

УНИВЕРЗИТЕТ У НИШУ
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У ВРАЊУ

КЊИЖЕВНИ ТЕКСТОВИ СА ХРИШЋАНСКОМ ТЕМАТИКОМ
У ЧИТАНКАМА ЗА МЛАЂЕ РАЗРЕДЕ У ФУНКЦИЈИ
ЕСТЕТСКОГ И ВЕРСКОГ ОБРАЗОВАЊА

Докторска дисертација

Ментор:
Проф. др Стана Смиљковић

Кандидат:
Бошко Миловановић

У Врању, 2012.

САДРЖАЈ

РЕЗИМЕ	5
DAS RESUMEE	7
УВОД	9
I ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ	11
1. ДЕФИНИСАЊЕ ОСНОВНИХ ПОЈМОВА	11
1.1. Систем образовања и васпитања са становишта знања и процеса сазнања	11
1.2. Верско и естетско образовање као нужан део целовитог образовања и предуслов развоја целосне личности	15
1.3. Књижевноуметнички текстови – термилошко одређење	19
1.4. Верско образовање и васпитање	21
1.5. Естетско образовање и васпитање	24
1.6. Специфичност наставе српског језика и књижевности у млађим разредима	27
1.7. Значај читанке за млађе разреде са становишта циља образовања	30
1.8. Читанка као уџбеник	32
1.9. Усвајање знања уз помоћ читанке у млађим разредима	36
1.10. Читанка у функцији подстицања читалачких навика и љубави према књизи	39
2. ИСТОРИЈСКИ АСПЕКТ ВЕРСКОГ И ЕСТЕТСКОГ ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ У ОБЛАСТИ ШКОЛСТВА, ПРОСВЕТИТЕЉСТВА И КЊИЖЕВНИХ ТЕКСТОВА СА ХРИШЋАНСКОМ ТЕМАТИКОМ	41
2.1. Књижевни текстови са хришћанском тематиком у средњовековној Србији – хронологија и периодизација	41
2.2. Књижевни текстови са хришћанском тематиком из ризнице старе српске књижевности од посебног значаја у верском и естетском смислу	47
2.3. Просветитељска мисија код Срба од Светог Саве до Вука Стефановића Караџића – историјски преглед са краћим приказом најзаслужнијих личности	52
2.4. Школство, просветитељство и читанке на српском језику у другој половини деветнаестог века у Србији – преглед	56
2.5. Читанке на српском језику у Србији од 1900. до 1945. године са освртом на књижевне текстове са хришћанском тематиком у читанкама за II, III и IV разред састављача Љуб. М. Протића и Влад. Д. Стојановића	58
2.6. Преглед читанки на српском језику у другој половини двадесетог века у Србији	61
2.7. Књижевни текстови са хришћанском тематиком у читанкама издавача које се најчешће користе у настави српског језика и књижевности	63
2.7.1. Оквир истраживања и термилошко одређење	63
2.7.2. Хришћанска тематика, верско и естетско у читанкама за I разред	64
2.7.3. Хришћанска тематика, верско и естетско у читанкама за II разред	66
2.7.4. Хришћанска тематика, верско и естетско у читанкама за III разред	68
2.7.5. Хришћанска тематика, верско и естетско у читанкама за IV разред	71

3. МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП ЧИТАНЦИ ЗА МЛАЂЕ РАЗРЕДЕ СА ОСВРТОМ НА КЊИЖЕВНЕ ТЕКСТОВЕ СА ХРИШЋАНСКОМ ТЕМАТИКОМ	75
3.1. Специфичности интерпретације књижевноуметничких текстова са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде	75
3.2. Ученик као активни учесник у сазнавању и тумачењу књижевноуметничких текстова хришћанске тематике	80
3.3. Мотивисање ученика за спознају основних вредности садржаних у књижевноуметничким текстовима хришћанске тематике	84
4. ОДНОС НАСТАВНОГ ПРОГРАМА ИЗ КЊИЖЕВНОСТИ И ЧИТАНКЕ ПО РАЗРЕДИМА СА ОСВРТОМ НА КЊИЖЕВНЕ ТЕКСТОВЕ СА ХРИШЋАНСКОМ ТЕМАТИКОМ	87
4.1. Читанка за први разред основне школе	87
4.2. Читанка за други разред основне школе	89
4.3. Читанка за трећи разред основне школе	92
4.4. Читанка за четврти разред основне школе	96
5. ИЗБОР КЊИЖЕВНИХ ТЕКСТОВА СА ХРИШЋАНСКОМ ТЕМАТИКОМ У ЧИТАНКАМА ЗА МЛАЂЕ РАЗРЕДЕ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ	99
5.1. Тематско-мотивска структура читанке	99
5.2. Жанровска структура читанке	109
5.3. Заступљеност ауторских текстова и текстова из народне књижевности са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде	116
5.4. Заступљеност књижевних текстова са хришћанском тематиком домаћих и страних писаца у читанкама за млађе разреде	122
5.5. Заступљеност књижевних текстова са хришћанском тематиком по избору аутора у читанкама за млађе разреде	124
* Предлози књижевноуметничких текстова са хришћанском тематиком у читанкама од првог до четвртог разреда основне школе	126
6. ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКА АПАРАТУРА КЊИЖЕВНИХ ТЕКСТОВА СА ХРИШЋАНСКОМ ТЕМАТИКОМ У ЧИТАНКАМА ЗА МЛАЂЕ РАЗРЕДЕ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ	130
6.1. Облици дидактичко-методичке апаратуре у читанкама за млађе разреде основне школе	130
6.2. Анализа структуре дидактичко-методичке апаратуре у читанкама за млађе разреде основне школе	133
6.3. Методички поступци интерпретације књижевног текста са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде основне школе	136
6.4. Интегрални и диференцирани задаци за анализу књижевног текста са хришћанском тематиком	140
6.5. Жанровски поступци обраде књижевног дела са хришћанском тематиком	143
II МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА	147
7. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА	147

7.1. Проблем истраживања	147
7.2. Предмет истраживања	147
7.3. Варијабле истраживања	147
7.4. Циљ истраживања	148
7.5. Задаци истраживања	148
7.6. Хипотезе и потхипотезе истраживања	149
7.7. Методе, технике и инструменти истраживања	150
7.8. Узорак истраживања	151
7.9. Организација и ток истраживања	151
7.10. Обрада података	152

III ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА

153

8. ДИСКУСИЈА И АНАЛИЗА ИСТРАЖИВАЊА	153
8.1. Ставови учитеља о доприносу књижевних текстова са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде основне школе	153
8.2. Заступљеност књижевних текстова са хришћанском тематиком у остваривању естетског и верског васпитања	161
8.3. Разлике у схватањима у односу на независне варијабле истраживања с обзиром на допринос књижевних текстова са хришћанском тематиком у реализацији верског и естетског васпитања и образовања у читанкама за млађе разреде основне школе	171
8.4. Разлике у схватањима у односу на варијабле истраживања с обзиром на заступљеност књижевних текстова	187

IV ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

203

V ЛИТЕРАТУРА

213

VI ПРИЛОЗИ

221

Упутство за попуњавање	221
Скалер 1: Допринос књижевноуметничких текстова са хришћанском тематиком у остваривању естетског и верског образовања	222
Скалер 2: Заступљеност књижевноуметничких текстова са хришћанском тематиком у функцији естетског и верског образовања	225

РЕЗИМЕ

У данашње време запажамо активности новог историјско-методичко-педагошког покрета, заснованог на идејама персонализоване, индивидуализоване и диференциране наставе, као и субјективистичког приступа који ученика ставља у средиште образовног процеса. Те идеје и стремљења су вредне, уколико их посматрамо у односу на наше запарложено школство, и поред свих опасности које прате деловање поменутог покрета. Опасности се махом огледају у поједностављеном приступу проблемима (који се, најчешће, непотребно праве и потом теоретски дефинишу), моделованим некреативним плановима и програмима, поистовећивању појмова *информација* и *знање*, давању предности формалном над суштинским, као и неадекватном „превредновању“ књижевних дела која припадају нашој и светској баштини. Од ученика, „малог човека“, не треба стварати ни Ничеовог надчовека, нити атеизираног нечовека, него треба омогућити пуну реализацију његове личности и непрестано напредовање ка бивању човеком. Циљ образовања и васпитања као целовите категорије може да буде само један – стварање слободне и целосне личности. У том смислу, незаобилазан је значај књижевних текстова са хришћанском тематиком.

Проблемским приступом у истраживању, обрадили смо заступљеност књижевних текстова са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде основне школе, њихову функцију у верском и естетском образовању. Дошли смо до сазнања о ставовима учитеља, сличностима и разликама у ставовима са аспекта пола учитеља, дужине њиховог радног стажа у настави, подручја школе у којој су запослени и разреда који воде. При томе, **предмет истраживања** поставили смо у ширем смислу (научно, теоријско и практично проучавање и проверавање доприноса књижевноуметничких текстова у васпитању и образовању ученика у млађим разредима основне школе), али и у ужем смислу (компаративно-критичка анализа ставова учитеља о нивоу заступљености књижевноуметничких текстова са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде основне школе и њиховом доприносу у верском и естетском васпитању ученика). Са овиме је нераздвојно повезан **циљ истраживања**, који је опредељен као испитивање и идентификација ставова и мишљења учитеља о заступљености књижевних текстова са хришћанском тематиком и њиховом доприносу у верском и естетском образовању ученика у млађим разредима основне школе. Из тога су исходили непосредни **задаци истраживања**, који могу да се сублимирају у две групе: 1) утврђивање ставова учитеља о доприносу књижевних текстова са хришћанском тематиком зависно од области и аспекта; 2)

утврђивање ставова учитеља о заступљености књижевних текстова са хришћанском тематиком са аспекта верског и естетског васпитања. Истраживањем је потврђен први део **опште хипозезе**: Већина учитеља процењује да књижевни текстови са хришћанском тематиком значајно доприносе у верском и естетском васпитању ученика у млађим разредима основне школе, али да нису у довољној мери заступљени у читанкама за млађе разреде основне школе.

Кључне речи: Верско образовање и васпитање, естетско васпитање, читанка, књижевни текстови, хришћанска тематика, настава српског језика и књижевности, млађи разреди основне школе.

DAS RESUMEE

In der heutigen Zeit bemerken wir Aktivitäten einer neuen historisch - methodisch – pädagogischen Bewegung, die sowohl auf Ideen des personifizierten, individualisierten und differenzierten Unterrichts basiert ist, als auch auf die subjektivistische Vorgehensweise, die den Schüler in die Mitte des Unterrichts- und Erziehungsprozesses setzt. Diese Ideen und dieses Streben sind jedes Lobes wert, falls wir sie in Bezug auf unser vernachlässigtes Schulwesen betrachten. Aber man muss sich auch all der Gefahren bewusst sein, die das Wirken der oben Genannten Bewegung begleiten. Die Gefahren bestehen meistens in der einseitigen und vereinfachten Art und Weise, wie man die Probleme angeht (die meistens unnötig geschaffen und danach theoretisch definiert werden), dann in den modellartigen und nicht kreativen Schulplänen und – programmen, in der Gleichstellung von Begriffen *Information und Wissen* . Die Gefahren bestehen auch darin, dass der Vorrang dem formalen gegeben wird, anstatt dem wesentlichen, und sie bestehen auch darin, dass die literarischen Meisterwerke, die unserem Kulturerbe und auch dem Weltkulturerbe angehören, "neubewertet werden". Aus dem Schüler, dem "kleinen Menschen" soll man nicht versuchen, weder Nietzsches Übermenschen noch einen atheistischen Unmenschen zu machen, sondern man sollte ihm ermöglichen, dass er seine Persönlichkeit voll realisiert und, dass er Vortschritte machen kann, und dass alles auf seinem Weg Mensch zu werden. Das Ziel der Bildung und der Erziehung als einer Gesamtkategorie kann nur eines sein – das Kreieren einer freien und kompletten Persönlichkeit. In diesem Sinne ist die Bedeutung literarischer Werke mit christlichen Thematik unentbehrlich.

Mit der **Problem Vorgehensweise**, haben wir untersucht, wie die literarischen Texte mit christlicher Thematik, in den Lesebüchern für die Unterstufe der Grundschule, vertreten sind, und wie groß deren Funktion in der religiösen und ästhetischen Bildung ist. Wir sind zu den Erkenntnissen bezüglich der Ansichten von Lehrern gekommen, aber auch bezüglich der Ähnlichkeiten und der Unterschiede in Ansichten, die abhängig von deren Geschlecht sind, und auch davon abhängig sind wie lange sie schon unterrichten, in welcher Gegend sie arbeiten aber auch davon welche Klassen sie unterrichten. Dabei haben wir den **Gegenstand unserer Forschung** in weiterem Sinne aufgestellt (wissenschaftliches, theoretisches und praktisches Erforschen und Untersuchen von Einflüssen der literarischen Meisterwerke in der Erziehung und in der Bildung von Schülern in der Unterstufe der Grundschule), aber auch im engeren Sinne (komparativ - kritische Analyse der Ansichten der Lehrer über das Niveau der Vorhandenheit der literarischen Texte mit christlicher Thematik in den Lesebüchern für die Unterstufe der Grundschule und über deren Beitrag für die religiöse und

ästhetische Erziehung der Schüler). Hiermit ist unzertrennlich auch das **Ziel der Forschung** verbunden, das als Erforschen und Identifizieren von Ansichten und Meinungen der Lehrer über die Vorhandenheit der literarischen Texte mit christlicher Thematik und deren Beitrag für die religiöse und ästhetische Bildung der Schüler, festgesetzt ist. Daraus folgten unmittelbare **Aufgaben der Forschung**, die man in zwei Gruppen sublimieren kann: 1) Ermittlung von Ansichten der Lehrer über den Beitrag der literarischen Texte mit christlicher Thematik, abhängig vom Bereich und vom Aspekt; 2) Ermittlung von Ansichten der Lehrer über die Vorhandenheit der literarischen Texte mit christlicher Thematik, vom Aspekt der religiösen und und ästhetischen Erziehung. Mit der Untersuchung wurde der erste Teil **der allgemeinen Hypothese** bestätigt: Die meisten Lehrer bewerten die Texte mit christlicher Thematik wie folgt: sie sind der Meinung, dass die literarischen Texte mit christlicher Thematik einen großen Beitrag in der religiösen und ästhetischen Erziehung der Schüler in der Unterstufe der Grundschule leisten, aber, dass sie nicht genügen in den Leserbüchern für die Unterstufe der Grundschule vorhanden sind.

Die Schlüsselwörter: religiöse Bildung und Erziehung, ästhetische Erziehung, das Lesebuch, literarische Texte, christliche Thematik, der Unterricht der serbischen Sprache und Literatur, die Unterstufe der Grundschule.

УВОД

Човек је свет у малом (са становишта припадника људске врсте чији се број на том истом свету мери милијардама, и са становишта обухвата сличности са свим другим људима), а написаћемо и да је човек космос у малом (са становишта неуништиве тежње ка вечности, целини и бесконачном). Дете је мали човек, како у физичком смислу (што подразумева сличности и разлике примерене узрасту), тако и у духовно-емоционалном смислу (пошто духовни узлети и емоционални развој подразумевају постојање солидне „основе“, која је много више од назнаке будуће личности). Не постоји идеалан човек, пошто би такво одређење захтевало објективан приступ, а по нашем мишљењу је такав приступ немогућ, пошто све што сазнајемо – сазнајемо *субјективно*, и тако успостављамо *субјективан однос* према свему што нисмо ми. Развој „малог човека“ нити треба, нити може да буде управљен према некаквом идеалном моделу. Оно у шта треба да се уложи труд јесте: Да се стално буди, чува и негује тежња ка савршенству. Запретена је та тежња и у „малом“ и у „великом“ човеку, иманентна је људском бићу, али је подложна сваковрсним искушењима и опасностима.

Ако тежњу ка савршенству не прати адекватан развој у смислу стицања целосне личности, јавља се осећај жалости којој се не зна порекло. У другом (жељеном) случају, ако се развој одвија у складу са наведеном тежњом, биће бива испуњено радошћу и љубављу. Како да се постигне то непрестано наливање адекватним (са)знањем, духовним соковима, свешћу о повезаности свега, спознајом истине и целовитости? Како да се „малом“ човеку омогући и допринесе да постане велики, и сачува чистоту ума и душе? Ако знамо одговор на питање *зашто*, лакше ћемо изнаћи одговоре на питања *како*. Исконска запитаност *зашто* (као сврховитост) стоји у унутарњем бићу и „малог“ и „великог“ човека. Кад год научна сазнања, која дају одговоре на питања *како*, иду на уштрб тог *зашто*, знање бива крње и неадекватно, јер му недостаје сврха. Проблем се не решава ни интердисциплинарношћу. Целовито знање подразумева и научна сазнања, али научно сазнање је недовољно, а често и једнострано. Помирити сва „исцепкана“ знања, спознати да је људски разум ограничен, душа вечна а дух неуништив – то је тачка у пресеку науке, философије, уметности, вере, вечности, целине, бесконачности, љубави, врлине, мудрости, доброте... **Наше је мишљење да књижевноуметнички текстови са хришћанском тематиком доприносе том „помирењу“ и спознаји, и одређењу поменуте тачке пресека.**

Колико год истрајали на одређењу да је важнија запитаност, односно одговарање на питање *зашто* у односу на питање *како*, ниједног тренутка не доводимо у питање научни приступ проблематици. Област људског разума и промишљања неизбежно је повезана са одгонетањима, преиспитивањима и обликовањима знања на начин који омогућава сазнање. О односу знања и сазнања писаћемо касније. У сврху уводног одређења, изјаснићемо се да је и у малом и у великом човеку запретено суштинско, исконско **знање**, које разум често није у стању да обухвати у потпуности, а потом долази до изражаја моменат радозналости и усхићења над постепеним **сазнавањем** које се пуни одговорима на питање *како*. Првобитно, исконско знање у овом сазнајном процесу бива тако разумом потврђено, и ту се не ради о процесу сазнајног моделовања знања, већ о разумском поистовећивању знања и сазнања. Важност питања *како* није резервисано за област науке – оно је много истакнутије у области уметности и естетике, „науке о лепом“ и „философије уметности“. Естетски доживљај и његово естетичко објашњење нису везани за пориве уметника – ствараоца, него за средства уметничког изражавања преко којих се обогаћује дух и оно шесто, „уметничко“ чуло. **Показаћемо даље да су књижевноуметнички текстови са хришћанском тематиком не само у функцији естетског образовања, већ и да доприносе утврђивању естетичког вредновања, чиме област чула и осећања бива повезана са облашћу спознаје и промишљања.**

И још само једна напомена: верско образовање подразумева етичност, врлину и доброту, без којих људски дух остаје осакаћен и обескриљен, а људски разум окренут манифестацијама и појавним представама уместо Суштине и Целини. У том смислу, бавићемо се вером иманентном човеку, важношћу верског образовања и васпитања не толико у смислу веронауке, колико у смислу повезаности и суштинског уплива у развојно-сазнајни процес младог нараштаја, као и у све области људског физичког и духовног битисања. Нећемо, при том, да „раздвајамо“ веру и религију, него ћемо само јаче светло да бацимо на веру, устврђујући успут да је атеистички приступ својеврсна вера, исказана у принципу: „Верујем да не верујем“. Та *вера у неверовање* и сама полази од суштинске вере, али гордошћу, охолошћу и хомоцентричношћу бива претворена у њено негирање, и обесмишљење сопственог полазишта. *Људи, међутим, не могу без веровања, чак и када су атеисти* (Бојанин 2002:145). Овде се не ради о остављању некаквог „права избора“ детету (да верује или „не верује“), него о пуноћи сазнања којим се потврђује истинитост суштинског, дубинског знања. А тој пуноћи могу да допринесу **књижевноуметнички текстови са хришћанском тематиком** на које ћемо указивати кроз анализу читанки за млађе разреде више издавачких кућа.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

1. ДЕФИНИСАЊЕ ОСНОВНИХ ПОЈМОВА

1.1. Систем образовања и васпитања са становишта знања и процеса сазнања

Систем образовања и васпитања треба да буде изграђен на основној идеји, и усмерен ка циљу свих циљева. Основна идеја и циљ свих циљева јесте развој слободне и целовите личности, потпуно свесне себе у заједници са осталима, у природи и универзуму, и свесне да у себи чува и негује заједницу, природу и универзум. Социјално-историјско-економско-културни миље у којем се тај развој одвија може да га олакша, или да га отежа. Уколико у основу ставимо слободну и целовиту личност, сасвим је јасно да ће такве личности допринети стварању повољног социјално-историјско-економско-културног миљеа, и повратно побољшати и оплеменити образовно-васпитни систем.

Сазнање само на први поглед кореспондира са индивидуалним могућностима и спремношћу за његово усвајање. У суштини, свако знање је дубоко запретено у човеку, односно детету, и чека да у поступку индивидуације добије сазнајну компоненту. Наш језик сасвим адекватно исказује два појма – знање и сазнање, при чему овај други појам указује на креативни моменат људског бића, помоћу којег се запретено знање пробија у свест, постаје садржајније и личносно. *Сазнање је иманентно бићу. У стваралачком сазнајном чину, као и у сваком стваралачком чину, биће се повећава и уздиже. Сазнање је – функција повећања бића* (Берђајев СС 2001:30).

