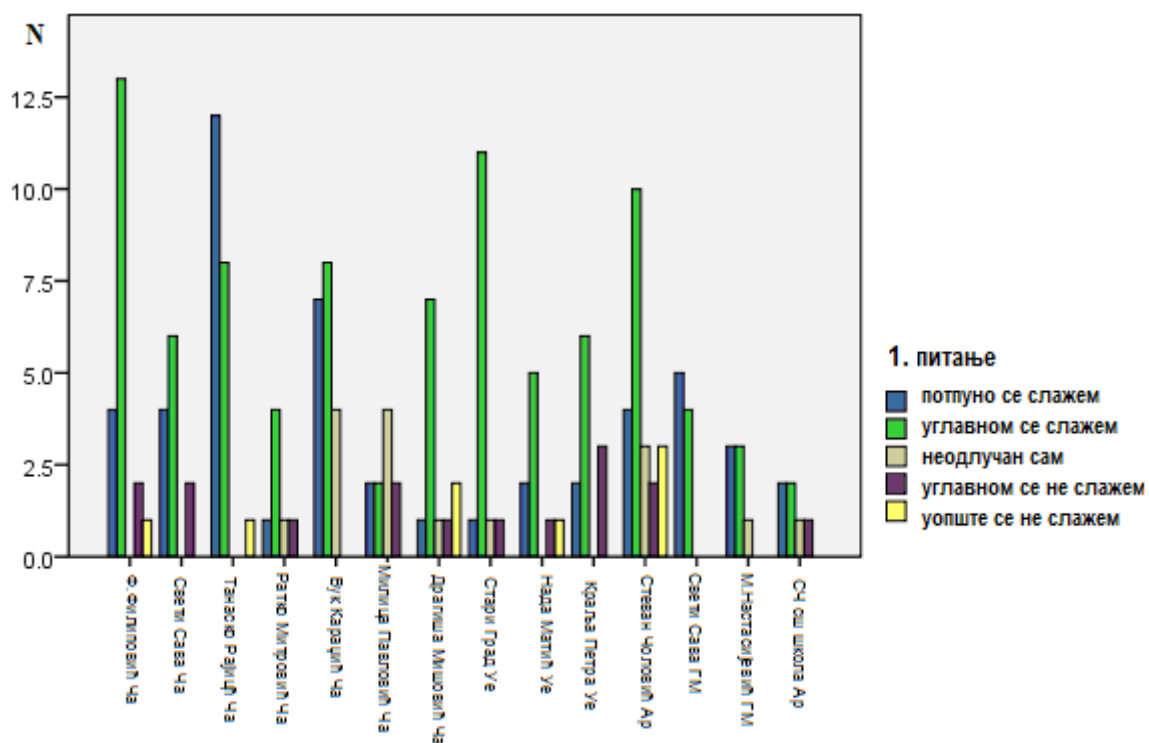
Добијени подаци о ставовима испитаника који раде у различитим школама приказани су у табели 18 и графикону 29. Наставници у појединим школама се статистички значајно разликују у процени ове тврдње.

Вредност $\chi^2 = 71.128$, $df = 52$, $p = 0.040$ $r_{cont} = 0.533$ $p = 0.040$

Табела 18: Разлике у ставовима наставника различитих школа о басни као краткој поучној причи у којима животиње, биљке и предмети „говоре“

Основна школа	Све кратке поучне приче у којима животиње, биљке и предмети „говоре“ могу се сврстати у књижевни жанр басна					Укупно
	потпуно се слажем	углавном се слажем	неодлучан сам	углавном се не слажем	уопште се не слажем	
Ф.Ф. Ча	4	13	0	2	1	20
С. С. Ча	4	6	0	2	0	12
Т. Р. Ча	12	8	0	0	1	21
Р. М. Ча	1	4	1	1	0	7
В. К. Ча	7	8	4	0	0	19
М.П. Ча	2	2	4	2	0	10
Д. М. Ча	1	7	1	1	2	12
С. Г. Уе	1	11	1	1	0	14
Н. М. Уе	2	5	0	1	1	9
К. П. Уе	2	6	0	3	0	11
С. Ч. Ар	4	10	3	2	3	22
С. С. ГМ	5	4	0	0	0	9
М. Н. ГМ	3	3	1	0	0	7
СЧ сш Ар	2	2	1	1	0	6
Укупно	50	89	16	16	8	179

Све кратке поучне приче у којима животиње, биљке и предмети „говоре“ могу се сврстати у књижевни жанр басна.



Графикон 28: Ставови наставника различитих школа о басни као краткој поучној причи у којима животиње, биљке и предмети „говоре“

Сви народи у својој књижевности имају дефинисан књижевни жанр под називом басна. Тврдња где су наставници посебно били обазриви је тврдња која говори да сви народи у својој књижевности имају дефинисан књижевни жанр под називом басна. Највише њих 35,8% је било неодлучно у вези са тврдњом. Они који се уопште не слажу или се углавном не слажу са исказаном тврдњом су у проценту око 6,2% и њихов број варира по школама.



3. питање

Графикон 29: Разлике у ставовима наставника да сви народи у својој књижевности имају дефинисан књижевни жанр под називом басна

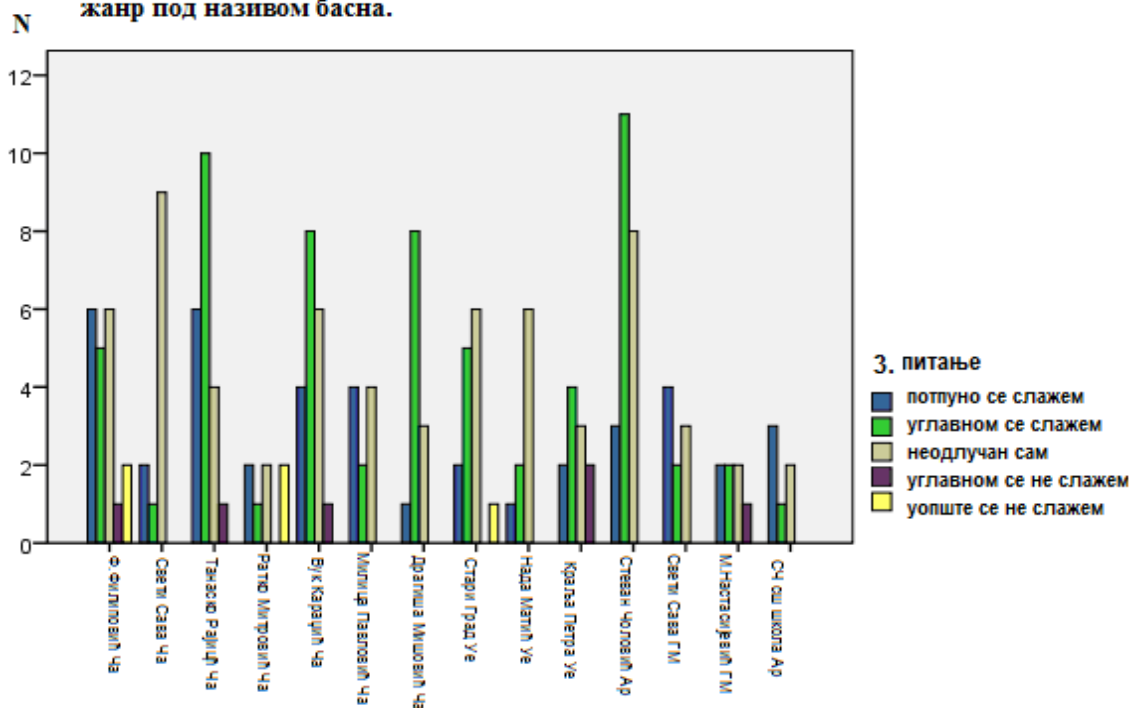
Ставови наставника различитих школа су приказани у табели 19 и графиконима 30 и 31. Ова група наставника се статистички значајно разликује у процени наведене тврдње.

Вредност $\chi^2 = 70.551$ $df = 52$ $p = 0.044$ $\Gamma_{cont} = 0.532$ $p = 0.044$

Табела 19: Разлике у ставовима наставника различитих школа да сви народи у својој књижевности имају дефинисан књижевни жанр под називом басна

Основна школа	Сви народи у својој књижевности имају дефинисан књижевни жанр под називом басна					Укупно
	потпуно се слажем	углавном се слажем	неодлучан сам	углавном се не слажем	уопште се не слажем	
Ф.Ф. Ча	6	5	6	1	2	20
С. С. Ча	2	1	9	0	0	12
Т. Р. Ча	6	10	4	1	0	21
Р. М. Ча	2	1	2	0	2	7
В. К. Ча	4	8	6	1	0	19
М.П. Ча	4	2	4	0	0	10
Д. М. Ча	1	8	3	0	0	12
С. Г. Уе	2	5	6	0	1	14
Н. М. Уе	1	2	6	0	0	9
К. П. Уе	2	4	3	2	0	11
С. Ч. Ар	3	11	8	0	0	22
С. С. ГМ	4	2	3	0	0	9
М. Н. ГМ	2	2	2	1	0	7
СЧ сш Ар	3	1	2	0	0	6
Укупно	42	62	64	6	5	179

Сви народи у својој књижевности имају дефинисан књижевни жанр под називом басна.



Графикон 30: Ставови наставника различитих школа о тврдњи да сви народи у својој књижевности имају дефинисан књижевни жанр под називом басна

Што се тиче **заступљености басне у наставном програму** интересантан је податак који је приказан у табели 2 и графикану 31. Око три четвртине или 68,7% испитаника је заузело став да је басна недовољно заступљена у наставном програму и слаже се са тврдњом да јој је као књижевном жанру потребно посветити више пажње. Следе испитаници који су неодлучни у ставу чији број није незнатан (17,9%); 12,3% испитаних наставника се уопште не слаже са датом тврдњом. Ниједна од независних варијабли није утицала да се ставови наставника по овом питању значајно разликују (табела 3).

Басна као жанр није довољно заступљена у Наставном плану и програму, како у нижим тако и у вишим разредима.



Графикон 31: Ставови наставника о заступљености басне у Наставном плану и програму

9.2. Анализа ефеката примене експерименталног програма

9.2.1. Поређење резултата Е и К групе у целини (Тест познавања људског понашања)

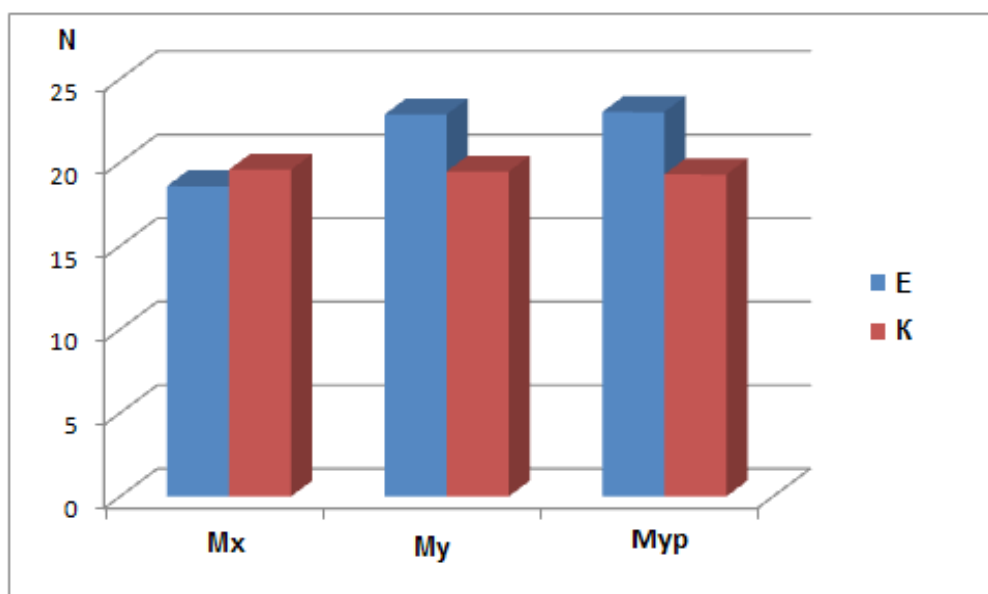
Анализом варијансе (табела 20) је утврђено да је на *Тесту познавања људског понашања* експериментална (Е) група на иницијалном испитивању постигла слабије резултате од контролне (К) групе али та разлика није значајна ($F_x = 1.22$ $p = 0.273$). На финалном испитивању Е група је показала значајно боље резултате ($F_y = 17.65$ $p = 0.000$). Налази анализе коваријансе показују да је примена експерименталног програма утицала и на побољшање резултата на тесту познавања људског понашања ($F_{xy} = 23.67$ $p = 0.000$). Да је дошло до значајног побољшања резултата Е групе у поређењу са К групом потврђује и t тест којим се налази значајност разлика између прилагођених Y средина ($t = 4.87$ $p = 0.000$).

Табела 20: Тест познавања људског понашања

Тест	Е/ К	N	Mx	Fx	p	My	Fy	p	My p	Fxy	p	T	P
ТПП П	Е	4 5	18. 6	1.2 2	0.27 3	22. 9	17.6 5	0.00 0	23.0	23.6 7	0.00 0	4.8 7	0.00 0
	К	3 7	19. 6			19. 5			19.3				

Графикон 32 илуструје резултате обе групе на иницијалном (Mx Е и К групе) и завршном (My Е и К групе) испитивању и прилагођене средње вредности завршног испитивања Е и К групе (Mur Е и К групе).

Познавање људског понашања - Е и К група



Графикон 32: Графички приказ резултата постигнутих на Тесту познавања

9.2.2. Поређење резултата Е и К групе у целини (Тест класификација појмова по сличности и различитости)

Упоредјујући резултате експерименталне и контролне групе на *Тесту класификација појмова по сличности и различитости* (табела 21) утврђено је да су ученици експерименталне групе на завршном испитивању показали значајно боље резултате од ученика контролне групе.

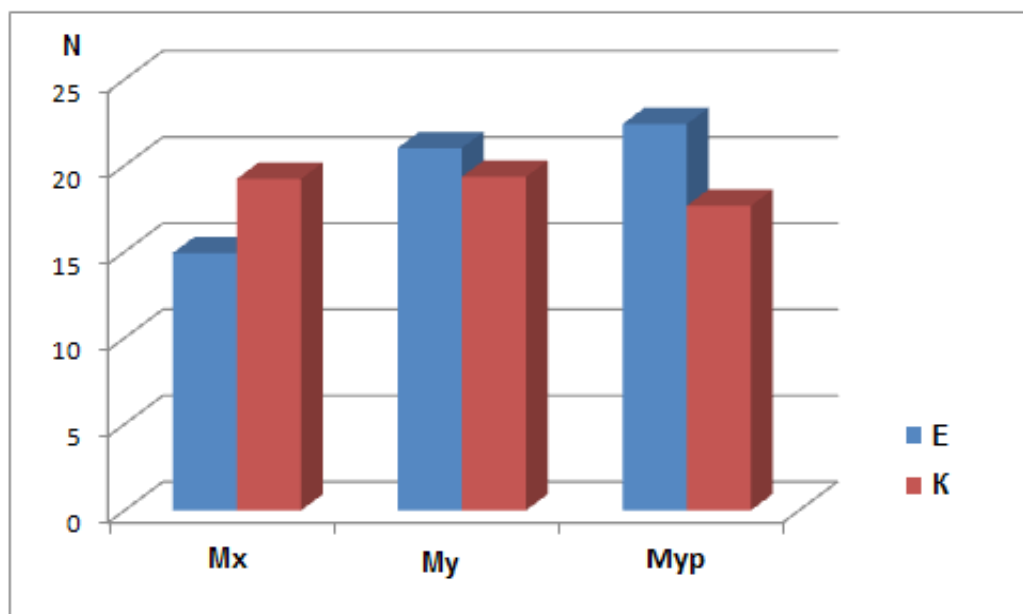
Табела 21: *Тест класификација појмова по сличности и различитости*

Тест	Е / К	N	M _x	F _x	p	M _y	F _y	p	M _{yp}	F _{yx}	p	T	p
ТКПСР	Е	45	14.9	10.10	0.002	21.0	1.56	0.215	22.4	22.87	0.000	4.78	0.000
	К	37	19.2			19.4			17.7				

Из табеле 21 видимо да је на *Тесту класификације појмова по сличности и различитости* Е група на иницијалном испитивању постигла значајно слабије резултате од К групе ($F_x = 10.10$ $p = 0.002$), док је на финалном испитивању показала знатно боље резултате; на завршном испитивању има већу средњу вредност од К групе. Да је трансфер експерименталног вежбања значајан указује анализа коваријансе ($F_{yx} = 22.87$ $p = 0.000$).

Утврђено је **t тестом** да је $t = 4.78$ $p = 0.000$ и може се слободно рећи да постоји статистички значајна разлика између резултата Е групе и К групе и то у корист експерименталне групе.

Класификација појмова по сличности и различитости - Е и К група



Графикон 33: Графички приказ резултата Е и К група постигнутих на Тесту класификације појмова по сличности и различитости

Графикон 33 илуструје резултате на иницијалном (Мх Е и К групе) и завршним (Му Е и К групе) испитивању и прилагођене средње вредности завршног испитивања Е и К групе (Мур Е и К групе).

9.2.3. Поређење резултата Е и К групе у целини (Тест тумачење значења пословица)

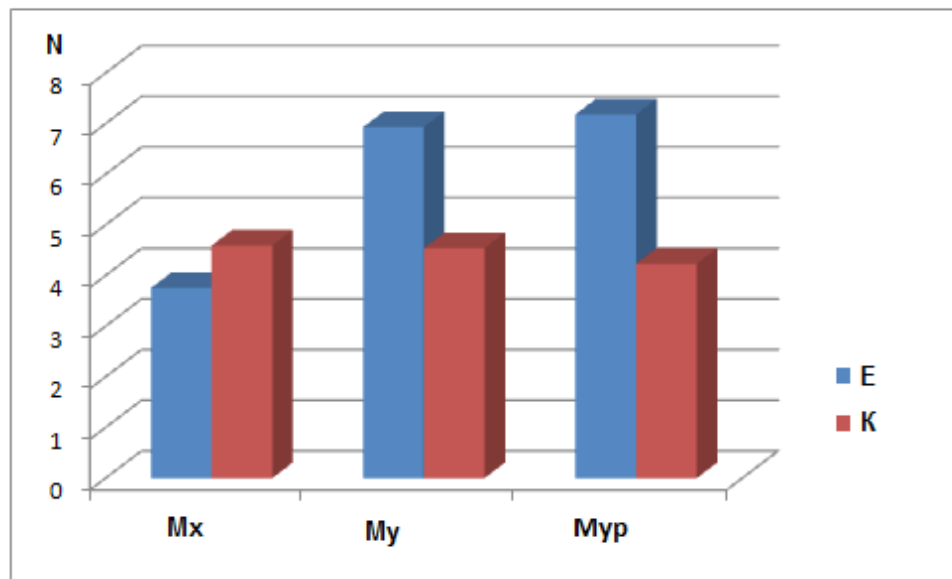
Упоређујући резултате експерименталне и контролне групе на *Тесту тумачења пословица* (табела 22) утврђено је да су ученици експерименталне групе на завршном испитивању показали убедљиво боље резултате од ученика контролне групе.

Табела 22: Тест тумачење значења пословица

Тест	Е/К	N	Mx	Fx	p	My	Fy	p	Mur	Fyx	p	t	P
ТПП	Е	45	3.76	1.80	0.184	6.93	9.38	0.003	7.18	19.16	0.000	4.38	0.000
	К	37	4.60			4.54			4.24				

Анализом варијансе (табела 22) утврђено је да је на Тесту тумачења пословица Е група на иницијалном испитивању постигла нешто слабије резултате од К групе, али је на финалном испитивању показала значајно боље резултате ($F_y = 9.38$ $p = 0.003$). Налази анализе коваријансе потврђују да је утицај експерименталног програма на побољшање способности тумачења пословица статистички значајан ($F_{yx} = 19.16$ $p = 0.000$). Да је позитивна разлика Е групе значајна потврђује и t тест ($t = 4.38$ $p = 0.000$).

Тумачење значења пословица - Е и К група



Графикон 34: Графички приказ средњих вредности Е и К група постигнутих на Тесту тумачења пословица

Графикон 34 приказује резултате обе групе на иницијалним (Мх Е и К групе) и завршним (Му Е и К групе) испитивањима и прилагођене средине завршног испитивања (Мур Е и К групе).

С обзиром на висок ниво статистичке значајности нађених F_{yx} -односа и t теста ($p = 0.000$), утврђен анализом коваријансе, на све три мерене способности, можемо слободно закључити да је трансфер вежбања - примене експерименталног програма довео до њиховог значајног побољшања.

9.2.4. Поређење резултата Е и К група различитог пола (Тест познавања људског понашања)

Налази приказани у табели 23 показују да су и дечаци и девојчице Е групе на завршном испитивању значајно бољи од К групе у познавању људског понашања ($F_y = 6.41$ $p = 0.001$). И анализа коваријансе потврђује да су те промене значајне ($F_{yx} = 8.00$ $p = 0.000$).

Табела 23: Тест познавања људског понашања

Тест	Е/К	N	Mx	Fx	p	My	Fy	P	Myr	Fyx	p
ТПЉП	ЕМ	26	18.4	1.44	0.239	23.0	6.41	0.001	23.2	8.00	0.000
	КМ	23	18.7			18.9			19.0		
	ЕЖ	19	18.9			22.7			22.7		
	КЖ	14	21.0			20.4			19.8		

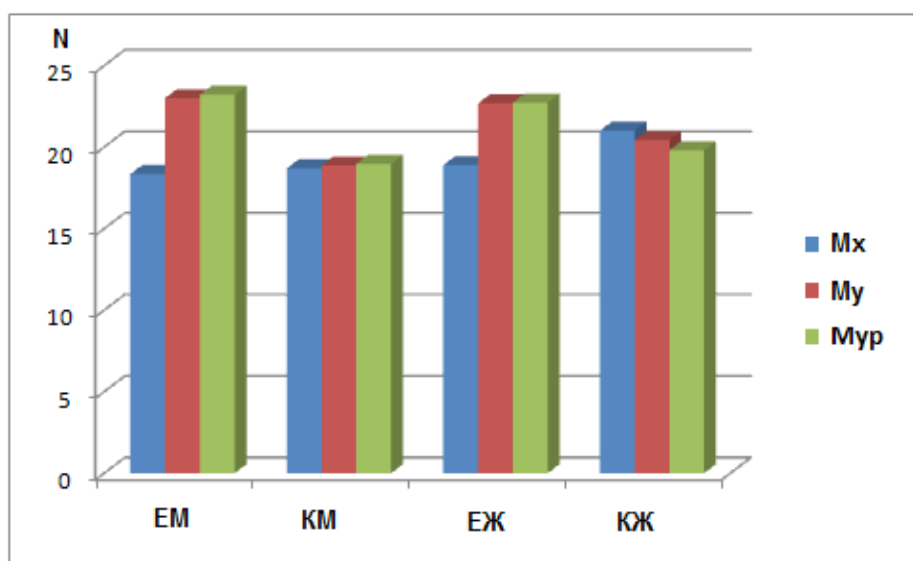
Налази t теста указују (табела 24) да је позитивна разлика прилагођене средине завршног испитивања дечака Е групе, када се пореде са дечацима К групе ($t = 4.25$ $p = 0.000$); дечаци Е групе имају значајно већу позитивну разлику и када се пореде са девојчицама. И девојнице Е групе су значајно напредовале у поређењу и са дечацима ($t = 3.47$ $p = 0.001$) и са девојчицама К групе ($t = 2.38$ $p = 0.025$).