Не постоји објективно знање, нити сазнање. Постоји стварносно сазнање, и њим се достиже целовитост у историјском времену. Свако сазнање, по природи ствари, јесте субјективно. Зато је увек, потребан субјективитет за fino креативно претакање знања у сазнање. Ту свакако треба уочити разлику појмова *(са)знање* и *информација*. У данашњем свету огромна пажња посвећује се доступности информација, при чему се инсистира на њиховој битности, односно значају. Оно што се похрањује у рачунаре и информационе системе добро је и за људски ум, сматрају заговорници информатичког просветитељства. Информација кореспондира са жељом за одсуством муке и напора: *Информација може бити самостална, док знање захтева контекст; информација може бити брза, а знање се стиче споро* (Вранеш,

Марковић, Јанићијевић 2008:110). Долазимо до парадокса, да мноштво информација са собом односи истину, уместо да омогући њену спознају. Осим тога, жеђ за информацијама потиче из жудње за доминацијом, како то учава Светомир Бојанин: *„Информација“ није сазнање. Информација је битна за постизање предности у битки или престижа у супарништву са другим. То је убојит појам. Њиме се не чини лепшим и сигурнијим живот него се постиже победа и надмоћ* (Бојанин 2002:43). Овај познати психијатар и посвећеник за питања васпитања и образовања, категорички тврди: *Информација никога не учи ничему. ... Информација без подлоге којој припада, остаје изван сваког видног учинка на личност. Она само може да људе без темељних знања о области из које долази наведе на погрешан закључак, а тиме и на погрешан корак или вредносни суд* (Бојанин 2002:131).

Када нема правог средишта, не може да буде ни правог смера. То је стање које мађарски мислилац, сврхољубиви Бела Хамваш, овако описује: *Од времена када се корупција* (квареж, прим.Б.М.) *осилила, човек нема баштину, него историју. У историји човек не живи изворно бивство, него турбу, историја значи збрку и раздор, међусобно бркање елемената који не припадају једни другима, несређеност и несредљивост* (Хамваш 1999:24). Ако се корупција „осилила“ у време које Хамваш везује за V односно VI век пре нове ере, можемо само да замислимо колика је сила њена у данашње време, и колико је човек далеко од своје баштине и правога знања, под условом да прихватимо Хамвашеву поставку. Други мислилац, Николај Берђајев, познат и као „философ слободе“, открива нам да историја има свој виши смисао: *Слободан духом је само онај ко је престао историју да осећа као нешто споља наметнуто, већ као унутрашњи догађај у духовној стварности, као своју сопствену слободу. Само такав, у истину слободан и ослободилачки однос према историји и омогућио је да се историја схвати као унутрашња слобода човека, као моменат човекове небеске и земаљске судбине. ... И сви они који у процесу историје не желе да схвате велику човечју судбину, већ само нешто спољашње, споља натурено, виде у историји само празнину, а никако не и истину* (Берђајев СИ 2002:33). Уносећи у појам историје конзервативни и стваралачки моменат, Берђајев фином, али јаком пређом спаја духовну прошлост, стара учења и предања са духовно-креативном тежњом ка разрешењу односно испуњењу историје и човекове судбине, односно ка вечности, поистовећујући тако прошлост и будућност, претке и потомке, стари и нови свет, временито и вечито, историјско и метафизичко. Везано за тему овог рада, а повезујући ставове двојице мислилаца, показује се да је знање оствариво, да је истина доступна, а слобода могућа и у историјском времену, под условом да се веза са баштином није неповратно изгубила.

Знање је право и истинито само ако је целовито. Оно изворно у човеку нужно је у сагласју са природом и космосом. Интуитивно знање је Барух де Спиноза означио највишим знањем. Много пре њега, у античкој Грчкој, философија, етика, математика и астрологија биле су повезане у Једно, у Целину која је омогућавала целосну спознају. Профилисање појединих наука, које је потом уследило кроз векове, само је наизглед допринело развоју људског рода. Правога раста нема уколико се све своди само на откривање како се нешто збива, при чему свака наука понаособ постаје самодовољна и самољубива, толико да поистовећује „како“ и „зашто“, и у манифестацијама сагледава основна стања. Чак и таква каквом најчешће саму себе чини, исцепкана, несуштинска и нарцисоидна, наука је по Бојанину „духовни напор“ (а обележје духа је креативност), „дар људском уму“ и „дело слободе“, мада оно главно – остварење Љубави и постизање душевног мира остаје ван њеног домаћаја. *Наука ће нам открити материјална добра и могућност бољег телесног здравља, али душевни мир може нам донети само вера у Љубав и Врлину као апсолутне одреднице нашег постојања, а не изрелативизоване творевине наших расуђивања* (Бојанин 2009:22).

Поседовање правога, адекватног сазнања омогућава истинску слободу. Слобода се не састоји у превазилажењу нужности природе, пошто та нужност не прави изузетке, и важи за све и свакога. У поглављу посвећеном природи и пореклу духа, Барух де Спиноза у поставци XLIII наводи: *Ко има истиниту идеју, он, у исто време, зна да има истиниту идеју, и не може сумњати у истинитост ствари* (Спиноза 1983:86). У Примедби наведене поставке овај философ сасвим јасно доказује њену истинитост: *И, молим: ко може знати да разуме једну ствар, ако, пре тога, не разуме ствар? То ће рећи, ко може знати да је сигуран о некој ствари, ако, пре тога, о тој ствари није сигуран? Дакле, шта може постојати јасније и извесније шта је норма истине него једна истинита идеја? Доиста, као што светлост открива и саму себе, и помрчину, тако је истина норма и саме себе и лажнога* (Спиноза 1983:87).

Напред наведеним цитатима покушавамо да укажемо на значај корелације: слобода-целовитост-истинито сазнање, које се заснива на поставци да су слобода и вера иманентни људском бићу. Ако смо рекли да је циљ свих циљева развој слободне и целовите личности, подразумева се да се крећемо и у сфери људског духа, те да сазнање није само себи циљ, већ његово стицање треба да допринесе препороду и бољитку како личности, тако и света. У субјекту, у духу све се осмишљава, смисао се разоткрива у човеку. У човеку као субјекту једино може да буде критеријум истине. Тај критеријум не може да пребива у некаквом објекту.

Објективација је, по Берђајеву, отуђење и раздвајање, које за последицу има стварање „друштва“ уместо „заједнице“. *Видећемо да објективирано сазнање стоји под знаком друштва и да се по томе разликује од сазнања егзистенције која стоји под знаком заједништва. Објективирано сазнање свих ступњева одвојено је од егзистенцијалног субјекта, тј. од човека* (Берђајев ЈИСО 2002:42). Руски мислилац нам показује да сазнање има стваралачки карактер, те да се у њему слобода спаја са Логосом. Нужан предуслов јесте неспутани и креативни људски дух: *Човек је личност не по природи, него по духу. По природи је он једино индивидуум. ... Савршено јединство, целовитост личности јесте човеков идеал. Личност се самоизграђује. Ниједан човек не може за себе да каже да је он у потпуности личност. Личност је аксиолошка, вредносна категорија* (Берђајев ОЧРИС 2002:18:19). Дакле, постојање личности представља слободу, ону највишу, која се не може омеђити дефиницијама слободе воље у школском смислу, нити слободе избора која представља рационализацију. Слободна личност поседује људско достојанство, које подразумева ослобођење од ропског схватања религиозног живота и односа између човека и Бога. Ропство и подаништво не произилази из Бога, нити из Исусових речи, пошто је управо *Исус Христос Својим животом, смрћу и васкрсењем показао да је човек, најпре, биће слободе, а тек потом и биће принуде које се покорава законима (у себи и ван себе). Бог је створио свет из љубави, а не из нужности* (Јеротић 2002:159). Слобода и независност су тековина људског духа, и обележје целосне личности која постаје независна у односу на природу, друштво и државу, не у смислу егоистичне подвојености, него у смислу независности у односу на материјални свет, односно на свет објеката. Само је независтан и слободан човек способан да изграђује властити карактер, да буде у заједници са другим људима, а да при том не робује друштву, нехуманим производима цивилизације и техничким достигнућима.

Образовање и васпитање не сме да се гради на некаквим *објективним* схватањима и истинама, на некаквом *објективном* школству, нити на *објективним* циљевима, пошто деца никако нису објекти у које се улива мање или више објективизираног знања и васпитања. Друштвено организовано васпитање не подразумева претварање људских јединки у бројеве, нити наставних јединица у записе лишене сврхе. Управо у светлу могућности такве деградације васпитања сагледив је одговор, који **проф. др Никола Поткоњак** нуди у облику залагања за поновно афирмисање педагошке телеологије, с обзиром на то да су васпитање и педагогија током 20. века *идеологизовани, политизовани и етатизовани*, те да су циљ и задаци васпитања *утврђивани и формулисани изван педагогије* (Поткоњак 2009:21). Аутор изванредно запажа нужност целовитог усредсређивања педагогије 21. века на човека, и нужност поновног враћања

целовитог расправљања о циљу васпитања под окриље педагогије. Вредносна исходишта и основе васпитања су, по професору Поткоњаку, антрополошка, философска, етичка, естетичка, психолошка, социолошка, педагошка, теолошка (религијска), културна, цивилизацијска, историјска, али и друга, с тим да је акценат усмерен **на трагање** за тим исходиштима и основама. Прагматичан приступ заснован на циљевима и интересима ван педагогије и, најчешће, у супротности са суштином образовања и васпитања, као и оперативни однос према утврђеном, боље речено – задатом циљу васпитања допринели су удаљењу педагошке телеологије из педагогија 20. века. Стално трагање и вредносно потврђивање испрва се одвијало у оквиру педагогије, а онда је насилно прекинуто, партократским упливом, идеолошком диктатуром, као и државним усмеравањем и уплитањем. Без обзира што остаје на равни „друштвено организованог васпитања“, васпитања које организује „свака друштвена заједница“, професор Поткоњак исправно и истинито сагледава нужност постојања само једног циља васпитања, при чему се постављање задатака васпитања јавља као конкретизација одређеног циља. Уз то, битно је и указивање на неопходност сталног критичког преиспитивања и оцењивања циља васпитања, односно његове садржине и смисла. *Та критичка преиспитивања морају се вршити са аспекта система вредности који човека посматра као целовито и неутуђено људско биће, као особену људску личност која има неутуђиво право да се као таква развија, а његову заједницу као истинско људско друштво слободних и максимално људски развијених појединаца* (Поткоњак 2009:25).

1.2. Верско и естетско образовање као нужан део целовитог образовања и предуслов развоја целосне личности

Образовање је непотпуно, ако му недостају елементи вере и естетике. Такво образовање је унапред осуђено на губитак везе са знањем, и осујећено за могућност досезања правог циља сазнања, односно спознаје. Оно је погрешно како у етичком смислу (јер му недостају истинитост, исправност и укупност добра), тако и у функционално-теоријском смислу (јер не доприноси развоју јединке и формирању целосне личности).

Истичемо да овде разматрамо верску и естетску страну образовања, и уједно васпитања, не као елементе укупног знања, пошто није реч о деловима и целини, већ као видове целовитог знања чији појавни облици својом укупношћу, синхронизованошћу и истовременошћу омогућују процес истинитог и целовитог сазнања. Људски род је поодавно погрешно настројен

да ствари сагледава као супротности, што за последицу има бројне противречности и сукобе. Из жеље да се установи и посебно сагледа неки предмет, нужно произилази подвојеност и лажни конфликт са осталим предметима. То се јасно уочава чак и када тумачимо изразе „образовање“ и „васпитање“. Васпитање и образовање су неодвојиви, у узрочно-последичној су вези и само се вештачки могу одвојено посматрати. Никада и никако не смемо да заборавимо да је реч о међуљудском односу, личном односу, када су у питању деца и одрасли, и када се ради о њиховом међусобном односу. Под тим условом, и у светлу таквог сазнања, разумећемо да се деца *не васпитавају, као што се то не чини ни са одраслим људима. Са децом се живи у узајамном радовању и бризи, као и са другим људима са којима сарађујемо на важним пословима. Тиме се узајамно прожимамо, развијамо као бића и као људи, и то препознајемо као васпитни однос и као међусобни утицај* (Бојанин 2009:205). Раздвајањем образовања и васпитања нарушавамо целину човековог живота. Човек је целовит круг самосазнавања: Све почиње пуким опажањем, затим препознавањем опаженог, што подстиче осећајност којом се све вреднује и покреће одговор. *Сазнајни процес се не може разумети изван анализе осећајности као ни без анализе квалитета интелигенције. Као што „васпитање“ претпоставља и прикладно знање и познавање социјалне стварности, тако и „сазнавање“, поред интелигенције захтева и прикладан развој мотивација и одређени квалитет проосећања онога што се сазнаје и онога што треба да остане као сазната чињеница у памћењу. Ове две појаве само вештачки могу да се посматрају одвојено* (Бојанин 2002:88).

Као што су образовање и васпитање неодвојиви, и никако не могу да се посматрају као супротности, већ као видови целовитог процеса спознаје и самосазнавања, иако термилошки, аналитички и методолошки могу да имају различит приступ, тако су и верско и естетско нужан предуслов за истинито и целовито сазнање. Нема никаквих супротности између верског и естетског, као што нема супротности већ само разлика између суштинских појмова: етичко, духовно, научно, теоретско, искуствено, когнитивно, емоционално...

Свако сазнање у току развоја треба да богати дечју личност, јер знање и лепо понашање и опхођење доприносе приближавању ономе што зовемо целовита/целосна личност. Сталним учењем, сазнавањем, усавршавањем човек се очовечује, а идеју и став о томе да образовање васпитава имао је, још у 17.веку педагог и мислилац Јан Амос Коменски, велики поклоник теологије и цркве. Идеје Коменског биле су прихваћене у многим европским земљама, сем оних које су биле под Отоманском империјом. *Велика дидактика*, објављена 1657.године, код нас је

први пут преведена и објављена 1907.године, а њена примена актуелна је и данас. По Коменском, сви људи су подједнако способни да буду васпитавани, а једини могући циљ васпитања јесте да постану савршени, јер су саздани по лику Божијем, јер су деца Божија. У шестом поглављу своје *Велике дидактике* Коменски каже: *Јасно је да је сваки човек рођен тако да може стицати знање о стварима око себе, јер је он пре свега слика Божија. (...) А како се свезнање истиче међу осталим Божијим одликама, мора и у човека бити нечега налик на Њега. И зашто не?* (Коменски 1997: 62). О школи и образовању које није „ни доста озбиљно ни мудро, већ више наопако и рђаво“, Коменски каже: *Стога су из њих највише излазили, место кротке јагњади, дивљи магарци и неукроћени и дрски мозгови (...)* (Коменски 1988:92). Иако се многе идеје Коменског сасвим добро разумеју, иако је његова *Велика дидактика* сасвим модерна, ни до данас нисмо били спремни да их прихватимо и применимо. *Несрећно ли је оно образовање које не прелази у врлину и побожност, јер шта је ученост без морала? Ко напредује у науци а назадује у моралу (вели стара пословица), више назадује него што напредује. Дакле, оно што је Соломон рекао о лепој жени али изопачене ћуди, то се исто може рећи и о ученом човеку али рђава владања: „Златна брњица у губици свиње је ученост у човјека који је противан крепости.“ -Откровење11,22-* (Коменски, 1988:90).

Богаћење личности је безусловни захтев, баш као што је то Љубав која исходи из чежње душе. *Све почиње Божјом вољом и његовом промисли. Најбоље ћемо разумети чистоту његове љубави када сами промовишемо, и речју и делом, љубав и чистоту* (Денић, 2011:354). Личност се често мукотрпно ствара, и мукотрпно реализује, док се врло лако сузбија у зачетку, разграђује и деградира. „Олакшање“ процесу разградње, умањења и унижења личности пружа читаво мноштво наметнутих информација. Зато свака мука и напор на изградњи и богаћењу личности бивају просветљени и проткани Љубављу и тежњом ка досезању Целине, добијајући тако пуни смисао и суштинску снагу. *Знања која се стичу целовитим приступом интересовањима једног људског бића, која чине вера, наука и уметност, подстичу увек нова гранања његове осећајности. Личност се тиме богати могућностима целовитијих антиципација при расуђивањима и успоставља емоционалну и сазнајну равнотежу између своје интима и окружења. При томе се остварује увек виши ниво слободe разумевања и делања у односу на реалитет* (Бојанин 2002:131).

Треба поменути да се појам естетског никако не може одређивати ван философије, те да су вера и естетика у својој међусобној испреплетаности и нераскидивој вези са етичким

утемељењем иманентни људском бићу. Сетимо се да су код Платона уметност и лепота биле јасно раздвојене, чак до саме границе супротности, пошто идеја лепоте претходно обитава у царству идеја, док уметничка дела подражавају сенке тих идеја, односно ствари. Много векова је прошло у тој неистинитој раздвојености уметности и лепоте, да би тек делом Георга Вилхелма Фридриха Хегела уметност и лепота постале нераздвојно повезане. Креативност људског духа исказује се и способношћу да кроз себе пропушта природно лепо, и да то природно лепо прожима собом, стварајући тако уметнички лепо. Тако се у свој својој величанствености духовна и уметничка лепота издижу изнад природне лепоте, осведочујући Истину, док уметнички лепо постаје једина права лепота и идеал на основу којег се процењује и природно лепо. С обзиром на нашу посвећеност књижевноуметничким текстовима са хришћанском тематиком, при чему се верско и естетско образовање показује као нужно за развој целовите/целосне личности, из чега произилази и нужност смисаоно-функционалног утицаја поменутих текстова у читанкама за млађе разреде на то образовање, јасно је да је свако прегалаштво на том плану предодређено за сусрет са Хегеловом естетиком, у којој су нераскидиво повезане уметност, религија и философија. Хегеловим делом естетика се пројављује као философија лепе уметности, док сама уметност постаје предмет научног проучавања задржавајући своју слободу и независност. *Тек у тој својој слободи лепа уметност јесте права уметност, и свој највиши задатак решава тек тада када је у заједничкој области заузела место поред религије и филозофије и ако представља само један начин на који у свести истиче и изражава оно што је божанско, најдубље човекове интересе и најобимније истине духа. У својим уметничким делима народи су изразили и очували своја најдрагоценија унутрашња схватања и своје представе, те често за разумевање мудрости и религије лепа уметност сачињава кључ, а код неких народа једино она то чини* (Хегел 1986:9).

На духовној равни „мире“ се мислиоци попут Хегела и Берђајева. Слобода и Истина постају тежње људског духа. Хегел мисли и пише како *један уметнички производ постоји само уколико је прошао кроз дух и поникао из духовне стваралачке делатности* (Хегел 1986:40), а Берђајев, како се истина *открива само стваралачком активношћу духа и независно од ње је недоступна и непојмљива*, уз суштинско одређење да је уметник увек и прво – стваралац, те да у *уметности постоји стваралачка победа над тегобношћу „овога света“ – никада прилагођавање „овом свету“* (Берђајев СС 2001:30:180). Потврђује се да је верско и естетско образовање, не само нужно, него и насушно и суштаствено за развој слободне и целовите личности. Интуитивно прозрење и надахнуће блиски су и вери, и уметности, и науци. *Човек*

располаже не само опажајима и разумом већ, такорећи, и посебним „органом“ унутарњег поимања који пред њим разоткрива суштину бића. Нису довољни рецептори и логичка анализа да би се појмила величина Бахове фуге или Владимирске Богоматере (Мењ 1999:33).

1.3. Књижевноуметнички текстови – термилошко одређење

Књижевност као уметност подразумева естетичку вредност, и у својој суштини представља естетички вид језичке творевине. Записана реч уметника, чији се креативни дух спушта у најдубље низине и диже на највећа узвишења говорног и писаног језика, том истом језику заузврат дарује нешто много више од скупа идеја, значења и мисли. То „много више“ чини да текстови као језичке творевине, обухватајући и усмене, успостављају исконску везу између писца/говорника као ствараоца и читаоца/слушаоца као реципијента. Та исконска веза остварује се посебно код оних Гетеових читалаца који 'просуђују уживајући' и 'уживају просуђујући'. Спознаја и доживљај лепог иду тако руку под руку. Ако се проучавање књижевности креће на самој међи философије и науке, објашњење шта је то уметничко у књижевном тексту може да произађе искључиво из света духа и естетике. Данашње схватање појма **књижевност** иде линијом обухвата свих књижевноуметничких текстова, мада смисаоно боље звучи да се под тим појмом обухвати и сагледа оно што спада у књижевна дела. *Кад се о уметности говори конкретније, помену се уметничка дела. Кад се говори конкретније о књижевности, дела се помену, такође – дела, књижевна. Порекло је тих назива у извесној идеји о делању, делатности. А и у многим страним језицима одговарајући називи за уметничке и књижевне творевине имају порекло у сличној идеји. Свест о томе да је у уметности увек посреди неко делање човеково – широко је распрострањена (Тартаља, 1998:36).* Тако се и језички потврђује та „извесна идеја“ о делатности, односно креативности људског духа која узрокује да уметничка реч постане жива и творачка.

За наше истраживање, под књижевноуметничким текстовима сматраћемо писане уметничке творевине са универзалном вредношћу које подстичу уметнички (естетски) доживљај и спознају лепог, и које својом садржином и вишезначјем богате духовни живот, осећања, разумевање и интуитивно знање читаоца. Универзална вредност је нераскидиво повезана са поукама књижевноуметничког дела, односно текста, што значи да то дело/текст нужно има и етичку компоненту. Такав текст постиже свој циљ када поука бљесне у нутрини читаоца, пошто бива препозната духом и душом. Ако на уму имамо дух и душу детета – ученика млађег узраста,

ту посебно запажамо како књижевно дело постаје *темељ за доживљаје света*, и како *шири сазнајне принципе, делује васпитно. Оно личност чини слободном и креативном. Оно улепшава стварност. Оно даје могућност идентификације. Потреба за идентификацијом са добрим – насушина је потреба* (Денић 2011:352). Празно моралисање, и гомилање сувопарних савета и по(д)ука није обележје истинитих књижевноуметничких текстова. *Позната дела српске и светске књижевности независно од језика на коме су написана и коме жанру припадају, уче човека да не понавља грешке праотаца које су биле карактеристичне за детињство људске цивилизације. ... Деца такође нерадо прихватају поуку изван хумора, игре, нонсенса и маште. Поука у књижевном делу мора бити елемент лепоте, иначе ће је деца одбацити као сломљену играчку или неукусно јело* (Смиљковић, Милинковић 2008:19-20).