Табела 24: t тест

Група	dMy'	SEd	t	p
ЕМ и КМ	4.241	0.999	4.246	0.000
ЕМ и ЕЖ	0.489	1.053	0.465	0.357
ЕМ и КЖ	3.411	1.157	2.949	0.006
КМ и ЕЖ	3.752	1.082	3.468	0.001
КМ и КЖ	0.830	1.183	0.702	0.310
ЕЖ и КЖ	2.922	1.229	2.377	0.025

Графикон 35 представља илустрације промена средњих вредности почетног и завршног испитивања и прилагођених средина завршног испитивања код Е и К група различитог пола на Тесту познавања људског понашања.

Познавање људског понашања - Е и К групе различитог пола



Графикон 35: Графички приказ резултата испитаника различитог пола постигнутих на Тесту познавања људског понашања

9.2.5. Поређење резултата Е и К група различитог пола (Тест класификација појмова по сличности и различитости)

На почетном испитивању (табела 25) К групе дечака и девојчица су значајно боље у класификацији појмова од Е група ($F_x = 4.33$ $p = 0.007$). На завршном испитивању Е групе су нешто боље. Анализа коваријансе указује да су ефекти вежбања довели до значајних промена у класификацији појмова код Е група ($F_{yx} = 7.97$ $p = 0.000$).

Табела 25: Класификација појмова по сличности и различитости

Тест	Е/К	N	Mx	Fx	P	My	Fy	p	Myp	Fyx	P
	ЕМ	26	13.9			20.4			22.6		
	КМ	23	18.5			19.4			18.2		

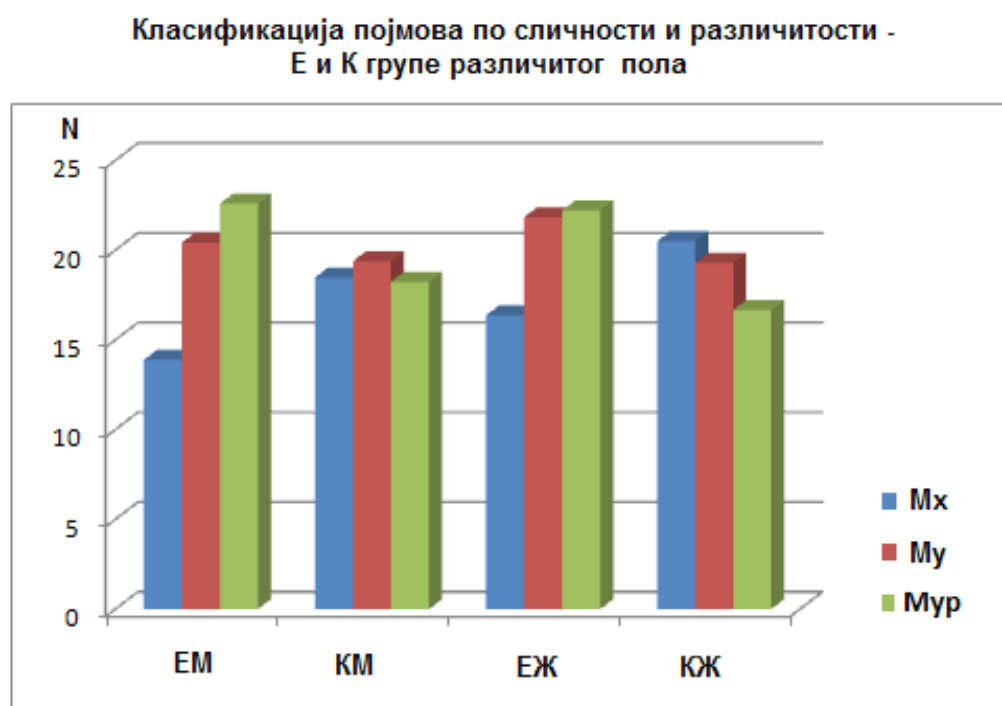
	ЕЖ	19	16.4			21.8			22.2		
	КЖ	14	20.5	4.33	0.007	19.3	0.71	0.548	16.7	7.97	0.000

Прегледом табеле 26 уочавамо да је позитивна разлика дечака Е групе значајна и у поређењу са дечацама К групе ($t = 3.51$ $p = 0.001$) и девојчицама К групе ($t = 4.12$ $p = 0.000$). Када поредимо Е групу девојчица са К групама такође налазимо да је и њихова Мур значајно већа и у поређењу са дечацама К групе ($t = 2.69$ $p = 0.006$) и девојчицама К групе ($t = 3.63$ $p = 0.001$).

Табела 26: *t* тест

Група	dMy'	SEd	t	P
ЕМ и КМ	4.355	1.242	3.507	0.001
ЕМ и ЕЖ	0.378	1.309	0.289	0.381
ЕМ и КЖ	5.923	1.438	4.119	0.000
КМ и ЕЖ	3.977	1.345	2.957	0.006
КМ и КЖ	1.568	1.471	1.066	0.224
ЕЖ и КЖ	5.545	1.528	3.629	0.001

Графикон 36 приказује нађене средње вредности Е и К група на почетном и завршном испитивању и прилагођене средине.



Графикон 36: *Графички приказ резултата Е и К група постигнутих на Тесту класификације појмова по сличности и различитости у зависности од пола испитаника*

9.2.6. Поређење резултата Е и К група различитог пола (Тест тумачење значења пословица)

Анализа резултата тумачења значења пословица (табела 27) указује да су на почетном испитивању Е и К групе приближних средњих вредности. Међутим, завршно испитивање показује значајне разлике ($F_y = 3.38$ $p = 0.022$). Нађени F-однос анализе коваријансе $F_{yx} = 6.33$ $p = 0.001$ потврђује да су ефекти важбања довели до значајних позитивних промена у тумачењу значења пословица код Е група.

Табела 27: Тест тумачење значења пословица

Тест	Е/К	N	M _x	F _x	p	M _y	F _y	p	M _{yx}	F _{yx}	P
ТТП	ЕМ	26	3.5	0.95	0.423	6.7	3.38	0.022	7.1	6.33	0.001
	КМ	23	4.8			4.9			4.4		
	ЕЖ	19	4.2			7.3			7.3		
	КЖ	14	4.2			4.0			4.0		

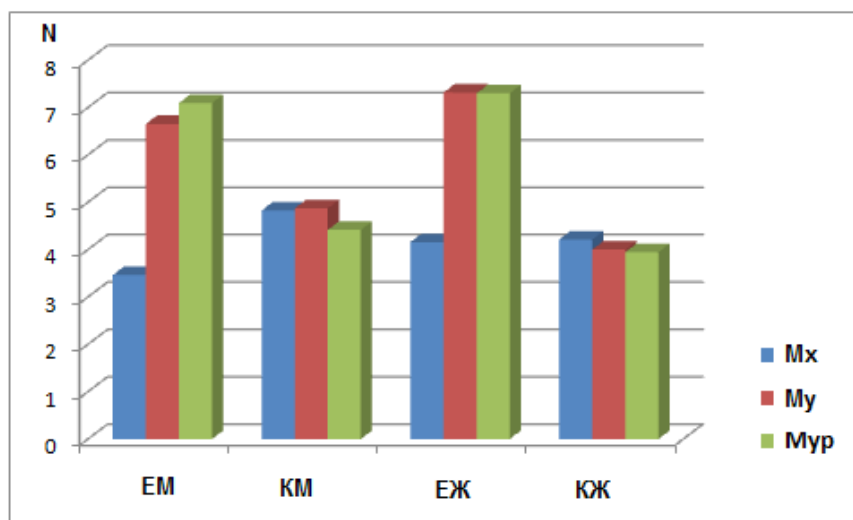
И код резултата тумачења значења пословица налазимо да је позитивна разлика прилагођених средина завршног испитивања (dM_y') дечака Е групе значајна и кад их поредимо са дечама К групе ($t = 3.51$ $p = 0.001$) и девојчицама К групе ($t = 4.12$ $p = 0.000$). Када поредимо Е групу девојчица са К групама налазимо да је и њихово побољшање резултата на завршном испитивању значајно веће и од дечака К групе ($t = 2.69$ $p = 0.006$) и од девојчица К групе ($t = 3.63$ $p = 0.001$).

Табела 28: *t* тест

Група	dM_y'	SEd	t	p
ЕМ и КМ	2.680	0.874	3.065	0.004
ЕМ и ЕЖ	0.205	0.922	0.222	0.388
ЕМ и КЖ	3.148	1.012	3.109	0.004
КМ и ЕЖ	2.885	0.947	3.047	0.005
КМ и КЖ	0.468	1.035	0.452	0.359
ЕЖ и КЖ	3.353	1.076	3.117	0.004

На графикону 37 приказани су резултати Е и К група различитог пола, на Тесту тумачења пословица.

Тумачење значења пословица - Е и К групе различитог пола



Графикон 37: Графички приказ резултата Е и К група различитог пола постигнутих на Тесту тумачења пословица

9.2.7. Поређење резултата Е и К група различите школске успешности (Тест познавања људског понашања)

Анализом средњих вредности (табела 29) и F-односа постигнутих резултата испитаника, на *Тесту познавања људског понашања*, нађено је да на почетном испитивању нема разлика у познавању људског понашања. На завршном испитивању Е групе успешних, просечних и неуспешних су, у поређењу са К групама, постигле значајно боље резултате ($F_y = 4.72$ $p = 0.001$). Анализа коваријансе указује да је до позитивних промена довела примена експерименталног програма ($F_{yx} = 6.37$ $p = 0.000$).

Табела 29: Тест познавања људског понашања

Тест	Е/К	N	Mx	Fx	p	My	Fy	P	Myp	Fyx	P
ТПЉП	ЕУ	25	18.6	0.89	0.492	23.7	4.72	0.001	23.9	6.37	0.000
	КУ	12	20.4			20.5			20.0		
	ЕП	12	18.5			22.2			22.4		
	КП	15	20.2			18.5			18.1		
	ЕН	8	18.6			21.3			21.4		
	КН	10	17.6			19.7			20.189		

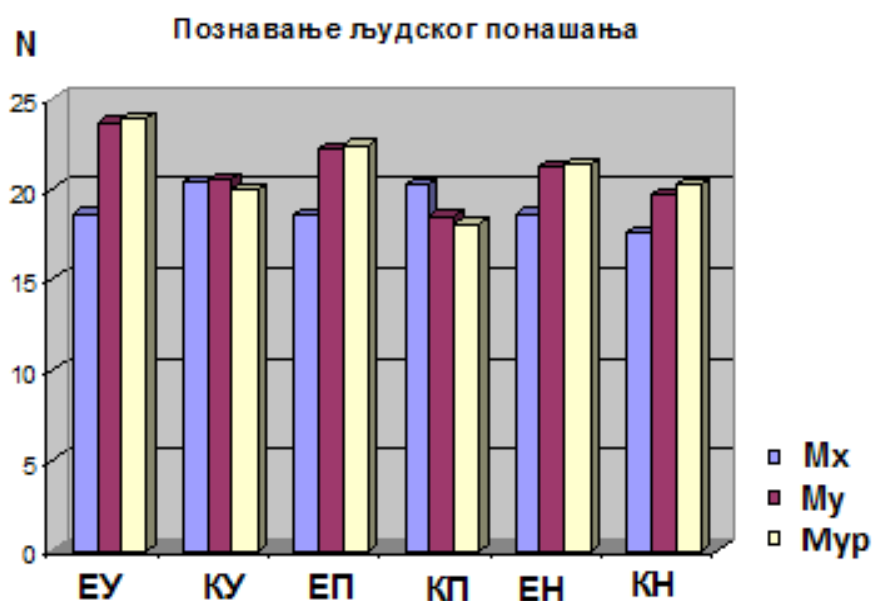
Применом t теста оцењена је значајност позитивних разлика прилагођених средина завршног испитивања (dMy') и нађено: Е група успешних (ЕУ) има значајно већу позитивну разлику средње вредности у односу на КУ ($t = 3.24$ $p = 0.003$), КП ($t =$

5.25 $p = 0.000$) и КН ($t = 2.91$ $p = 0.007$). Просечна група успешних (УП) значајно је боља у односу на КП ($t = 3.27$ $p = 0.003$) и КУ ($t = 1.68$ $p = 0.10$). Е група неуспешних (ЕН) боља је од КП ($t = 2.25$ $p = 0.034$).

Табела 30: *t* тест

Група	dMy'	SEd	t	P
ЕУ и КУ	3.843	1.187	3.237	0.003
ЕУ и ЕП	1.519	1.187	1.279	0.175
ЕУ и КП	5.802	1.104	5.254	0.000
ЕУ и ЕН	2.479	1.373	1.805	0.079
ЕУ и КН	3.677	1.265	2.906	0.007
КУ и ЕП	2.324	1.380	1.684	0.097
КУ и КП	1.959	1.310	1.496	0.130
КУ и ЕН	1.365	1.543	0.884	0.268
КУ и КН	0.167	1.448	0.115	0.395
ЕП и КП	4.283	1.310	3.271	0.003
ЕП и ЕН	0.960	1.543	0.622	0.327
ЕП и КН	2.158	1.448	1.490	0.131
КП и ЕН	3.324	1.480	2.245	0.034
КП и КН	2.126	1.380	1.540	0.122
ЕН и КН	1.198	1.604	0.747	0.300

На графикону 38 приказане су средње вредности Е и К група различите школске успешности на Тесту познавања људског понашања.



Графикон 38: *Графички приказ резултата Е и К група различите школске успешности на Тесту познавања људског понашања*

9.2.8. Поређење резултата Е и К група различите школске успешности (Класификација појмова по сличности и различитости)

Анализа резултата класификације појмова по сличности и различитости (табела 31) указује да се и на почетном и на завршном испитивању Е и К групе значајно разликују. На почетном испитивању све К групе су значајно боље од Е група ($F_x = 11.88$ $p = 0.000$). Међутим, на завршном испитивању веће напредовање показују Е групе, посебно ЕП и ЕН групе ($F_y = 6.39$ $p = 0.000$). И анализа коваријансе ($F_{xy} = 5.48$ $p = 0.000$) потврђује да је дошло до значајних разлика у резултатима Е и К група.

Табела 31: Тест познавања људског понашања

Тест	Е/К	N	Mx	Fx	p	My	Fy	P	Myp	Fyx	P
ТКПСР	ЕУ	2 5	17.2	11.88	0.000	22.6	6.39	0.000	22.4	5.48	0.000
	КУ	1 2	22.8			23.7			19.9		
	ЕП	1 2	16.1			22.3			22.8		
	КП	1 5	19.5			18.3			16.7		
	ЕН	8	6.3			14.3			21.0		
	КН	1 0	14.7			15.7			17.1		

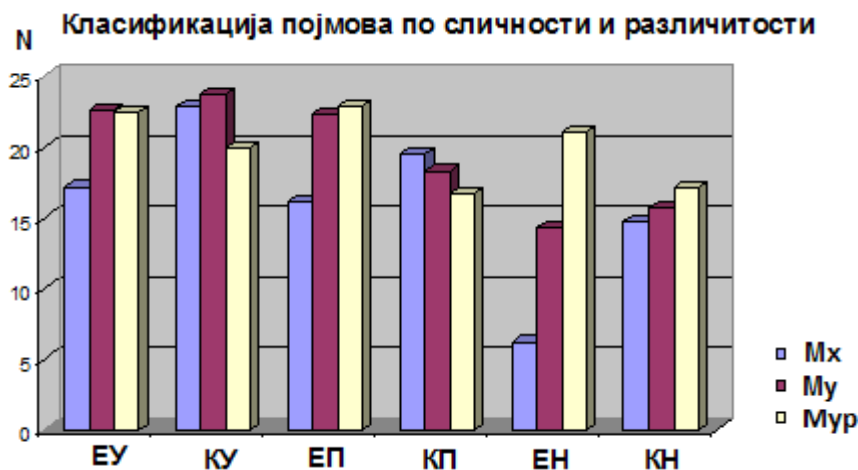
Увидом у табелу 32 у којој су дати налази t теста откривамо да су позитивне разлике (dMy') ЕУ групе значајно веће у поређењу са КП ($t = 3.90$ $p = 0.10$) и КН ($t = 3.16$ $p = 0.003$). ЕП група је значајно боља од КП ($t = 3.48$ $p = 0.001$) и КН ($t = 2.94$ $p = 0.006$). И ЕН су остварили значајну позитивну разлику у поређењу са КН ($t = 1.84$ $p = 0.074$).

Табела 32: t тест

Група	dMy'	Sed	t	p
ЕУ и КУ	2.494	1.583	1.576	0.115
ЕУ и ЕП	0.336	1.583	0.212	0.389
ЕУ и КП	5.736	1.472	3.897	0.000
ЕУ и ЕН	1.400	1.831	0.765	0.296
ЕУ и КН	5.333	1.686	3.162	0.003
КУ и ЕП	2.830	1.840	1.538	0.122
КУ и КП	3.242	1.746	1.857	0.072
КУ и ЕН	1.094	2.057	0.532	0.345
КУ и КН	2.839	1.930	1.471	0.135
ЕП и КП	6.072	1.746	3.478	0.001
ЕП и ЕН	1.736	2.057	0.844	0.278
ЕП и КН	5.669	1.930	2.937	0.006
КП и ЕН	4.336	1.973	2.197	0.037

КП и КН	0.403	1.840	0.219	0.388
ЕН и КН	3.933	2.138	1.840	0.074

Графикон 39 приказује средње вредности (Мх, Му и Мур) Е и К група различите школске успешности на Тесту класификација појмова по сличности и различитости.



Графикон 39: Графички приказ резултата Е и К група различите школске успешности постигнутих на Тесту класификација појмова по сличности и различитости

9.2.9. Поређење резултата Е и К група различите школске успешности (Тест тумачење значења пословица)

Анализом варијансе (табела 33) утврђено је да су на Тесту тумачења пословица Е групе на иницијалном испитивању постигла слабије резултате од К групе ($F_x = 2.94$ $p = 0.018$), али су на финалном испитивању показала значајно боље резултате ($F_y = 4.96$ $p = 0.001$). Анализа коваријансе потврђује да је утицај експерименталног програма на побољшање способности тумачења пословица код испитаника различите школске успешности статистички значајан ($F_{xy} = 5.74$ $p = 0.000$).

Табела 33: Тест тумачење значења пословица

Тест	Е/К	N	Мх	F_x	p	Му	F_y	p	Мур	F_{xy}	p
ТПП	ЕУ	25	4.2	2.94	0.018	8.4	4.96	0.001	8.3	5.74	0.000
	КУ	12	6.1			5.8			4.6		
	ЕП	12	4.2			5.8			5.7		
	КП	15	4.3			4.3			4.2		
	ЕН	8	1.6			4.3			5.8		
	КН	10	3.2			3.4			4.0		

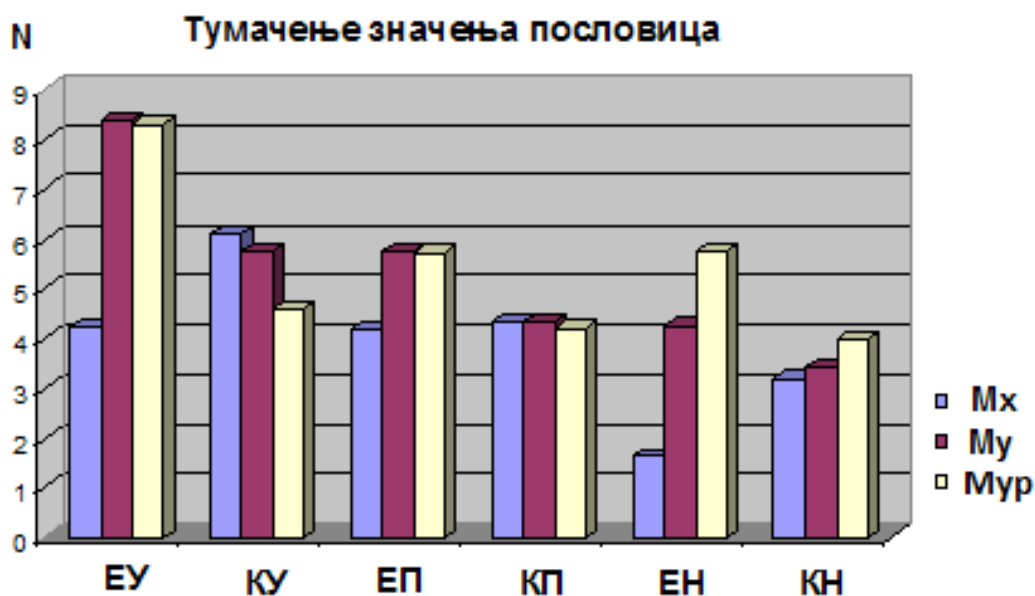
Да је позитивна разлика Е група значајна потврђује и t тест (табела 34). Трансфер вежбања тумачења басни и пословица највише је утицао на експерименталну групу успешних (ЕУ). Они су остварили значајну позитивну разлику у односу на све друге групе. Бољи су од КУ ($t = 3.55$ $p = 0.001$), од КП ($t = 4.20$ $p = 0.000$), од КН ($t = 3.89$ $p = 0.000$), од ЕП ($t = 2.46$ $p = 0.021$) и од ЕН ($t = 2.10$

$p = 0.045$). Између ostalih E и K група нема значајних разлика прилагођених средњих вредности (dMy').

Табела 34: *t* тест

Група	dMy'	Sed	T	p
ЕУ и КУ	3.714	1.045	3.552	0.001
ЕУ и ЕП	2.566	1.045	2.455	0.021
ЕУ и КП	4.083	0.972	4.199	0.000
ЕУ и ЕН	2.544	1.209	2.104	0.045
ЕУ и КН	4.337	1.114	3.894	0.000
КУ и ЕП	1.148	1.215	0.944	0.254
КУ и КП	0.369	1.153	0.320	0.378
КУ и ЕН	1.169	1.359	0.861	0.274
КУ и КН	0.624	1.275	0.489	0.352
ЕП и КП	1.516	1.153	1.315	0.167
ЕП и ЕН	0.022	1.359	0.016	0.398
ЕП и КН	1.771	1.275	1.390	0.151
КП и ЕН	1.538	1.303	1.180	0.198
КП и КН	0.255	1.215	0.210	0.389
ЕН и КН	1.793	1.412	1.270	0.177

На графикаону 40 су прикази средњих вредности E и K група различите школске успешности.



Графикон 40: *Графички приказ резултата E и K група постигнутих на Тесту тумачења пословица у зависности од школског успеха испитаника*

У Анализи коваријансе E и K група различите школске успешности потврђено је да трансфер вежбања значајно зависи од школског успеха.

О значајности школског успеха за успех у многим другим активностима писала је и професор Лидија Вучић. Она је у свом истраживању *Трансфер вежбања у анализирању максима на социјално сналажење* експериментално утврдила да је могуће помоћу систематског вежбања ученика у анализирању народних пословица и максима познатих мислилаца утицати на развој социјалне интелигенције ученика - схватања социјалних односа и мотива људског понашања. Један од битних фактора на ефекте вежбања на развој социјалне интелигенције је и општи успех ученика.

9.3. Дискусија резултата

Истраживање које је извршено са паралелним групама представља експериментално испитивање трансфера учења као преношења ефеката вежбања у једној области на активност у другим областима. Након реализованог експерименталног програма који се састојао од систематског вежбања експерименталне групе у анализирању одабраних басни и народних пословица током два месеца, док контролна група за то време није имала никакво вежбање, установљено је након спроведених одговарајућих статистичких поступака да је експериментална група на завршном испитивању постигла значајно боље резултате од контролне – на сва три инструмента. Прилагођена средња вредност завршног испитивања (Мур) је израженије већа зато што је иницијални резултат, на сва три инструмента, код експерименталне групе био нижи него код контролне, а завршни бољи. Овим су потврђени позитивни ефекти експерименталног вежбања тумачења басни на развој све три испитиване варијабле које припадају социјалној и општој способности испитаника (препознавању људског понашања, тумачењу значења пословица и класификацији појмова). Овим је потврђена општа хипотеза да се применом експерименталног програма код експерименталне групе, обрадом басне иновативним поступцима развијају и побољшавају, статистички значајно, социјална схватања у односу на контролну групу која је обраду басне вршила на традиционалан начин и није експериментално вежбана.

У Анализи коваријансе Е и К група различите школске успешности потврђено је да трансфер вежбања значајно зависи од школског успеха. То се испољило код све три испитиване варијабле. Утврђено је да су највише напредовали успешни ученици и ученици просечног школског успеха, али су боље резултате на завршном испитивању постигли и ученици који имају слабији школски просек. Да је општи

успех ученика један од важнијих фактора утицања на развој схватања социјалних односа и мотива људског понашања потврђено је и у истраживању проф. Лидије Вучић (1970).

Резултати истраживања су такође показали да су наставници довољно упознати са басном као књижевним жанром, да познају њене карактеристике, слажу се да њена васпитна вредност може утицати на морална схватања и деце и одраслих. Такође су сагласни са чињеницом да примена иновативних поступака приликом обраде басне доводи до испољавања креативнијих способности ученика, већи број ученика се ангажује у раду на часу, постижу се бољи резултати рада, активира се њихова машта, увећава се степен разумевања прочитаног, а самим тим се подиже и свест ученика тако да своја знања могу користити и у другим областима. Анкетирањем које је спроведено међу наставницима утврђено је да су наставници мишљења да је басну потребно више заступити у Наставном програму, а експеримент је указао да су поступци који уводе ученике у њихову успешну интерпретацију веома битни. Овим је потврђена и друга општа хипотеза којом се претпоставља да су наставници довољно упознати са басном као књижевним жанром, њеном васпитном вредношћу која утиче на етичко васпитање, као и чињеницом да је примена иновативних поступака приликом њене обраде вишеструка.

ЗАКЉУЧАК

Претпоставка, да је и са становишта методичког приступа, басна као жанр, поготово када је реч о основној школи и њеним специфичним потребама, недовољно обрађена, овај рад би требало да попуни ту празнину. На основу постојеће литературе о басни, усменој и ауторској, урађен је теоријско-аналитички приступ, који би био основ за даљу методичку обраду. Узорак су чиниле басне које су предвиђене Наставним планом и програмом од 1. до 4. разреда основне школе, као и поједине предложене басне. Треба истаћи, да су учестале промене у програмима и лектири за основну школу учиниле да су поједине басне изостављене из програма, чиме је остављен простор да предложене басне добију место које им по естетичкој, уметничкој, сазнајној и поучној вредности припада.

Уз доста уложеног рада, а све у циљу излагања постојећих методичких приступа и анализе појединачних басни, изложен је увид у постојећу методичку литературу, која се бави могућим методичким приступом. Овај проблем је сложен и у теоријском смислу али и практично. Суочавање са постојећим проблемом захтева више ослонаца: преиспитивање теоријских полазишта која последично одређују како ће се одредити улога ученика и наставника у наставном процесу и преиспитивање стицања знања које је репродуктивног карактера. С друге стране, за суочавање са овим проблемом, инсистира се на активности наставника који ће тражити начине и путеве, реконструкције постојећег начина стицања знања и мотивисање ученика. Различити типови проблема траже различите приступе, али сви они подразумевају активног наставника и ученика и њихов стваралачки однос према књижевном тексту.

Нови методички приступи ће уважавати специфичност нашег времена и потребе ученика и укључивати и нова теоријска сагледавања басне као жанра. Обрада

садржаја на иновативан начин захтева више времена и труда од обраде градива на традиционалан начин, где је мотивисаност површна уз доминирање фронталног облика рада. Оправданост примене савремене наставе књижевности, која афирмише модел проблемске наставе књижевности (кроз указивање на проблемске ситуације у књижевном делу, кроз проблемско разматрање, постављање питања и формулисање задатака) је та да се ради ефикасније, боље се економише временом, а и путеви сазнавања су краћи што обезбеђује квалитетније и трајније знање.

У овом истраживању су ученици који су одабране басне усвојили по моделу проблемске наставе (ЕГ) и након примене експерименталног програма (који се састојао од вежбања у анализирању одабраних басни на иновативан начин, као и анализирању народних пословица и наравоученија) постигли значајно боље резултате од ученика који су наставно градиво усвојили по моделу традиционалне наставе и нису имали никаква вежбања (КГ). Овим је потврђена општа хипотеза да се применом експерименталног програма код експерименталне групе, обрадом басне иновативним поступцима развијају и побољшавају, статистички значајно, социјална схватања у односу на контролну групу која је обраду басне вршила на традиционалан начин и није експериментално вежбана.

Резултати истраживања су такође показали да су наставници довољно упознати са басном као књижевним жанром, да познају њене карактеристике, слажу се да њена васпитна вредност може утицати на морална схватања и деце и одраслих. Такође су сагласни са чињеницом да примена иновативних поступака приликом обраде басне доводи до испољавања креативнијих способности ученика, већи број ученика се ангажује у раду на часу, постижу се бољи резултати рада, активира се њихова машта, увећава се степен разумевања прочитаног, а такође се подиже свест ученика да своја знања могу користити и у другим областима.

Наставници су према појединим тврдњама из упитника били прилично обазриви, (прилог бр. 12, тврдња из упитника за наставнике под редном бројем 3 стр. 302) а која гласи да сви народи у својој књижевности имају басну као посебно издвојен књижевни жанр. Током израде овог рада дошло се до сазнања да у јапанској књижевности не постоји издвојен књижевни жанр под називом басна, већ само краће поучне приче. У прилогу овог рада приказана је једна кратка поучна прича издвојена из јапанске народне књижевности. (прилог бр. 14 стр. 308). Анкетирањем које је спроведено међу наставницима утврђено је да су наставници мишљења да је басну потребно више заступити у Наставном програму, а експеримент је указао да су поступци који уводе ученике у њихову успешну интерпретацију веома битни. Овим је потврђена и друга општа хипотеза којом се претпоставља да су наставници довољно упознати са басном као књижевним жанром, њеном васпитном вредношћу која утиче на етичко васпитање, као и чињеницом да је примена иновативних поступака приликом њене обраде вишеструка.

ЛИТЕРАТУРА

I Књижевна дела – радни материјал

1. Андрић, И. (1977): *Сабрана дела Иве Андрића*. Београд: Просвета.
2. Аристотел, (1987): *Реторика I, II, III*. Београд: Независна издања.
3. Бабрије, (1963): *Басне*. Београд: Народна књига.
4. *Басне* (2002): уредио Раде Танасковић, Пожега: Епоха.
5. *Басне које волим* (по Доситеју Обрадовићу) (2007): уредио Ненад Кебера, Београд: Лира.
6. Brlić Mažuranić, I. (1993): *Basne i bajke*. Zagreb: Konzor.
7. *Велика баснарица* (1972): по издању (*Das grosse Fabel Buch*), превели: Бранимир Живојиновић и др. Београд: БИГЗ и Просвета.
8. Vukasović Vuletić, V. (1920): *Basne i pričice u starini*. Nakladom Knjižare „Jadran“ u Dubrovniku. Štamparija DeGiulli i drug.
9. Данојлић, М. (1973): *Овде поток, онде цвет*. Змајеве дечије игре, Нови Сад: Раднички универзитет “Радивој Ћипранов“.
10. Езоп, (1958): *Басне*. Београд: Народна књига.
11. Ezop, (1963): *Basne*. Zagreb: Mladost.
12. *Езопове басне* (2008): приређивач Александар Петровић, Инђија.

13. Езоп, (1961): *Басне*. Београд: Народна књига.
14. Езоп, (1966): *Басне*. Београд: Просвета.
15. Ivkanec, T. (1903): *Izabrane basne sa slikama*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
16. *Изабране басне*, (2012): приредио Миодраг Раичевић, Нови Београд: Libretto.
17. Јовановић, М. (1966): *Изабране басне (Од Езона до Тербера)*. Београд: Младо покољење.
18. Караџић, С. В. (1977): *Српске народне приповијетке*, Београд: Нолит.
19. Караџић, С. В. (1977): *Српске народне пословице*, Београд: Нолит.
20. Крилов, (1959): *Басне*. Београд: Народна књига.
21. Krklec, G. (1963): *Pjesme, epigrami i basne, Noćno iverje*, uredio i predgovor napisao Augustin Stipčević. Zagreb: PSHK, Zora, Matica hrvatska.
22. Krklec, G. (2003): *Telegrafске басне*, pogovor napisala Dubravka Zima. Zagreb: Školska knjiga.
23. Ла Фонтен, Ж. (1981): *Басне*, избор, превод и предговор Коља Мићевић, Београд: Рад.
24. Ла Фонтен, Ж. (2009): *Лафонтенове басне*, сарадник Јовичић Драгана, Београд: Euro-Giunti.
25. Ла Фонтен, Ж. (2011): *Басне*, Београд: Danteon.
26. Lessing, Gotthold E. (1955): *Fabeln – Basne*. Zagreb: Prosvjeta.
27. Лесинг, Е. (1958): *Басне*, (Наслов оригинала- Lessing FABELN). Београд: Народна књига.
28. Matišić, Z. (1980): *Pancatantra*. Zagreb: Naprijed.
29. Мелегари, В. (1997): *366... и више басни*. Београд: ЕВРО.
30. Миладиновић, М. (1997): *Најлепше басне – у стиху*. Београд: А-Ш дело.
31. *Најлепше басне* (2007): приредила Невенка Антић, Београд: Јован.
32. *Најлепше басне за децу* (1999): приредили Сава Радовић, Предраг Крстић, Београд: Book- MARSO
33. *Народна књижевност* (2004): *Приче о животињама, басне и бајке*, приређивач Нада Милошевић Ђорђевић, Београд: Лирика.
34. Обрадовић, Д. (1895): *Басне, свеска прва*. Београд: Српска књижевна задруга.

35. Обрадовић, Д. (1896): *Басне, свеска друга*. Београд: Српска књижевна задруга.
36. Обрадовић, Д. (1954): *Одабране басне*. Београд: Дечја књига. Одабрао, приредио и превео на савремени српски језик др Иван Поповић.
37. Обрадовић, Д. (1963): *Басне*. Београд: Просвета.
38. Обрадовић, Д. (1975): *Писмо Харалампију*. Београд: Просвета.
39. Obradović, D. (2003) *Basne*. Čačak: Legenda
40. *Odabrane basne* (1963): Ezop, La Fonten, Krilov. Sarajevo: Svijetlost.
41. *Одабране Флоријанове басне*, (1919): Прва Српска Модерна Штампарија „Вардар“ Скопље. Превео с француског и удесио за српску младеж Св. Р. Милосављевић, учитељ.
42. *Панчатантра – Басне* (1961): сарадник – Јовановић Миливоје, Београд: Народна књига.
43. *Причам ти најлепше басне* (1997): ИПЈРЈ Земун.
44. Секулић, И. (2002): *Сабрана дела светске књижевности I*, књига 8. Нови Сад: Стилос.
45. Страјнић, Н. (2007): *Српске народне басне*. Београд: Драганић.
46. Težak, D. (1996): *Basne*. Zagreb: Divič.
47. Тербер, Ц. (1961): *Басне*. Београд: Народна књига.
48. Tolstoj, N. L., (1948): *Sabrana dela*, jubilarно izdanje. Beograd: Kultura.
49. Толстој, Л. (1961): *Басне*. Београд: Народна књига.

II Извори за 4. поглавље Наставни садржаји

50. Алексић, В. (2007): *Читанка за 2. разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.
51. Аранђеловић, М. (2007): *Читанка за 4. разред основне школе*. Београд: BIGZ Publishing.
52. Викторовић, О. (2003): *Драмске игре и покрети за први разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
53. Вучковић, М. (2006): *Румена свитања*, читанка за први разред основне школе. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
54. Драгићевић, Р. (2006): *Српски језик и култура изражавања за четврти разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

55. Драгићевић, Р., Опачић Николић, З. (2006): *Путокази - Наставни листови за српски језик у четвртом разреду основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
56. Жежељ Ралић, Р. (2010): *Река речи - читанка за 3. разред основне школе*. Београд: Klett.
57. Јовановић, С. (2005): *Златна јабука - читанка за први разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
58. Јовановић, С. (2004): *Српски језик и култура изражавања за 2. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
59. Јовановић, С. (2006): *Читанка са основним појмовима о језику за 2. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
60. Манојловић, М., Бабуновић, С. (2006): *Читанка за други разред основне школе*. Београд: Едука.
61. Маринковић, С., Маринковић, С. (2004): *Читанка за први разред основне школе*. Београд: Креативни центар.
62. Милатовић, В., Ивковић, А. (2003): *Буквар за 1. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
63. Милатовић, В. (2005): *Читанка за 3. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
64. Милинковић, М., Стакић, М. (2010): *Чаролија читања – читанка за 6. разред основне школе*. Пожега: Епоха..
65. *Наставни план и програм за 1. и 2. разред основне школе*, Службени гласник Републике Србије *Просветни гласник* бр. 10/2004.
66. *Наставни план и програм за 3. разред основне школе*, Службени гласник Републике Србије, *Просветни гласник* бр. 1/2005.
67. *Наставни план и програм за 4. разред основне школе*, Службени гласник Републике Србије, *Просветни гласник* бр. 3/2006.
68. Опачић Николић, З., Пантовић, Д. (2007): *Прича без краја - читанка за четврти разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
69. Пурић, Д., Илић, Б., (2008): *Чаролија читања - читанка за трећи разред основне школе*. Пожега: Епоха.
70. Ратковић, М. (1998): *Читанка за 4. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

71. *Свет маште и знања*, читанка за 4. разред основне школе са основним појмовима из књижевности, граматике и правописа (2008): Београд: Нова школа.
72. Тодоров, Н. и сар. (2008): *Трешња у цвету - читанка за 4. разред основне школе*. Београд: Едука.
73. Цветковић, М. И сар. (2006): *Водено огледало - читанка за 3. разред основне школе*. Београд: Едука.

III Критичка литература о басни

74. Виготски, Л. (1975): *Анализа басне*. Београд,
75. Виготски, Л. (1975): *Психологија уметности*. Београд: Нолит.
76. Вуковић, Н. (1996): *Велики баснописци*, Езоп, Федар, Бабрије, Ла Фонтен, Лесинг, Крилов. Подгорица: Издавач ИТП „УНИРЕКС“.
77. Деретић, Ј. (1962): Доситејев есеј о „старима и новима“. In: *Зборник Доситеја Обрадовића*, приредио Младен Лесковац, Београд, стр. 238-246.
78. Ђурић, В. (1956): *Постанак и развој народне књижевности*. Београд.
79. Ђурић, Н. М. (1951): *Историја хеленске књижевности*. Београд: Научна књига.
80. Ђурић, М. (1965): *Езопове басне*. Београд: Народна књига.
81. Живковић, Д. (1994): *Европски оквири српске књижевности*. Београд: Просвета.
82. Ђурић, Н. М. (1958): *О Езопу и његовим баснама*. Београд: Народна књига.
83. Илић, В. Д. (1958): Предговор Ла Фонтеновим „Баснама“, Београд.
84. Јевтић, М. (1995): *Две обале Радомира Путниковића*, Горњи Милановац: Дечје новине.
85. Jelić, V. (1997): Uvodna studija - o definiciji, istorijatu i značaju pripremnih vežbi. u: *Progymnasmata retora Aftonija - pripreme vežbe za besednike, predgovor*, Beograd: Akademija.
86. Komerel, M. (1992): *Lesing i Aristotel : studija o teoriji tragedije*. Novi Sad: Dnevnik
87. Крстић, Н. (2003): Компаративно-стилистичка анализа једне басне у Ла Фонтена и у Доситеја, *Стил*, Београд-Бања Лука, стр. 345-353.
88. Лагумџија, Н. (1991): *Басна у основношколској настави књижевности*. Загреб: Школске новине.

89. Латковић, В. (1957): *Народна књижевност*. Београд: Издавачко предузеће „Рад“.
90. Латковић, В. (1991): *Народна књижевност*. Београд: Научна књига.
91. Малетић, Г. (2005): *Антологија српске басне*. Београд: Ошишани јеж,
92. Маљковић, М. (2007): *Басна лектура мудрости*. Нови Сад: ЗМАЈ.
93. Милинковић, М. (2006): *Страни писци за децу и младе*. Чачак: Легенда.
94. Милошевић Ђорђевић Н. (1975): *Речник усмених књижевних родова и врста*. Књижевна историја, VIII, 30.
95. Пешић, Р., Милошевић Ђорђевић, Н. (1997): *Народна књижевност*. Београд: Требник.
96. Pešić, R., Milošević Đorđević, N. (1984): *Narodna književnost*. Beograd.
97. Радченко, К. О. (1897): *Доситеи Обрадович и его литературнар бермелност*. – Киев.
98. Самарџија, С. (1997): *Поетика усмених прозних облика*, Народна књига, Алфа.
99. Самарџија, С. (2002): *Народне басне и приче о животињама*. Београд: Гутенбергова галаксија.
100. Самарџија, С. (2011): *Облици усмене прозе*. Београд. Службени гласник,
101. Секулић, И. (1958): *Басна и М. Вукасовићеве Савремене басне*, Књижевност, 5.
102. Sironić, M. (1951): *Zbornik Esopovih basana*, Zagreb: Novo pokoljenje.
103. Сиронић, М. (1961): *Есопска басна у „Баснама“ Доситеја Обрадовића* - In: Ковчежић, прилози и грађа о Доситеју и Вуку, књига IV. Београд: стр. 40-107.
104. Скок, П. (1907): *Доситеј Обрадовић и J. de La Fontaine*. – Прилог за проучавање извора Доситејевих басана. – Дванаести извештај Велике реалке у Бања Луци за школску годину 1906 -1907. Бања Лука.
105. Станисављевић, В. (1985): *Наша народна књижевност*, Дечје новине: Горњи Милановац.
106. Стојановић, Б. (2000): *Ефикасност проблемске наставе у обради басне у: Зборник учитељског факултета у Врању, књига VIII*. Врање: Учитељски факултет, стр.161-174.

107. Стојановић, Б. (1999): *Басна књижевна врста или дидактички текст у*: Зборник учитељског факултета у Врању, књига VI. Врање. Учитељски факултет, стр. 130-149.
108. Турјачанин, З. (1973): Једна могућност обраде басне у 1. разреду средње школе. *Живот и школа*, 3-4, Осигек
109. Урошевић, М. (1980): *Народна књижевност*. Горњи Милановац: Културни центар.
110. Цветановић, З. (2005): Обрада басне у млађим разредима основне школе, *Методичка пракса*, бр.1-2. Београд: Школска књига
111. Шмаус, А. (1962): *Политички моменат у Доситејевим Баснама*, Доситеј Обрадовић, приредио Младен Лесковац Београд.

IV Методичка и педагошко-психолошка литература

112. Арзамошева, И. Н., Николаева, С. А. (2000): *Детска литература*, Москва, Академија.
113. Amabile, T.M., & Hennessey, V.A., *The motivation for creativity in children*, 1992.
114. Бајић, Љ. (1994): *Методички приступ збирци приповедне прозе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
115. Бајић, Љ. (2004): *Одабране наставне интерпретације*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност.
116. Бајић, Љ. (2001): Припремање наставника за стваралачку наставу. Београд: *Књижевност и језик*, XLVIII, 1.2, стр. 75-83.
117. Bloom, B. (1981): Таксономија или класификација образовних и одгојних циљева, књ. I Когнитивно подручје, Београд: Републички завод за унапређивање васпитања и образовања, с енглеског превео I. Furlan.
118. Brković, A. (1998): *Настава – ученик – развој*. Учитељски факултет: Ужиче.
119. Bruner, J. (2001): *Култура образовања*. Загреб: Educa.
120. Velek, R., Voren, O. (2004): *Теорија књижевности*. Београд: Утопија.
121. Величковић, С. (1998): *Школски речник књижевних и сродних појмова*, Ниш.
122. Vigotski, L. (1977): *Мишљење и говор*. Београд: Nolit.
123. Вилотијевић, М. (1996): *Системско-теоријске основе наставног процеса*, Учитељски факултет: Београд.
124. Влашић, Н. и сар. (1985): *Књижевност у основној школи*, Београд.