У многим дефиницијама и објашњењима можемо видети да се књижевност као уметност везује за стварност и њене појавне облике. Треба сасвим јасно да се истакне да појам 'стварност' није истоветан са појмом 'садашњост', нити са појмом 'објективна реалност' (ово последње и не постоји, ни „стварно“, ни „имагинативно смислено“). Стварност је повезана са истинитошћу и вечношћу, иначе губи стварносна обележја. У том и само таквом смислу, прихватљива је следећа дефиниција књижевности: *Књижевност као самолегитимишући облик људског духа подразумева приказивање стварности језичким средствима с уметничком сврхом* (Петровић 2009:83). Најсажетија дефиниција одређује књижевност као **уметност речи**. *Књижевност је уметност која се служи речима (језиком), што је знатно издваја од свих осталих уметности* (Живковић 1995:7). Из овакве дефиниције може се извући велики број „ужих“ одређења, а ми смо искористили дату нам слободу, и одредили појам књижевноуметничких текстова у претходном пасусу онако како приличи теми овог рада. При том, на уму стално имамо нераздвојивост уметности и естетике, као и човекову потребу за делањем-стварањем, прихватајући безусловно оно што је изрекао руски великан филмске уметности Андреј Тарковски у документарном филму „Песник у филмској уметности“ Донеле Беливо: *Уметност постоји јер свет није савршен. Када би у свету царовали лепота и хармонија, тада нико не би имао потребу за уметношћу. Човек не би трагао за хармонијом у другим активностима: живео би у њој. Уметност носи у себи чежњу за идеалом, чежњу за лепотом. ... Лепота је симбол нечег другог – истине, али не у смислу опозиције „истина – лаж“, него у смислу истине пута који човек изабере. Човеково биће је саздано за живот на путу ка истини. Човек се на земљи обрео вероватно да би се духовно уздигао. Уметност треба да помаже човеку у његовом*

духовном уздицању. *И зато човек ствара. Човек ствара на путу ка истини и лепоти* (Миљковић 2011/04.12./07,20: <http://www.vidovdan.org/arhiva/print117.html>).

У дефиницију књижевноуметничких текстова можемо уградити историју и културу, али се тада ближимо феноменолошком одређењу појма, удаљујући се од суштине. Текстови настају на подлози претходног целокупног друштвеног наслеђа и у одређеном историјском периоду, али је субјект-стваралац тај који уноси нове димензије. Но, „целокупно друштвено наслеђе“ се, макар у европској мисли почев од XVIII века па до данас, разуме у смислу идентификације културе и цивилизације, чиме се удаљава од суштинског појма баштине (о чему је писано у делу 1.1. ове дисертације, цитирањем Беле Хамваша). Имајући ово на уму, ипак ћемо навести следећу дефиницију, пошто својом неочекиваношћу сведочи о духовном самопрегору њеног аутора: *Књижевни текстови су – речено метафорички осуде културног памћења, слично као и језички производи других родова. Својом литерарном формом и садржајем, текстови су монументи и документи некадашњих догађаја, посебно они који су били значајни за историјско обликовање и дисиминацију жељених геста. Они су трагови неповратног примања и поимања света, и субјектовог језичког и историјског положаја у изражавању речима* (Варч 2003:282-283).

1.4. Верско образовање и васпитање

Навели смо да су Слобода и Вера иманентни људском бићу. Онај ко изгуби веру и остане без слободе, осујећен је у могућности да досегне истину, да сачува врлину, да се духовно уздиже и да шири љубав. *Вера се заснива на вечној Истини, на сталним вредностима вечне Врлине, датим личним доживљајем откривења у области наших осећања и наше свести* (Бојанин 2009:11). У данашње време слобода и вера се губе неприметно, при чему супститути за изгубљено постају угодно ропство, „вера у неверовање“ и очараност информацијама. Човек је благословен могућношћу спознаје вишег смисла и вечности, али и огреховљен жудњом за лагодним животом, као и спремношћу на одрицање од самога себе. Све што је на овој земљи створено, представља чудо по себи, а понајвеће чудо јесте хармонија свега створеног. *Узмите дрво, или његово семе, његов плод, цвет или лист; скупите мудрост која се у вама налази, погледајте предмет под добрим микроскопом и видећете чудесне ствари; а унутарњости, које не видите, још су чудесније. Означите ред у његовом узастопном низу, како дрво расте од семена па све док не направи ново семе; и размотрите да ли у свакој узастопној фази не постоји непрекидно настојање да се даље множи; јер крајњи циљ ка коме тежи је семе, у коме се опет налази његов принцип плодности. И ако бисте и тада хтели да размишљате духовно, а*

то можете ако желите, зар не бисте ту видели мудрост? (Сведенборг 2004:9). То је чудо за онога кога промисао не дотиче – онај ко бива промишљу помилован сагледава велику целину, сву дивоту и красоту земаљског шара, и осећа устрептало дивљење пред њим. Шта тек да кажемо за богатства и неизмерје духовног света? Привикавајући се од малих ногу на овај свет, његове појаве и збивања, изгубили смо *то осећање света*, ту устрепталост пред савршенством творења, иако нема *ништа фантастичније од стварности, од наше земаљске стварности*. *Молим вас, загледајте само у мајушину цветић љубичице или у сићушно окце ластавице. Зар по своме саставу нису нешто фантастичније од свега што људи могу замислити? И најфантастичнији роман Жила Верна није ни приближно тако фантастичан као један мајушину цвет, а камоли као овај свет...* (Поповић 1993:5).

Владика Николај Велимировић је сентенционално и супстанцијално устврдио: „Образован је онај ко има образа.“ *Имати образ* подразумева знање о томе шта је добро, лепо, пристојно. За васпитаног човека кажемо да зна да се лепо понаша и опходи. И како сад раздвојити верско, етичко, естетско и естетичко? Разлучењем нераздвојивог добијају се сурогати, лажне слике које су међусобно противречне, неадекватне представе којима се снажи незнање и лаж. Када Митрополит Амфилохије Радовић пише да Хришћанство има своје сопствено схватање васпитања и образовања, он не говори о самониклости и самодовољности, него о схватању које се окреће суштаственоме. Библијска визија човека и стварности потврђује се вековном праксом и искуством, а на основу ње лако се сазнаје да се *образован* човек не може поистоветити са *ученим* човеком. Биће човеково има своју природу и свој циљ, а образовање и васпитање треба да подстакну и развију тежњу ка савршеном. Са друге стране, циљ васпитања није само у квантитативном знању и испуњењу истином, лепотом и добром, *него првенствено ослобођење човека од несавршенства и тиме зла које га помрачује и спречава да приступи и да прихвати на целовит начин Истину и разоткрије и оствари пуноћу свог лика* (Радовић 2006:28). То ослобођење од несавршенства уједно подразумева и ослобођење саме личности, која тако стиче могућност за потпуно и свесно преузимање одговорности за властити живот. *Пут ка ослобођењу личности у нама, ка досезању власти над сопственим одлукама у односу на Време које нас одређује, у сваком појединачном односу, пред открићем смрти, дакле, пут одговорности за живот који водимо и који собом самим остварујемо, јесте пут Vere* (Бојанин 2009:11). Тако се стицање знања смисаоно и садржајно продубљује, подразумевајући антрополошки, етички и духовни карактер и смисао. *Образовање значи обнављање образа Божијег у човеку, његово разоткривање и развој. Прости народ, незагађен површним европским*

рационализмом, никада није заборавио у свом језику то дубоко етичко значење образа („образа ми!“ или: „човек без образа“, „где ти је образ“ итд), што значи и органску везу између образовања и етике, образовања и духовног живота уопште (Радовић 2006:28-29).

Веру можемо да одредимо као потврду невидљивих ствари, као убеђеност у невидљиво као у очигледно. Невидљиви су Бог, Душа, Љубав, Истина, Мудрост, Дух, Промисао, али њихово објављење је свакодневно за све који нису до краја потрли своју суштину, и оно што је иманентно њиховом људском бићу. Вера је у основи исконског знања, тако да сазнање које води само потврди постојања физичког (видљивог) света не води и знању. *Сазнање (само по себи) нема карактер врлине, јер се сазнање нехотице намеће човеку приликом његовог упознавања са спољним светом* (Православна енциклопедија том I 2010:194). А вера је уједно и врлина, и обавеза пред собом, иако је у суштини слободно признање постојања невидљивог Бога и истинитости Вечног, Савршеног, Бесмртног и Безграничног. Елеменат Љубави је нераздвојив од вере, својствен је вери. *Вера се тиче суштине душе, она произилази из дубине нашег бића, покреће ум, вољу и осећање, и није само хладно признање, нити чак само вероватна претпоставка* (Православна енциклопедија том I 2010:194). Праизвор вере јесте у тајанственој вези наше душе, истине и Божијег Духа. Учвршћење у етичности и моралности доприноси слободи душе од свих окова, и чистоти срца. *Вера у љубав, без потребе научног доказивања, покреће акцију која оплемењује и онога ко је даје и онога ко је прима* (Бојанин 2009:17). Сазнање које није уједно и (само)спознаја остаје на нижој равни, осуђено на сталну омеђеност и ограниченост. А то није, и не треба да буде циљ васпитања и образовања, па ни оног у верском смислу.

Да бисмо направили везу са написаним у Уводу, религију ћемо означити као узајамни однос Бога и човека, Божанства и духа човечјег, пошто се под човеком подразумева врхунац стварања и биће обдарено разумом и слободом, из чега следи и право човеково на ближе односе са Творцем. *Зато тежња ка највишој истини, сталном добру и вечном блаженству, у суштини представља тежњу ка стварном Богу* (Православна енциклопедија том II 2010:205). Надамо се да одређењем да ову „религијску“ страну остављамо веронауци нећемо допринети раздвајању појмова *вера* и *религија*, поготово не у смислу некаквог међусобног супротстављања. Но, та наша стрепња је од племените врсте, јер *ко је научио да стрепи на правом месту и у право време, тај је овладао највишим знањем*, пошто је стрепња *могућност слободе*, која *уз помоћ вере обликује човека* упућеног да тражи *спокојство у провиђењу* (Кјеркегор 1970:154:160).

1.5. Естетско образовање и васпитање

Најкраћа дефиниција естетике јесте да је то наука о лепом, или размишљање о лепом и уметности. За Хегела, естетика је философија лепе уметности; за Александра Баумгартена то је теорија о чулном сазнању, при чему је сазнање лепог засновано на том чулном/осећајном сазнању (*cognitio sensitiva*). Рене Пасрон, сликар и ликовни естетичар, фокусира се на проблеме у вези са осећајношћу, укусом, лепим у уметности и у животу, из чега можемо закључити да је реч о испитивању рецепције дела, односно субјективном доживљавању свих појава у којима је запретена лепота у уметности, природи и животу. Николај Хартман као задатак естетике види трагање за тајном коју уметност носи у себи. Тежња човека ка естетском, лепом, у суштини је тежња ка савршенству. Та тежња је у основи творца/ствараоца уметничког дела, у садржају самога дела и у доживљавању/рецепцији/пријему тог дела. Способност сазнања света се заснива на истини и ка њој тежи. У основи могућности мењања света на боље јесу логика и етика. Ништа мање важна јесте и трећа способност/могућност човека: Да стваралачки обликује нови свет – свет уметности и лепоте, и да тај свет доживљава и осећа на узвишени начин. Истина се везује за област сазнања, логике и разума (ума), етика за област воље, а естетика за област чула, имагинације и осећања. *Човек Сазнаје, Мења и Осећа свет, а три највише филозофске вредности које припадају трима филозофским дисциплинама: логици, етици и естетици, јесу: Истина, Добро и Лепо* (С. Петровић 2006:15). У сврху овог рада, нужно је и да се истакне да појам *естетичко* следи из размишљања, док појам *естетско* исходи из саме уметности, односно лепоте уметничког дела.

Ово што је напред наведено а по нашем истраживању представља неопходан увод за одређење естетског образовања и васпитања, ипак остаје само на равни рационализације уколико се разматрање естетике као филозофске гране сведе на пуку теорију усмерену на њено разлучење од логике и етике. Не може бити исправно полазиште да се естетичком вредновању придаје већа важност и значење у односу на естетску суштину и доживљај. Зато је на путу истине Николај Хартман, када у Уводу своје Естетике пише: *Естетика се не пише ни за творца ни за посматрача лепог, већ једино и искључиво за мислиоца, коме делање и држање оне двојице представља загонетку. ... Философ започиње тамо где она двојица магију сопствених доживљаја препуштају силама дубинског и несвесног. Он трага за загонетним, анализира. Но у тој анализи он укида став преданости и визије. Естетика представља нешто само за оног ко има филозофски став* (Хартман 2004:43).

Хартманово одређење појма естетике сасвим је прихватљиво, пошто кореспондира са нашим схватањем естетског образовања и васпитања. Наћи праву меру – то је била преокупација многих народа и цивилизација, не само код старих Латина који су је најпрецизније саопштили. Шта је „права мера“ када говоримо о естетском, лепом, уметнички лепом, а при томе, пред собом имамо млађи школски узраст који треба надахнути и оплеменити књижевноуметничким текстовима са хришћанском тематиком? Најкраће речено, та мера би се састојала у одабиру таквих текстова са наведеном тематиком који доприносе пуноћи емоционалног доживљаја детета и који подстичу његову тежњу и усмерење ка лепом и узвишеном, у циљу развоја његове личности као слободне и целовите. Ученик млађег узраста треба да читањем (слушањем) таквих текстова, уз несебичну и деликатну помоћ учитеља, осети додир Вечног и Савршеног, и да озарен лепотом настави своје путовање кроз живот. Тај додир може да осети СВАКИ ученик који нема изразите психо-физичке сметње, а индивидуалне рецептивне способности само потврђују истину да су и „мали људи“ посебне личности. Уколико се код ученика развије и способност да промишља, односно просуђује о делу/тексту уз истовремено стварање и неговање онога што зовемо укус, тада говоримо у естетичким категоријама, и подразумевамо формирање естетских судова. *Суд укуса о лепом, о уметности, јесте специфични сазнајни суд* (Узелац 2003:31).

Пошто естетски став у себи обухвата: естетски осећај, укус, мишљење, свест и естетски идеал, јасно је да програмски наставни садржаји морају бити окренути формирању естетског става ученика, равномерно и свеобухватно у односу на његову садржину и на узраст ученика, с тим што установљење естетске свести и естетског идеала долази на крају. Значај естетског образовања и васпитања сагледава се у његовим задацима, у смислу развијања способности: уочавања лепог, доживљавања лепог, вредновања лепог, и развијања стваралачких естетских способности. Уочавање лепог и запажање естетских квалитета није само чулна перцепција, пошто изазива асоцијације и емоције, чиме се спаја интелектуално и осећајно. Већ први корак уочавања лепог захтева интензивну бригу и разумевање учитеља/наставника, који и сам мора да буде (нежно) естета, и (пожељно) естетичар. Доживљавање лепог, претходно адекватно уоченог, подразумева различите интензитете осећања дивљења, радости, очараности, одушевљења, усхићења, ведрине и полета, а та осећања, у садејству са промишљањем и разумевањем, изазивају снажне доживљаје узбуђења, прочишћења, саосећања и узвишености. Естетско сазнање и вредновање, заједно са естетским доживљајем, гради естетски укус, који се може дефинисати као деликатна способност спознаје естетске вредности неког дела.

Користећи се Хартмановим мишљењем, уводимо још један аспект: Откривање талента у ученику, и предузимање правих мера да тај талент цвета и буја, не заборављајући да у неком детету постоји мноштво цветова различитог мириса. Ако тај „цвет“ одредимо као *изузетан духовни дар који се вежбањем може развити у способност лаког и сигурног обављања одређене активности* (Петровић 2006:303), лако ћемо закључити колика одговорност лежи на учитељу – да препозна талент, да помогне у развоју талента, да отклони сва искушења од талента, и какву награду за то учитељ добија: трагично задовољство, и повратно богатство, пошто учитељ од ученика добија у узврату нешто *уметнички лепо*. У оквиру наше теме, навешћемо да се „лако и сигурно обављање одређене активности“ испољава као рецитаторство, беседништво, смисаоно и правилно изражавање, писање прозних и песничких састава, али и стварање дела из других области уметности, пошто књижевноуметнички текстови са хришћанском тематиком врше свеобухватни и неомеђени утицај. Развијање критичког односа код ученика према делу/тексту већ спада у област естетичког вредновања, а ту је по среди запажање склоности ка промишљању и философији, што такође треба на време уочити код ученика млађег узраста.

Уколико знамо за многе мане нашег школства, за чуђење је појава генијалне деце. Али, то је чудо за онога ко не схвата појам генија, који подразумева изворну и слободну стваралачку моћ, и највиши ступањ стваралачке делатности. Та стваралачка делатност *се испољава као оригинална моћ поимања (интуиција), комбиновања (фантазија), стваралачког обликовања и приказивања, као моћ синтезе и проналажења* (Петровић 2006:297). Не улазећи у питање да ли између талента и генија постоји разлика у квалитету, или само у степену, за ову прилику скренућемо пажњу на изузетну одговорност учитеља и целог школског система када је реч о деци са особинама генијалности, посебно у сфери уметности. Дух генијалног ствараоца обогаћује дух целог народа којем припада, истовремено уграђујући себе у оно што зовемо „светском баштином“. Спутаване генија тако представља не само злочин према јединки, него и према светској култури и баштини. Зато, када говоримо о естетском образовању и васпитању, ученика са генијалним способностима не треба „усмеравати“, него му помоћи да његова генијалност добије пуно заокружење и адекватно представљање. Ниједан учитељ не сме да појаву генија припише себи у заслугу, као што ниједан учитељ не сме да прође некажњено ако спутава или игнорише генијалног ученика, чији дар потиче од Узвишеног, Савршеног и Вечног. Не слажемо се да је генијалност *нешто противприродно*, али се свакако слажемо да геније целог живота остаје *велико дете*, те да се код њега као трајна *одржава она, за дечији узраст природна превага сензибилног система и сазнавалачке делатности* (Шопенхауер 2005:428).

1.6. Специфичност nastave српског језика и књижевности у млађим разредима

Настава српског језика и књижевности у млађим разредима праћена је бројним изазовима, чак и када занемаримо недостатак адекватне педагошке телеологије. О психо-физичком развоју деце тога узраста написане су многе научне студије, и развиле су се бројне теорије са бројним присталицама. Вратићемо се основном значењу речи психа (*Psyche*), у смислу онога што чини живот, што је принцип живота, што је бесмртно, једном речју – душа. Као нешто што се само собом покреће, душа дететова тежи своме праизвору, оном Вечном и Савршеном. Крај душе није физичка смрт, али остајање без душе могуће је пре физичке смрти, и то је она права и коначна смрт. Како да се постигне да у наставном процесу, а посебно у настави српског језика и књижевности, не дође до позлеђивања и губљења дечје душе, већ до њеног наливања суштаственим соковима и бодрења духом као креативним елементом?

У пододељку 1.1. овог рада истакли смо да је „циљ свих циљева“ развој слободне и целовите, односно целосне личности. Кроз дефинисање циља у смислу континуитета и финализације, и његовим адекватним одређивањем, сагледавају се значај и специфичност nastave намењене млађим разредима. Уважавајући мишљење професора Поткоњака да циљ образовања и васпитања може да буде само један, а да се може поставити више задатака, приметимо да и логички не може да се истовремено стигне до више циљева. Циљ nastave српског језика и књижевности у млађим разредима такође је развој слободне и целосне личности, у конкретном случају – стицањем адекватних сазнања о језику као живој категорији и књижевности као писаном уметничком стваралаштву, те стицањем способности промишљања и естетских доживљаја примерених томе узрасту. О циљу и примерености узрасту мора да се поведе рачуна приликом састављања и обраде наставних планова и програма којима се дефинишу конкретни задаци, у смислу оспособљавања ученика: да тачно и течно читају и правилно схвате текст, адекватно сазнају граматику и правопис, да се успешно служе књижевним језиком, развију смисао за усмено и писмено изражавање, самосталну анализу, разумевање, закључивање, доживљавање и тумачење књижевног дела, да развију потребу и љубав према књизи, усвајају основне теоријске појмове, и као главно – *да се васпитавају за живот и рад у духу хуманизма, истинољубивости, узајамног помагања, солидарности и других позитивних моралних особина* (Илић 2006:16).

Често у разлучивању појмова човек оде толико далеко, да се изгуби сврха. Чини се да нигде није даље стигао него у раздвајању теорије и праксе, толико далеко да је ове појмове

почео да схвата као супротности. При остваривању циљева васпитно-образовног рада истиче се како је битан задатак наставе *примена стечених знања у пракси*. То је неадекватна и нетачна тврдња, јер се знања стичу у укупности, односно јединству теорије и праксе, а пожељно је да се опредмеђују такође и у теорији и у пракси. Животна знања служе истом том животу, не у смислу његовог олакшања, него у смислу живљења на прави и достојан начин. У супротном, имали бисмо раздвојене теорију личности и праксу личности, што је нонсенс. Јер, када говоримо о томе да настава српског језика и књижевности, између осталог, треба да допринесе развоју *језичког и литерарног сензибилитета* ученика, као и *развоју њихових укупних интелектуалних снага и низа позитивних моралних особина* (Илић 2006:16), када садржинско остварење ефеката наставе видимо у *изучавању естетских вредности књижевног дела, у развијању естетских осећања код ученика и способности да сами улазе у свет дела*, и при томе устврдимо да та настава *доприноси општем нивоу ученичких знања, у области културе изражавања, граматике, правописа, књижевне историје и теорије књижевности* (Смиљковић, Милинковић 2008:15), подразумева се да на теорију и праксу гледамо као на јединство, и да се теорија и пракса истовремено остварују и допуњују чинећи тако јединствени појам.