125. Вујаклија, М. (1996): *Лексикон страних речи и израза*. Београд: Просвета.
126. Vuković, N. (1996): *Uvod u književnost za decu i omladinu*. Podgorica: Unireks.
127. Гавела, Б. (1978): *Предања и знања о старом Балкану*. Београд: Издавачко предузеће Нолит.
128. Гавриловић, Н. (1965): Француска педагошко-моралистичка књижевност код Срба крајем XVIII и почетком XIX века. - In: *Педагошка стварност*, књ. XI, бр. 6., Нови Сад, стр. 386-395.
129. Гајић, О. (2004): *Проблемска настава књижевности у теорији и пракси*, Нови Сад: Филозофски факултет.
130. Глумац Томовић, Љ. (1991): *Француски класичари на српскохрватском језичком подручју*. Београд: Научна књига.
131. Група аутора (1974): Большая советская энциклопедия, главни редактор: Б. А. Введенский Москва, Государственное поучное издательство „*Большая советская энциклопедия*“.
132. Деретић, Јован (2004): *Историја српске књижевности*. Београд: Просвета.
133. Димитријевић, Р. (1972): *Проблеми наставе књижевности и матерњег језика I*, Основи наставе књижевности матерњег језика (Садржаји и методе). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства Србије.
134. Димитријевић, Р. (1977): *Проблеми наставе књижевности и матерњег језика II*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
135. Димитријевић Р. (1969): Анализа ликова у књижевним делима. *Педагошка стварност*, Нови Сад, стр.160-167.
136. Димитријевић, Р. (1965): *Методика наставе књижевности и матерњег језика*. Београд: Завод за издавање уџбеника.
137. Димитријевић, Р. (1964): *Теорија књижевности са примерима*. Београд: Савремена школа.
138. Дјуи, Џ. (1936): *Интерес и напор и морал и васпитање*. Скопље: „Немања“ задужбинска штампарија Вардарске бановине.
139. Živković, D. (1961): Tumačenje književnog dela, Zagreb, *Umjetnost riječi*, br. 1.
140. Живковић, Д. (1994): *Теорија књижевности са теоријом писмености*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
141. Жиропађа, Љ., Миочиновић, Љ. (2012): *Увод у психологију*. Београд.
142. Zalar, I. (1991): *Pregled hrvatske dječje poezije*. Zagreb: Školska knjiga.
143. Zalar, I. (1979): *Suvremena dječja poezija*. Zagreb: Školska knjiga.

144. Зорић, Д., Милинковић, М. (2002): *Књижевна разматрања*. Ужице: Учитељски факултет.
145. Зорић, Д. (1994): *Књижевност за студенте учитељског факултета*. Ужице: Учитељски факултет.
146. Игњатовић, С. (1956): *Настава матерњег језика у основној школи*, Приручник за учитеље и привремени уџбеник за ученике учитељских школа. Београд: Нолит.
147. *Из наше књижевности феудалног доба*, (1975): Приредили Драгољуб Павловић и Радмила Маринковић, Београд: Просвета.
148. Илић, П. (1983): *Ученик, књижевно дело, настава*, Загреб: Школска књига.
149. Илић, П. (2003): *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси, Методика наставе*. Нови Сад: Змај.
150. Ингарден, Р. (1971): *О сазнавању књижевног уметничког дела*. Београд: Српска књижевна задруга.
151. *Историја југословенске књижевности*, (1952): Рад, Београд.
152. Јаковљевич, С. Маршак (1950): *Заметки о сказках Пушкина*, Сборник *О детској литератури*, Москва, Детгиз.
153. Јанковић, Д. (1985): Избор наставних метода у настави српскохрватског језика и књижевности, Горњи Милановац, *Школски час*, бр. 1, стр. 52-54.
154. Јовановић, А. (1984): *Како предавати књижевност*, Београд: Завод за издавање уџбеника.
155. Јовановић, И. (1973): Иво Андрић: Аска и вук, у: *Методички приступ књижевноумјетничком тексту, приповијетка*. Сарајево: Веселин Маслеша.
156. Caradec, F. (1977): *Historie de la literature enfantine en France*, Paris: Editions Albin Michel.
157. Kajzer, V. (1973): *Језичко уметничко дело*. Београд: Nolit.
158. Катиčić, R. (1960): Problemi interpretacije književnih tekstova prošlosti, Zagreb, *Umjetnost riječi*, br. 1.
159. Квашчев, Р. (1974): *Развијање стваралачких способности код ученика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
160. Кваšчев, R. (1976): *Психологија стваралаштва*. Београд: Издавачко информативни центар студената / ICS.
161. Квинтилијан, М. (1967): *Образовање говорника*. Сарајево: Веселин Маслеша.

162. Клајн И., Шипка М. (2006): *Велики речник страних речи и израза*. Нови Сад: Прометеј.
163. Кнежевић, Б. (1980): Обрада литерарно – умјетничког штива у основној школи, Мостар, *Школа данас*, бр, 3.
164. *Књижевност у школи, зборник стручних радова* (1996): Београд, Просветни преглед.
165. Krnjajić, S. (2002): *Socijalni odnosi i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
166. Kunczik, M. (2006): *Uvod u znanost o medijima i komunikologiju*, Michael Kunczik, Astrid Zipfel; preveli Anika Rešetar, Dubravka Sušilović, Zagreb: Zaklada.
167. Лакета, С. (2011): *Поезија за дјецу и психофизички развој дјетета*, Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
168. Лекић, Ђ. (1997): *Методика разредне наставе*, Београд: Просветни преглед.
169. Лешић, З. (1979): *Језик и књижевно дјело*, Сарајево: Свјетлост.
170. *Мала енциклопедија, Општа енциклопедија* (1967): Београд: Просвета.
171. *Mala knjiga velikih misli*, (1999): (Pripremila i izabrala Svetlana Stamenić, Beograd, Libretto).
172. Мамузић, И. (1967): *Чаролија читања*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
173. Маринковић, С. (2000): *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*. Београд: Креативни центар.
174. Маринковић, Ј., Николић, В. (1999): *Облици изражавања и стилистика*. Учитељски факултет у Врању.
175. Марјановић, В. (2000): *Књижевност за децу и младе*. Београд.
176. Марјановић, В. (2007): *Нови огледи и критике*. Београд – Краљево.
177. Марковић, Слободан Ж. (1982): *Записи о појавама у књижевности за децу*, Горњи Милановац.
178. Марковић, Слободан Ж. (2003): *Записи о књижевности за децу III*. Београд: Београдска књига.
179. Марковић, Слободан Ж. (2007): *Записи о књижевности за децу IV - писци и дела*. Београд: Београдска књига.
180. *Metodički pristup književnoumetničkom tekstu – pripovijetka –* (1973): (glavni redaktor dr Dragutin Rosandić), Sarajevo, Veselin Masleša.

181. *Metodički pristup književnoumetničkom tekstu – roman* – (1973): (glavni redaktor dr Dragutin Rosandić), Veselin Masleša, Sarajevo.
182. Милатовић, В. (1984): *Интерпретација књижевног дела - поезија*. Београд: Просветни преглед.
183. Милатовић, В. (2008): *Настава српског језика и књижевности у трећем разреду основне школе – приручник за наставнике*. Београд: Завод за уџбенике.
184. Милинковић, М. (1999): *Хоризонти детињства*. Ужице: Учитељски факултет.
185. Милинковић, М. (2001): Рефлекси авангарде и других школа и покрета на књижевност за децу између два рата, *Детињство*, бр. 1/2, Нови Сад.
186. Милинковић, М. (2006): *Страни писци за децу и младе*. Чачак: Легенда.
187. Милинковић, М. (2007): *Проучавање књижевног дела у настави, идеје и ликови*. Зборник радова 8. Ужице: Учитељски факултет.
188. Милинковић, М. (2008): *Реторика са изабраним беседама*. Чачак: Легенда.
189. Милинковић, М. (2010): *Нацрт за периодизацију српске књижевности за децу*. Нови Сад: Змајеве дечје игре.
190. Милинковић, М. (2012): *Књижевност за децу и младе – поетика*. Ужице: Учитељски факултет.
191. Милосављевић, П. (2006): *Теорија књижевности*: Ваљево – Исток.
192. Мићуновић, Љ. (2000): *Речник књижевних термина*. Београд: Српска школска књига.
193. Морпурго Таљабуе, Г. (1968): *Савремена естетика*. Београд: Нолит.
194. Мркаљ, З. (2008): *Наставно проучавање народних приповедака и предања*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
195. Мркаљ, З. (2010): *Доситејеве басне у настави*, Зборник радова са научног скупа Доситеј и (српска) школа, стр. 87-99. Београд.
196. Николић, М. (1979): *Књижевно дело у наставној пракси*. Београд: Научна књига.
197. Николић, М. (1988): *Наставни принципи и књижевне интерпретације*. Београд: Основна школа „Милош Црњански“.
198. Николић, М. (1992): *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

199. Огњановић, Д., Цветановић, В. (1984): *Дечја планета - читанка за студенте педагошких академија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
200. Павић, М. (1979): *Историја српске књижевности класицизма и предромантизма, класицизам*. Београд: Нолит.
201. Павловић, Д., Маринковић, Р. (1975): *Из наше књижевности феудалног доба*. Београд: Просвета.
202. *Педагошки речник*, (1967): Београд: Завод за уџбенике.
203. *Педагошка енциклопедија*, (1989): Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
204. Петровић, Т. (1993): *Дечја књижевност и књижевност за одрасле*, Београд, Просветни преглед, година XI, број 231.
205. Петровић, Т. (2001): *Историја српске књижевности за децу*. Врање: Учитељски факултет.
206. Петровић, Т. (2008): *Историја српске књижевности за децу*. Нови Сад: Змајеве дечје игре.
207. Поповић, Б. (1959): *Огледи и чланци из књижевности*. Београд: Просвета.
208. Поповић, Т. (2007): *Речник књижевних термина*. Београд: Логос Арт.
209. Продановић, Т., Ничковић, Р. (1974): *Дидактика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
210. *Речник српскохрватскога књижевног језика*, 1-6 (1967-1976), Нови Сад: Матица српска.
211. Ристановић, Ц. (2002): *Простори дјетињства*, огледи о српским писцима за дјецу. Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства Републике Српске.
212. Рогановић, М. Б. (1995): *Реторика*. Београд: Новинско-издавачка установа „Војска“; Нови Сад: Издавачко предузеће Матице српске.
213. Rosandić, D. (1974): *Metodičke osnove savremene nastave hrvatskog ili srpskog jezika i književnosti u srednjoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.
214. Rosandić, D. (1976): *Narodna književnost u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.
215. Rosandić, D. (1986): *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
216. Рудез, С. (1913): *Путовањ у животу*. Земун: Напредак.

217. Смиљковић, С., Милинковић, М. (2008): *Методика наставе српског језика и књижевности*. Врање: Учитељски факултет.
218. Solar, M. (1974): *Ideja i priča, Aspekt teorije proze*. Zagreb: Liber.
219. Solar, M. (1987): *Teorija književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
220. Solar, M. (1997): *Suvremena svjetska književnost*. Zagreb: Školska knjiga.
221. Солар, М. (1979): *Теорија књижевности*. Загреб: Школска књига.
222. Стакић, М. (2002): *Стручне методе у настави књижевности*. Чачак: Легенда.
223. Стакић, М. (2011): *Методички приступ уметничкој приповеци у настави српског језика и књижевности од I-IV разреда основне школе*, Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу, (Докторска дисертација).
224. Стевановић, М. (1982): *Методички приручник за наставу српскохрватског језика и књижевности у основној школи*. Горњи Милановац: Дечје новине.
225. Стевановић, М. (1986): *Оспособљавање ученика за самосталну интерпретацију књижевних текстова*. Горњи Милановац: Дечје новине.
226. Тесла, Н. (1995): *Моји изуми*. Београд: Клуб НТ.
227. Толстој, Н. Л. (1963): *О књижевности*. Титоград: Графички завод.
228. Томашевски, Б. (1972): *Теорија књижевности - поетика*. Београд: Српска књижевна задруга.
229. Томашевски, Б. (1978): *Теорија књижевности*. Београд.
230. Трнавац, Н., Ђорђевић, Ј. (1992): *Педагогија*. Београд: Научна књига.
231. Турђаџанин, З. (1979): *Metodički pristup romanu za djecu*. Sarajevo: Svjetlost.
232. *Увод у књижевност*, (1983): приредили: Зденко Шкроб и Анте Стамаћ, Загреб.
233. Цветановић, В. и други (1994): *Књижевност*. Београд.
234. Crnković, M. (1984): *Dječja književnost*. Zagreb: Školska knjiga.
235. Челенић, М. (1997): *Књижевност за децу*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
236. Чернишевски, Н. Г. (1950): *Естетички и књижевнокритички чланци*. Београд: Култура.
237. Чутовић, М. (2011): *Естетички приступ уметничком тексту у настави*. Чачак: Легенда.

238. Andrilović, Čudina (1981): *Osnove opće i razvojne psihologije*. Zagreb: Školska knjiga.
239. Баковљев, М. (1995): *Статистика у педагошким истраживањима*. Београд: Научна књига.
240. Банђур, В., Поткоњак, Н. (1999): *Методологија педагогије*. Београд: Савез педагошких друштава Југославије.
241. Банђур, В., Поткоњак, Н. (2002): *Истраживање у школи*. Ужице: Учитељски факултет.
242. Гојков, Г., Круљ, Р. и Кундачина, М. (2002): *Лексикон педагошке методологије*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
243. Garrett, H. E. (1959): *Statistics in Psychology and Education*, New York: Longmans.
244. Ђорђевић, Д. (1988): *Педагошка психологија*. Горњи Милановац: Дечје новине.
245. Кузмановић, Д., Павловић Бабић Д. (2011): *Приступи процењивању образовних постигнућа ученика (критички осврт)*. Зборник института за педагошка истраживања, вол. 43, 1, пп. 63-85, по Пешић, М. М. (1990): Акционо истраживање и критичка теорија васпитања. *Педагогија*, 3, стр. 275-300.
246. Ивић, И., Пешикан, А. и Антић, С. (2001): *Активно учење 2*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
247. Кундачина, М., Банђур, В. (2007): *Академско писање*. Ужице: Учитељски факултет.
248. Стевановић, Б. (1990): *Педагошка психологија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
249. Stojak, R. (1990): *Metoda analize sadržaja*. Sarajevo: Svjetlost.
250. Фолић, Р. (2008): *Методологија научно-истраживачког рада*. Предавања на докторским студијама, ФТН, Н. Сад и ГАФ Ниш.

VI WEB адресе:

251. http://www.komunikacija.org.rs/komunikacija/casopisi/Detinjstvo/XXXVI_1-2/10/download_ser_cyr. (очитано: 8. 2. 2013.)
252. <http://www.vbs.rs/scripts/cobiss?ukaz=GETID&lani=sr> (очитано: 1.7. 2013.)

253. http://www.filum.kg.ac.rs/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=20&Itemid=74 (очитано: 10. 3. 2013.)
254. <http://scr.digital.nb.rs/zavicaj/univerzitetska/rukopisi-isidore-sekulic/UBSM-RIS-049/...> (очитано: 23.7. 2012.)
255. <http://scr.digital.nb.rs/zavicaj/univerzitetska/rukopisi-isidore-sekulic/UBSM-RIS-009-> (очитано: 23.7. 2012.)
256. <tt://www.cpi.hr/download/links/hr/13277.pdf> (очитано: 4. 7. 2012.)
257. www.ask.rs. (очитано: 13. 4. 2013.)
258. http://unilib.bg.ac.rs/o_nama/izdanja/2005/vilinske_price.pdf
(очитано:13.3. 2013.)
259. <http://www.flickr.com/> (очитано: 30. 10. 2013.)
260. http://www.filum.kg.ac.rs/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=20&Itemid=74 (очитано: 25. 11. 2013.)
261. http://www.dositejeva-zaduzbina.rs/izdanja/ostala_izdanja.html
(очитано: 12. 12. 2013.)
262. http://www.uzelac.eu/Knjige/10_MilanUzelac_Uvod_u_estetiku.pdf
(очитано: 13. 8. 2013)

ПРИЛОЗИ

Прилог бр. 1: Вежбања за експерименталну групу – *Басна Лисица и гавран*

1. Ко су ликови у басни?

2. Напишите неколико речи које вас асоцирају на реч гавран:

3. Какав је гавран у причи? А лисица?

4. Која вам се животиња више свиђа? Зашто?

5. Шта значе ове пословице:

Тешко оним ко памет нема.

Тешко оном ко за туђом памети иде. _____

6 На кога се односе ове пословице? (На гаврана или на лисицу)

7 Коју бисте поруку изабрали од ове три:

а) Да гавран није слушао лисицу, појео би сир.

б) Не треба бити прождрљив.

в) Не веруј људима који те превише хвале и ласкају ти.

8 Каквог човека представља гавран а каквог лисица?

9 Како би ти поступио да си био на гаврановом месту?

10 Јесте ли ви били у неким ситуацијама попут гаврана?

11 Објасни значење пословице *Мудар верује човеку, глупан речима*

12 Да ли се слажеш са мудро изреком. Објасни је.

Мудар тражи противника, глупан истомишљеника.

13. Шта смо научили разговарајући о овој басни?

Прилог бр. 2: Вежбање – БАСНЕ

1. Ко је написао басне „Две козе“ и „Два јарца“?

2. Зашто су оба јарца пала у воду у басни *Два јарца*?

3. Због чега су козе боље поступиле у басни *Две козе*, него јарчеви у басни *Два јарца*?

4. Допуни и објасни народну пословицу:

Дрво се на дрво ослања а човек на _____.

5. Која животиња у баснама представља зле, опасне људе?

6. Допуни и објасни народну пословицу: *Од ината нема горег* _____

7. *Пријатељство је птица, која не уме да пева сама*

Заокружи слово испред тачног тумачења ове пословице:

а) Добром коњу и добром пријатељу сто мана, а лошем, само једна.

б) Пре се поверује у оно што се чује, него у оно што се види.

в) Птицу краси перје, а човека образ.

8. Објасни значење пословице: *Не буди свакој чорби мирођија, ни сваком лонцу поклопац.*

9. Чему нас уче следеће пословице:

*Ко говори, треба да чује оне што ћуте. Ко пуно говори, мало даје.

*Боља је најгора истина него најбоља лаж.

*Ваља запети, па запевати.

*Ко више себе пљује, на образ му пада.

*Глава је скупља с језиком него без језика.

Прилог бр. 3: БАСНЕ и ПОСЛОВИЦЕ

1. Заокружи одговарајуће слово испред тачног тумачења пословице.

Празно буре више звечи.

- а) Више се хвали онај који мање зна.
- б) Напуњено буре не може да звечи.
- в) Новци ситно звече, али се далеко чују.

Нисам ја тиква без корена

- а) Тикве расту на њиви и имају врежу.
- б) Имам и ја своје претке.
- в) Семеном тикве се хране и човек и животиње.

2. Наброј познате баснописце.

3. У басни *Корњача и зец*, која лица се појављују?

4. Зашто се писац определио за ове ликове?

5. Како су се они понашали?

6. Шта мислите о њиховим поступцима.

7. Догађај који је приказан у причи нас :

а) растужује б) изненађује в) љути

8. Напишите по три речи којима би најбоље представили корњачу и зеца.

9. Да ли сте се нечему насмејали слушајући басну?

10. Корњача у овој басни представља:

а) људе који омаловажавају своје противнике
б) људе који унапред знају да ће бити победници
в) људе који су вољни да уложе велики напор и који желе да савладају несавладиве препреке.

11. Зец у басни представља људе:

а) који су самоуверени и често прецењују своје способности
б) људе који воле да дремају
в) људе који су упорни

12. Шта се неочекивано догодило у овој басни?

13. Од понуђених пословица одабери оне које одговарају поуци ове басне.

*Ко лагано иде даље ће отићи
Тиха вода брег рони.
Ко полако иде прије дома дође.
Ко ради изгради.
Договор кућу гради.
Коме је путовати, није му дремати.
Три пута мери, једном сеци.*

14. У басни *Корњача и зец* такмичиле су се:

- а) животиње приближних способности
- б) животиње од којих је једна сувише спора, а друга изузетно брза

15 Присети се неке ситуације из ђачког живота када си се понашао као корњача у басни.

16 Присети се неке ситуације из ђачког живота када си се понашао као зец у басни.

Прилог бр. 4: *Басна Лабуд, рак и штука*

Лабуд, рак и штука

Међу друговима кад нестане слоге,
Неприлике тада појаве се многе
И уместо рада искрсне тек мука.
Једном су се тако лабуд, рак и штука

Упрегли да вуку натоварена кола
Преко брда, преко дола.
Зноје се и муче, ал' кола ни с' места
Иако је њихов терет посве лак

Рак унатраг вуче, лабуд под облак,
А штука у воду зарони и неста.

Ко је крив, ја не знам – нису бриге моје,
Али кола тамо још и сада стоје.

Иван Андрејевич Крилов

1. Зашто лабуд, рак и штука нису могли помаћи кола с' места?

2. Шта се догоди кад нестане слоге међу друговима?

3. Како би објаснили реченицу *Зноје се и муче, али кола ни с' места*

4. Како схваташ израз „Али кола још и сада стоје“?

5. Шта је сметало лабуду, раку и штуки да покрену кола?

6. Шта мислите зашто је Крилов испричао догађај о лабуду, раку и штуки, употребивши на почетку басне израз: „Међу друговима кад нестане слога....“

7. Шта су требали учинити да остваре тај задатак?

8. Баснописац у овој басни није именовao кривца. Да ли знате ко је кривац?

9. Поступци лабуда, штуке и рака откривају:

- а) поступке људи који се поштују и воле
- б) поступке оних који се међусобно не поштују
- в) слогу међу људима
- г) неслогу међу људима

10. Људи који се међусобно поштују труде се :

- а) да се међусобно помажу
- б) да се по потреби одричу за другога
- в) да заједнички реше настали проблем
- г) да се договарају како ће урадити заједнички посао

11. И ове народне пословице говоре о слози и неслози:

Слогом расту мале ствари, а неслога све поквари.
Несложна браћа - пропала кућа.

Објасни значење тих пословица

12. Сети се још које пословице о слози и напиши је.

Прилог бр. 5: ПОСЛОВИЦЕ

1. Објасни значење следећих пословица.

а) Пријатељ се у невољи познаје као злато у ватри.

б) Дај ти мени плачидруга, а пјевидруга ћу лако наћи.

в) Боље је знано с' маном, него незнано с' хвалом.

г) Рачваст колац у земљу не иде.

д) Језик горе може посећи него мач.

ђ) Ко жали клинац изгуби потковицу.

е) Добар глас далеко иде, а зао још даље.

2. Објасни значење следећих пословица.

*Кад идеш вуку на част, поведи пса уза се.

*У тврда оца крадљива деца.

*Сваком се своје дете чини најлепше.

*Добра овца много не блеји, али много вуне даје.

Прилог бр. 6: ПОСЛОВИЦЕ

1. Објасни значење следећих пословица.

*Речи треба мерити а не бројати.

*Реч из уста а камен из руке.

*Боље је с памећу, него са снагом.

* Бољи је врабац у руци, него соко у планини.

*Кад се кола слома, путева доста.

*Навика је једна мука а одвика две муке.

*Ко лагано иде даље ће стићи.

*Зло је хвалити се, а горе не имати чиме.

*Добро се не позна док се не изгуби:

*Више ваља веровати очима, него ушима.

*Гвожђе се кује док је вруће.

*Свака штета учи човека памети.

*Свак по себи суди о другоме.

*Кога су змије уједале и гуштера се боји.

*Што ми велиш нек ми буде, што ми желиш нек ти буде.

Прилог бр. 7: *Сценарио за час Лав и миш* по Езопу

- РАЗРЕД И ОДЕЉЕЊЕ: I₁
- НАСТАВНА ЈЕДИНИЦА: *Лав и миш* по Езопу
- ТИП НАСТАВНОГ ЧАСА: Обрада
- САДРЖАЈ РАДА:
 - Постављање проблемског питања и стварање проблемске ситуације која ће подстаћи ученике да размишљају о стицању и развијању правог пријатељства.
 - Најава циља часа.

- Изражајно читање басне.
 - Истраживачко читање и тумачење непознатих речи.
 - Анализа и интерпретација текста.
 - Уопштавање – синтеза.
 - Самостални стваралачки рад ученика.
 - Усмена драматизација басне.
- ЦИЉ ЧАСА: Уочавање и усвајање одлика басни, разумевање, доживљавање басне *Лав и миш*.
 - ЗАДАЦИ НАСТАВНОГ ЧАСА:
 - ОБРАЗОВНИ: Обнављање и проширивање знања о баснама; оспособљавање за читање, доживљавање, разумевање, тумачење и вредновање књижевног дела; уочавање да се у баснама помоћу животиња, биљака и неживих предмета приказују особине људи.
 - ФУНКЦИОНАЛНИ: Развијање способности вербалног изражавања, развијање истраживачког рада и стваралаштва, развијање способности читања, богаћење речника, језичког и стилског израза, неговање сарадње и тимског рада, способност сналажења у новим ситуацијама.
 - ВАСПИТНИ: Указивање на естетске, радне и моралне вредности, подстицање читалачких навика, развијање мотивације за читање басни, мотивисање изражајног дијалога, развијање позитивних особина личности на основу поступака ликова и поука у басни, побољшање квалитета комуницирања.
 - КОРЕЛАЦИЈА: (српски језик, ликовна култура, свет око нас, музичка култура).
 - Српски језик - хоризонтална корелација (повезивање градива са градивом које се учи из истог предмета у истом разреду); разговор о баснама које су обрађене у првом разреду; драматизација басни; језичко изражавање – говорење и слушање саговорника.
 - Свет око нас (прелистати дечје енциклопедије, разгледати слике лава и миша.
 - Ликовна култура – илустрација низа слика које представљају причу и бојење маски лава и миша.

- Музичка култура – слушање првог става композиције Карневал животиња, Камидј Сен Санса *Интродукција и краљевски марш лавова*.
- ОБЛИЦИ РАДА: Фронтални, индивидуални, групни.
- НАСТАВНЕ МЕТОДЕ: Метода разговора, монологска, метода слушања, метода демонстрирања, метода рада на тексту, аналитичко-синтетичка метода.
- НАСТАВНА СРЕДСТВА: Текстурална, визуелна, аудитивна, аудио-визуелна
- МЕСТО РЕАЛИЗАЦИЈЕ ЧАСА: Учионица.
- АКТИВНОСТИ ЗА УЧЕНИКЕ:
 - слушање, читање, разговор;
 - изношење емоционалног доживљаја;
 - припремити басну за сценско извођење;
 - анализа и доношење закључака;
 - нацртати серију слика које представљају ову причу. Обојити маске лава и миша;
 - прелистати дечју енциклопедију и упоредити изглед лава и миша.
- ИСХОДИ ЧАСА:
 - подстакнутост ученика на размишљање о стицању и развијању правог пријатељства;
 - мотивисаност ученика за читање басни;
 - проширена и усвојена знања о баснама, о одређеним баснописцима, о разумевању и доживљавању басни;
 - оспособљеност за сценско извођење басне и самостално репродуковање текста који је преуређен за драмско извођење.
- ЛИТЕРАТУРА ЗА НАСТАВНИКА:

Николић, Милија (1992): *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Смиљковић, С., Милинковић, М. (2008): *Методика наставе српског језика и књижевности*. Врање: Учитељски факултет.
- ЛИТЕРАТУРА ЗА УЧЕНИКЕ:

- ОБРАЗОВНИ СТАНДАРДИ:

1CJ.0.1.6. уме на занимљив начин да почне и заврши своје причање;

1CJ.1.2.1. влада основном техником читања ћириличног текста;

1CJ.1.2.2. одговара на једноставна питања у вези са текстом, проналазећи информације експлицитно исказане у једној реченици, пасусу, или у једноставној табели (Ко? Шта? Где? Када? Колико? и сл.);

1CJ.1.2.5. одређује основну тему текста;

1CJ.1.2.8. процењује садржај текста на основу задатог критеријума: Да ли му се допада, да ли му је занимљив, да ли постоји сличност између ликова и ситуација из текста и особа и ситуација које су му познате? Издваја речи које су му непознате;

1CJ.1.5.2. препознаје књижевне врсте (басну);

1CJ.1.5.3. одређује главни догађај и ликове (који су носиоци радње) у књижевноуметничком тексту;

1CJ.1.5.4. одређује време и место дешавања радње у књижевноуметничком тексту;

1CJ.2.2.7. изводи једноставне закључке на основу текста (предвиђа даљи ток радње; објашњава расплет, уочава међусобну повезаност догађаја на основу поступака јунака/актера, закључује о њиховим особинама, осећањима, намерама и сл.);

1CJ.2.2.8. износи свој став о садржају текста и образлаже зашто му се допада/не допада, због чега му је занимљив/незанимљив, да ли се слаже/не слаже са поступцима ликова;

1CJ.2.5.4. одређује карактеристичне особине, осећања, изглед и поступке ликова и односе међу ликовима у књижевноуметничком тексту;

1CJ.3.2.7. објашњава и вреднује догађаје и поступке ликова у тексту (нпр. објашњава зашто је лик поступио на одређен начин или вреднује крај приче у односу на своја предвиђања током читања текста или износи свој став о догађајима из текста);

1CJ.3.5.1. тумачи особине, понашање и поступке ликова позивајући се на текст;

АРТИКУЛАЦИЈА НАСТАВНОГ ЧАСА

Уводни део часа

Стварање проблемске ситуације – Постављамо ученицима једноставно питање *Да ли су некада неочекивано стекли пријатеља?* Ово питање би требало да покрене ученикову интелектуалну активност, изазове двоумљење, након чега следи изјашњавање.

Када ученици одговоре на постављено питање у виду личних искустава учитељ најављује басну и саветоваће ученицима да прате како је тај проблем постављен у басни *Лав и миш*.

Најава циља часа – Лав и миш

На овом часу ћемо се упознати са причом *Лав и миш*, која је веома давно настала, а коју је написао Езоп. Езоп је био познати грчки баснописац и каже се за њега да није знао да пише него је он своје басне причао. А те приче су биле кратке, најчешће о животињама. Животиње у његовим причама имају људске особине и заправо представљају одређене типове људи.

Показати деци на пројекционом платну слику Езопа.



Записивање на табли наслова и разговор о новој басни. Разговор са ученицима о причама у којима су ликови животиње. Шта су то басне? О овом питању смо већ разговарали а такође сте се са баснама сретали и у вртићима. Какве су то приче? Да ли је неко видео лава? Каква је лав животиња? Зашто је лав краљ животиња? А где обично живе мишеви? Како изгледа миш?

Главни део часа:

Изражајно читање басне Лав и миш. Текст басне је пројектован на пројекционом платну.

Након слушања басне ученицима треба поставити питање *Због чега се ова басна баш овако зове?*

Ученици одговарају и износе своје ставове самосталним начином изражавања.

Текст басне *Лав и миш*

Лав је био уморан. Легао је у хлад да се одмори и заспа. Пролазећи туда, миш реши претрчати преко лава. Међутим, лав се пробуди и шчепа миша. Је ли, малени? Зар се ти, код толике ширине, усуђујеш преко мојих леђа правити пут? Шта ћемо сада, говори? – викну лав. Моћни лаве – одговори миш умиљато. Јако сам погрешно, признајем. Молим те да ми опростиш. Никада више нећу то учинити, ово је први и последњи пут. Уосталом помисли: каква би то слава била за лава да убије миша? Лав се насмеја и пусти миша здравог и читавог. После неколико дана, лав се несретно ухвати у јаку мрежу коју су поставили ловци. Није се могао извући, па је рикао од јада и срџбе. То је чуо миш. Одмах је дотрчао. Када је угледао свог добротвора у мрежи, није губио време. Почео је грести ужад и мало по мало начинио довољно велики отвор кроз који се лав извукао и тако избавио. Какве се чудне ствари догађају на овом свету! – рече лав. Ко би икад помислио да миш може спасити лава од смрти.

По Езопу

Разговор о непосредном доживљају

Ученици износе своје мишљење у вези прочитане басне. Какав је утисак на вас оставила ова басна? Да ли вам се свидела? Зашто?

Истраживачко читање и објашњавање непознатих речи.

Ученици читају текст а учитељ их усмерава да уоче непознате речи у тексту. После читања, уз помоћ пројектора могуће непознате речи деци објаснити и приказати на пројекционом платну. Могуће непознате речи *милостив, добротвор*.

Анализа текста

Анализа басне може да се изведе уз помоћ питања и задатака. Питања се постављају у зависности од процене учитеља како су деца доживела басну.

- Зашто за лава и миша кажемо да су главни ликови?
- По чему видиш да је лав био милостив према мишу?
- Како је миш помогао лаву?
- Које су особине лава из ове басне?

Ученици записују у свеску главне ликове и њихове особине.

Лав: снажан, цар животиња, уображен, подсмешљив.

Миш: мали, плашљив, сналажљив, поступа онако како је обећао.

- Које особине има миш?
- Шта је рекао миш лаву када га је ослободио из мреже?
- Кога миш представља у овој причи?
- Објасни поступке лава.
- Како све слабији могу помоћи јакима?
- Да ли поред њих, у овој басни има и других ликова?
- За њих кажемо да су споредни ликови. Зашто?

Подвучи реченицу за коју мислиш да је најважнија у овој басни. Да ли би она могла бити уједно и поука ове басне.

Ученици записују поуку басне у своје свеске.

Уопштавање – синтеза

Уопштавање ће се извршити помоћу наставних листића.

Наставни листић за самосталан рад:

- Ко је написао басну *Лав и миш*? _____
- Ко су главни јунаци ове басне? _____
- Шта се лаву догодило док је једнога дана спавао?

- Подвучи особину миша која му је помогла да га лав не поједе?
а) понос б) досетљивост
- Опиши како се лав осећао када се уплео у мрежу? _____
- Ко је и зашто спасао лава? _____
- Да ли је лав потценио миша? _____
- Која је поука ове приче? _____
- Замисли да си се ти нашао у некој безизлазној ситуацији. Шта би учинио?

Ученици добијају листиће и индивидуално решавају задато.

Повратна информација након стваралачког рада. На крају часа ученици ће залепити наставне листиће у свеску.

Стваралачки задаци:

За самосталан рад на часу ученици ће бити подељени у три групе

1. група има задатак да нацрта серију слика које представљају садржаје у басни по датом редоследу;
2. група има задатак да обоји маску лава и миша;
3. група има задатак да прилагоди текст басне сценском извођењу.

Задаци су диференцирани и свака група ради свој задатак. Учитељ надгледа и помаже током обиласка група. Док ученици раде тихо се чује музика са ЦД-а (Камиј Сен Санс – Карневал животиња – Краљевски ход лавова.



Завршни део часа:

Увођење ученика у појмове драмске и сценске уметности почиње и пре поласка у школу, тако да ученици првог разреда већ знају да се сналазе у специфичностима структуре драмског дела. Због свог кратког текста, басна је погодно штиво за драматизацију. У њој се најчешће говори о једном догађају са малим бројем ликова.

Након обраде текста, васпитач с децом припрема драматизацију басне, помаже им да науче интерпретацију текста, као и да прате ток радње. Припремљени костими ће их додатно мотивисати за учешће у драматизацији.

У завршном делу часа, ученици уз асистенцију учитеља прилагођавају дати текст за драмско извођење. Маске које је учитељ припремио а деца бојила, мрежа коју су такође деца припремила и донела, су компоненте импровизоване сцене у учионици. Током припреме сцене, са децом се води разговор о подели улога и начину

реализације задатог текста. Како би свако дете било укључено у ову активност, потребно је неколико поновљених сценских извођења уз увођење „глумаца“ који у претходној представи нису имали додељену улогу.

Анализа урађених задатака:

Прегледане наставне листиће учитељ ће вратити деци, а деца ће их залепити у своје свеске.

Домаћи задатак: Написати кратак састав на тему *Неочекивано сам стекао пријатеља*.

ИЗГЛЕД ТАБЛЕ – *Лав и миш*, по Езопу

Главни ликови:

Лав: снажан, цар животиња, уображен, подсмешљив.

Миш: мали, плашљив, сналажљив, поступа онако како је обећао.

Споредни ликови:

Ловци: многобројни, наоружани, лукави.

Поука:

И моћнима понекад треба помоћ слабијих.

Некад су сналажљивост и памет важнији од снаге.

Прилог бр. 8: Сценарио за час *Лисица и гавран*

- РАЗРЕД И ОДЕЉЕЊЕ: П₁
- НАСТАВНА ЈЕДИНИЦА: *Лисица и гавран*, народна басна
- ТИП НАСТАВНОГ ЧАСА: Обрада

- САДРЖАЈ РАДА:

- Емоционално-интелектуална припрема;
 - Најава циља часа;
 - Разговор о појму народна басна;
 - Изражајно читање басне;
 - Истраживачко читање и тумачење непознатих речи;
 - Анализа и интерпретација текста;
 - Уопштавање – синтеза;
 - Самостални стваралачки рад ученика;
 - Поређење басне са баснама које имају исти мотив али друге ауторе.
- **ЦИЉ ЧАСА:** Упознавање ученика са народном басном *Лисица и гавран*. Оспособљавање ученика за разумевање басне, за уочавање тока радње, поступака главних ликова, места и времена одвијања радње. Могућност да врше поређење између народне и ауторске басне са истим мотивом.

- **ЗАДАЦИ НАСТАВНОГ ЧАСА:**

ОБРАЗОВНИ: Обнављање и проширивање знања у баснама; усвајање појма *народна басна*; оспособљавање за читање, доживљавање, разумевање, тумачење и вредновање књижевног дела; уочавање да се у баснама помоћу животиња и биљака приказују особине људи.

ФУНКЦИОНАЛНИ: Развијање способности вербалног изражавања, развијање способности концентрације, развијање способности читања, развијање способности примене стеченог знања на практичним примерима, развијање смисла и способности стваралачког изражавања и подстицање креативности.

ВАСПИТНИ: Указивање на естетске, радне и моралне вредности, подстицање читалачких навика, развијање љубави према књигама, развијање критичког духа, инсистирање на самосталности у раду, подстицање одговорности за рад у групи, самопоуздање и сигурност, развијање позитивних особина личности на основу поступака ликова и поука басни.

КОРЕЛАЦИЈА: (српски језик, ликовна култура, свет око нас, музичка култура).

Српски језик – вертикална корелација (повезивање са градивом из истог предмета, али из различитих разреда), разговор о баснама које су обрађене у првом разреду и о њиховој драматизацији. Разговор о песми коју је написао Момчило Тешић, а помињана је у првом разреду. Песник Момчило Тешић је написао једну песму у којој се помиње наша лија. Да ли знате како се зове та песма?

Српски језик - хоризонтална корелација (повезивање градива са градивом које се учи из истог предмета у истом разреду); језичко изражавање – говорење и слушање саговорника; придеви.

Свет око нас (прочитати из дечје енциклопедије о дивљим животињама из нашег краја (гаврану и лисици) и написати о њима нешто занимљиво по чему се разликују од других животиња).

Ликовна култура – илустрација и бојење маске лисице и гаврана.

Музичка култура – слушање дечије песме *Разболе се лисица*, музика Миња Субота на текст Момчила Тешића.

- ОБЛИЦИ РАДА: Фронтални, индивидуални, групни, у пару.
- НАСТАВНЕ МЕТОДЕ: Вербалне методе (дијалогска, монолошка), метода слушања, метода демонстрације, метода рада на тексту, аналитичко-синтетичка метода, интерактивна метода.
- НАСТАВНА СРЕДСТВА: Текстурална, визуелна, аудитивна, аудио-визуелна
- МЕСТО РЕАЛИЗАЦИЈЕ ЧАСА: Учионица.
- АКТИВНОСТИ ЗА УЧЕНИКЕ:
 - припрема басне за сценско извођење;
 - из енциклопедије о животињама прочитати и написати о гаврану и лисици занимљивости које их карактеришу;
 - нацртати и обојити цртеже гаврана и лисице.
- ЛИТЕРАТУРА ЗА НАСТАВНИКА:

Росандић, Драгутин (1976): *Књижевност у основној школи*. Загреб: Школска књига.

Николић, Милија (1992): *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за издавање уџбеника.

- ЛИТЕРАТУРА ЗА УЧЕНИКЕ:

Радмила Жежељ-Ралић, *У царству речи*, Читанка за други разред основне школе, Klett, Београд, 2009.

Дечје енциклопедије о животињама.

АРТИКУЛАЦИЈА НАСТАВНОГ ЧАСА

Уводни део часа:

Емоционално-интелектуална припрема ученика - Ученици решавају ребус са презентације у коме је кључна реч **басна**.

БА

(КА)

СНАЖАН



“

БАСНА

Разговор са ученицима о причама у којима су ликови животиње. Шта су то басне? О овом питању смо разговарали и у првом разреду. Какве су то приче? Поставити питање ученицима да ли се сећају назива басни које смо обрађивали у првом разреду. Очекују се одговори *Лав и миш*, *Два јарца*, *Две козе*. Показати слике гаврана и лисице из дечије енциклопедије о животињама. Разговор о тим животињама. Где живе? Како се оглашавају?

Најава циља часа – Лисица и гавран – народна басна. Разговор о баснама и о појму „народна басна.“ Шта подразумева тај израз? Објаснити деци да су то басне које су створане у прошлости и да су усменим путем вековима преносене с генерације на генерацију.

Главни део часа:

Изражајно читање басне.

Ученицима прочитати народну басну *Лисица и гавран*, која је пројектована на пројекционом платну. Док учитељ чита, ономотопејске звуке грактања гаврана могуће је такође пројектовати преко рачунара.

ЛИСИЦА И ГАВРАН

Гавран је нашао повећи комад сира и, стојећи на грани дрвета, држао је чврсто сир у кљуну.

Лисица то опази и пошто се привукла дрвету, поче да хвали гаврана.

- Ти си веома лепа птица - рече она - имаш прекрасно перје! Нико на свету не би био савршен као ти, само када би умео да певаш!

Гаврану се није свидело да поред толике своје лепоте има и неки недостатак. Да би уверио лисицу да уме и да пева, он отоври кљун и загракта.

Сир му испаде из кљуна, лисица зграби плен и побеже.

- Е, мој гавране - мислила је она - ти имаш гласа и сјаја, али немаш памети.

Народна басна

Разговор о непосредном доживљају

Ученици износе своје мишљење у вези прочитане басне. Какав је утисак на вас оставила ова басна? Да ли вам се свидела? Зашто? Шта вас је изненадило у причи? Објасни?

Истраживачко читање и објашњавање непознатих речи

Ученици читају текст и проналазе непознате речи. Непознату реч подвлаче у тексту. Које су вам речи непознате? Могућа непозната реч је *плен* - оно што је отето од другог. Да ли неко зна шта значи *плен*? Шта још може да значи *плен*? Где можемо да прочитамо шта која реч значи? Хајде да потражимо у речнику. Како се њиме служимо?

Анализа текста

Анализу басне можемо да изведемо уз помоћ питања и задатака (навешћемо више таквих питања и задатака), који се могу радити у паровима, по групама или на други начин.

О коме се говори у овој причи? Где се догађа радња ове приче? Где је гавран стајао и ко га је посматрао? Шта је лисица тада рекла гаврану? Шта је она намеравала? На који начин је то постигла? Шта је говорила? Из којих реченица то можемо видети? Прочитај! Шта мислиш каква је лисица? Јесу ли речи лисице искрене или неискрене? Да ли је уљудно једно говорити некоме, а сасвим нешто друго чинити? Образложи зашто? Да ли одобраваш лисичији поступак? Какви су људи који то чине? Шта мислиш о таквим људима?

Записујемо особине лисице: лукава, подмукла, неискрена, лицемерна.

Објашњавамо те појмове подстицајним питањима.