Оно што је суштинско и од пресудне важности, у смислу значаја и специфичности наставе српског језика и књижевности у млађим разредима, јесте да тај узраст сачува изворну машту и емпатију, а да стекне адекватна знања, естетски укус и естетско осећање. Очување изворне маште детета велики је задатак и родитеља и учитеља/наставника. О односу деце и родитеља дивну мисао изрекао је познати српски сатиричар, Алек(сије) Марјано(вић), и запрепастио нас истином да родитељи стално очекују од деце да их разумеју, иако су имали искуство детета, за разлику од деце која немају родитељско искуство. И учитељ/наставник има искуство како је то бити дете, али се, баш као и родитељ детета које је његов ученик, тог искуства сећа сасвим мало, и прилично неадекватно. Управо дете – његов ученик може да га потресе и протресе, тако да учитељ поново задобије сва блага из света маште, не заборављајући при том своју одговорност да отклони негативне последице евентуалне *инфантилне екстазе, у коју ученик може запасти приликом доживљеног читања или идентификације са неким од главних јунака прочитаног дела* (Смиљковић, Милинковић 2008:16). Учитељ ће заједно са ученицима очувати машту кроз обраду дивних дела наше народне књижевности (народне приче, бајке, пословице, изреке, лирске и епске песме), ауторских бајки и књижевноуметничких текстова са хришћанском тематиком у ужем смислу (пошто је хришћанска тематика итекако заступљена и у претходно побројаним остварењима). Свет маште је одблесак праисконске душе,

једне и вечне, тако да је за дечју душу погубно лишавање доживљаја света маште. Без маште је апсолутно немогуће доживети лепо, примити лепо у своју душу и развити естетска осећања, као што је то немогуће у случају када се изгуби душа.

Тако стоји и са емпатијом (уживљавањем, саосећањем) које дете изворно поседује. Због несклада са „стварним“ светом око себе, такво саосећање се може преокренути и изопачити у оно што теорија зове дечјом безобзирношћу, чак и окрутношћу. Безобзирност и окрутност нису својствени деци, и јављају се у осетљивом узрасту (пре поласка у школу) као афект страха од губљења личности, а тиме и душе и света маште. Управо зато изузетна одговорност лежи на васпитачима у предшколским установама. Ако дође до нежељенога, учитељ је тај који може да помогне детету да потисне разне облике безобзирности. *Преносећи се у туђу судбину дочарану у књижевном делу, боље разумевамо своје ближње. Без таквог разумевања човек би тешко могао да буде заиста добар. У том смислу се каже и да песничтво људе хуманизује, чини човека човечним* (Тартаља, 1998:69-70). То важи за утицај књижевног дела уопште, а тим пре важи за књижевноуметничке текстове са хришћанском тематиком. Учитељ није обрађивач-посредник који само излаже наставно градиво, него истовремени саосећалац са аутором-уметником, књижевним делом и децом којој то дело чини доступним и блиским.

Стицање адекватних знања, естетског укуса и естетских осећања основни је задатак наставе српског језика и књижевности у млађим разредима. Адекватна знања подразумевају логику, етику и истину, и заснивају се на спознаји и самоспознаји, и њима теже. У процесу сазна(ва)ња, ученик и учитељ су саизвршиоци, и међу њима се успоставља повратна спрега, квалитативно допуњавање и међусобно разумевање. Не само да живот *захтева формирање креативних и стваралачких способности личности* (Смиљковић, Милинковић 2008:180), него је то безусловни захтев самих личности које бивају у процесу целовитог развоја и напредовања. Настава српског језика и књижевности у млађим разредима је у том смислу препуна могућности за разноврсне и занимљиве облике рада, од којих је најзанимљивији и деци најприступачнији облик кроз игру загонетања и одгонетања. Дечја љубопитљивост и зачуђеност су изворни, и нема преке потребе да се вештачки подстичу (изузев у случају поремећаја у понашању, опажању и осету).

Наравно да треба још једном истаћи изузетно важну улогу наставника/учитеља, као саосећаоца, сабеседника, саизвршиоца, саучесника и (често) сапатника са дететом. У светлу слободног односа који се најчешће реализује кроз игру и узајамно надахнуће, треба разумети да

речи књижевника, али и речи учитеља као споне између писца и читалаца омогућавају да се многе загонетке назру и реше, те да постоји суштински разлог што неизоставно истичемо и креативну улогу наставника који је иноватор, не само у смислу богатог коришћења различитих облика рада, већ и стварања новог односа према градиву предвиђеном наставним програмом (Смиљковић, Милинковић 2008:181). Одредницу „иноватор“ треба схватити у смислу слободног духа који се противи запарљености, а не у смислу особе спремне и расположене за примену свакојаким модерних новотарија.

1.7. Значај читанке за млађе разреде са становишта циља образовања

Читанку треба схватити као врело мудрости, врлине, лепоте и узвишених осећања. Ако се овај специфични и оригинални уџбеник тако схвати у времену свога обликовања, и тако конципиран и уобличен прихвати од стране ученика, онда као књига неће, попут осталих уџбеника, доживљавати судбину да на крају школске године буде растрзана, цепана, бацана у ваздух и гажена у прашини, у знак раздраганог ослобођења од њене сувопарности и угњетавања. Пишући напред о циљу образовања и васпитања и дотичући се односа знање – сазнање и учитељ – ученик, нагостили смо одговор на питање како уџбеници могу да избегну злосрећну судбину и погром који се већ деценијама уприличује у школским двориштима на крају школске године.

Читанка је по природи предодређена да не доживљава такву судбину коју, нажалост, доживљава „солидаришући се“ са осталим уџбеницима у првом, другом трећем и четвртном разреду основне школе. Зашто мислимо да је читанка предодређена за успостављање блиског односа са дететом? Зато што је она уједно упориште за прве изграђене ставове о себи, о човеку и свету, и помоћ у невољи, недоумицама и нејасноћама својственим дечјем узрасту. Зашто се дешава да од стране детета не буде препозната као упориште и помоћ? Главна кривица за то лежи на састављачима и одређивачима садржаја читанке, а њој се придружује кривица учитеља који не успева да и таквој, неадекватној читанки удахне минимум животности и тако је, колико-толико, приближи ученицима.

Читанка се најчешће одређује као незаобилазни уџбеник помоћу кога се ученици уводе у свет књижевности. Она је *школска књига која служи као основа у обучавању у читању и осталим задацима језичке наставе* (Педагошка енциклопедија 1989), у литерарном смислу то је *прва антологија најбољих књижевних састава, одломака или целих песама и приповедака, уопште прозних и поетских састава који најприкладније представљају висок домет у*

књижевноуметничком стварању једног народа (Педагошки речник 1987), а у уопштеном смислу дефинише се као *школска књига с прикладним иттивом из разних предмета* (Речник српскохрватскога књижевног језика 1976). „Антологија књижевноуметничких текстова“ подразумева да су ти текстови, осим што су најбољи из своје врсте, још и пажљиво одабрани спрам узраста ученика, уважавајући поднебље, културу и дух народа чијем су нараштају намењени. *Читанка, истиче се у литератури, мора бити мала антологија најлепших и највреднијих уметничких остварења јер ученици на њима изграђују свој књижевни укус* (Чукановић-Каравидић 2006:28). Ако читанка не доприноси образовању и васпитању у смислу развоја слободне и целосне личности, није на ползу очувања духовног и културног идентитета, не изазива љубав према сопственом садржају (и књизи уопште) и не доприноси књижевном укусу, губи право на свој назив. Није случајно што се реч „читанка“ садржајно и звуковно слаже и тајновито везује за речи „мајка“, „бајка“, „успаванка“, „тугованка“, „мирисанка“...

Подразумева се да читанка, у смислу развоја слободне и целосне личности, треба да обухвати књижевноуметничке текстове у којима млађи узраст емоционално прихвата и открива право значење појмова Добро, Истина, Љубав, Узвишеност, Уметничко, Лепота, Човечно, Вечност, Божанско, Чудесно, Мудрост, Вера, Саосећање... У функцији очувања духовног и културног идентитета, читанка је језгро пробраних текстова народне књижевности и епике, и књижевних дела најбољих писаца овог духовног поднебља. Она је чист и отворен прозор ка култури и стваралаштву других народа, али не и кућа у којој ће се претежно настанити дела из баштине других народа. И у једном и у другом смислу читанка је предодређена за књижевноуметничке текстове са хришћанском тематиком.

Посебан значај читанке огледа се у развијању љубави према књизи и читању, и у изградњи и неговању књижевног укуса. Претпоставка за истински естетски књижевни доживљај ученика јесте да се у читанци налазе најбоља, највреднија и најузвишенија књижевна остварења. Ако та претпоставка није испуњена, љубав неће доживети испуњење, ученик ће бити индиферентан, а у крајњем случају јавиће се одбојност, чак и мржња према читанци и књизи уопште. Такође, одсуство неопходне претпоставке води неадекватном формирању књижевног укуса, чак и помањкању истог. Зато састављачи антологије најбољих књижевних састава мора да буду свесни огромне одговорности, и последица свога рада.

1.8. Читанка као уџбеник

Читанка је уџбеник *sui generis*. Члан 2. Закона о уџбеницима и другим наставним средствима одређује следеће: „Уџбеник је основно и обавезно дидактички обликовано наставно средство, у било ком облику или медију, које се користи у образовно-васпитном раду за стицање квалитетних знања, вештина, формирање вредносних ставова и развој интелектуалних способности ученика, чији су садржаји утврђени наставним планом и програмом и који је одобрен у складу са овим законом“. На нивоу законске одредбе установљена је «слобода» облика и медија у којем се може појавити уџбеник (а тиме и читанка) као основно и обавезно наставно средство, с тим што се његово „одобравање“ врши у складу са законом.

У стручној литератури наводе се својства доброг уџбеника: **атрактивност** (да је уџбеник леп, занимљив, адекватно илустрован и технички уређен), **аутентичност** (да се бави стварним, озбиљним садржајима, да се суочава са проблемима, да је јасно написан језиком мисли), **блискост** (да се садржајно ослања на спонтана знања ученика), **читљивост** (да је прегледан, доступан за жељене информације и читљив на различите начине), **далекосежност** (одређење циљева зависи од конкретне друштвене заједнице, али се развој детета свуда јавља као основни далекосежни циљ), **истинитост** (да су информације у њему прецизне и проверене, а полазне претпоставке познате), **изазовност** (да његови садржаји покрећу размишљања, суочавају стара и нова искуства и «провоцирају» напредак путем интелектуалног изазова), **изводљивост** (да су циљеви и критеријуми уџбеника досежни и прихватљиви за ученика), **осетљивост** (да је адекватан одређеном узрасту, специфичним емоционално-социјалним потребама али и постојећим разликама), **отвореност** (да је отворен за различите истине, знања и моделе), **поступност** (да је садржајно адекватно сегментиран у делове којима се постепено заокружује целина, у етапе пута ка циљу), **прецизност** (да се обраћа прецизним и уређеним језиком, и да чува критеријум истине), **предвидљивост** (да одговара очекивањима читалаца, зависно од области), **примењивост** (да укаже на употребу знања у конкретним ситуацијама), **разноврсност** (да има различите садржаје, могућности и аспекте у прилазу проблему), **разумљивост** (да је разумљив са становишта језика, реченичког склопа и јасноће мисли), **селективност** (да је његов садржај пажљиво биран и да служи нечем смисленом и битном), **структурираност** (да гради структуру знања, односно мрежу знања), **сврсисходност** (да оно што садржи служи нечему што је јасно унапред одређено и смислено), **развијност** (да омогућава произилажење знања из неког

другог знања), **редундантност** (да омогући «слегање» знања и везу са другим знањима, уз пуно разумевање односа), **репрезентативност** (да развија и моделира технике интелектуалног рада и интелектуалне процесе уопште), **трансформабилност** (да развија способност препознавања истог смисла у различитим формама), **укљученост** (да понуди ученику повратне информације о процесу његовог напредовања кроз градиво) и **услужност** (да је садржајем посвећен потребама детета које учи).

У стручној литератури се као основне карактеристике, односно одлике уџбеника као основног средства у настави и научно-стручног дела (оно по чему се уџбеник разликује од других књига и средстава), наводе: **формативност** (да утиче на ученика, да га покреће, усмерава, «формира»), **комплетност** (да пружа комплетну, целовиту информацију о некој области), **систематичност** (да у остваривању основне идеје иде корак по корак, поступно и доследно, одређеним редоследом, уз логичну повезаност елемената/чланова који претходе и који следе, у циљу ширења знања и формирања логичког система), **трансмисивност** (да има приказивачки карактер) и **репрезентативност** (да селекцијом садржаја буду обухваћене све важеће теорије и парадигме из одређене области). Можемо да закључимо да је основним својствима и одликама уџбеника посвећена велика пажња, што не чуди пошто се уџбеник одређује и прихвата као „основна, главна, обавезна школска књига“ (Љ.Коцић, Б.Требјешанин), односно „најважније и најмасовније средство учења“ (Н.Лакета, А.Брковић).

Логично, пошто је и сама уџбеник, читанка треба да поседује иста основна својства и препознатљиве одлике. Оно што као негативно запажамо у погледу уџбеника, тим пре важи за читанку. Примећујемо да се у дефиницији неких основних својстава и одлика уџбеника користи израз „информација“, а већ смо напред навели Бојанинову мисао (коју здушно прихватamo) да информација никога и ничему не може да научи. Зашто би онда информација улазила у биће, у појам неке ствари? Како се може **читљивост** уџбеника (односно читанке) повезивати са информацијом, поготово некаквом „жељеном“ информацијом која подразумева тренутно задовољење радозналости без потпоре са становишта сврхе, односно суштине? Зар је могуће да се **истинитост** уџбеника (односно читанке) везује за прецизност и провереност информација? Исто важи и за **укљученост** и **комплетност**. Не говоримо о сувишности и беспотребности информација, него о непримерености да информација, као информатички појам који је изгубио своје првобитно значење (стављање у одређену форму, давање облика нечему), и који се данас схвата као давање значења неком податку у сврху обавештења, служи за одређивање неког

појма који се тиче сазнања и знања. Када је нешто у зачетку непримерено, онда не чуди последично извођење дефиниције читанке као „основног извора информација које ученици добијају у настави“, чиме се врши срозавање читанке на обичан извор информација.

С обзиром на то да читанка треба да уведе децу у свет књижевности и помогне им у откривању правог значења суштинских појмова, да она представља ризницу најбољих и највредних књижевноуметничких дела и чувара духовног идентитета, да треба да буде упориште и помоћ за децу/ученике, јасно је да мора да поседује најбоља својства и одлике које је издвајају од осталих уџбеника. Читанка не треба да буде само *атрактивна* (да поседује привлачну снагу поседовањем сопствене дражи/чари), она треба да буде **насушно потребна, неопходна и незамењива**. Може читанка да буде *аутентична*, али је много боље да буде **изворно веродостојна и окренута истинској суштини**. Од *предвидљивости* много је боље да читанка има својства која код деце изазивају **интуитивну препознатљивост и душевни склад**.

Мислиоцима Старе Грчке, посебно Проклу Дијадоху, била је позната важност и снага именовања бића, ствари и појава. Имали су знање о човековој способности да поседује и васпоставља лексичко-енергетски однос према постојећем и постајућем. Знали су да одређеном бићу/ствари/појави приличи име које има, те да између имена и бића/ствари/појаве постоји суштаствена веза. Све нам то указује на значај и улогу речи као облика именовања. Реч, изговорена или записана, треба да има снагу и важност онога што именује, да ЈЕСТЕ то што именује. Само условно можемо прихватити одређење да је реч ознака за неки појам. Када је реч права, када означава суштину и када је истоветна са појмом, нема потребе да се питамо о тачном значењу појма, и о значењима речи. Права реч је жива реч. Објашњавајући на примерима речи *колело, срце и точак* у неким изразима, и указујући на етимолошку везу и основу, аутор приручника „Теорија књижевности са теоријом писмености“ основано устврђује да *језик има своју дубоку логику и да неко за нас чудно значење неке речи никако не значи произвољност у језику већ унутрашњу развојну линију којом се основно значење речи кретало у правцу све нових и нових значења* (Живковић 1995:228). Што реч има више значења, то је више истинска, права, тим више означава суштину.

Бела Хамваш је указивао у својим делима да је древни човек располагао способношћу да ствари именује правим и егзактним именима, али да је касније проиграо ову способност, тако да највише што може да постигне јесте симболично именовање ствари. Изгубљена је способност стварања посредством речи. Стари народи и њихови језици нису били примитивни, како

погрешно тврди наука. Јер, све што је универзално, све што је духовност вишег реда, све што је битно, у Европи потиче из грчког и латинског језика. Хамваш наводи пример речи *λόγος* (Логос), за чије је објашњење потребно више стотина „европских“ речи, док би речник речи сачињених од логоса премашио хиљаду речи (Логос је и реч, и смисао, и мишљење, и проповед, и разматрање, и дух, и пропис, и узрок, и мера, знак, симбол, закон, суд... а код Хераклита има најадекватнији смисао – будност). Колико су тек садржајни, универзални и духовни били језици старији од грчког и латинског? Настанком књиге реч постаје видљива, и принцип свега постојећег, као стваралачко објављење божанског бивства у историјском времену.

Два претходна пасуса написана су као потпора становишту да читанка за млађе разреде мора да буде посвећена живој снази и суштинској важности речи, не само речи као „најмањој јединици језика која носи значење и има фонетску вредност“. У супротном, код деце ће се развијати само *комуникација*, док ће право *разумевање* потпуно изостати. Ако РЕЧ ученику постане беживотна, досадна и ружна, таква ће му изгледати и стварност, а тако ће гледати и на знање које треба да стекне. Са презиром ће се односити према речима свог језика са суштинским значењем, и замењиваће их у говору и писању скраћеницама и фразама које нађе на Интернету, као и речима страног порекла које се све чешће користе у средствима јавног информисања. Кроз читанку ученик млађих разреда треба да спозна да важност адекватног именовања ствари није била позната само старогрчким мислиоцима, и да је ту важност наш народ лепо формулисао изреком: „Речи бобу: боб, а попу: поп“, а то је *стара изрека којом се позива сабеседник да ствари назива њиховим именима, без околишења*; ученик треба да схвати да је ова изрека/начело *предуслов разјашњавања ствари*, али да је за уздизање *изнад прозаичности* говора (у књижевноуметничком тексту, посебно у песми) потребна посебна *спрега речи* са остављањем извесног *простора неодређености*. *Уместо једнозначних речи, строгих денотација, вредност добијају она узгредна саозначавања (конотације) што се око речи плету као ореол могућних асоцијација* (Тартаља 1998:107).

Навели смо да ћемо написати нешто о законској „слободи“ облика и медија у којем се може појавити уџбеник. Читанку може да прати „слушанка“ (тонски запис), али читанка не треба да се претвори у „слушанку“. Читанци може да прави друштво „гледанка“ (видео запис), али „гледанка“ не може да буде читанка. Аутентичност доживљаја читања књижевних текстова из књиге не може бити адекватно замењена упознавањем са уџбеничким садржајем помоћу другог облика и медијског средства. Читанка је пре свега и изнад свега КЊИГА, према којој

ученик млађег узраста треба да осети љубав и приврженост, да у њој види друга у добру и невољи, упориште и потпору, и да према садржају (књижевноуметничким текстовима у читанци) гради однос љубави, поверења, верности и поштовања.

1.9. Усвајање знања уз помоћ читанке у млађим разредима

Већ се поодавно констатује да школа, као свето место за стицање знања, губи битку са средствима масовне комуникације и јавног информисања. Примат односе рачунари, телевизија, радио, штампа, тако да постоји својеврсна медијска блокада система образовања и васпитања. У добу када немају развијен критички однос према појавама и начину њиховог представљања, ученици млађих разреда бирају између „лакшег“ и „тежег“, и при томе дају предност „лакшем“. Бујица сваковрсних информација плави дечју душу и памет, а школа се труди да се иновативним средствима и „праћењем трендова“ приближи медијима по атрактивности. У том приближавању (које никада не може да прерасте у досезање), школа се одваја од онога што чини њену основну улогу, и тако бива поражена на пољу сврхе и властитог значаја. Ако школа прихвати да је један од основних задатака да пружи „потребне информације“ ученицима, она тада унапред пристаје на споредну улогу, и на пораз. То је посебно погубно за ученике млађег узраста, имајући у виду њихове специфичности. *Узраст основне школе (од 6, 7 до 14,15 година) период је бурног и снажног развоја. За интелектуални развој у овом периоду значајна су (према Пијажеу) два стадијума: стадијум конкретних операција (од 6, 7 до 11, 12 година) и стадијум формалних операција (од 11, 12 на даље). У стадијуму конкретних операција јављају се важне логичке операције које су везане за конкретне објекте и ситуације, због чега се тако и зове. Дете логички мисли али само о оном што опажа, што је конкретно дато* (Ђорђевић 1999:32-33).

У том осетљивом добу од 6/7 до 11/12 година дете бива најчешће „упућено“ на телевизију и игрице на рачунару. Невероватна количина насиља којом су набијени модерни „цртаћи“ и рачунарске игрице врши разорни утицај на поменуте логичке операције, и на укупно ментално здравље младог нараштаја. Када треба да почне да стиче способност формирања система појмова и извођења основних операција логичког мишљења, и то у сазнајном процесу који омогућава учење, уз истовремено развијање опште интелигенције, ученик млађих разреда основне школе, на уштрб правог учења, упознаје занимљивости неадекватног вредновања, говора и понашања. Знамо да су наведене конкретне операције реверзибилне, уклопиве у системе целине и заједничке, пошто *нису везане ни за ту и ту индивидуу, већ су заједничке за*

све особе истог менталног нивоа, и посредују не само у њиховим личним расуђивањима, већ и у њиховим сазнајним разменама (Пијаже, Инхелдер 1990:104). Ако прихватамо одређење да конкретне операције чине прелаз између акције и општијих логичких структура које садрже комбинаторику и структуру „групе“ која повезује два могућа облика реверзибилности (Пијаже, Инхелдер 1990:108), лако ћемо да уочимо опасности за тај осетљиви *прелаз* у поменутом добу. Нужно се намеће закључак да читанка за млађе разреде мора истовремено да буде у функцији (пре)носиоца знања и помагача у усвајању знања. Другачије речено: читанка треба да подстакне процес сазнавања и његовог претакања у знање, уз пуно уважавање и неговање изворно чистих дечјих осећања, јер: *то је још увек доба када су путевима сазнавања потребнија образложења осећањима него ли пуком логичком закономерношћу* (Бојанин 2009:157).