Шта је гавран хтео доказати лисици? Прочитај реченицу из које то сазнајемо! Како је гавран тада поступио и шта му се догодило? Шта се десило са сиром? Ко је покупио сир? Куда је отишла лисица? Како се гавран понашао? Какав је он? Да сте ви били на гаврановом месту да ли бисте и ви пожурили да се похвалите? Како гавран пева? Да ли је његова песма лепа за уво? Ко је у овој басни испао наиван? Шта би било да гавран није послушао лисицу? Због чега је гавран послушао лисицу? Какво мишљење је имао гавран о себи? Да ли понекад и ми мислимо о себи како смо најбољи, најлепши? Шта треба да учинимо пре него што почнемо да се хвалимо? Како се гавран осећао када је лисица отишла са сиром? Шта мислите о чему је тада мислио? Да ли је он нешто из свега тога научио? Шта је све могао да научи?

Записујемо особине гаврана: наиван, лакомислен, непромишљен, хвалисав, умишљен, жељан славе....

Зашто је ова басна поучна за неразумног човека? Чије особине имају гавран и лисица? Шта нас је научила ова прича?

Издавањање основних порука

Које су све поуке које нам је народни приповедач упутио?

Прочитај реченицу коју је лисица рекла гаврану кад се домогла плена! Шта нам је рекла о њему? Поново прочитајте текст и подвуците сада реченицу која би могла бити поука. Ко ће да нам је прочита? Главну поуку записати на табли. Затим пишемо још неколико поука до којих смо заједнички дошли.

Не веруј превише онима који те хвале и који ти ласкају.

Увек треба бити свестан својих могућности.

Похвалу треба заслужити.

Да ли је неко од вас доживио нешто слично у животу?

Упоређивање идеја с народним пословицама:

Једно мисли, друго прича, а треће чини.

Уопштавање – синтеза

Уопштавање ће се извршити помоћу наставних листића који су састављени у три нивоа. Када ученик уради листић број један, узима други, а након тога трећи. Ученик који тачно одговори на сва питања прелази на стваралачки рад.

Повратна информација преко видео-бима након стваралачког рада, а пре анализирања урађених задатака у групи.

Листић бр. 1

1. Ко су ликови у басни? _____
2. Какав је гавран? _____
3. Каква је лисица? _____
4. Како се називају речи којима смо описали гаврана и лисицу? _____

Листић бр. 2

1. Каквог човека представља гавран а каквог лисица? _____
2. Која је поука ове приче? _____
3. Како зовемо такву причу? _____
4. Шта свака басна има? _____

Листић бр. 3

1. Шта смо научили разговарајући о басни? _____

2. Како би ти поступио да си био на гаврановом месту? _____

3. Да ли сте били у сличној ситуацији у којој се нашао гавран? _____

Стваралачки задаци

За стваралачки рад на овом часу ученици су подељени у 5 група. Задаци су диференцирани и свака група ради свој задатак. Представници група добијају листић са задацима, мада ће учитељ помагати свима, током обиласка и надгледања рада у групи. Док ученици раде тихо се чује музика са ЦД-а (*Разболе се лисица*, Миња Субота)

1. група има задатак да припреми текст басне за сценско извођење;
2. група има задатак да обоји маску гаврана и лисице која су већ направљене;
3. група има задатак да из текста преузетог из енциклопедије о животињама напише кратак текст који је нарочито битан и занимљив о гаврану;
4. група има задатак да из текста преузетог из енциклопедије о животињама напише кратак текст нарочито битан и занимљив о лисици;
5. група има задатак да илуструје насловну страну за ову басну.

Завршни део часа:

Повратна информација урађених наставних листића преко видео-бима.

Анализа урађених задатака:

Представник сваке групе на почетку излагања објашњава њихов задатак, а затим заједнички излажу своја остварења.

Домаћи задатак: то може бити смишљање нове басне или неки други од наведених задатака.

ИЗГЛЕД ТАБЛЕ – *Лисица и гавран* – народна басна

Ликови: лисица и гавран

Лисица: лукава, подмукла, неискрена, лицемерна.

Гавран: наиван, лакомислен, непромишљен, хвалисав, умишљен, жељан славе.

Поука: Не веруј превише онима који те хвале и који ти ласкају.

Увек треба бити свестан својих могућности.

Прилог бр. 9: Сценарио за час *Корњача и орао*

Басна *Корњача и орао*, Езоп

Корњача молила орла да је научи летити. Вели јој орао: „Седи ти с миром, и ходај тако пониско како си и досад, боље ће за те бити; зашто сложеније твојега тела није за висину начињено.“ Неће ова оно шта је за њу, него све досађује молећи. Узме је орао, подигне у висину, пак је пусти: „Ајде, лети сад!“ Почне она летити, ал' како не ваља. Падне на земљу, и сва се згрува.

(По Доситеју)

- РАЗРЕД И ОДЕЉЕЊЕ: III₁
- НАСТАВНА ЈЕДИНИЦА: *Корњача и орао*, по Езопу
- ТИП НАСТАВНОГ ЧАСА: Утврђивање, обнављање
- САДРЖАЈ РАДА:
 - *Постављање проблемског питања* и стварање проблемске ситуације која ће подстаћи ученике да размишљају о неким њиховим потенцијалним, неодмереним и немогућим жељама са неизвесним исходом.
 - *Дефинисање проблема.*
 - *Најавом басне* ученицима се скреће пажња да прате како је проблем „неодмерене, немогуће жеље“ наудио једној корњачи јер није слушала савет паметнијег од себе.
 - *Интерпретативно читање басне.*
 - *Емоционално-интелектуална пауза*
 - *Самосталан истраживачки рад ученика.*

Ученици читају басну у себи и истражују у њој став аутора басне, емоционално преживљавају ситуације из текста и врше самостално процену поступака ликова у одређеним ситуацијама. Затим самостално попуњавају наставне листиће у оквиру своје групе. Ученици ће бити подељени у 6 група. Свака група има 4 члана.
 - *Провера резултата.*
 - *Самосталан стваралачки рад ученика.*

Ученици самостално вајају пластелином фигуре корњаче и орла и врше драматизацију басне на импровизованој сцени.
- ЦИЉ ЧАСА: да ученици овладају основним законитостима српског књижевног језика на којем ће се усмено и писмено изражавати, да упознају, доживе и оспособе се да тумаче одабране текстове.
- ЗАДАЦИ НАСТАВНОГ ЧАСА:

ОБРАЗОВНИ: Упознати Езопову басну *Корњача и орла*, извршити тематско-идејну и садржајну анализу басне (Шта се говори? О коме се говори?) Анализирати ликове у басни, разговарати о њиховим карактеристикама и извући поуку; Обогатити ученички речник а) речима: одвраћати, намера, хридина, размрскати се; б) изреком: Немој никад тражити ствари, с којом природа те не обдари. Јер шта коме она ускрати, то не може нико дати! в) речи које су везане за басну: наравоученије, тема, ликови, почетак и крај приче.

Обнављање и проширивање знања и баснама; усвојити на примеру Доситејеве басне појам наравоученије; оспособљавање за читање, доживљавање, разумевање, тумачење и вредновање књижевног дела.

ФУНКЦИОНАЛНИ: Развијање способности вербалног изражавања, развијање истраживачког рада и стваралаштва, развијање дечје оригиналности, маште, оспособљавање за проблемски приступ књижевној интерпретацији, увежбавање и усавршавање гласног читања (правилног, логичког и изражајног), богаћење речника језичког и стилског израза.

ВАСПИТНИ: Указивање на естетске, радне и моралне вредности, подстицање ученика на самостално стваралаштво, развијање позитивних особина личности на основу поступака ликова и поука у басни, неговање сарадње и тимског рада, способност сналажења у новим ситуацијама.

КОРЕЛАЦИЈА: (српски језик, ликовна култура, природа и друштво)

Српски језик - хоризонтална корелација (повезивање градива са градивом које се учи из истог предмета у истом разреду); разговор о баснама које су већ обрађене у првом и другом разреду; драматизација басни; језичко изражавање – говорење и слушање саговорника.

Природа и друштво (прелистати дечје енциклопедије, разгледати слике орла и корњаче и преписати одлике тих животиња, за које сматрате да су битне.

Ликовна култура – вајање фигурица орла и корњаче, илустрација басне.

- **ОБЛИЦИ РАДА:** Фронтални, индивидуални, групни.
- **НАСТАВНЕ МЕТОДЕ:** Метода разговора, монолошка, метода слушања, метода демонстрације, текст метода.
- **НАСТАВНА СРЕДСТВА:** Текстурална, визуелна, аудитивна, аудио-визуелна
- **МЕСТО РЕАЛИЗАЦИЈЕ ЧАСА:** Учионица.
- **АКТИВНОСТИ ЗА УЧЕНИКЕ:**
- вајање пластелином фигурица орла и корњаче;
- слушање, читање, разговор, самостални истраживачки и стваралачки рад;
- изношење емоционалног доживљаја;
- извести сценско извођење басне *Корњача и орла*;
- анализа и доношење закључака;
- нацртати серију слика које представљају ову причу;
- прелистати дечју енциклопедију и упоредити изглед корњаче и орла, као и записивање битних одлика тих животиња.

- ИСХОДИ ЧАСА:
 - Подстакнутост ученика на размишљање о својим жељама које понекад буду и неумерене;
 - Мотивисаност ученика за читање басни;
 - Проширена и усвојена знања о баснама, о одређеним баснописцима, о разумевању и доживљавању басни;
 - Оспособљеност за сценско извођење басне.
- ЛИТЕРАТУРА ЗА НАСТАВНИКА:

Николић, Милија (1992): *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за издавање уџбеника.

www.ask.rs. *Антологија српске књижевности*

ОБРАЗОВНИ СТАНДАРДИ:

1СЈ.0.1.5. уме самостално да описује и да прича на задату тему, јасно структурира казивање, добро распоређујући основну информацију и додатне информације

1СЈ.1.2.2. одговара на једноставна питања у вези са текстом, проналазећи информације експлицитно исказане у једној реченици, пасусу, или у једноставној табели (ко, шта, где, када и колико и сл.)

1СЈ.2.2.7. изводи једноставне закључке на основу текста (предвиђа даљи ток радње, објашњава расплет, уочава међусобну повезаност догађаја на основу поступака јунака/актера, закључује о њиховим особинама, осећањима, намерама и сл.)

1СЈ.2.2.8. износи свој став о садржају текста и образлаже зашто му се допада/не допада, због чега му је занимљив/незанимљив, да ли се слаже/не слаже са поступцима ликова.

1СЈ.2.5.4. одређује карактеристичне особине, осећања, изглед и поступке ликова и односе међу ликовима у књижевноуметничком тексту.

1СЈ.3.2.7. објашњава и вреднује догађаје и поступке ликова у тексту (нпр. објашњава зашто је лик поступио на одређен начин или вреднује крај приче у односу на своја предвиђања током читања текста или износи свој став о догађајима из текста).

1СЈ. 3.5.1. тумачи особине, понашање и поступке ликова позивајући се на текст.

1СЈ. 3.5.2. уочава узрочно-последичне везе међу догађајима у тексту

АРТИКУЛАЦИЈА НАСТАВНОГ ЧАСА

Уводни део часа

Стварање проблемске ситуације – Ученицима се поставља питање *Да ли се догодило да су некада имали неку неодмерену, немогућу жељу?* Ово питање би требало да покрене ученикову интелектуалну активност, изазове двоумљење и тражи одређивање.

Када ученици одговоре на постављено питање у виду личних искустава учитељ најављује басну и саветује ученицима да прате како је тај проблем постављен у басни *Корњача и орао*.

Најава циља часа – Корњача и орао

На овом часу ћемо се упознати са басном *Корњача и орао*, која је веома давно настала, а коју је написао Езоп. Као што знате Езоп је најпознатији светски баснописац. Многи баснописци који су живели и стварали након њега, своје басне су надограђивали на основу Езопових, или су својим баснама додавали нове реченице или писали басне са промењеним садржајем, додајући им и наравоученија која су понекад била чак и дужа од саме басне. Често су своје басне и илустровали сами аутори или су то чинили неки други илустратори.

Записивање на табли наслова и разговор о новој басни.

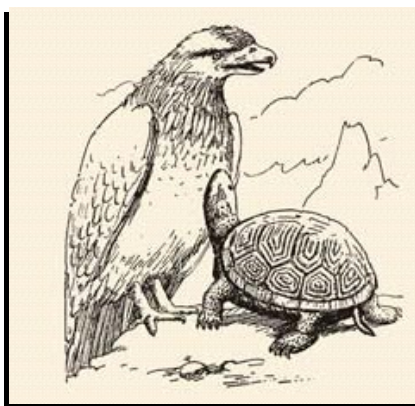
Најавом басне ученицима се скреће пажња да прате како је проблем неодмерене, немогуће жеље наудио једној корњачи јер није слушала савет паметнијег од себе.

Главни део часа:

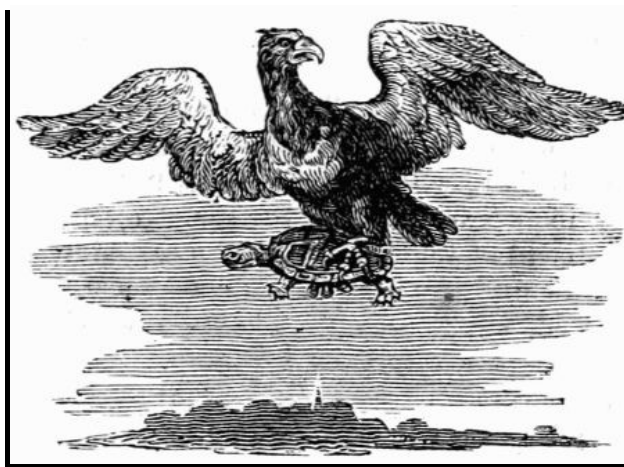
Изражајно читање басне Корњача и орао и приказивање презентације на којима се виде различите илустрације те басне.



Илустрације из 14 – 18. века



Илустровао Павле Васић



Илустрација старе Езопове басне



Савремени илустратор басни

Након слушања басне ученицима треба поставити питање *Због чега се ова басна баш овако зове?* Ученици одговарају и износе своје ставове самосталним начином изражавања.

Разговор о непосредном доживљају

Ученици износе своје мишљење у вези прочитане басне. Какав је утисак на вас оставила ова басна? Да ли вам се свидела? Зашто?

Самостално истраживачко читање и објашњавање непознатих речи

Ученици читају текст а учитељ их усмерава да уоче непознате речи у тексту.

Анализа текста и самосталан истраживачки рад ученика

Анализу басне можемо да изведемо уз помоћ питања и задатака које ће ученици радити самостално подељени у групе. Ову методу стваралачког читања пратиће и израда наставних листића за самосталан рад у групи. Ученици су подељени у 6 група. Свака група има 4 члана. Свака група добија посебан задатак.

Провера резултата

Следи анализа одговора на проблемска питања. Од ученика трећег разреда у области *Вештина читања и разумевање прочитаног* захтева се неколико стандарда на сва три нивоа постигнућа. Проблемска настава тежиште интерпретације ставља на методи стваралачког читања, која се може спровести употребом наставних листића за самостални рад у групи. На проблемска питања и задатке у наставним листићима ученици дају своје одговоре помоћу којих се добија повратна информација колико су ученици разумели текст.

Поред одговора на питања која су на основном нивоу: *Ко су главни ликови? Како се понашају? Зашто се тако понашају? Које су њихове главне особине?*,

Ученик треба да процени садржај текста на основу задатог критеријума: Да ли му се допада, да ли му је занимљив; да ли постоји сличност између ликова и ситуација из текста. Од ученика се очекује да дају исказе на средњем и напредном нивоу који објашњавају и вреднују догађаје и поступке ликова у прочитаном тексту.

Вође група читају одговоре на питања, а остали чланови групе коментаришу, допуњују уколико има потребе.

Док се врши анализа наставних листића, изводе се закључци и запажања која се записују на табли и у свеске.

Корњача и орао

Тема: Корњача је хтела да научи да лети али је пала са висине и разбила се.

Орао: створење ваздуха и висине, има добар поглед, искрен и отворен, говори истину, није успео да одврати корњачу у њеној жељи да се вине у висине.

Корњача: живи на копну, споро се креће и никоме не смета, желела је немогуће.

Поука: Не пожели никада оно што се не може остварити.

Потребно је да ученици сами дођу до закључка какву поуку шаље интерпретирана басна.

Самосталан стваралачки рад ученика

Ученици изводе драматизацију басне користећи фигуре животиња (које су раније урадили на часу ликовне културе на импровизованој сцени у учионици.

Домаћи задатак за све ученике је да прочитају басну *Корњача и орао* нашег баснописца Доситеја Обрадовића и да погледају како је он написао наравоученије за исту басну. Учитељ претходно ученицима дели листиће са Доситејевом басном.

Наставни листићи за ученике

1. група: (Напиши своје одговоре на постављена питања)

1) Који ликови се појављују у басни *Корњача и орао*? _____

2) Зашто корњача није послушала савет орла? _____

3) Шта се догађа када не послушамо савет паметнијег од себе?

4) Да си баснописац којим животињама би поделио главне улоге уместо корњаче и орла?

2. група: (Напиши своје одговоре на постављена питања)

1. На кога се у басни односи реченица: „Окретна је и хитра баш колико је потребно за лов на зелену салату.“ Покушај да је објасниш.

2. Да ли је орао дао савет корњачи и који? Пронађи у басни и препиши ту реченицу_____

3. На кога се у басни односи реченица: „Створење ваздуха и висина, чији се хоризонти протежу скроз до ивице света.“ Покушај да је објасниш._____

3. група: (Заокружи слово испред тачног одговора)

1. У басни *Корњача и орао* приказана је:

- а) узајамна помоћ и поштовање између орла и корњаче
- б) непромишљена одлука једне од животиња

2. Догађај који је приказан у басни изазива:

- а) смех
- б) тугу
- в) жаљење
- г) критику

3. Поступци корњаче и орла показују:

- а) поступке људи који се међусобно поштују
- б) неслагање између људи
- в) људе који се одричу нечега у корист других људи
- г) људе који не слушају савете паметнијих од себе

4. група: (Напиши своје одговоре на постављена питања)

1. Шта ти мислиш – Ко је већи кривац у овој басни? Корњача или орао.

2. Шта мислите зашто је Езоп изабрао баш орла и корњачу за главне ликове у овој басни?_____

3. Да ли је корњача у природи претња за неке друге животиње?

5. група: (Напиши своје одговоре на постављена питања)

1. Ко је написао ову басну? _____
2. Шта знаш о овом баснописцу? _____
3. Да ли је корњачина одлука била исправна? _____
4. Да ли је поступак орла да понесе корњачу у висине био исправан?

5. Да си баснописац којим животињама би поделио главне улоге уместо корњаче и орла? _____

6. група: (Напиши самостално одговоре и своје идеје за постављена питања)

1. Наведи реченицу из које сазнајемо основни догађај о коме ће се говорити у басни. _____
2. Следећа изрека говори о природним могућностима свакога од нас.

Никад немој тражити ствари, с којом природа те не обдари. Јер шта коме она ускрати, то не може нико дати!

3. Покушај да својим речима објасниш дату изреку.
4. Напиши сам неку пословицу која би одговарала наведеној изреци.

Корњача молила орла да је научи летити. Вели јој орао: „Седи ти с миром, и ходај тако пониско како си и досад, боље ће за те бити; зашто сложеније твојега тела није за висину начињено.“ Неће ова оно шта је за њу, него све досађује молећи. Узме је орао, подигне у висину, пак је пусти: „Ајде, лети сад!“ Почне она летити, ал' како не ваља. Падне на земљу, и сва се згрува.

Наравоученије

Меримо и познајемо себе, и не ишtimo шта није за нас, зашто ако не подучимо, осрамотићемо се. Но то је ништа, нека иде. Али ово што ћу рећи видиће се многимa за парáдоξов (чрезвичајно), обаче права је истина: баш онда кад получи ко оно што није за њега, највећма се осрамоти. Зашто онде гди ствари управ и како ваља иду, а не наопако (штоно реч) и наузнако, коме се год велико што даје, неотложно мора се од њега што велико и оживавати, које ако он није кадар исполнити, онда је управ: „Осрамотисмо се!“ Те веома!

Један шaљив игуман мољаше Викентија Јоановича, белиградскога митрополита, да га учини владиком, ако ће барем за неколико дана. „А нашто ти то?“ — рече му митрополит. — „Како нашто? Да се протежем у кревету кад ми попови јутрењу чате, да оданде м и р в с ј е м вичем, и да благосливљам!“ Леп сарказмус!

Но не само они који иште ваља да добро гледа шта иште, но и онај који има власт давати дужан је колико више може гледати шта и коме даје, зашто и он весма греши ако даје гди не пристоји.

Александру Македонскому дође један од његових дворјана и запрoси од њега два таланта да удoми кћер своју. Цар заповеди да му се даду пет таланта. Вели дворјанин: „То је много за моју кћер.“ — „Узми, пак ћути,“ — рече му цар; — „Александру би срамота била мало дати.“ Ово су многи хвалили и до неба дизали. Али сад сви паметни људи находе да је у том Александер сасвим лудо поступао. Цар мора бити најправдољубивији од свију других, а света правда изискује да се даје што коме надлежи, слъедователно праведан владјетелъ дужан је добро сматрати што од кога узима и што коме даје, да све с правдом бива. Александер је сву Азију разграбио и толике народе одерао, а другима без разлога и лудо давао. Како дошло наопако, тако и прошло! Педесет штапа по туђи бутина, шта је то?

Филип, његов отац, у овом што ћу казати, паметније је поступио. Један ритор, парасит, илити похљебник, ил' јошт лепше лижисахан, при трапези учини му велику

похвалу, и зато заиште на поклон једну златну чашу. Филип намах заповеди да се та иста чаша даде Еврипиду, трагедијотворцу, који јеђаше с миром, мучећи. „Како то?” — вели ритор — „Ја је иштем, а ти је другом дајеш који је не иште!” „Правда”, — одговори Филип — „он је не иште, али је достојнији од тебе имати.” Један персијски султан, и он је у овом што сљедује паметно учинио. Дође му један лукав дервиш, који се чињаше луд, знајући да Турци луде као свеце почитују, и запита га верује ли он у алкоран. „Јао, јао, какво је то питање?” — рече му султан. — „Јеси л' ти читав? Како ја не бих у њега веровао кад сам, хвала богу, Турчин?” — „А стоји ли у алкорану написано” — опет запита дервиш — „да су сви Турци браћа?” — „Бака! како не би стајало кад стоји?” — одговори султан. — „А пише ли у алкорану” — придода дели-дервиш — „да браћа што год имаду право међу собом разделе?” — „Та пише, прођи ме се, аман! Ко вели да не пише?” — „Е добро”, — приложи други, — „а ти 'ајде пак |раздели са мнош све што год имаш.” Онда султан, за избавити га се, пружи му једну пијастру. — „Те тако ти право делиш”, — рече му онај — „од толиког блага мени, брату твоме, само једну пијастру?” — „Бре, узми, пак јошт ни пискац!” — отвешта паметни султан — „јер знаш шта га нас је кардаша; ако сви навале и поврву свој део искати, неће ти, бојим се, ни толико допасти.” Узме чини-луда пијастру, пак опраши, мислећи у себи: „Не замочи! Хитар си ти, али је ови још хитрији.”