Да би дете/ученик могло да стекне способност схватања и увиђања односа и међусобних веза, а тиме и способност размишљања и схватања значења ствари и појава које опажа, нужно је непрекидно овладавање језиком (говором). Правилно обликовање појмова је немогуће без познавања језика. Да би се изворно, интуитивно знање пробило на површину и било разумом „обрађено“, нужно је познавање значења речи. Богаћење речника доприноси квалитетнијем сазнајном садржају и његовом бржем прелажењу у знање. Ученик који разуме значење речи, који је у стању да из богате ризнице посегне за адекватном речи, лакше ће обликовати питања и разумети одговоре. Зато је читанка незамењива као уџбеник за усвајање знања, који пружа „колегијалну подршку“ другим уџбеницима са аспекта јасноће и разумљивости у чијој функцији треба да буде и целокупна дидактичко-методичка апаратура.

Адекватним одабиром књижевноуметничких текстова, свим осталим садржајима наставе српског језика и књижевности, као и пратећом дидактичко-методичком апаратуром, читанка постаје прави основ за опште образовање ученика, за стварање његовог духовног и културног идентитета, и за неговање највећих врлина (човекољубље, племенитост, саосећање, срдачност, храброст, љубав према своме роду, отаџбини и породици, верност, милосрђе, искреност, постојаност, разумевање и помагање другоме, истинољубивост, правдољубивост...). Читанка треба да превлада вишедеценијски јаз између „књишког“ знања и „животног“ знања, али не у смислу прихватања начела објективираниог друштва лишеног суштине, него у смислу утицања на живот. Читанка је прави репрезент педагогије формирања личности окренуте васпитанику, за разлику од педагогије припремања за живот. О повезаности педагогије формирања личности са психологијом, социологијом и философијом писано је много; чак је и мислилац, окренут

кадровским потребама привредног система, тачно запазио да је ова педагогија из везе са философијом *добила вредност одређеног погледа на свет, вредност која има карактер избора фундаменталних животних вредности*, зато што се под најважнијим питањем у човековом животу подразумева *да он буде некакав, а не да нешто ради* (Суходолски 1974:56). Читанка је својеврстан уџбеник и по томе што мири и сједињава два облика учења: рецептивно смисаоно вербално учење и учење путем открића. Постоји извесна блискост читанке и светих књига, пошто се садржај читанке такође „објављује“ ученицима, посебно у случају узвишених књижевноуметничких текстова који успостављају исконску везу са дечјом душом.

Како да читанка буде пријатељ и помоћник у стицању знања код ученика млађих разреда? Тако што ће бити окренута њиховом радосном доживљавању, разумевању и спознаји, и што ће доприносити оптимистичкој вери у успешно решавање задатака и проблема који пред њих искрсну. Из оптимизма могу да се развију позитивне карактерне црте: срчаност, отвореност, поузданост, марљивост, одговорност... Трагично би било да читанка допринесе да се дете, у свом прилагођавању на садашњост и будућност, окрене песимизму. *Ако видимо дете које нема поуздања у се да ће помоћу својих способности решити своје задатке, онда можемо замислити како то изгледа у души једног таквог детета. Ми ћемо ту наћи оклевање, застрашеност, ограђеност, неповерење, и уопште све оне остале црте с којима слаб човек покушава своју одбрану. Његов циљ ће бити далеко иза фронта живота, изван граница докучивога* (Адлер 2007:51). Само у радосном учењу и сазнавању могуће је објединити знања на која указују психолози у својој стручној обради садржине уџбеника и процеса усвајања знања, дакле: декларативна знања (знања 'да' – научне чињенице и знања из теорије књижевности и лингвистике), процедурална знања ('како да' – оперативна знања у проблемском приступу обради књижевног текста) и кондиционална знања ('када и зашто' – примењива знања која се стичу уз помоћ дидактичко-методичке апаратуре у читанкама, подобна за адекватно вредновање и расуђивање, посебно путем поука из књижевних дела).

Већ смо истакли да задатак школе није да пружа „потребне и корисне информације“. То није ни задатак читанке. Ако читанку сведемо на извор информација, унапред смо јој наменили споредну улогу. Погрешно је поистовећивати нуклеус (језгро, суштину) читанке са информацијом. Зато је аутор рада „Савремени уџбеник и електронски медији“ само делимично у праву када тврди да функцију посредника између нових знања и ученика *све више преузимају други извори и средства информисања*, и да *није оправдано оптуживати школу да недовољно*

обавља ову функцију. Истинитост овог исказа обезвређује се сагледавањем функције школе у томе како она учи ученике да траже, сагледавају, оцењују, усвајају, примењују и користе сазнања која стичу посредством ваншколских извора информација (Ђорђевић 1998:33). Истакли смо да ће школа, као извор информација, увек бити поражена од других „ваншколских“ извора, тако да се стање нимало не поправља тиме што ће се улога школе свести на сагледавање, оцену и примену сазнања стечених посредством ваншколских извора информација. Зато и читанка треба да буде врело знања, љубави и истинске лепоте, препознатљиве дечјој души, а онда ће дете/ученик лако да одреди приоритете, да успостави однос блискости и поверења, и да као другоразредне одреди све „спољне“ информације и средства масовне комуникације. Радост сазнања и задовољство испуњености, коју читанка може и треба да подстакне и продуби, неће бити доведена у опасност и сведена на узредне доживљаје ма каквим „кул информацијама“, „чудесним“ игрицама и „хорор цртаћима“. У мноштву књига, читанци припада место најбољег, најумнијег, најпажљивијег, највернијег и најискренијег друга. Ако се такав однос другарства не установи и садржински не продуби, велика кривица лежи на састављачима садржаја читанке и онима који тај садржај одобравају, а нешто мања на учитељима/педагозима/васпитачима.

1.10. Читанка у функцији подстицања читалачких навика и љубави према књизи

Читалачке навике исходе из љубави према књизи. Ако те љубави нема, навика прелази у одвику (ако је икада и стечена). Љубав се не јавља услед понављања истог понашања које је тако прешло у навику, али љубав може да буде узрочник и утемељивач навика. Ако постоји љубав према књизи, лако ће се формирати и подстицати читалачке навике у смислу опредмећења духовне потребе. Предуслов за однос љубави према читанци јесте да машта детета буде неокрњена, сачувана у својој изворности и чистоти, негована и подстицана. Објективирани свет, у којем техника и технологија узимају данак од човечности, представља велико искушење за живу и бујну детињу машту. Родитељи, принуђени да свакодневно брину о егзистенцији своје породице и подмлатка, често нису склони да са разумевањем гледају на маштање свог детета, упућујући му неку врсту подсмешљивог прекора: „Шта ми ту фантазираш“. Када говоримо о садржају читанке, предуслов за естетски доживљај књижевноуметничког текста јесте сачувана машта, не као прибежиште од сурове стварности, него као засебан свет у којем дете препознаје суштину свога бића. У области маште испреплетани су свесно и несвесно, док граница према „збиљи“ није оштро повучена као код снова. *Дете ће првенствено кроз машту доживети дело. На крилима маште пренеће се у бајколики свет далеко у прошлост и по свом нахођењу*

померати време дешавања дела (Чукановић-Каравидић 2006:121). Тежња ка Апсолуту код деце се огледа управо у способности маштања. *Нежни трагачи књижевних текстова за трен прекидају истинске игре и крећу својим мислима у игру која је плод скривених жеља, плод ума и душе детета жељног знања. Наједном оживе слике игара у двориштима и баштама или скривеним одајама, затим се крене у сусрет песничког игри створеној у песми или причи, бајци или роману* (Смиљковић, Милинковић 2008:181).

Као што машта треба да буде сачувана, тако и детиња радозналост не сме да буде незадовољена, поготово не занемарена. Значење радозналости не треба одвајати од изворног смисла, пошто је дете по својој природи **радо да дознаје**. На радозналост може да се гледа као на зов интуитивног знања из дубине дечје душе, којим се код детета подстичу и оживотворују дух, интелект и емоције. Читанка ће бити пријемчива и интересантна ако истовремено подстиче и задовољава ту радозналост, која је *основно обележје здраве људске личности у развоју и у зрелом добу. ... Као што је ваздух потребан биолошком опстанку тако је задовољавање радозналости неопходно за развој и опстанак здраве личности* (Бојанин 1991:151). Откривањем многих слојева и значења у књижевноуметничком тексту радозналост бива задовољена, али и изнова подстицана, тако да се код детета развија посебно трагачко задовољство. Узвишени доживљај тајне карактеристичан је за млађи школски узраст. Тајна није у опреци са дечјом радозналошћу, односно тајна и радозналост нису у односу супротности. Известан проблем може да настане зато што **разумом** треба прихватити да се **разумом** не може све обухватити, треба сазнати да се не може све сазнати, *да је наш живот омеђен Тајном која је недокучива нашем разуму. Њу више можемо да докучимо нашим усхићењем или миром у дубинама сопствене осећајности, него оштрином самог расуђивања* (Бојанин 2002:81). Запитаност о суштини постојања својствена је и детету, и одраслом човеку. Зато је од прворазредног значаја умеће да се детету приближи појам тајне, која остаје разуму недокучива. У тој функцији, велика је улога књижевноуметничких текстова са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде. Ученик ће осетити љубав према књизи која задовољава и подстиче његову радозналост, и која га крепи и надахњује у узвишеном и племенитом доживљају тајне.

Поред тога што треба да буде у функцији очувања маште и сталног подстицања радозналости, читанка би неизоставно морала да служи дечјој радости. Учење и сазнавање без адекватне радости постаје тегобно и мучно. Радост треба да буде садржински инкорпорирана у сазнајни процес и само сазнање, у емотивни и естетски доживљај, у развој детета на сваком

стадијуму и посматрано у целини. Залажући се за поштовање урођених дечјих интереса, Адолф Феријер је био противник формализма школе и њеног радикалног *неразумевања онога, што чини основ и бит дечје природе*, тако да је „активна школа“ анти-интелектуалистичка, пошто се противи *оној склоности, да се даје интелекту одлучно место на штету осећања и активности... Ако је живот без размишљања мало вредан, размишљање без живота није ништа* (Рајчевић 2012:126:127). У сфери осећања, у смислу афеката, главно место припада радости, пошто се из ње изводе многи други афекти. *Дете се радује открићу њему интересантних предмета и има потребу да својој пажњи и своје узбуђењу придружи и пажњу и узбуђење мајке или било кога другог, блиског, у датом тренутку. Радовање побуђује потребу за удруживањем пажње, а тиме и потребу за другим као саучесником дететовог расположења насталог откривањем и сазнавањем нечег новог* (Бојанин 2002:189:190).

2. ИСТОРИЈСКИ АСПЕКТ ВЕРСКОГ И ЕСТЕТСКОГ ВАСПИТАЊА У СРБИЈИ У ОБЛАСТИ ШКОЛСТВА, ПРОСВЕТИТЕЉСТВА И КЊИЖЕВНИХ ТЕКСТОВА СА ХРИШЋАНСКОМ ТЕМАТИКОМ

2.1. Књижевни текстови са хришћанском тематиком у средњовековној Србији – хронологија и периодизација

Средњовековна српска књижевност уобичајено се означава као стара српска књижевност. Чине је дела српске оригиналне и преводилачке књижевности, настала у периоду од 9. до 17. века. Ако почетак српске писмености везујемо за 9. век, онда развој српске књижевности почиње од 10. века, у почетку превођењем сакралних текстова са грчког језика, у којима је хришћанска вера била срж и сврха писања. Оригинално стваралаштво у српској књижевности с правом се везује за име и дело Светог Саве, првог Просветитеља и Учитеља у Срба. Византијска поетика била је обележје српске књижевности овог периода, али је та књижевност досегла високе уметничке домете. За одређење периодизације у развоју старе српске књижевности значајна је књига „О подели наше народне књижевности на периоде“ **Драгољуба Павловића** (1903–1966), српског историчара књижевности и академика, који је поделу средњег века (на ранофеудално доба, доба развијеног феудализма и доба пропадања феудализма) пренео на историју српске књижевности, која је подељена на *доба настанка и првобитног развоја* (9–12. век), *доба пуног развоја* (13. и 14. век) и *доба опадања* (све до 18. века). Слична периодизација потиче од **Ђорђа Сп. Радојчића** (1905–1970), српског историчара и историчара

књижевности (књига „Преглед развоја и подела старе српске књижевности“), који је ову књижевност поделио на четири периода: *ранофеудално* (од почетка до краја 12. века), *феудално* (од 12. до краја 15. века), *доба робовања под Турцима* (од 15. века па до последњих година 17. века), *доба велике сеобе Срба у средње Подунавље* (од краја 17. века). **Димитрије Богдановић** (1930–1986), српски историчар, историчар књижевности и богослов, критиковао је овакву периодизацију пошто је иста заснована на периодизацији друштвених појава без упоришта у самој књижевности и културолошки битним моментима. Издвојио је седам периода у историји старе српске књижевности: *почеци српске књижевности* (10—12. век), *на путевима самосталног стварања* (13. век), *у знаку Свете горе* (1300—1389), *после Косова* (1389—1427), *нова средишта књижевне делатности* (1427—1459), *између традиције и хронике свога времена* (1459—1537) и *два последња века* (16—17. век).

Методијев ученик, Климент Охридски, створио је фонд текстова који ће постати основа књижевности на тлу српских, македонских, а потом и других јужнословенских земаља. За настанак српске књижевности пресудан је период од 10. до 11. века, али из тог периода није сачувано готово ниједно дело, тако да се о том почетном фонду суди на основу млађих преписа у српским рукописима 12—13 века и млађих. Са краја 12. века сачувана су два ћирилска рукописа српске редакције: *Мирослављево јеванђеље*, писано око 1185. године и *Вуканово јеванђеље* из 1197—1199. године. Основу старе српске књижевности чинила је преведена и оригинална старословенска књижевност: библијски текстови у различитим изборима (апракоси, перимејници, четворојеванђеља, псалтири, апостоли), литургијска књижевност, хагиографска, панегиричка и светоотачка књижевност, уз одређене апокрифне текстове на тему библијског предања. *Из овог периода потичу и први трагови самосталног српског књижевног стваралаштва. У Зети је настао Летопис попа Дукљанина за који се не може са сигурношћу тврдити да припада словенској књижевности. Он представља комбинацију латинских летописа и мартиролошке хагиографије (Житије Владимирово које се сматра најстаријим познатим изворним књижевним делом међу балканским Словенима). Далеко важнији споменик је Мирослављево јеванђеље из око 1185. године које је доказ развијене писарске и калиграфске традиције у Захумљу и готово једини представник зетско-хумске школе. Ова школа је извориште свих ћирилских рукописа у Босни од 13. до 15. века. У секцији дијака Григорија у Мирослављевом јеванђељу налазе се и први пут забележене особине нове српске ортографије, рашког правописа* (Историјска библиотека-Стара српска књижевност, 2012/10.01. /18,30: <http://www.istorijskabiblioteka.com/art:stara-srpska-knjizevnost>).

У 13. веку (период формирања самосталне српске државе) утврђена је и нормирана рашка редакција старословенског језика, уз интензиван развој преписивачке и преводилачке делатности са грчког језика и заокруживање развоја два главна жанра у средњовековној српској књижевности: житија и службе. Први оригинални српски књижевник био је **Свети Сава**, чија су првобитна дела била црквеноправног, некњижевног карактера (*Карејски* и *Хиландарски типик*). У уводу *Студеничког типика* из 1208. године Свети Сава пише развијено *Житије светог Симеона*, концентришући се на мотив одрицања у Симеоновом животу. Опис Симеонове смрти из овог Житија спада у најлепше примере старе српске књижевности. Књижевног карактера су и његови *Служба светом Симеону*, и *Писмо игуману Спиридону* послато са једног од Савиних путовања у Свету земљу. Други писац ове епохе је **Стефан Првовенчани**, син Стефана Немање. Његове повеље: *Мљетска* (између 1195. и 1200) и *Друга хиландарска* (1200—1202) садрже поетске елементе у аренги (уводу, прослову). Написао је и опширно *Житије светог Симеона* 1216. године, са свим елементима византијске хагиографије, као владарско житије у коме централно место заузимају Немањина владарска дела. Треба поменути и *Хиландарски запис о смрти светог Симеона* сачуван у кратком *Житију светог Саве*.

У оквиру студеничког, жичког, милешевског и хиландарског књижевног круга настајали су текстови о српским светитељима (текстови о Светом Сави настајали су у Хиландару и Милешеви). Текст *Хиландарског житија Светог Саве* интерполиран је у Милешеви где је додат део *О преносу моштију светог Саве* (*Милешевска транслација*) и са *Записом о смрти Светог Симеона* је образovalo *Кратко житије Светог Саве* настало око 1240. године. Сва ова дела ушла су у генезу **Доментијановог Житија светог Саве**, написаног 1243. или 1254. године у Карејској испосници по жељи краља Уроша I. Књижевно стваралаштво овог хиландарског јеромонаха припада хагиографском жанру, и одликује га узвишени реторични стил са библијским реминисценцијама. *Доста касније по налогу истог владара Доментијан је написао Житије светог Симеона а као књижевни извор користио је своје раније дело, књижевно дело Стефана Првовенчаног као и Слово о закону и благодати митрополита Илариона Кијевског* (Историјска библиотека – Стара српска књижевност, 2012/10.01./18,30: <http://www.istorijskabiblioteka.com/art:stara-srpska-knjizevnost>).

Ширењем српске државе на југ, консолидацијом Цркве и литургијском реформом (уз промене у богослужбеној пракси и ревизију старословенских превода) српска књижевност је у наредном периоду (почетак 14. века – Косовска битка 1389. године) добила нови замах. Посебно

је значајно дело хиландарског **монаха Теодосија**, оригиналног писца и уметничког ствараоца који је писао житија, похвале, службе и каноне. Његова главна дела: *Житије Светог Саве*, *Служба Светом Сави* и *Служба Светом Симеону* представљају коначну етапу у развоју одговарајућих жанрова. Присутно је експресивно излагање које подсећа на нарацију иако је дело грађено по строгим правилима хагиографског жанра. Психолошка посматрања одликују његово дело *Житије Петра Коришког*. Теодосијева песничка дела су литургијски мотивисана. Његова *Служба Светом Симеону* заменила је Савину *Службу* из 13. века а *Служба Светом Сави* све раније службе. За књижевно стваралаштво 14. века значајан је и зборник *Житија краљева и архиепископа српских*, познат и као *Данилов зборник* по свом творцу, **архиепископу Данилу II**, настао у циљу стварања литургијских текстова за српске светитеље-краљеве и архиепископе. Данило II је као писац оставио 6 житија и две службе, а у житијски жанр унео је значајне новине, које се јављају као последица намере да састави српски пролог или зборник кратких житијних текстова. Утицај исихастичке духовности огледа се у његовом стваралаштву, као и у стваралаштву каснијих стваралаца: **Монаха Јефрема** (српски Патријарх са оригиналним песничким делом, који је написао три канона: *Христу*, *Богородици*, *За цара*, и 180 осмогласних стихира; његова дела су прожета исихастичким мотивима борбе против страсти и дубоким доживљајем грешности), **Силуана** (сачувани су његови стихови за *Пролошко житије Светог Саве* и збирка писама *Епистолије кир Силуанове*, а у делима је присутна идеја о људској пролазности и трајним вредностима божанске љубави) и **инока Исаије** (писац, преводилац и дипломата; превео дела Псеудо-Дионисија Ареопагита, што је било од великог утицаја на каснију српску књижевност и уметност).

Српску књижевност након Косовске битке одликује стварање Лазаревог култа и саме Косовске битке. Међу књижевним ствараоцима најзначајнији је **Данило III** (Млађи или Бањски), који је кнезу Лазару посветио четири списа: *Похвално слово*, *Службу*, *Пролошко житије* и *Повесно слово*, са изразито мартиролошком симболиком (*мартирологија* – истраживање и испитивање живота хришћанских мученика; мучеништво). Неки од писаца овог периода су непознати (писци *Слова о кнезу Лазару* и летописног *Житија и начелства кнеза Лазара*), а други су истакнуте историјске личности (Јефимија и деспот Стефан Лазаревић). **Јефимија** је написала три песничка дела, од којих су два посвећена кнезу Лазару: *Мољеније Господу Исусу Христу* (надахнуто мотивима византијског песника Симеона Новог Богослова) и *Похвала кнезу Лазару* (извезена 1402. за Лазарев ћивот у Раваници, представља изворни песнички састав). Посебно место заузима *Похвала кнезу Лазару* **Андонија Рафаила**

Епактита, коју краси сложена и реторски развијена песничка структура. Нека књижевна дела деспота **Стефана Лазаревића** припадају овом циклусу: *Надгробно ридање над кнезом Лазаром* и епитаф *Натпис на стубу косовском*. Познатије Стефаново књижевно дело је *Слово љубве*, песничка посланица о духовној љубави и љубави уопште. Из монашког круга стваралаца издвајају се **Марко Пећки** (творац *Житија и службе патријарху Јефрему* и *Службе архиепископу Никодиму*) и **Григорије Цамблак** (по доласку из Молдавије постао игуман Манастира Дечана; веома учен, творац бројних књижевних дела која су ушла у састав старе српске, бугарске и руске литературе; значајна дела за српску књижевност: *Житије Стефана Дечанског*, *Служба Стефану Дечанском* и *Слово о преносу моштију свете Петке*). Последње деценије 14. века изнедриле су нове историографске жанрове – летописе и родослове.

У периоду од 1427. до 1459. године, у којем књижевна средишта постају Београд, Смедерево и Ново Брдо, хагиографија се испуњава историографским садржајем. Најистакнутија личност у књижевном смислу је **Константин Философ**, који је из Бугарске пребегао у Србију 1410. године. За српску књижевност значајна су његова дела: *Сказаније о писменима* (обимно дело са намером да буде програм темељне правописне реформе) и *Житије деспота Стефана* (иако припада житијном жанру, дело поседује већи број хуманистичких елемената и необичних литерарних конструкција). Непознати *Смедеревски беседник* написао је плач посвећен деспоту Ђурђу Бранковићу, за који Димитрије Богдановић каже да је *прожет истинским болом у коме се наслућује мрак који пада на целу Српску земљу*. Смедерево после враћања Београда Угрима постаје значајно средиште књижевног стварања; његовим падом 1459. завршено је деловање овог српског књижевног круга. Из Новог Брда, или из његове околине потицала су тројица српских књижевника: **Владислав Граматик** (познавалац српске књижевне традиције, текстолог и преписивач, изузетно плодан писар који је писао обимне кодексе; написао једно оригинално дело: *Слово о преносу моштију Ивана Рилског – Рилска повест*), **Димитрије Кантакузин** (оригиналан књижевник који је написао дела: *Канон о повратку моштију Ивана Рилског*, значајно песничко остварење *Песма Богородици*, похвале *Похвално слово великомученику Димитрију* и *Похвала светом Николи* и писмо *Посланица свештенику и доместику кир Исаји*) и **Константин Михаиловић**. У Дечанима настају *Параклис Стефану Дечанском* и *Стихире светом краљу* које је написао монах **Јосиф**. Овај последњи период српске средњовековне државе обележили су и текстови световне књижевности, често називани романима, као приповести преведене са грчког, латинског или италијанског језика (махом прераде позноантичких дела).

Пад Смедерева 1459. године и почетак турске власти трагиком су испунили дела овог периода, али су она, и поред тога, садржала и задржала основне вредности византијског и православног погледа на свет, у смислу окрепљења и доказа утемељености. Јавља се књижевност записа и натписа. **Константин Михаиловић** је написао *Јаничарове успомене* (заробљен од Турака, као јаничар учествовао у походима Мехмеда II Освајача; 1465. заробила га угарска војска у Босни; у Угарској ослобођен, и ступио у службу Стефана и Дмитра Јакшића, а затим деспота Јована Бранковића). Текст *Успомена* на српском језику није сачуван, већ само низ пољских преписа. Ово дело је изразито прохришћанско и просрпско, садржи програм хришћанског, европског рата против Турака, и показује смисао аутора за трагично и епско. Током 15. и почетком 16. века оживела је висока црквена књижевност у Сремској деспотовини, где настају бројна хагиографска и химнографска дела о сремским Бранковићима. Међу српским књижевницима, који су отишли у Русију, издваја се **Пахомије Србин**, који у Тројице-Сергијевом манастиру крај Москве развија богату књижевну делатност, прерадом већег броја ранијих руских житија, али и писањем низа песничких и хагиографских дела (*Житије Кирила Бјелозерског* и *Житије архиепископа новгородског Јевтимија*). Крај 15. века обележава и појава штампарија. Прву српску штампарију основао је Ђорђе Црнојевић на Цетињу 1493. године. Прва књига *Октоих првогласник* штампана је 1493/94. године. Цетињска штампарија брзо је замрла, али је штампање српских књига настављено радом Божидача Вуковића у Венецији, браће Љубовића у Горажду и у низу малих манастирских штампарија.

Традиционални жанрови и средњовековна поетика карактеристични су и за последња два века постојања српске средњовековне књижевности, с тим што је више заступљено преписивање, а мање оригинално стваралаштво. Као самостални књижевник јавља се Генадије, хиландарски јеромонах, који је написао *Службу Петру Атонском*. Уочљиве су књижевне везе са Русијом, као и рад бугарско-српске софијске књижевне школе (представник **Матеј Граматик**, који је написао *Житије Николе Софијског*, убијен од Турака због одбијања да се потурчи). Област Старе Србије изнедрила је **Лонгина** (сликара и писца) и **Пајсија Јањевца** (патријарх српски који се старао о књижевном рукописном наслеђу, и написао дела: *Служба преподобном Симону*, пролошко *Житије Симоново* и *Служба и Житије цара Уроша*).

Византијска естетика и поетика уткани су у стару српску књижевност, а као идеали истичу се ученост, добротинство и служење култу, при чему се само писање схватало као подвиг, уз превагу начела инспирације над тежњом за ауторством.

2.2. Књижевни текстови са хришћанском тематиком из ризнице старе српске књижевности од посебног значаја у верском и естетском смислу

Стара српска књижевност, у данашњем смислу, не обилује оригиналним књижевним текстовима. Али, релативно малобројна оригинална дела заслужују одредницу *књижевно уметнички текстови*, пошто својом узвишеношћу и лепотом представљају праве бисере наше књижевности. Наши средњовековни писци и читаоци имали су снаге и слуха да оцене књижевно дело, а у сачуваним записима довољно је доказа о уметничком доживљавању и оцењивању књижевних дела. У 18, а посебно у 19. веку пробуђено је интересовање за наше старе текстове и списе (Вук Стефановић Карацић, Павле Јосиф Шафарик, Фрањо Миклошић, Ђура Даничић, Ватрослав Јагић, Стојан Новаковић, Иларион Руварац...). У једном периоду превладало је историјско-чињенично испитивање у књижевном разматрању, при чему је акценат стављан на тражење историјских сведочанстава и извора у уметничким делима. Заслуге за поновно гледање на средњовековне текстове као на уметничка дела припадају Светиславу Вуловићу, његовом ученику Павлу Поповићу и Љубомиру Стојановићу. Истовремено је присутан и супротан став који потиче од Јована Скерлића, да стара књижевност није била књижевност у правом смислу речи, већ производ „болесне средњовековне црквене романтике“. Због вишедеценијског уважавања оваквог Скерлићевог одређења, посебно у време соц-реалистичког грађења „бољег света“, чак и после два века наше књижевне науке, врло је мало стручних текстова у којима се наши стари списатељи виде као књижевници, а њихови списи као књижевноуметнички текстови. Занемарене су тако *оне највише духовне вриједности, које је српски народ примио кроз хришћанску вјеру и дјелатност Словенских апостола, и касније, кроз дјелатност Светога Саве записао, развио и усмјерио према вјечној Истини и вјечној Љепоти*; такав однос према властитој, изузетно вредној баштини није могуће адекватно објаснити, јер ту баштину чине *сва добра филозофије живота и културе, вјечно жива, потребна човјеку и на овом и на оном свијету* (Ребић, 2003:12). Треба указати и на прожимајући однос теологије и философије, поготово античке философске мисли и традиције. *Како је цела средњовековна књижевност израсла на теолошкој основи, то је и философија постала њен обавезни и неодвојиви део. Сви књижевни родови, од слова и житија до религиозне химне, били су прожети философијом* (Деретић, 2001:20).

Почев од **Светог Саве**, и захваљујући њему, можемо да пратимо изворно стварање у српској књижевности. Подизање Хиландара значило је и стварање живог духовног и књижевног

средишта. Светом Сави се зацело мора признати да је био зачетник осамостаљене српске књижевности тринаестог века. *Својим духовним склопом дјела Светога Саве воде човјеков ум према сфери живота у којој се оно што је логосно и свето додирује са искуственим и животворним* (Ребић 2009:25). Јединство и склад композиције и књижевног израза одликују његово дело *Житије Светог Симеона*, које је писано без епске размахнутости у спољашњој динамици, али са дубоким унутрашњим интензитетом. Суштински верски и естетски моменти наливају речи које описују долазак Стефана Немање на Свету Гору: „**Јер блажени отац наш и ктитор, господин Симеон, постаде извршитељ свега овога, и није био зазоран ни у којем обичају, но прими спасење са онима који живе Христа ради. И стиже на ливаду мира, међу дрвета красна узрастом и плодовима, на којима поју слатке птице, где слушавши и поживе мирним и неметежним и богоугодним животом, и укоренивши се добро у правој вери и светло сијајући, стојаше као дивно дрво у добром пристаништу (тј. на Светој Гори)**“.

Градација у приказу и осећањима достиже верско-естетску кулминацију сценом Симеонове смрти: „**Он пак узрев на ме, глаголи ми: 'Хвалите јего и на силах јего, хвалите јего и по премногому владичаству јего!**“ И ово рекав, одмах пребожаствани дух свој испустив успе о Господу. А ја пав на лице његово, плаках горко на дуг час, и устав благодарих Господу што видех овакву кончину овога преподобнога мужа“ (превод Д. Костић). Овај други моменат (смрт Немањину) са првим (одрицањем Немањиним од престола) спаја то што је у оба случаја књижевни јунак окружен блиским људима које заувек напушта; Немања (Свети Симеон) на самрти је човек физички слаб, немоћан који упућује речи утехе свом сину и монасима у стању крајње скрушености. Свети Сава дочарава приказ топло и непосредно, а читалац осећа бол растанка оца и сина, које је везивала најдубља љубав и поштовање. *У Служби Светоме Симеону (1209-1213. и 1216-1219) Сава је показао своју изразито лирску природу и велике песничке могућности старог српског књижевног језика* (Трифунуовић 1972:13). „**Као многоплодна лоза процветао си грозд, оче Симеоне, божаственим добрим делима, изливајући вино покајања и одгањајући маглу страсти од душа наших, и узвеселавајући срца верних**“ (превео Л. Мирковић). Савина дела писана су народним говором, у њима је уочљива ерудиција писца чије су мисли јасне и који поседује вештину композиције, уз бриљантан стил и језик.

Савин брат, **Стефан Првовенчани**, био је такође књижевник. Његов стил није био тако јасан као код Саве, већ дотеранији и отменији, по угледу на византијски, књижевни језик више

словенски него српски, уз приметну ученост и начитаност. По преносу моштију Симеонових у Студеницу 1207.године, Сава је на себе узео да проглашеном свецу спреми Службу и Похвалу (панегирик), док се Стефан примио да оцу састави Светачко житије (хагиографију: житије и жизан). Уз сву вештину, књижевну спремину и познавање литературе, Стефан је поседовао и осећање мере и складности. Дело *Житије и жизан Светог Симеона* сачувано је у (вероватно непосредном) препису из 13.века, а у рукопису париске Народне библиотеке. „**Јер господин овај мој свети суште манастире све од великих па до конца њихова ни једнога не остави од њих, него свима дарима свакога од њих по достојању почаствова и у свима овима светилник свој ужегав и братство своје остави у њима, које јест и до овога дне**“ (превео Д. Костић). Епска нит приповедања обogaћена је и лирским тоновима. Богатство метафора и симбола, којим се одликује наша народна поезија, приметно је и у делима старе књижевности, па и код Стефана као писца, који је итекако био везан за дух свога народа, и имао богат унутрашњи живот. И код Саве и код Стефана присутни су симболи **светлости** и **светилника**, који се придају најзначајнијим духовним лицима. Светлост је симбол светитељства, велике праведности и блаженства. У делу Светог Саве, Немања му се као сину обраћа „светлости очију мојих“; пред Немањину смрт „одмах се просветли лице блаженога старца“, а по његовој смрти „сви се дивљаху просветљености лица његова“. У делу Стефановом Христос је „незалазна светлост“, односно отац „милостиве светлости“; Сава се обраћа оцу на самрти „не могу трпети растанка, светлости моја слатка“; у Похвали Св. Симеону Немања постаје „светилник свету, сијајући преславним чудесима“; захваљујући се Господу због Савиног преношења Симеонових моштију у Србију, Стефан пише „и принесе светило отачаства његова“.

Специфичан однос лирског и епског налазимо и у **Доментијановим** делима *Житије Светога Саве* и *Житије Светога Симеона*. Доментијан, учени теолог, строг моралист, мистик и беседник истовремено је песник и приповедач, чије богатство асоцијација узрокује често излажење из основног епског смера и посвећивање читавих песничких целина појединим темама. *Житије Св. Саве*, осим што представља најопсежнију биографију наше старе књижевности, и што припада типу византијских реторских житија, одликују дуга поређења, цитати из Светог Писма и похвале Сави и Симеону, уз јасно одређење за очувањем узвишеног израза и пробирањем адекватних речи, често на рачун јасноће и прецизности. Код Доментијана понајвише може да се запази симболичка везаност светлости и светила за велика духовна лица: апостола Павла („велико светило ове васељене“), Христа, Симеона (удостојеног од Христа као „син светлости“), Саву (он и Симеон су заједно „незалазна светила мисаоног истока“ и

„богозрачна светила“) и Првовенчаног. За Доментијана „прсветла светлост“ има и неке велике покретачке моћи. Она оплемењује и усавршава, духовно уздиже, подвижнички је неодољива. Сава је, на пример, „дејством светог Духа, гледајући богомисаоним умним очима на прсветлу светлост, преводио мисао на боље“ (Трифунуовић 1972:143). У беседи српским епископима, Свети Сава упућује речи о стицању славе небеске светлости: „**Не оне светлости што на истоку исходи и на западу заходи, што се временом окончава и што се наиласком ноћи одељује, коју заједно са животињама видимо. Но молимо светлости коју видети можемо с јединим анђелима, којој ни почетак не почиње ни крај не ишчезава**“ (превео Л. Мирковић). Код Доментијана опажамо философску усредсређеност на откривање Целине и Сврхе. Наративност зато није његово обележје, пошто су догађаји које описује само повод за откривање више, божанске сврхе деловања главних јунака, док се у сваком догађају види цео њихов прошли и будући живот, чиме се остварује перспектива целине, Хришћанства, надисторијског, натприродног и божанског света.

Хиландарски монах **Теодосије** (чија личност у историјском смислу и даље остаје загонетка) раздваја своје песништво и приповедање, тако да у поезији спроводи лирско, а у прози епско. Приповедачки епски стил одликују његово *Житије Светог Петра Коришког* и *Житије Светог Саве*. Исти мотиви у Житију Св. Саве, у песничким делима Теодосијевим (службе, канони и похвале) добијају многа симболична значења. На пример, приповедачка чињеница Растковог одласка у лов на јелене (у *Житију*) добиће у *Служби Светоме Сави* значење трагања за бесмртношћу, а именица „јелен“ добија симболично значење као глагол „ујеленити“: „**О, премудрог ли твога богоразума**

којим извара оца својега ловом на јелене,

Христу, оче, ујеленивши душу своју

и Христовом љубављу паљен,

ка источнику бесмрћа

њему притекао јеси“ (превео М. Башић). Теодосије Хиландарац је био, по речима

Милана Кашанина, култивисан и надахнут песник; као животописац није био добро гледан од историчара, који су више оригиналности придавали Доментијану. Међутим, Теодосије је већ у наслову Житија Св. Саве написао да је Доментијан *испричао* живот Савин, а да га је он *написао*. *На самом почетку свога списа, Теодосије изјављује да жели да има реч разумну и језик јасан. И имао их је. Ниједан наш стари писац не приповеда тако разговетно, тако лако и једноставно као он. Не достојанствен, већ срдачан, не строг, већ озарен, Теодосије има у себи нечег*

младачког, скоро радосног (Кашанин 1972:378). Узима се да у српској књижевности нема боље испрличаних ни узбудљивијих момената од дијалога одбеглог Растка, који се склонио у манастирску кулу, и његових гонилаца. Теодосије заиста уме да прича пишући, уз очување занимљивости догађаја, живости сцена, једноставности говора и мелодичности казивања. *Има у списима Теодосијевим не само сете, већ и сумње – осећајност и поетичност нису једине његове особине, нити је сва његова врлина у лепом казивању: постоји у њему и будност духа и оштрина ума* (Кашанин 1972:386). Жар и светлост су код Теодосија овоземаљски одређени; кад истиче националне заслуге Савине, он пише: „Таквим се светилима светљаше тада српска земља“. Теодосијево приповедање одликују лакоћа, течност, живописност и психолошки обојено причање.

Средина и крај 14.века доносе процват исихастичког покрета у Византији, чија је природа топло препозната у српској духовној средини. Препознатљивост чинилаца исихастичке праксе огледа се у истоименим симболима: срце, ум, душа, светлост, сузе, а тежиште се баца на духовно подвизање, као и на однос твари и суштине. Стваралаштво добија нову димензију, посебно у верском и естетском смислу. Раскошни спојеви речи прате целокупну осећајност, духовност и уметничко схватање, што је уочљиво и у стваралаштву *монахиње Јефимије и деспота Стефана Лазаревића. Та озареност осећања и занос лепотом облика живи у сталној слутњи испаштања грехова, сужањства и вечних мука. Стога ће у овим временима мучење достићи небеску лепоту а бол вечну светлост* (Трифунувић 1972:18). Деспот **Стефан Лазаревић** се, као владар и даровити писац, стара о духовном напретку деспотовине, а његова главна задужбина, Манастир Манасија, постаје центар српске писмености, књижевности и уметности. Стефан се јавља као претеча типа хуманистичког владара и заштитника просвете, књижевности и уметности. Његово *Слово љубве* је песничка посланица у којој се слави понајвише духовна љубав, пошто „љубав све превасходи“, док се крајње досезање љубави као врлине врши сједињењем у Христу (зато на крају *Слова љубве* стоји „у Христу да сјединимо се“). *Слово љубве* (Реч љубави) је и *посланица пријатељу или вољеној жени, химна пријатељству и љубави, писана библијским стилем, с алузијама из Светог писма, али по облику, песничким украсима и садржини права песма у ритмичкој прози* (Ковачевић 1972:75). То је *песма, апологија, похвала љубави у свим главним видовима њеним: и као божја, божанска, и као човечанска, и то чулна и идеална, као пријатељство и, у кулминацији, као хришћанска љубав* (Костић 1972:440). И поред уздржаности осећања и израза, запажа се јака емоција и чежња. Хришћанским елементима приближава се дах антике и ренесансе, чинећи да ово дело буде

сасвим оригинално по начину спајања лепота природе, љубави и пријатељства, што симболички представља и акростих који повезује свих десет строфа. У десетој строфи је позив на узајамну љубав и слогу: „**Још да се сакупимо, још да се угледамо, још љубовно да се сјединимо**“.

Рад **монахиње Јефимије**, оличен у песничкој прози – напису на покрову Лазаревом (*Похвала кнезу Лазару*), прожима велика емоција, лични тон и оригиналност, у које су утопљени српска стрепња и и бол после Косова. „**Но ако си и отишао из живота овога, туге и боле чеда својих знаш, и као мученик имаш слободу према Господу. Преклони колена Владици који те је овенчао, моли да вазљубљена ти чеда богоугодно проводе многолетни живот у добру, моли се да православна хришћанска вера неокрњена стоји у твоме отачаству, моли се да Бог победник даде победу вазљубљеним ти чедима, кнезу Стефану и Вуку, над невидљивим и видљивим непријатељима**“ (превео Л. Мирковић). Некадашња деспотица, потом монахиња, постаје прва српска књижевница и славна везиља чије дело иде у ред најбољих поетских састава наше средњовековне литературе.

2.3. Просветитељска мисија код Срба од Светог Саве до Вука Стефановића

Карацића – историјски преглед са краћим приказом најзаслужнијих личности

Када прочитамо да је **Свети Сава** био наш први државник, дипломата, законодавац, српски књижевник и просветитељ, ваљало би да знамо у којем је смислу употребљена свака од ових речи. Као личност чије је постојање забележено у историјском времену, Свети Сава је свој дух уткао у непролазно, суштинско, вечно и узвишено. Зато је погрешно насилно раздвајање Саве као физичке личности и неумрлог духа Светога Саве, што је деценијама вршено у представљању живота и дела изворног српског светитеља и просветитеља. Људи од науке су скоро два века објашњавали да одредница „просветитељ“ уз име Савино има религиозну садржину средњег века, док „просвећеност“ подразумева енглеско-француско-немачки смисао овог појма, по коме таква просветитељска улога припада Доситеју Обрадовићу. Просвећеност као западноевропска појава из 17. и 18. века укореењена је у западној ренесанси (14 – 16. век), идеји индивидуе и њене слободе, човекове аутономије, као и природне моћи људскога разума и морала. Произашла као револт против схоластике, ренесанса је била побуна против ограничења и аскетизма, и својим оптимизмом супротставила се схоластичком песимизму. На тој основи потиче западноевропска просвећеност са својом владавином разума, природним разумом и моралношћу, принципом научног критичког мишљења, емпиријском заснованошћу принципа и вером у људски прогрес. Но, ако знамо да у *основи схоластике лежи тежња за успостављањем*

сигурног ауторитета људског ума, којим може да се образложи последња реалност (Бог), увидећемо да су и ренесанса и просвећеност остале на истој тој рационалистичкој основи (Јевтић 1992:25), на тежњи за сазнавањем и поседовањем божанске суштине и на огромном поверењу у разум и његову снагу. За разлику од такве просвећености, Свети Сава је изабрао ону источну, византијску, односно православну. Истинским просветитељем учинила га је управо Света Гора, као главни носилац источноправославног исихазма, који смо поменули у претходном пододелјку. И ето ту, на тим изворима просвећености, научио се и напојио се Свети Сава, и постао Светитељ и Просветитељ. За православну, ову и овакву, светитељску просвећеност знање само по себи још ништа не значи. Предност увек има познање Истине. ... Али познање истине не као 'објекта' сазнања, нити као 'адекватције разума и ствари', него истине као аутентичности бића и живота, као пуноће човекове егзистенције (Јевтић 1992:28).

Задобивши у Никеји 1219. године самосталност за цркву, а тиме и признање државне независности, Свети Сава почиње да утемељује и државу и просвету. Претежно је његово дело подизање Хиландара, Студенице, Жиче и низа других задужбина, које са пуним правом можемо да назовемо „универзитети средњег века“. Велика је његова заслуга васпитање ученика, које је Сава узимао из свих слојева народа, тако и из сиромашних кругова становништва незнатног порекла. Помагање сиромашних и невољних било је обележје многих његових деловања испуњених љубављу према своме роду, и људима уопште. Захваљујући њему, наша средњовековна култура добија словенске и српске црте. Милош Црњански је истакао да је Савина заслуга, и то вековима, „писменост свештенства, почетак школа, писменост уопште у нас“. Целосност Савине личности заокружена је не само медитацијом и читањем, него и дубоким познавањем земаља и људи, великодостојника, себара и монаха, институција и споменика, дворова и цркава, самавања, испосништва и људскога разговора.