Добро се је мало у књизи и прошалити, јер би иначе моја дечица задремала читајући, а књизи мало атара над којом се дрема.

Навластито просвештен владјетељ добро гледа какви су они који службе и достојинства од њега ишту. Цар Петар Велики уредио је закон да се на општа достојинства добродјетељни и учени избирају. „А гди се не нађе учен”, — упитају га — „што ћемо ту?” — „Ту ваља тражити добродјетељна”, одговори монарх. Правда, ово се добро зна: може многи учен бити а за нека дела ништа не ваљати. А јошт ако је учен а зао, строптивонараван, пакостан, лукав и злобан, онда се управ крсти од њега и „господи помилуј” вичи, зашто је такви с намјеренијем и са знањем зао, а ко је на ови начин зао, подај му само власт у шаке, пак ето ти Нерона и Калигуле заједно, који су желили да сав народ римски само један врат има, да им се с једним ударцем све главе смлате. Управ добро срце, красна и благородна душа и здрава човеческа памет, у коме се находе, такви је за велико достојинство, зашто он кад о чему сумња, уме совјет искати и примати, а најпаче његова нелесна и чиста љубов к добродјетељи њега ће всегда на добро наставити.

Прилог бр. 10: *Сценарио за час Дечак и змија*

У наставном плану и програму образовно-васпитног рада за четврти разред поред одобрених књижевноуметничких текстова, наставник и ученици слободно бирају најмање три, а највише још пет дела за обраду. Ученици четвртог разреда немају у обавезном програму заступљену ни народну ни ауторску

басну као књижевну форму, па се из тог разлога препоручује тумачење неколико басни у овом разреду. Приче које се налазе у баснама су неке универзалне приче које носе лекције и за младе и за старе. Оне не представљају увек реалност, већ су то углавном лекције о моралним вредностима. А ученици четвртог разреда боље могу разумети садржаје басни из којих могу сагледати које су то (позитивне) људске особине, а које треба избегавати, па ће тако још више учврстити ставове о моралним вредностима.

Поштујући опште циљеве и задатке наставе српског језика и књижевности подразумева се и обавеза наставника да познаје суштину и смисао басне као кратке епске форме, њену естетску и поучну вредност коју има и као такву да је на најбољи могући начин интерпретира деци како би је деца доживела, разумела и усвојила. С обзиром на ученикове доживљајне и сазнајне могућности питања која ће им бити постављена и басна коју ће ученици обрађивати биће сложенија, а захтеви већи. Старији ученици потпуније схватају садржајну, етичку и идејну анализу текста. Одређују основни смисао текста и његову намену, препознају фигуративно значење у тексту, изводе закључке на основу текста (предвиђају даљи ток радње, објашњавају расплет, уочавају међусобну повезаност догађаја, на основу поступака јунака/актера, закључују о њиховим особинама, осећањима, намерама и сл.) Ученици су у могућности да износи свој став о садржају текста и образлаже зашто му се допада/не допада, због чега му је занимљив/незанимљив; да ли се слаже/не слаже са поступцима ликова, изводи сложеније закључке на основу текста и издваја делове текста који их поткрепљују.

У прилогу следи један од могућих приступа методичкој обради Лесингове басне *Дечак и змија* уз коришћење проблемских питања, којима ће се ученици подстаћи да покрену своју машту и креативност, како би се интерпретација басне подигла на виши ниво, а самим тим, одговорила задатку саме наставе. Анализом ове басне показана је слојевитост поука и значења које садржи сама басна, као и моралне вредности ликова који су представљени у басни. И сам аутор басне Готхолд Ефраим Лесинг који је поседовао само врлине и који је био „увек спреман на борбу против неправде, увек скроман и гордог држања“, могао је вишеструко утицати на саму суштину и смисао једне овакве поучне приче.

Уводни део часа може се отпочети разговором о већ обрађеним баснама, поновити одлике басни, велике баснописце. Могуће је да деца нису чула за Лесинга па је потребно рећи неколико реченица о његовом животу и раду. На видео биму може се пројектовати Лесингова фотографија по којој се може визуелно анализирати и „стајлинг“, који обележава време у коме је он живео.



Готхолд Ефраим Лесинг, немачки књижевник, позоришни критичар и теоретичар уметности, живео је и радио у XVIII веку. Зачетник је немачке грађанске књижевности и један од најборбенијих представника европског просветитељства.

Басне које нам је оставио, писао је по узору на класичне баснописце Езопа и Федра, мада их није слепо подражавао. Он у материју басне уноси своје идеје и своја осећања, своје опаске и своја искуства, свој понос и своје исповедање. У овоме управо и јесте Лесингова оригиналност.

Главни део часа се може организовати фронтално, групно, у комбинацији са индивидуалним радом. Било који начин да се одабере, структура ове басне захтева стваралачку наставу проблемског типа. Напоредо са анализом садржине и ликова ваља приступити анализи непознатих речи и израза.

Потом следи читање басне, а затим разговор са ученицима.

Басну *Дечак и змија*, Лесинг је написао користећи мотив из Езопове басне *Човек и змија*.

- ЗАДАЦИ ИНТЕРПРЕТАЦИЈЕ:

ОБРАЗОВНИ: Упознати басну *Дечак и змија* коју је написао Лесинг; обнавити и проширити знања о баснама; уочити тематско-идејни слој басне; открити главне тренутке и повезати догађаје; уочити суштину дијалога у басни.

ВАСПИТНИ: Указати на естетске, радне и моралне вредности; развијање позитивних особина личности на основу поступака ликова и поука басни ; подстицати ученике да схвате да не треба увек веровати нечему док се добро не сагледа и не провери.

ФУНКЦИОНАЛНИ: Оспособљавање ученика да прате и доживе догађај у целини, као и да увиде битне детаље; развијање способности за самостално процењивање и изношење мишљења.

- ТИП НАСТАВНОГ ЧАСА: Обрада

- САДРЖАЈ РАДА:

Мотивација

Стварање проблемске ситуације

Најава циља часа

Изражајно читање басне

Емоционална пауза

Самостални истраживачки рад ученика

- КОРЕЛАЦИЈА: (српски језик, ликовна култура, природа и друштво,)

Српски језик - хоризонтална корелација (повезивање градива са градивом које се учи из истог предмета у истом разреду); разговор о баснама које су обрађене у првом разреду; драматизација басни; језичко изражавање – говорење и слушање саговорника;

Природа и друштво – прочитати некњижевни текст из дечје енциклопедије и разгледати слике змије

Ликовна култура – илустрација низа слика који представљају причу

- ОБЛИЦИ РАДА: Фронтални, индивидуални, групни

- НАСТАВНЕ МЕТОДЕ: Метода разговора где долазе до изражаја и проблемска питања, интерпретативна метода, демонстративна, метода писаних радова ученика.

- НАСТАВНА СРЕДСТВА: Текстуална, визуелна, аудитивна, аудио-визуелна

- МЕСТО РЕАЛИЗАЦИЈЕ ЧАСА: Учионица

- ЛИТЕРАТУРА ЗА НАСТАВНИКА:

Николић, Милија (1992): *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за издавање уџбеника.

Лесингове басне (1958): Превела с немачког Маргита Јанковић, Београд: Народна књига.

- ЛИТЕРАТУРА ЗА УЧЕНИКЕ: Књижевноуметнички текст Басна *Дечак и змија* коју је написао Лесинг.

ТРУКТУРА НАСТАВНОГ ЧАСА:

Мотивација

Прочитати некњижевни текст из енциклопедије о гмизавцима и змији као једној од представника, док се на пројекционом платну налазе слике те животиње. Разговарати након читања текста о природним карактеристикама те животиње. Ученици исказују мотиве које повезују са речју змија и тако записујемо на табли одређен број речи које се односе на змију.

ЗМИЈА – гмизавац, отровна, опасна, њена кожа је скупоцена..

На следећу задату реч дечак (слика детета је пројектована на платну) ученици такође формирају другу тематску групу речи.

ДЕТЧАК – мали, наиван, безопасан, уплашен, није уплашен

Стварање проблемске ситуације

Да ли сте се некада нашли у ситуацији да сте били неправедно осуђени и да ли вам је тада неко помогао, јер је тај неко знао праву истину? Ученици износе своја лична искуства и ставове.

Најава циља часа

Најава басне *Дечак и змија* и записивање наслова и аутора на табли.

Ученицима се саветује да размисле, за време слушања басне, како се у басни одвија дијалог између главних актера.

Изражајно читање Лесингове басне

ДЕЧАК И ЗМИЈА

Fab. Aesop. 170. Phaedrus lib. IV, Fab. 18

Један дечак се играо са припитомљеном змијом.

-Моја драга животињице, - рече дечак – ја се с тобом не бих тако зближио да ти није одузет отров. Ви сте змије најпакоснија и најнезахвалнија створења. Ја сам баш читао шта се догодило неком јадном сељаку, који је једну змију, можда од твојих предака, нашао полусмрзнуту испод жбуна, подигао је из сажалења и ставио у недра да би је угрејао. Само што се неваљалица повратила, ујела је свога добротвора; и добри, љубазни човек морао је да умре.

-Чудим се, - рече змија. - Како ли су пристрасни ти ваши приповедачи! Наши причају ову причу сасвим другојаче. Твој љубазни човек је мислио да се змија заиста смрзла, и пошто је то била шарена змија, метнуо је у недра да би јој код куће одерао њену лепу кожу. Да ли је то било у реду? - Ах. Ћути само, - одговори дечак. - Који незахвалник не би знао да оправда себе? - Тачно, сине мој, - упаде дечаку у реч његов отац који је слушао овај разговор.

-Али ипак, кад једном чујеш о каквој великој незахвалности, онда испитај тачно све околности пре него што ћеш неког човека жигосати тако гнусном љагом. Прави добротвори ретко

траже захвалност од незахвалника; да, надам се – никад, што служи на част човечанству. Али добротвори са малим себичним намерама, ти заслужују, сине мој, незахвалност уместо признања.

Емоционална пауза

Разговор са децом о томе како су разумели басну и да ли им се допала.

Самосталан истраживачки рад ученика

Ученицима се поделе листићи које ће радити у пару. Парови су формирано према месту седења. Ученици читају басну *Дечак и змија* и дају одговоре на проблемска питања која се односе на одређене проблеме у басни. Раде у пару, тихо се договарајући. Након решавања наставних листића, следи анализа резултата, корекција одговора и допуњавање. На табли ће бити записани главни подаци.

Дечак и змија

Главни ликови: дечак, змија.

Дечак: лаковеран, неискварен.

Змија: обазрива и искрена у својим изјавама.

Споредни ликови: отац, човек.

Отац: сталожен, частан и поштен.

Човек: користољубив, незахвалан.

Поука:

Никоме немој „слепо“ веровати.

Уради све што је могуће да би дошао до праве истине.

Свако је одговоран за своја дела.

Самосталан рад ученика

Ученици читају басну по улогама.

Задавање домаћег задатка

У завршном делу часа, ученицима се може задати домаћи задатак да напишу састав на тему *Зашто сам прећутао истину када су окривили мог школског друга?*

Примери наставних листића

1. група:

1. Између кога се у басни *Дечак и змија* води дијалог? _____

2. Мислите ли да је човек заиста хтео да спасе змију? _____

3. Човек је желео и да има некакву корист.

а) да

б) не

4. Да ли дечак и змија имају сличне особине и које су то?

5. Да ли је отац дечака правилно поступио када је изнео своје мишљење на крају басне? _____

6. Објасни реченицу из басне: *Који незахвалник не би знао да оправда себе* _____

2. група:

1. Мислите ли да је људски помагати бићу у невољи па макар то била и змија?

2. Да ли је човек, макар и у подсвести желео шарену змијску кожу?

а) да

б) не

в) можда

3. Да ли вам се догодило да сте били оптужени за нешто што нисте урадили?

4. Зашто нисте изнели своју истину?

5. Да ли бисте се борили против неистине? _____

3. група:

1) Свака басна има поуку.

а) да

б) не

2) Како је можемо сами одредити? _____

3) Да ли ова басна има написану поуку?

а) да

б) не

4) Ако је има, препиши је:

5) Објасни реченицу из басне *Прави добротвори ретко траже захвалност од незахвалника.* _____

4. група:

1. Да ли је дечак говорио истину у вези приче коју је чуо од својих старијих? _____
2. Шта ако је човек заиста хтео да спасе змију без икаквих лоших намера? _____
3. Да ли си ти некада некоме несебично помогао? _____
4. Да ли вам се тај неко и захвалио? _____
5. Да ли сте очекивали захвалност? _____

5. група:

1. Да ли си ти некада некоме несебично помогао? _____
2. Да ли вам је он помогао ако сте ви били у невољи?

3. Да ли вам је та иста особа нанела некакво зло, незахвалност?

4. Да ли је права истина оно што износи само једна страна?

5. Шта треба урадити да би се дошло што је могуће ближе до праве истине? _____

Прилог бр. 11: База података о Упитнику за наставнике

Р.бр.	Шк.	П1	П2	П3	П4	П5	П6	П7	П8	П9	П10	П11	П12	П13	П14	П15	П16
1	12	2	4	2	1	1	1	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3
2	12	2	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1
3	12	2	3	3	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1
4	12	2	2	3	2	2	1	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1
5	12	2	2	3	2	1	1	3	2	1	1	1	1	1	2	2	1
6	12	2	3	3	2	1	1	1	1	1	2	2	2	1	2	2	2
7	12	2	2	3	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
8	12	2	3	3	2	2	1	2	4	2	2	2	2	2	2	2	2
9	12	2	3	3	2	2	1	3	1	1	1	2	2	1	3	2	1
10	13	2	2	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
11	13	2	1	3	2	2	1	3	1	1	2	2	2	2	2	2	3
12	13	2	2	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
13	13	2	2	3	2	3	1	4	2	1	1	2	1	1	2	2	1
14	13	2	1	3	2	1	1	3	1	1	1	1	1	1	2	1	1
15	13	2	2	3	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	1
16	13	2	1	3	2	2	2	2	1	1	1	2	2	1	2	2	1
17	1	2	3	3	4	4	1	4	1	1	1	2	2	2	2	2	1
18	1	2	3	3	2	1	4	5	1	1	1	3	3	1	2	2	2
19	1	2	1	3	1	2	1	2	1	1	1	1	2	1	1	2	2
20	1	2	1	3	2	2	1	2	1	1	1	2	2	1	1	2	2
21	1	2	1	3	2	2	2	3	1	1	1	1	1	2	1	1	1
22	1	2	1	3	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
23	1	2	1	3	1	2	2	2	4	1	1	1	1	1	3	2	1
24	1	2	1	3	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
25	1	2	3	3	2	1	1	2	2	1	1	1	2	1	2	2	1
26	1	2	2	3	2	2	1	3	2	1	1	2	2	2	2	2	2
27	1	2	2	3	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1	2	2	1
28	1	2	2	3	2	2	2	3	2	3	3	2	2	3	2	2	2
29	1	2	1	3	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2
30	1	2	3	3	4	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	2	2
31	1	2	1	3	2	4	2	3	1	1	1	3	3	4	1	1	2
32	1	2	3	3	2	2	1	3	1	1	1	2	1	1	2	1	1
33	1	2	2	2	2	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
34	1	2	3	3	3	1	1	1	1	1	2	2	1	2	1	1	1
35	1	2	3	3	2	1	2	3	1	1	1	1	2	1	1	2	1
36	1	2	4	3	2	2	1	5	1	1	1	2	1	1	2	2	1
37	2	2	3	3	2	2	1	3	2	2	1	2	1	1	2	1	2
38	2	1	1	3	2	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1
39	2	2	2	3	2	4	1	3	1	1	1	1	2	1	2	2	1
40	2	2	2	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
41	2	2	3	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
42	2	2	3	3	2	1	1	3	3	1	1	2	2	2	2	2	1
43	2	2	2	3	2	2	1	3	2	2	1	2	1	1	2	1	2
44	2	2	2	3	2	2	1	3	2	2	1	2	1	1	2	1	2
45	2	2	2	3	2	2	2	3	1	1	1	1	2	2	3	3	3
46	2	1	2	3	2	2	1	3	1	1	2	3	2	1	2	1	2
47	2	2	3	3	2	4	3	3	2	2	2	2	1	2	2	2	2
48	2	2	3	3	2	2	1	3	2	2	1	2	1	1	2	1	2
49	3	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	4	2	5	2	1
50	3	2	3	3	2	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1
51	3	1	4	2	2	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1
52	3	2	2	3	2	1	2	2	1	2	1	1	1	1	3	3	2
53	3	2	3	3	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2
54	3	2	3	3	2	2	2	2	3	2	2	2	1	2	3	3	2
55	3	2	3	3	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2	1
56	3	2	3	3	2	2	2	1	1	1	1	2	1	1	2	2	1

57	3	1	3	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1
58	3	2	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
59	3	2	1	3	2	1	5	4	2	2	3	2	1	2	1	2	2
60	3	2	2	3	2	1	2	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1
61	3	2	3	3	2	2	1	2	1	1	1	1	2	1	2	2	2
62	3	2	3	3	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1
63	3	2	2	3	2	2	2	3	3	2	2	1	2	1	2	2	2
64	3	2	1	3	2	2	2	2	1	3	3	3	3	3	3	3	3
65	3	1	4	2	2	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1
66	3	2	4	2	2	1	1	2	3	2	3	2	4	2	2	4	2
67	3	2	2	3	2	5	5	3	5	1	2	2	5	2	3	4	3
68	3	1	4	2	2	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1
69	3	2	2	3	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	2	1
70	4	2	1	3	2	2	2	5	1	1	1	1	2	2	2	2	1
71	4	2	3	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
72	4	2	3	2	2	2	2	1	4	1	1	1	1	1	1	2	1
73	4	2	4	2	2	2	2	1	2	3	1	2	2	2	3	2	2
74	4	2	3	2	2	2	2	5	1	1	1	1	2	1	1	1	1
75	4	2	3	3	2	3	1	3	1	1	2	2	1	1	1	1	1
76	4	1	3	3	2	4	4	3	1	1	2	1	2	1	2	2	1
77	5	2	1	3	3	2	2	3	1	1	2	2	2	2	2	2	2
78	5	2	2	3	2	1	2	3	4	2	2	2	2	2	3	2	2
79	5	2	2	3	2	3	4	3	4	1	2	2	2	2	2	1	2
80	5	2	4	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
81	5	2	2	3	2	1	2	3	4	1	2	1	2	2	2	2	2
82	5	2	3	3	2	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1
83	5	2	2	3	2	3	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	3
84	5	2	3	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2	2	1
85	5	2	3	3	2	3	1	3	1	1	1	1	2	1	2	1	1
86	5	1	4	3	2	1	4	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2
87	5	2	2	3	2	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	3
88	5	2	3	3	2	2	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1
89	5	2	2	2	2	2	3	2	2	2	4	2	2	1	1	2	1
90	5	2	3	3	2	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1
91	5	2	3	3	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2
92	5	2	3	3	2	3	2	4	2	2	3	2	2	2	3	3	2
93	5	2	4	3	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	1
94	5	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
95	5	2	3	3	2	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1
96	8	2	3	3	2	2	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1
97	8	2	2	3	2	1	1	3	1	1	1	2	1	1	1	1	1
98	8	2	1	3	4	2	1	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2
99	8	1	4	2	2	3	3	3	1	1	1	1	1	1	4	1	1
100	8	2	3	3	2	2	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1
101	8	2	1	3	4	2	1	3	1	1	2	2	1	1	1	2	1
102	8	2	4	2	2	2	2	3	2	1	2	2	3	2	2	2	3
103	8	2	3	3	2	4	1	3	1	1	1	2	4	1	2	2	2
104	8	2	3	2	2	2	2	2	1	1	1	1	2	1	2	2	2
105	8	2	3	3	2	2	2	2	1	1	1	1	2	1	2	2	1
106	8	2	4	2	2	2	2	3	2	2	2	2	1	1	1	1	1
107	8	2	2	3	4	2	2	2	1	1	1	1	2	1	2	2	1
108	8	2	3	3	4	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1
109	8	2	1	3	4	2	1	5	2	2	2	3	2	2	2	2	1
110	9	2	3	3	2	2	1	3	1	2	2	2	1	1	1	1	1
111	9	2	2	3	2	5	5	3	1	1	5	2	3	3	2	3	5
112	9	2	2	3	4	2	1	1	1	2	2	2	2	1	2	2	1
113	9	2	2	3	2	4	2	2	2	1	1	2	1	1	1	1	2
114	9	2	4	2	2	2	1	3	2	1	2	2	3	2	3	2	1
115	9	2	3	3	4	2	2	3	2	2	2	2	3	1	4	4	2
116	9	2	3	2	2	2	3	2	1	1	1	1	1	1	2	2	1
117	9	2	3	3	2	1	1	3	1	1	1	1	1	1	2	2	1
118	9	2	2	3	2	1	1	3	1	1	1	1	1	1	2	2	1
119	10	2	2	3	2	1	2	2	2	3	2	2	1	2	1	2	2
120	10	2	2	3	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1
121	10	2	4	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	1	3	2