После Душанове смрти и Косовског боја, деспот **Стефан Лазаревић** је успео да на Савиним темељима уприличи обнову и поновни узлет средњовековне Србије. Политички, економски и привредни напредак био је праћен несумњивим узлетом у сфери духовности и учења. Изузетан је напор Стефан уложио да уздигне просвету, књижевност и уметност, чиме се у извесном смислу јавља и као непосредни Савин настављач. Био је активан писац и преводилац са грчког, али и организатор просветних и културних подухвата. У деспотовој служби, као његов сарадник и дипломата, **Константин Философ** узраста у првог нашег писца који није био ни владар, ни калуђер, ни црквено лице. По нахођењу Стефановом, Константин постаје

организатор просвете и школства. У средњовековној Србији није било организованих школа ни професионалних учитеља, те се основна писменост добијала од калуђера (у манастирима и дворovima). Тек је хуманизам у већини европских земаља донео организоване школе са одређеним школским програмом и професионалним учитељима. Зато је изузетан значај тадашње „нове“ тековине, настале при Манастиру Манасији, коју називамо **„ресавском школом“**. Иницијатива за њено стварање припада Константину, уз сагласност и потпору Стефанову. Та школа имала је засебне просторије, одређени број ученика, и Константина Философа као директора и главног наставника, и уједно писца главног уџбеника *Сказаније о писменех* (питања о правопису тада су чинила претежан део науке о језику у повоју). Треба навести и заслугу Стефанову за израду посебне граматике грчког језика за Србе, као и Константинов предлог реформе правописа у духу враћања на класичну словенску старину. Ово доба одликују и први покушаји ширења писмености код женске деце. Најбољи пример жене књижевнице овог доба јесте Јефимија, удова деспота Угљеше, чије смо дело поменули у претходном пододелјку.

После смрти деспота Стефана Лазаревића, српска средњовековна држава улази у најбурнији и најтрагичнији период свог живота. У тежњи за самосталношћу, ослањала се и на Турке и на Угре, управо оне од којих је највише пострадала. Пад Смедерева и Новог Брда, а затим и смрт Ђурађа Бранковића, наговестиле су коначно потпадање целокупне територије српске државе под отоманску власт 1459. године. Са одређењем успостављене турске власти да раја нема право на школовање, зачеци школства у средњовековној Србији били су „окамењени“. Оријентални феудализам уништио је могућност природног развоја феудалног поретка српске државе у напредније друштвене облике. Нагло су у свом развоју заустављене наша средњовековна књижевност, тек изникла нова културна настојања, и све се у наредним вековима сводило махом на преписивачки и скупљачки рад, док је у другим нашим земљама које нису пале под турску власт проналазак штампарије и оснивање штампарија изнедрило бројна постигнућа. Једине књиге, штампане у најстаријим нашим штампаријама под Турцима, били су октоиси, јеванђеља и зборници апокрифних и хагиографских списа. Само је при црквама и манастирима било дозвољено образовање, намењено свештеницима и калуђерима. Најстарија српска манастирска школа основана је 1573. године у Хопову на Фрушкој Гори, а на подручју данашње Војводине основане су и Манастирска школа у Ковиљу 1607. године и Манастирска школа у Бојанима 1621. године. Изучавали су се буквар (бекавица), часловац и псалтир, по принципу смењујућих курсева, и уз коришћење руских уџбеника.

Као први српски буквар наводи се буквар Инока Саве из Дечана, штампан 1597. године на црквенословенском језику. Познати су и буквари Киплијана Рачанина из 1717. године и Захарија Орфелина који је штампан двадесетак година касније. У 18. веку штампане су многе књиге које могу понети одредницу „уџбеник“ (буквари, катахизиси, историје српског народа, методички приручници), црквеном ћирилицом, уз велики утицај руског ћириличног рукописа. У доцнијем периоду било је књига са основним елементима читанке, пошто су текстови садржани у њима били обухваћени са намером да буду литература за просвећивање, уз потребан дидактички ниво (Доситејева *Буквица* из 1765. године, као практично-морални спис, у ствари – превод одабраних беседа Јована Златоустог). За име **Доситеја Обрадовића** везује се „титула“ српског просветитеља и реформатора, а неизоставно је било у дугом периоду да се помене да је, као поборник европских идеја просветитељства и рационализма, био активан борац против црквене запаржености, верске затуцаности и духовне заосталости калуђера. Ипак, неспорна је његова улога у стварању националне књижевности на народном језику, намењене најширим слојевима српског народа.

Обично се Доситеј (као писац *Љубезног Харалампџија, Живота и прикљученија и Совјета здравога разума*, поборник васпитања младежи као ствари „најнужније и најполезније човеку на свету“ и заговаралац српског народног језика у циљу лакшег и бржег ширења просвете) сматра претечом **Вука Стефановића Караџића**, уз истицање да уједно представља његову супротност, због свог залагања за рационалистичку културу западне Европе. Насупрот њему, по владајућем мишљењу, Вук је стваралац култа народних песама и обичаја и главни стуб национално-романтичарског правца у нашој књижевности и култури заснованог на баштини и традицији. Док Доситеј сакупља, преводи и прерађује поуке и лепе мисли из разних времена и различитих народа, Вук је усмерен на сакупљање и прераду изворног блага, српских народних песама и обичаја. Велики и одважни реформатор српског језика и ћирилице, у раној младости је доживео да Доситеј одбије његову молбу за помоћ у наставку образовања. Иво Андрић одлично запажа да Вука из прошлости занима „жива старина“, оно што утиче на садашњост и условљава будућност народа, те да је Јован Скерлић исправно уочио да је Вук „романтичар по идејама“, али да „има рационалистички дух“, што се доказује и властитим Вуковим речима о господарењу „здрога разума и истине“ и недавању „умља за безумље“. Реформатор српске ортографије и правописа, утемељивач српског народног књижевног језика, писац *Писменице сербскога језика по говору простога народа написане, Народне сербске пјеснарице, Српског рјечника*, издавач (у добром делу и „коаутор“) *Народне сербске пјеснарице* и *Народних српских приповиједака* имао

је довољно снаге и упорности да до краја реализује чувени ортографски принцип немачког граматичара и филолога Јохана Кристофа Аделунга *пиши као што говориш, а читај као што је написано*. Дела Ђуре Даничића, Бранка Радичевића, Петра II Петровића Његоша и самог Вука потврдила су да се простим народним језиком могу исписати највећа књижевна, поетска, философска и верска дела.

У Вуково време збило се много значајних ствари за српску просвету и школство. Реформе султана Селима III на прелазу 18. у 19. век донеле су и могућност поновног отварања школа, што је кратко потрајало. Вук у „Рјечнику“ пише да пре 1804. године у Србији „ни у сто села није било свуда једне школе“. Време Првог српског устанка доноси повећање броја школа (учитељи су били махом из Војводине), а посебно отварање Велике школе 1808. године. Значај школа и народног просвећивања нису били познати кнезу Милошу Обреновићу, и поред залагања Вука и Димитрија Давидовића за отварање што више школа. *Устав народних школа у Књажевству Србије* из 1833. године представља прву правно уређену идеју и педагошку основу за изградњу целовитог система школа у Србији. Као уџбеник у малој школи изучава се Читанка (садржала предмете на словенском и матерњем језику). Године 1838. донети су *Назначеније учебни предмета* и *Настављеније учитељима* (први наставни програм и прво методско упуство учитељима). Било је предвиђено да се у нормалним (основним) школама изучавају: верска настава, основи писмености, граматика, вежбање у писменим саставима, све четири рачунске радње, како са целим бројевима тако и са разломцима, правило тројно и потом народна историја. Вук у бечкој „Даници“ оштро критикује наставне методе у српским школама тог времена (срицање), залажући се за напредну гласовну методу. Унапређењу школства значајно доприноси Уставобранитељски режим (донет Општи закон о школама 1844. године, отварање основних женских школа, прописивање програма за сваки разред, доношење упутстава са дидактичким принципима и методским поступцима).

2.4. Школство, просветитељство и читанке на српском језику у другој половини деветнаестог века у Србији – преглед

У периоду Уставобранитељског режима и реформе школства, чији је идејни творац био **Јован Стерија Поповић**, издаване су књиге са елементима читанке које су садржале углавном текстове из Библије, а издаваја се *Мања читаоница за начелно упражњеније младежи у нижим основним училиштима Књажевства Србије* (1845, Д. Исаиловић). Половином 19. века, указом

школске комисије установљене од стране кнеза Александра Карађорђевића, одређено је да се посебно штампа буквар, а посебно читанка, те у Београду излази *Прва читанка за основне српске школе* (1850, Г. Поповић), а исте године штампане су и читанке за други, трећи и четврти разред основне школе (Ф. Христић). У Бечу је издата *Читанка за други разред српских народних училишта у Аустријском Царству* (1855, П. Атанасковић). Године 1863. престаје употреба часловца и пслатира као уџбеника, а 1868. уводи се Вуков правопис. Иначе, до половине осме деценије 19. века Србија није имала учитеља са завршеном учитељском школом (Закон о оснивању учитељских школа донет је 1870. године, а учитељске школе отворене су у Београду и Крагујевцу). Нови наставни план донет је 1871. године (наставна грађа је издиференцирана и сређена по предметима). Овај период је обележен и већим бројем издања читанки за млађи основношколски узраст од стране различитих аутора. Српски педагог **Ђорђе Натопшевић**, посвећеник у просветни рад и први писац уџбеника по Вуковом правопису, приредио је *Буквар* који означава прекид коришћења метода срицања и увођење метода очигледне наставе. Овај негдањи народни посланик и председник Матице српске, заслужан за отварање српских учитељских школа у Пакрацу, Новом Саду, Карловцу, Сомбору и Панчеву, колико и за стваралаштво Јована Јовановића Змаја у делу песама за децу, објавио је и *Читанчицу уз буквар*, *Прву читанку за основне школе у Србији* у Београду и *Буквар са читанком за школе у Црној Гори* у Бечу. Као аутори читанки јављају се и: Аксентије Максимовић (*Мала букварска читанка за народ по природним педагошким законима*, 1872, Панчево), Пал Генци (*Српски буквар са основном читанком за први разред народне школе*, 1873, Будимпешта) и Филип Христић (*Трећа читанка за основне српске школе*, 1869, Београд).

И поред свега, констатована је потреба адекватне борбе против народне неписмености и необразованости. То је била главна сврха новог *Закона о основним школама* („Новаковићев закон“ од 31. децембра 1882. године). Његов члан 34. гласио је: „Свако дете које живи у Србији дужно је похађати школу“, уз нормирање обавезе да сва деца, која се по завршетку основног образовања не упишу у средњу школу, похађају још две године основне школе како не би заборавила оно што су научила у четворогодишњем школовању. Министар просвете **Стојан Новаковић** је продужење овог рока сматрао значајним баш колико и обавезност основног школовања. Као предмет уведен је *Српски језик са словенским читањем*. Уз оне у Крагујевцу и Београду, установљена је и учитељска школа у Нишу, а значајна пажња посвећује се учитељској спреми. Практична примена наведеног закона није дала очекиване резултате, због немогућности остварења захтева за обавезно шестогодишње школовање (у време када је тек 10% деце

похађало трогодишње и четворогодишње школе). Закон о народним школама од 1898. године уводи значајне новине: обавезност наставе за женску децу, скраћење учења у основној школи са шест на четири године, предвиђање продужених школа у трајању од две године, поштравање казни за родитеље који неуредно шаљу децу у школе, увођење предмета *пољопривредне поуке* (за сеоску децу) и *ручни рад*.

2.5. Читанке на српском језику у Србији од 1900. до 1945. године са освртом на књижевне текстове са хришћанском тематиком у читанкама за II, III и IV разред састављача Љуб. М. Протића и Влад. Д. Стојановића

У време када је министар просвете био Љуба Давидовић донет је нови Закон о народним школама (19. априла 1904. године) којим је значајно унапређена настава у основним школама, а исте године донет је и Привремени наставни план и програм за I и VI разред основне школе. Враћена је стара одредба по којој учење у основној школи траје шест година, од којих су четири обавезне, а пети и шести разред отвараће се према месним приликама. Закон је одредио да је похађање школе обавезно а настава бесплатна. Уместо раније одредбе да „учитељи могу бити премештени по потреби службе“ уведено је да се *учитељ могао преместити само онда када се школа затвори или се због недовољно ђака споје разреди*. Уз већу аутономију учитељи су добили и побољшање материјалног положаја. Као аутори читанки, прелаз 19. у 20. век обележили су Стево Чутурило, Филип Христић, Пера Ђорђевић и Љубомир М. Протић. Посебно је занимљива личност **Стево Чутурило** (1846–1939), српски педагог и писац, учесник неколиких буна и устанака, који је после успешног рада на реформисању наставе у Црној Гори прешао у Србију, у којој је више пута отпуштан из службе (због слободоумних ставова) и поново враћан (због неспорних резултата и стручности). Издао је следеће књиге: *Буквар за црногорске школе* (1878), *Буквар за основне школе у Краљевини Србији* (1886), *Историја методике почетног читања и писања* (Београд, 1887. и 1922), *Српски правопис за школску употребу* (1884), читанке за први и трећи разред основних школа, и *Читанка за први разред српских основних школа у Турском царству* (Скопље, 1910). Од посебног значаја је и књига *Свети Сава као филозоф-педагог* (Нови Сад, 1938).

Почетком 20. века, у првом разреду основне школе користе се читанке у оквиру буквара. Издате су књиге Михаила Јовића *Буквар са читанчицом* (1901, Београд) и Јована-Јанка Ћосића *Почетница. Српска читанчица за први разред основних школа* (1906, Велика Кикинда), али се употребљавала *Читанка за први разред*, коју је 1904. приредио поменути Стево Чутурило (њен

садржај биле су песме, басне, приче и текстови везани за природне појаве, без задатака и питања за ученике). У то време **Љубомир М. Протић** јасно истиче одлике добре читанке: заступљеност циља и задатка, познавање српске књижевности, прилагођеност узрасту деце, и залаже се за поделу градива на одељке (примера ради, предлаже да таква подела у читанкама првог и другог разреда буде: 1. Дете, 2. Кућа, 3. Друштво, 4. Место и околина, 5. Вера и обичаји). У каснијим годинама користиле су се: *Читанка* Михаила М. Станојевића и Живка Н. Стефановића од 1927. године (садржај су чиниле ауторске и народне приче и песме, народне умотворине, текстови из часописа за децу, док су после басни дате поуке), *Читанка за први разред основне школе* Михаила Јовића из 1934. године (уз прозне и поетске саставе садржала је и дидактичке текстове) и *Читанка за први разред основне школе* Светислава Д. Миловановића из 1943. године (први пут се испод неких текстова налазе питања која ученике наводе на размишљање).

Године 1900. у Београду излази *Читанка за други разред основне школе* Михаила Јовића (преовлађују ауторски прозни и поетски текстови, а испод неколико текстова постављена су питања о поуци дела или учениковом искуству). Од истог аутора потиче и *Читанка* из 1926. године (обогаћена новим текстовима). Сасвим оригиналан приступ има *Српска читанка за II разред основних школа у Краљевини Србији* коју су саставили Љуб. М. Протић и Влад. Д. Стојановић, а због таквог приступа (подела на области по годишњим добима као допринос очигледној настави на уштрб наставног програма) није наишла на разумевање Главног Просветног Савета. И поред великих примедби и неразумевања, читанка је доживела седам издања (прво потиче из 1904. године). Анализом садржаја ове мале антологије српске књижевности, културе, традиције и вере можемо да уочимо дванаест текстова са хришћанском тематиком у „директном“ смислу, који су у функцији верског образовања, почев од песме „Молитва у почетку школе“ па до песме „Челица“ Ј. Ј. Змаја. Естетско је изузетно заступљено, баш у песмама у којима се познање Бога поистовећује са правим знањем, али и у дивним описима појединих призора и целокупне природе. Акцент је стављен на савете, поуке, поучне приче и песме – неких 29 целина (поред девет басни), баш колико је и текстова посвећених снази и лепоти природе. Дому и породици посвећено је осам примерених дела, уз девет текстова у којима се приказују националне особине и народни обичаји, и осам дела која можемо сврстати у легенде, народне песме и приче. Биљни свет приказује шест текстова, а животињски дванаест. У складу са планом и програмом у ратним околностима, 1943. године штампана је *Читанка са граматиком за други разред основне школе* Светислава Д. Миловановића (први пут се после

текстова налазе објашњења непознатих речи, као и питања за ученике, а читанка садржи и приче у сликама испод којих су захтеви за посматрање слика, осмишљавање и препричавање приче).

Љубомир М. Протић припада плејади значајних научника, књижевника, уметника и теолога који су се појавили по доласку на власт династије Карађорђевић. Он је аутор и *Српске читанке за III разред основних школа у Краљевини Србији* (1906), а избором текстова остварује задатак васпитног деловања, развијања хуманости и родољубља (због тога, осим књижевног стваралаштва, има и путописа, народног умовања и лекарских савета). Тачно је да у овој читанци нема питања и задатака, односно методичких упута, али зналачки избор и распоред текстова остварују основну дидактичко-методичку идеју. Текстови су подељени у пет целина: Дете, Породица, Народ, Отаџбина и Из српске прошлости. Читанку отвара песма из Невена „На почетку школске године“, са дивним стиховима: *Научи нас, школо,/ љубави и слози;/ да будемо људи:/ ти, школо, помози!* Верском сегменту, у смислу хришћанских врлина и највиших вредности, посвећено је шеснаест текстова, уз више од двадесет у којима преовлађује естетски моменат. У односу на читанку за други разред, трипут је више текстова из круга легенди, народних песама и прича. Повећан је број текстова које можемо подвести под савете, поуке, поучне приче и песме. У складу са узрастом, додати су и адекватни текстови посвећени раду, јунаштву и домовини. Од свог првог издања 1927. године, користила се *Читанка за трећи разред основне школе Михаила Јовића* (после неких текстова налазе се поуке у виду народних пословица). Исти аутор је 1934. године издао читанку са већим бројем књижевноуметничких текстова (такође није садржала питања, задатке ни објашњења уз објављене текстове). У употреби је кратко, од 1943. године, била *Читанка са граматицом Светислава Д. Миловановића* и *Јована Ц. Милошевића* (уз текстове су дата објашњења и питања, у циљу подстицања на размишљање о прочитаном).

Обилне текстовима биле су и читанке за четврти разред. Године 1900. издата је *Читанка за четврти разред основне школе Михаила Јовића* (уз прозне, поетске и историјске текстове нису дата објашњења, питања ни задаци, као ни у читанци коју је исти аутор објавио 1934. године). У школама је од 1907. до Другог светског рата коришћена *Српска читанка за IV разред основних школа у Краљевини Србији* Љуб. М. Протића и Влад. Д. Стојановића, са четири целине: Српство (уз одељке Особине и обичаји, и Вера и добро), Српске земље, Природа и Из српске прошлости. Вери је посвећено 17 остварења, уз осетан пораст броја текстова које сврставамо у легенде, народне песме и приче – око 40, а толико је и текстова које можемо да

подведемо под савете, поуке, поучне приче и песме. И у овој читанци, као и у онима за млађе разреде од истих аутора, приметно је да се хришћанска тематика не исцрпљује само у текстовима са верским акцентом, већ и у темама милосрђа, љубави према ближњима, односа према родитељима, моралне чврстине и поштовања највиших вредности. Читанку, у односу на своје „млађе сестре“, карактерише и знатно већи број текстова посвећених јунаштву и родољубљу. Од 1927. до 1934. године у употреби је била *Читанка* аутора Сигисмунда Чајковца (објашњења непознатих речи и пословице у непосредној вези са садржином налазе се испод текстова). Светислав Д. Миловановић је аутор *Читанке за четврти разред* из 1943. године (испод текстова су објашњења непознатих речи и питања која се односе на садржину и ликове из дела, са захтевима према ученицима да објасне пословице и поуке дела).

2.6. Преглед читанки на српском језику у другој половини двадесетог века у Србији

После Другог светског рата коришћена је *Читанка за први разред* приређивача Радета Вуковића и Јанка Становића (1947), са питањима испод појединих текстова који су махом били посвећени идеолошки схваћеном патриотизму, партизанима и пионирима (од истих аутора потиче и читанка из 1951. године, са унеколико богатијом дидактичко-методичком апаратуром). Од половине 20. века користила се и *Читанка за први разред* Живојина Д. Карића (садржи оригиналне текстове и неколико прича у сликама, без посебних питања и задатака за ученике). Од 1976. године актуелна је била читанка *Златни кључић* Мите Митића (садржи краће текстове из народне и ауторске књижевности, без посебних захтева за ученике), а од 1984. читанка *Весело звонце* Миленка Ратковића (садржи ауторске текстове, народне приче и песме, а уз неколико текстова постављена су питања и задаци везани за садржину и ликове). Разрађену дидактичко-методичку апаратуру има читанка *Кажми ми – да ти кажем* Мирољуба Вучковића, у употреби с краја 20. века (читанка садржи питања и задатке везане за одређене текстове, а у измењеном облику користи се и данас).