122	10	2	1	3	1	4	4	3	4	2	2	2	2	1	1	1	1
123	10	1	1	3	1	4	4	4	4	2	2	2	2	1	1	1	1
124	10	2	3	2	2	2	4	1	2	2	2	2	1	1	1	1	2
125	10	2	2	3	1	2	2	4	4	2	4	2	1	1	1	2	1
126	10	2	4	2	4	4	2	3	1	2	3	2	1	1	1	2	2
127	10	2	3	3	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2
128	10	1	3	3	2	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1
129	10	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2
130	6	2	2	3	2	4	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1
131	6	2	3	3	2	2	1	3	5	1	2	2	2	1	2	2	1
132	6	2	2	3	2	4	2	3	4	2	1	1	1	2	3	2	2
133	6	2	3	3	2	3	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1
134	6	2	2	3	2	3	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1
135	6	2	3	3	2	3	2	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1
136	6	1	3	3	2	1	1	3	2	2	1	1	1	2	2	2	2
137	6	1	3	3	2	1	1	3	1	1	1	1	1	2	2	2	1
138	6	2	3	3	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1	3	2	1
139	6	2	1	3	2	3	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2
140	7	2	2	3	2	5	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1
141	7	2	3	3	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1	1	1
142	7	2	3	3	2	2	2	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1
143	7	2	2	3	2	2	1	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1
144	7	2	3	3	2	2	1	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2
145	7	2	2	3	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	5	4	1
146	7	2	3	2	2	5	1	2	5	1	2	1	2	2	2	2	2
147	7	2	2	3	2	2	2	3	1	1	1	1	1	2	2	2	1
148	7	2	3	3	2	3	2	2	1	1	2	1	2	3	1	1	2
149	7	2	2	3	2	2	1	2	1	1	1	1	2	1	2	1	2
150	7	2	1	3	2	4	2	2	1	1	3	2	1	1	2	2	1
151	7	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
152	11	2	4	2	2	1	1	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2
153	11	2	2	3	2	2	1	2	2	3	2	3	2	1	2	2	2
154	11	2	1	3	4	1	1	2	1	1	1	2	2	1	2	2	2
155	11	2	2	3	2	4	1	2	1	1	1	2	2	1	3	2	2
156	11	2	1	3	3	4	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2
157	11	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
158	11	2	4	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2
159	11	2	3	3	1	2	1	1	1	1	2	2	2	4	2	2	3
160	11	2	2	3	2	2	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1
161	11	1	3	3	2	1	1	3	1	2	1	2	2	2	2	1	2
162	11	2	3	2	2	2	2	3	2	2	3	2	3	3	2	2	3
163	11	2	2	3	4	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2
164	11	2	3	3	2	2	2	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1
165	11	2	3	2	2	5	2	2	2	1	1	1	2	1	2	1	2
166	11	1	3	3	2	2	2	3	1	1	2	1	1	1	3	2	1
167	11	2	3	3	2	1	1	2	1	1	2	2	2	2	3	2	2
168	11	2	3	3	4	5	2	3	1	1	2	2	2	1	1	1	1
169	11	2	2	3	2	3	2	3	3	1	1	2	2	2	2	2	2
170	11	2	3	3	4	3	2	3	4	1	1	2	2	2	2	2	2
171	11	2	3	3	2	5	4	3	1	1	2	1	2	1	2	2	2
172	11	2	4	2	2	3	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2	1
173	11	2	3	3	2	2	1	1	1	1	1	2	4	2	2	2	2
174	14	2	1	3	4	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1
175	14	2	3	2	2	2	2	3	2	1	1	2	2	1	2	1	1
176	14	2	3	3	2	2	1	1	1	1	2	1	1	2	2	2	1
177	14	2	2	3	2	3	2	3	1	2	2	2	1	1	3	3	1
178	14	2	3	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1
179	14	2	2	3	4	4	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1

Прилог бр. 12: Упитник за наставнике

У току је истраживање које има за циљ да утврди заступљеност басне у настави, као и њен свеукупни значај. Питања или тврдње ће се односити на методичке поступке током обраде овог књижевног жанра.

Потребно је да на сва питања изаберете опцију за коју сматрате да најбоље одговара Вашем мишљењу или предложите нови одговор.

Упитник на постављена питања нуди одговоре и треба пажљиво следити упутства.

У зависности од Ваше одлуке можете учествовати у овом истраживању потпуно анонимно.

Хвала на сарадњи!

- Школа у којој радите _____ град _____
- Ваше радно искуство у школи _____ година.
- Пол: а) мушки б) женски
- Ваша стручна спрема и звање

- Радно место на које сте распоређени _____

Пажљиво прочитајте доње тврдње и заокружите слово испред изабраног одговора

1.	Све кратке поучне приче у којима животиње, биљке и предмети „говоре“ могу се сврстати у књижевни жанр басна.				
	а. Потпуно се слажем	б. Углавном се слажем	в. Неодлучан сам	г. Углавном се не слажем	д. Уопште се не слажем
2.	Басна је прича о људима чији се карактери исказују кроз особине одређених животиња, биљака или предмета.				
	а. Потпуно се слажем	б. Углавном се слажем	в. Неодлучан сам	г. Углавном се не слажем	д. Уопште се не слажем
3.	Сви народи у својој књижевности имају дефинисан књижевни жанр под називом басна.				
	а. Потпуно се слажем	б. Углавном се слажем	в. Неодлучан сам	г. Углавном се не слажем	д. Уопште се не слажем
4.	Басна је свевременско штиво.				
	а.	б.	в.	г.	д.

	Потпуно се слажем	Углавном се слажем	Неодлучан сам	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем
5.	Басна је поучно штиво како за децу, тако и за одрасле.				
	а. Потпуно се слажем	б. Углавном се слажем	в. Неодлучан сам	г. Углавном се не слажем	д. Уопште се не слажем
6.	Басна утиче на етичко васпитање младих читалаца.				
	а. Потпуно се слаже	б. Углавном се слажем	в. Неодлучан сам	г. Углавном се не слажем	д. Уопште се не слажем
7.	Поука коју износи басна може да помогне приликом решавања одређених проблема.				
	а. Потпуно се слажем	б. Углавном се слажем	в. Неодлучан сам	г. Углавном се не слажем	д. Уопште се не слажем
8.	Мотивисати ученика приликом интерпретације басне представља кључ успеха.				
	а. Потпуно се слажем	б. Углавном се слажем	в. Неодлучан сам	г. Углавном се не слажем	д. Уопште се не слажем
9	Подстицање ученика у раду доводи до испољавања њихових креативних способности.				
	а. Потпуно се слажем	б. Углавном се слажем	в. Неодлучан сам	г. Углавном се не слажем	д. Уопште се не слажем
10.	Применом иновативних метода постижу се бољи резултати у настави.				
	а. Потпуно се слажем	б. Углавном се слажем	в. Неодлучан сам	г. Углавном се не слажем	д. Уопште се не слажем
11.	Применом иновативно-стваралачке наставе, подиже се свест ученика а стечена знања могу користити и у другим областима.				
	а. Потпуно се слажем	б. Углавном се слажем	в. Неодлучан сам	г. Углавном се не слажем	д. Уопште се не слажем
12.	Интерпетативно читање басне активира машту као битан стваралачки фактор.				
	а. Потпуно се слажем	б. Углавном се слажем	в. Неодлучан сам	г. Углавном се не слажем	д. Уопште се не слажем
13.	Постављањем проблемских питања увећава се степен разумевања прочитаног.				

	а. Потпуно се слажем	б. Углавном се слажем	в. Неодлучан сам	г. Углавном се не слажем	д. Уопште се не слажем
14.	Басна као жанр није довољно заступљена у Наставном плану и програму.				
	а. Потпуно се слажем	б. Углавном се слажем	в. Неодлучан сам	г. Углавном се не слажем	д. Уопште се не слажем
15.	Потребна је измена и допуна наставних садржаја из предмета српски језик и књижевност.				
	а. Потпуно се слажем	б. Углавном се слажем	в. Неодлучан сам	г. Углавном се не слажем	д. Уопште се не слажем
16.	Предложене басне (<i>Мишију савет</i> - Хајнриха Штајнхевела за ученике 1. разреда; <i>Соко и петла</i> – Лава Толстоја за ученике 2. разреда; <i>Орао, чавка и пастир</i> – Езоп за ученике 3. разреда и <i>Чворак</i> – А. И. Крилова за ученике 4. разреда) за допуну наставних садржаја по разредима освежиле би постојећи Наставни програм.				
	а. Потпуно се слажем	б. Углавном се слажем	в. Неодлучан сам	г. Углавном се не слажем	д. Уопште се не слажем

У случају да било коју тврдњу, у било ком сегменту побијате, молим Вас да Ваш став изнесете уз образложење у фусноти или проследите на адресу cutoiko@open.telekom.rs

Дужина текста није ограничена а најконструктивнија образложења биће објављена у овом истраживачком раду.

Прилог бр. 13: База података Е и К групе

Р. Бр	Испит	Пол	Група	Шк. Успех	Пљп_П	Пљп_3	Ксрп_П	Ксрп_3	Тп_П	Тп_3
1.	лр	1	1	5.00	17.00	23.00	14.00	17.00	3.00	3.00
2.	тс	2	1	5.00	21.00	25.00	18.00	24.00	5.00	9.00
3.	ам	2	1	5.00	21.00	21.00	19.00	21.00	2.00	7.00
4.	тр	2	1	5.00	20.00	22.00	9.00	11.00	2.00	5.00
5.	лз	1	1	5.00	16.00	20.00	3.00	15.00	2.00	1.00
6.	нк	1	1	5.00	16.00	22.00	1.00	16.00	0.00	4.00
7.	вз	1	1	5.00	23.00	31.00	22.00	19.00	7.00	5.00
8.	вн	1	1	5.00	24.00	30.00	14.00	23.00	5.00	9.00
9.	аб	1	1	5.00	18.00	20.00	12.00	19.00	2.00	3.00
10.	мн	2	1	5.00	14.00	26.00	15.00	18.00	4.00	9.00
11.	си	2	1	5.00	11.00	15.00	13.00	26.00	2.00	4.00
12.	ии	1	1	5.00	19.00	19.00	1.00	4.00	0.00	6.00
13.	сј	1	1	5.00	20.00	21.00	10.00	26.00	5.00	6.00
14.	јн	2	1	5.00	21.00	21.00	11.00	21.00	4.00	3.00
15.	дј	1	1	5.00	22.00	25.00	16.00	22.00	0.00	8.00
16.	ве	1	1	5.00	27.00	27.00	24.00	21.00	10.00	8.00
17.	лм	1	1	5.00	19.00	23.00	12.00	26.00	10.00	9.00
18.	зц	1	1	5.00	13.00	15.00	10.00	18.00	3.00	8.00
19.	кт	2	1	5.00	14.00	22.00	15.00	22.00	5.00	6.00
20.	мп	1	1	5.00	14.00	27.00	27.00	28.00	10.00	15.00
21.	зз	1	1	5.00	23.00	23.00	6.00	12.00	1.00	3.00
22.	вп	2	1	5.00	22.00	20.00	15.00	15.00	2.00	9.00
23.	дја	1	1	5.00	16.00	21.00	13.00	20.00	2.00	4.00
24.	ир	2	1	5.00	20.00	26.00	18.00	24.00	3.00	7.00
25.	дд	2	1	5.00	20.00	27.00	23.00	29.00	4.00	11.00
26.	мј	2	1	4.28	23.00	26.00	21.00	27.00	7.00	17.00
27.	нп	1	1	4.42	22.00	22.00	6.00	15.00	3.00	2.00
28.	др	2	1	4.85	22.00	22.00	22.00	25.00	1.00	4.00
29.	тб	2	1	4.14	19.00	22.00	1.00	13.00	3.00	1.00
30.	лк	1	1	4.86	18.00	20.00	18.00	27.00	2.00	2.00
31.	јц	2	1	4.71	19.00	26.00	20.00	21.00	7.00	9.00
32.	иб	2	1	4.86	22.00	26.00	10.00	18.00	4.00	5.00

33.	ап	1	1	4.86	19.00	21.00	19.00	26.00	5.00	3.00
34.	нб	1	1	4.86	17.00	21.00	14.00	17.00	1.00	7.00
35.	јр	2	1	4.86	27.00	25.00	23.00	30.00	8.00	14.00
36.	дс	1	1	4.86	5.00	20.00	14.00	22.00	3.00	7.00
37.	ус	1	1	4.86	17.00	25.00	13.00	26.00	2.00	8.00
38.	уи	1	1	4.00	25.00	29.00	19.00	22.00	1.00	11.00
39.	аи	1	1	3.85	16.00	24.00	24.00	26.00	4.00	12.00
40.	лс	1	1	3.57	19.00	17.00	17.00	20.00	4.00	6.00
41.	иц	1	1	3.71	14.00	30.00	19.00	28.00	3.00	14.00
42.	хм	2	1	3.28	13.00	19.00	19.00	26.00	6.00	8.00
43.	јг	2	1	3.57	10.00	19.00	24.00	26.00	5.00	5.00
44.	ак	1	1	3.29	18.00	22.00	13.00	16.00	2.00	9.00
45.	бв	2	1	4.00	20.00	21.00	15.00	18.00	5.00	6.00
46.	лм	1	2	5.00	18.00	25.00	11.00	10.00	5.00	2.00
47.	ир	1	2	5.00	22.00	23.00	19.00	25.00	8.00	8.00
48.	ој	1	2	5.00	21.00	24.00	18.00	22.00	4.00	2.00
49.	мп	1	2	5.00	18.00	21.00	29.00	32.00	12.00	10.00
50.	нв	1	2	5.00	27.00	17.00	30.00	29.00	9.00	8.00
51.	рп	1	2	5.00	20.00	9.00	23.00	25.00	3.00	10.00
52.	јг	2	2	5.00	25.00	20.00	27.00	26.00	11.00	10.00
53.	тб	2	2	5.00	26.00	18.00	17.00	7.00	8.00	3.00
54.	бп	1	2	5.00	15.00	19.00	9.00	18.00	1.00	2.00
55.	ук	1	2	5.00	26.00	21.00	25.00	29.00	13.00	17.00
56.	мс	2	2	5.00	21.00	23.00	18.00	23.00	3.00	5.00
57.	ог	1	2	5.00	21.00	19.00	16.00	18.00	5.00	2.00
58.	ак	2	2	4.71	20.00	21.00	20.00	22.00	6.00	4.00
59.	љ	2	2	4.86	21.00	19.00	24.00	22.00	2.00	5.00
60.	ск	1	2	4.86	21.00	21.00	20.00	13.00	5.00	5.00
61.	сб	2	2	4.14	21.00	27.00	22.00	28.00	3.00	5.00
62.	љп	2	2	4.71	17.00	20.00	24.00	20.00	1.00	3.00
63.	вп	1	2	4.57	16.00	18.00	16.00	20.00	6.00	5.00
64.	адј	2	2	4.71	17.00	19.00	20.00	22.00	3.00	2.00

65.	HM	1	2	4.71	20.00	21.00	2.00	0.00	2.00	1.00
66.	TM	2	2	4.57	24.00	20.00	20.00	22.00	4.00	3.00
67.	LC	1	2	4.57	17.00	21.00	24.00	27.00	7.00	6.00
68.	CP	1	2	4.14	13.00	15.00	17.00	24.00	2.00	4.00
69.	MJ	2	2	4.14	17.00	18.00	15.00	16.00	1.00	4.00
70.	CP	2	2	4.57	18.00	21.00	15.00	16.00	4.00	4.00
71.	HV	1	2	4.14	19.00	15.00	18.00	14.00	2.00	1.00
72.	DM	1	2	4.57	17.00	16.00	15.00	14.00	1.00	4.00
73.	CC	1	2	3.14	22.00	17.00	24.00	18.00	3.00	1.00
74.	HV	1	2	3.86	17.00	19.00	21.00	20.00	6.00	5.00
75.	CP	2	2	4.00	20.00	22.00	26.00	15.00	3.00	2.00
76.	KP	1	2	3.14	15.00	22.00	13.00	17.00	3.00	4.00
77.	AC	1	2	3.00	17.00	19.00	17.00	12.00	3.00	5.00
78.	MB	2	2	4.00	21.00	12.00	25.00	19.00	8.00	2.00
79.	HM	1	2	2.71	17.00	17.00	17.00	16.00	5.00	3.00
80.	GA	2	2	4.00	26.00	26.00	14.00	12.00	2.00	4.00
81.	MM	1	2	3.71	17.00	20.00	21.00	25.00	4.00	1.00
82.	MB	1	2	3.71	14.00	15.00	20.00	18.00	2.00	6.00

Прилог бр. 14: *Рат мајмуна и крабе – јапанска поучна прича*

Једном је краба шетала дуж странпутице када је наишла на пиринчану куглицу коју је неко испустио. Пиринчане куглице су биле њена омиљена храна. Подигла је то што је пронашла својим огромним клештима како би однела кући својој породици. Мајмун који је скупљао ваши на високом шибугакију¹¹⁰ приметио је крабу испод, како је то чинила. Мајмун је јео ваши, али највише је уживао док их је прштио, причињавајући им неописиву бол.

Из истог тог разлога, када је угледао срећну крабу, желео је њену пиринчану куглицу, иако је већ био сит од шибугакија.

„Кани, Кани!“ дозивао је. „Да ли желиш да мењаш своју пиринчану куглицу за шибугаки?“

„У реду,“ одговорила је краба.

То је изненадило мајмуна. „Скоро ми је нестало шибугакија,“ рекао је. „Хоћеш ли прихватити семе шибугакија?“

„У реду,“ одговорила је краба.

Мислећи како је краба исувише глупа да би била забавна, мајмун се склизео низ дрво, скидајући семе шибугакија које му се залепило за длане на образу. Бацио га је испред крабе, стрпао њену пиринчану куглицу у уста, а онда отрчао да седне на камен како би се и даље играо вашима.

„Хвала ти, Сару-дон¹¹¹,“ повикала му је краба. Однела је семе шибугакија и посадила га испред своје куће. Потом је краба пођубрила то место и сваки дан га плевала и заливала. Није дуго прошло када је изникло младо стабло које је расло и постајало више и снажније свакога дана.

Једног пролећа када је младо стабло постало дрво, било је прекривено пупољцима и пчела, пријатељ крабе, их је, једног поподнева када није била заузета опрашила. Када су пупољци опали, за собом су оставили зачетке воћа које је израсло у сјајне светлוצаве зелене воћке, а до краја јесени многе су постале укусни наранџасти шибугаки.

Време је било за бербу, али је краба увидела да има проблем – воће је било далеко изван домаћаја њених клешта. Срећом, мајмун је управо наишао.

„Сару-дон, Сару-дон! Да ли се сећаш семена које си заменио за пиринчану куглицу? Сада је порасло и воће је зрело. Да ли би ми убрао неколико?“

¹¹⁰ **Шибугаки** је врста воћа која припада породици Каки и води порекло из Јапана. Подсећа изгледом на нашу брескву или кајсију.

¹¹¹ **Сан и дон** су хонорифични наставци који се користе у јапанском када се неко ословљава. У српском преводу значи: господин, госпођа, госпођица. Сан се користи у савременом Јапану, док је дон мало више архаично.

Мајмун се брзо попео уз дрво и стрпао сочан црвени шибугаки у уста. „Ускоро су готове,“ викао је одозго и прогутао још два или три плода. „Ови нису лоши,“ говорио је док се померао на следећу грану – „Укусни, заправо.“ Све је говорио осим „хвала,“ али је било тешко чути речи кроз мљацкање шибугакија.

Док се мајмун померао према левој страни дрвета, краба је викала одоздо: „Сару-дон, молим те остави нешто за мене!“

„Немој да зановеташ толико,“ зарезао је најзад мајмун. Дохватио је тежак, сјајан, зелени шибугаки и бацио га доле толико право и брзо да је једној краби напукао оклоп.

Пчела га је нашла у подножју дрвета шибугакија. Помогла јој је да се врати у своју кућу, а онда одлетела да пронађе усу.

„Усу-дон, Усу-дон, мајмун је повредио крабу!“ Усу¹¹², који је био одсечен од пања дрвета ранијих година, откотрљао се из кухиње и заједно су пожурили назад до крабине куће, али су успут наишли на кестен.

„Кури-дон, Кури-дон, мајмун је повредио крабу!“

Након што су три пријатеља нахранила и успавала децу и променили одежду краби, она је повратила довољно енергије да им исприча целу причу. Усу ју је саветовао да се не узбуђује превише и донео још једно хладно сукно како би јој помогао да заспи.

Пријатељи су разговарали док су надгледали крабу и постајали су све љући и љући.

„Овај мајмун је права напаст, Усу-дон,“ рекао је кестен. „Неко мора нешто учинити.“

„Нико не може ништа учинити осим нас Кури-дон,“ одговорио је усу. „Он трчи брзо и паметан је на неки начин,“ рекла је пчела. „То је тачно, Хаћи-дон. Морамо га пронаћи и ипосетити када он то не буде очекивао.“ Пчела је одлетела мало пре зоре, остављајући остале да надгледају крабу. Вратила се касно ујутру и известила да се мајмун пробудио и да је напустио своју кућу. Ово троје су оставили крабу у надлежности њена три сина и пожурили у мајмунову кућу.

„Ја ћу чекати овде у позадини камина,“ рекао је кестен. „Можда ти можеш чекати у бурету за воду, Хаћи-дон.“ Усу је климнуо у знак одобрења и тихо се попео на надстрешницу. Коначно, касно поподне, мајмун се вратио. Узео је лулу за ватру и дувао у угаљ док није почео да светлуца. Кестену је постајало све вруће и вруће, и како је размишљао о грубости мајмуна, коначно је пукао од беса и излетео из камина ударајући мајмуна у око са великом снагом и топлотом. Завијајући од бола, мајмун је скочио до бурета са водом како би охладио своју опекотину. Тек што је склонио руку, пчела је узлетела и убола га у нос. Мајмун, како је био паметан, схватио је да се дешава нешто необично и отрчао до врата како би побегао. Тада је усу пао са надстрешнице и свом тежином притискао мајмуна у прљавштину која се налазила на поду испред улаза. Остали су ту док је кестен објаснио, мирно, али врло отегнуто, колико су сви љути због мајмунове обести.

На крају, мајмун је кренуо назад са осталима у крабину кућу. Застали су код дрвета шибугаки и мајмун се, уз пратњу пчеле, попео на дрво и одабрао четири сјајна, зрела, наранџаста шибугакија. Када су ушли унутра, мајмун је гурао воће напред док се поклањао и извињавао краби. „Кани-сан, Кани-сан. Жао ми је због nelaгодности које сам ти приредио и постараћу се да се ништа слично не понови.“

Након тога, мајмун је посећивао крабу сваке јесени како би убрао шибугакије за њу и њену породицу. Остатак године се држао далеко.

112 Усу је направа којом се праве специјални пиринчани колачићи моћи.

С енглеског превела Сара Савчић