Од 1947. године користи се *Читанка за други разред основне школе* Радета Вучковића и Јанка Станковића (већи број текстова односи се на НОБ, уз приличан број народних и уметничких песама; пословице и загонетке-чешће, и објашњења и питања-ређе налазе се испод текстова; од истих аутора потиче и читанка из 1951.године, у односу на претходну допуњена текстовима махом из народне књижевности, уз сличну дидактичко-методичку апаратуру). *Читанка за други разред* из 1959. године Живојина Д. Карића садржи мање текстова посвећених

ратним околностима, без питања и задатака за ученике. Од 1977. године у употреби је уџбеник *Ластавице, читанка за други разред основне школе* Мите Митића (са разрађеном дидактичко-методичком апаратуром, пошто се испод сваког текста налазе питања и задаци у функцији анализе, уз изванредан број разговора о тексту усмереног на ликове и поуку дела). Уџбеник *Најбољи друг – читанка са основним појмовима о језику за други разред основне школе* Цвете Ђурашковић и Драгутина Огњановића, у употреби од 1985. године, има развијену дидактичко-методичку апаратуру (испод сваког текста су објашњења, питања и задаци у функцији обраде текста и подстицања на размишљање, уз обрађене појмове из језика и културе изражавања). Крајем века почиње да се користи *Читанка за други разред* Славице Јовановић (садржи приличан број текстова, и развијену дидактичко-методичку апаратуру са објашњењима, подстицајним питањима и задацима примереним узрасту ученика).

По завршетку Другог светског рата у употреби је *Читанка за трећи разред основне школе* Стевана Филиповића и Драгољуба Марковића (са доста текстова посвећеним револуцији, партизанима и пионирима, уз објашњења непознатих речи, неких појмова и догађаја). Године 1960. објављена је *Читанка за трећи разред* Живојина Д. Карића, са већим бројем текстова преузетих из дечјих листова, а наведена питања и задаци односе се на анализу текстова и карактеризацију ликова. Разрађену дидактичко-методичку апаратуру има *Роса на длану листа, читанка за трећи разред основне школе* Андреја Чипкара и Марије Карделис из 1977. године, пошто се испод сваког текста налазе објашњења, питања, задаци и поуке дела, уз објашњење језичких појмова. *Читанка за трећи разред основне школе* Вука Милатовића користи се од 1985. године (поседује добро осмишљену и богату дидактичко-методичку апаратуру, односно питања, диференциране задатке, загонетке и пословице непосредно везане за поуку дела; први пут се налазе и објашњења књижевнотеоријских појмова и садржаја из граматике и правописа).

Читанка за четврти разред Стевана Филиповића и Драгољуба Марковића из 1948. године има објашњење непознатих речи испод текстова, без питања и задатака за ученике. Претежан садржај чине текстови посвећени револуционарном родољубљу и ратним херојима, уз мали број народних прича, песама и пословица, а са биографијама писаца чија су дела заступљена (ново издање ове читанке из 1950. године допуњено је поетским и прозним делима домаћих аутора и књижевно-научним текстовима). *Читанка* из 1960. године Серафима Цинића и Богољуба Михајловића садржи родољубиве песме, приче, народне епске песме и умотворине, а само се испод мањег броја текстова налазе објашњења, питања и задаци. *Дечак и лептир* –

читанка са основним појмовима о језику за четврти разред основне школе Андреја Чипкара и Марије Карделис из 1977. године садржи текстове по целинама у којима се обрађује један књижевнотеоријски појам; после сваког текста налазе се тумачења, питања и захтеви за ученике, као и објашњења појмова из теорије књижевности. Прво издање *Читанке за четврти разред* Миленка Ратковића потиче из 1987. године; уз извесне измене, још увек је у употреби. Тематске целине текстова везане су за књижевно-теоријске појмове, уз садржајна објашњења непознатих речи и књижевно-теоријских појмова и питања у функцији тумачења књижевног текста.

2.7. Књижевни текстови са хришћанском тематиком у читанкама издавача које се најчешће користе у настави српског језика и књижевности

2.7.1. Оквир истраживања и термилошко одређење

За потребе овог рада, определили смо се да извршимо анализу читанки четири издавача (*Завод за уџбенике, Креативни центар, Едука и Нова школа*) које се често користе у настави српског језика и књижевности у млађим разредима, а посебно анализу књижевних текстова са хришћанском тематиком, заступљених у наведеним читанкама за млађе разреде. Као узорак послужило нам је шеснаест читанки (по четири за први, други, трећи и четврти разред основне школе). Опредељење да се изврши анализа читанки у употреби подразумева да су читанке које су коришћене у претходном периоду на подручју целе Србије биле израз свесног прихватања и функционалне примене идеологизованих принципа и изразитог партијског усмеравања, те да у њима хришћанску тематику можемо да нађемо само уз крајњи напор и у занемарљивим траговима, под условом да такву тематику схватимо у најширим могућим границама. С обзиром на то да је истраживање вршено у основним школама на територији града Краљева, можемо да устврдимо да се у њима најчешће користе читанке наведених издавача.

Под књижевноуметничким текстовима са хришћанском тематиком подразумевамо, при том, не само текстове који имају директну или индиректну библијску основу или потку, односно у којима се помињу људи, места и догађаји везани за Хришћанство, већ све текстове у којима се истичу и на уметнички начин приказују основне хришћанске врлине: љубав односно човекољубље, милосрђе, саосећање, смерност, добротинство, дарежљивост, поштовање, радосна испуњеност због чињења добрих дела, чистота ума и срца, спремност на помагање у невољи, етичност у опхођењу и поступању, скромност, уздржљивост, трпељивост, благост, неочајаване у патњи и немилости, истрајност у добрим мислима и делима, утврђење у вери... Чак и у таквом,

врло широком оквиру, узимајући најшири могући симболички смисао појединих текстова, запажамо изузетно мали број текстова посвећених овој тематици. Ако у виду имамо оно што смо утврдили у краћем осврту на читанке које су се употребљавале у Краљевини Србији састављача Љуб. М. Протића и Влад. Д. Стојановића, наш закључак не може бити нимало похвалан за савремене ауторе, приређиваче и састављаче читанки у Србији за млађе разреде.

2.7.2. Хришћанска тематика, верско и естетско у читанкама за I разред

У Читанци за први разред *Румена свитања др Мирољуба Вучковића (Завод за уџбенике, 2011)* нема ниједног текста са изворном хришћанском тематиком и појмовима. Заступљен је мањи број текстова у којима се износе хришћанске врлине. Светао пример јесте песма *Дан без глади* италијанског песника Ђанија Родарија на 38. страни читанке у којој се, кроз жељу за мешењем и печењем хлеба тако „големог“ да се њиме могу нахранити сва деца, а његовим мрвицама птице (при чему би тај дан „у календару и у сваком буквару“ црвеним словима био означен као „дан без глади“), симболички промовишу хришћанске врлине: човекољубље, милосрђе, саосећање, добротинство, дарожљивост, радост због чињења доброг дела, спремност на помагање, истрајност у добрим мислима и делима. Симболика хлеба упућује нас на значење овог појма у Хришћанству, и на Исусово умножавање хлебова мишљу, љубављу и вером за хиљаде гладних. Са Хришћанством је повезано и означавање дана црвеним словима у календару. Мање хришћанског, а више обичајног има народна песма *Божих штапом бата*. Изабран је ређе употребљавани текст (почетни стихови „Божих штапом бата“ уместо познатијих „Божих, Божић бата“), па се тако поред адекватног објашњења (да је Божић млади бог, богомладенац, додуше – с малим почетним словом) јавља и погрешно, везано са ударањем, лупањем уместо са ступањем, корачањем (право значење глагола „батати“). За то одговорност сносе састављачи Наставног програма, а не аутор читанке.

Неке од елемената из хришћанске тематике, уз најбољу вољу и максимално ширење задатог оквира, запазићемо у следећим текстовима: прерађена Езопова басна *Лав и миш* (милосрђе, спремност на помагање, доброта, једнакост), поучни текст *Хлеб* Владимира Андрића (уз симболику хлеба, присутна је и тема заједничког прегалаштва у остваривању истог узвишеног циља), прича *Два друга* Лава Толстоја (истакнута је суштинска вредност правог другарства и спремности на помагање у невољи, о којима се закључује посредно, на основу негативног примера) и народна прича *Голуб и пчела* (исти мотив као у Толстојевој причи, на основу позитивног примера, и уз адекватну народну пословицу на крају стране „Ко доброту

сеје, љубав жање“). Све у свему, два „директна“ и четири „индиректна“ текста, што је баш мало, с обзиром на узраст детета и потребу да се главне врлине у најранијој доби приме у срцу и души. За разлику од читанке истог издавача и аутора из 2001. године, у овој нису заступљене народна прича *Деда и репа* (спремност на помагање, делотворност заједничког труда, једнакост) и народна умотворина – песма *Успаванка* (где на крају санак говори Јову „и ујутру подранимо/и водице донесемо,/нашу мајку одменимо“, дајући му поуку о љубави, поштовању према родитељу и спремности на помагање). У естетском смислу, песма *Дан без глади* зрачи лепотом, којој доприноси и добар превод. Од текстова где нема назнаке хришћанске тематике, у естетском смислу треба издвојити *Бајку о лабуду* Десанке Максимовић, песме *Лептир и дете* Добрице Ерића, *Пролеће* Воје Царића, *Сликовница* Момчила Тешића и *Цртанка* Стевана Раичковића, као и причу *Сунчев певач* Бранка Ћопића. Успут напомињемо да се као илустратор читанке јавља Ивица Стевановић, чије изобличене представе људи, животиња и „представника“ биљног света дају предност шаљивом над естетским (за разлику од илустратора у претходној читанци Злате Билић, коју одликују уравнотежени „нешљаштећи“ цртежи и склад боје и израза), те да су од ликовних уметника заступљени Винсент ван Гог и Милан Коњовић, тако да у читанци нема ниједне иконе/фреске са подразумевајућом хришћанском тематиком.

Текстове *Божји штапом бата*, *Голуб и пчела*, *Лав и миш*, *Два друга* и *Хлеб* садржи и Читанка др Симеона Маринковића и Славице Марковић (*Креативни центар*, 2007). Осим ових, нема других књижевноуметничких текстова са пројављивањем хришћанске тематике. У естетском смислу издвајају се: песме *Љубичица* Станка Раките, *Шта волим* Јована Јовановића Змаја, *Пролеће* Воје Царића, *Сликовница* Момчила Тешића и *Цртанка* Стевана Раичковића (три последње су садржане и у читанки Завода); прича *Сунчев пјевач* Бранка Ћопића и *Бајка о лабуду* Десанке Максимовић. Везано за ликовну обраду, заступљен је стриповско-комичан приступ (илустратор Тихомир Челановић), а недостатак естетског у ликовном смислу није покривен нити једним делом ликовне уметности. Везано за хришћанску тематику, исто важи и за Читанку за први разред *Добро јутро* аутора Милице Ћук и Зорице Петровић (*Нова школа*, 2006), коју иначе одликује неоптерећујућа и јасна дидактичко-методичка апаратура. Већ наведени текстови и овде се издвајају у естетском смислу (*Бајка о лабуду*, прича *Сунчев певач*, песме: *Пролеће*, *Сликовница* и *Цртанка*), а уз њих треба поменути и успаванке *Нинај нинај Симана* и *Иш кокоте шарено ти перо*. Илустратор и дизајнер Марија Стојисављевић обогатила је читанку својим препознатљивим стилем и естетиком примереном узрасту, а илустрације су у пуном тематско-сензибилном сагласју са текстовима.

Читанка за први разред основне школе Моње и Ивана Јовића (Едука, 2008), попут читанке Завода за уџбенике, садржи текст – народну песму **Божић итапом бата**. Уз понављање погрешног објашњења глагола „батати“ (лупати, ударати на врата), тиме се образлаже и добијање имена Божић Бата (што је у опреци са истином, без обзира на широко распрострањено мишљење, пошто никаквог Божић Бате, или Батице, нема). Деца се наводе да се сете како још називамо „тог седог, брадатог, доброг старца који деци **за Божић** доноси поклоне“ (ако се мисли на Деда Мраза, он произилази из западне потрошачке културе, а код нас се тај „старац“ обично појављује за нову годину, чиме суштина бива потпуно скрајнута). Већ помињане елементе хришћанске тематике налазимо у (такође) помињаним делима: народној песми **Успаванка**, причама *Два друга, Лав и миш, Голуб и пчела, Хлеб*. Естетско можемо да уочимо у делима која садрже и претходно наведене читанке: песме *Пролеће, Сликовница, Успаванка и Цртанка*, и приче *Сунчев певач* (цела) и *Бајка о лабуду* (цела). Жанр шаљивог стрипа је доминантан у ликовној опреми читанке (илустровао Љубомир Бабић), а преовлађујући црвенкасто-кестењаста тонови доприносе смирењу и потребном одсуству шаренила, а тиме и делимичном удаљењу од „естетике“ преовлађујућих цртаних филмова. Није заступљено ниједно дело ликовне уметности.

2.7.3. Хришћанска тематика, верско и естетско у читанкама за II разред

Читанка за 2. разред основне школе Славице Јовановић (Завод за уџбенике, 2011) садржи три текста са хришћанском тематиком: народну причу **Свети Сава, отац и син** на 26. страни, народну приповетку **Седам прUTOва** на 28. страни и народну јуначку песму **Марко Краљевић и орао** на 30. страни. У првом тексту исказује се мотив поштовања према родитељу, етичности у говору и поступању и смерности, уз изведено и за узраст пријемчиво објашњење значења и симболике крсног знака. У самом тексту помиње се четврта заповест Божија, иако је поштовање оца и матере по реду пета заповест, тако да питање испод текста: „О којој Божијој заповести се говори у овој причи?“ може да допринесе забуни, уколико се акценат стави на редни број, а не на садржину. Текст прати адекватна илустрација (илустратор Душан Лакићевић) и приказ иконе Светог Саве. У другом тексту поучно се приказује снага међусобне слоге и љубави, благости и етичности у говору и поступању, уз контраст приказаног супротног примера и очеву очигледну поуку. Заступљена народна песма симболички приказује добротинство, милосрђе, спремност на помагање у невољи и поштовање. Естетском образовању и васпитању могу да допринесу песме *Лепо је све што је мало* Душана Радовића, *Мајка Јова у ружји родила* (народна), *Чуо сам*

Добрице Ерића, *Пролећно јутро у шуми* Момчила Тешића, ауторске бајке *Сликарка зима* Десанке Максимовић и *Шаренорепи* Гроздане Олујић, као и прича *Бамби* Феликса Салтена. Естетски доживљај целе читанке везан је и за начин илустровања, који подразумева рачунарску анимацију.

Читанка за други разред основне школе др Симеона Маринковића, мр Љиљане Маринковић и Славице Марковић (*Креативни центар*, 2007), као и претходна, садржи три текста са хришћанском тематиком: поменути народну приповетку *Седам прUTOва* и народну песму *Марко Краљевић и орао*, и причу *Свети Сава и млад човек* Симеона Маринковића (прича је кратка, примерена узрасту, а тежиште је на поуци да се добро у себи налази, а потом нуди другима, што је у сагласју са хришћанским начелима и моралом). У поменутом смислу, као „индиректан“ текст можемо издвојити басну *Лав и миш* Жана Лафонтена (мотив и поруке су исти као у Езоповој басни коришћеној у читанкама за први разред, само је језик живљи и сликовитији). У естетском смислу ваља издвојити песме *Мајка Јову у ружји родила* (у претходном примеру: Јова), *Лепо је све што је мало*, *Пролећно јутро у шуми* и *Чуо сам* (све наведене и у претходном примеру), којима се придружује и *Стара бака* Јована Јовановића Змаја, ауторске бајке *Сликарка зима* и *Шаренорепи* (већ наведене), и причу *Ено где лети цвет* (исти одломак као и *Бамби* у претходном примеру). Илустратор Данијел Савовић заслужан је за достигнути ниво ликовности и повезаности цртежа са текстовима.

У *Читанци за други разред основне школе* Мареле Манојловић и Снежане Бабуновић (*Едука*, 2009) такође се појављују три текста са хришћанском тематиком: приповетка *Седам прUTOва*, песма *Марко Краљевић и орао* и народна прича *Свети Сава и отац и мати са малим дететом* (у причи су спојене хришћанске поуке и савети из свакодневног живота, при чему је тежиште на односу између доброте и врлина са једне, и среће са друге стране, пошто срећа долази последично а не као случајност). Можда би неко придружио причу *Дечак и санке* Драгана Лакићевића, посебно због поднаслова (*још једна прича о светом Сави*), али осим поднаслова ништа не упућује да је реч о српском светитељу, већ о непознатом брадатом путнику са штапом и торбом на леђима који дели корисне савете о прављењу санки, без обзира што се блискост симболично исказује речима да „очи има као отац, као деда“. Већ наведеним песмама *Мајка Јову у ружји родила*, *Лепо је све што је мало*, *Пролећно јутро у шуми* и *Чуо сам* у естетском смислу придружују се већ наведене ауторске бајке *Сликарка зима* и *Шаренорепи* и прича *Ено где лети цвет*. У овом смислу треба издвојити причу *Октобар* Божидара

Тимотијевића (одломак). Богатој ликовности читанке доприносе илустрације Андреје Јовића које, зависно од текста, иду од карикатуралног до класичног приказа.

Читанка за други разред основне школе *Срећни дани Милице Ћук и Вере Петровић Периц* (Нова школа, 2009) је најбогатија у ликовно-уметничко-естетском смислу (за илустрације и дизајн заслужна Марија Стојисављевић, као у случају читанке за први разред овог издавача), и права је штета што се исто не може рећи везано за књижевноуметничке текстове, посебно оне са хришћанском тематиком, којих као по неписаном правилу има (само) три. Као и у читанци издавача Завод за уџбенике, то су: народна приповетка *Седам прUTOва*, народна песма *Марко Краљевић и орао* и народна прича *Свети Сава, отац и син*. У естетском смислу, као у претходним примерима, издвајају се песме *Мајка Јова у ружји родила*, *Пролећно јутро у шуми*, *Чуо сам* и *Лепо је све што је мало* (њима се може придружити песма *Моје село* Добрице Ерића), ауторске бајке *Сликарка зима* и *Шаренорепа* (уз бајку *Девојчица са шибицама* Ханса Кристијана Андерсена, која је пример налажења естетског у прожимајућем осећању туге) и прича *Бамби*. Штета је што једна (пот)целина читанке, названа „Лепота написане речи“, нема више текстова са естетским елементом.

2.7.4. Хришћанска тематика, верско и естетско у читанкама за III разред

Читанка за 3. разред основне школе аутора Вука Милатовића (Завод за уџбенике, 2010) садржи четири текста са хришћанском тематиком, у смислу наведеном у пододељку 2.7.1. овог рада: народну приповетку *Ветар и Сунце*, причу-одломак *Први пут поново у Идвору* Михајла Пупина, народну причу *Свети Сава и сељак без среће* и народну песму *Марко Краљевић и без Костадин*. У првом тексту, кроз симболично надметање свирепог Северца и топлог Сунца, приказује се снага милости и добротe и њихова премоћ над љутњом, бесом и силом. Одломак из књиге *Од пашњака до научењака* Михајла Пупина на пријемчив начин буди узвишена верска и естетска осећања, посебно сликама звоника цркве, брујања умилних црквених звона, гледања на материнску љубав и љубав према мајци као на „најлепше поруке божанства људима на Земљи“, подсећања на читање апостола у детињству, обраћања гробу као живом бићу, молитве, паљења свећа у цркви и везе тог чина са посебним „душевним стањем“, а нарочито сагледањем да стечена академска знања и почести бивају у раскораку са основним појмовима древне баштине, и не досежу ону праву и суштинску спознају која се огледа у пажљивости приликом опхођења са људима. Народна прича *Свети Сава и сељак без среће* носи основну поруку да се срећа

налази у самоме човеку, уколико је пријемчив за савете и поруке „паметних старих људи“ (што одражава везу са баштином и духовним искуством), те да се у облику манифестација и уочљивих видова суштинске среће јављају „рад, ред, поштење, добро здравље, миран, леп и задовољан живот, умереност и чистота“. Избор песме *Марко Краљевић и бег Костадин* служи на част творцима Наставног плана и програма, и са становишта садржине и вредности песме, и са становишта узраста којем је намењена. На изузетан начин се у песми приказује да се сагрешење и нечовештво врше уједно према себи и другима, те да се част, поштење и „дочекање“, схваћени у смислу господске раскоши и надмености, брзо преокрећу у своје супротности и постају огреховљени властитом демонстрацијом у пракси. Суштинско Хришћанство, све етичке вредности и врлине, али и узвишено интуитивно-естетско сливено је у овој песми, која је иначе кратка у односу на песме истога циклуса.

Уочљиво је, као и у претходним примерима, да текстови у којима преовлађује естетски моменат немају ни назнаку верског, односно да хришћанска тематика у њима није заступљена. Такво мотивско и елементарно раздвајање доприноси доживљају некакве супротности, за коју смо раније устврдили да је једна од основних погрешки људскога рода, посебно у смислу остварења целосности људскога бића. Естетски доживљај и осећање лепог, у том „скученом“ смислу, могу да изазову: **песме** *Септембар* Душана Костића, *Свако своју звезду има* Велимира Милошевића, *Пролећница* Јована Јовановића Змаја, *Вожња* Десанке Максимовић, *Славуј и сунце* Добрице Ерића, *Песма о цвету* Бранка Миљковића у којој је уз естетско на симболичан начин приказано и исконско, суштинско, интуитивно знање, *Ближи се, ближи лето* Десанке Максимовић, јапанска успаванка *Очи моје мајке*, *Љубавна песма* Милована Данојлића у којој се може препознати тек назнака односа између нечега живог, односно створеног на земљи и узвишеног, према чему створено тежи уз осећање пуне љубави, народна песма *Двије сеје брата не имале*; **приче** *Снег пада* Владимира Буџца (одломак), *Бели коњ* (америчка народна), и **бајке** *Бајка о белом коњу* Стевана Раичковића и *Стакларева љубав* Гроздане Олујић. Добром естетском изгледу читанке доприносе илустрације Младена Ђуровића и дизајн Слободана Каштаварца, са богатом ликовношћу и сведеним колоритом, уз стављање акцента на бајколикост, нежност и умереност у шаљивом приказивању.

Читанка за трећи разред основне школе др Симеона Маринковића и Славице Марковић (Креативни центар, 2009) садржи пет текстова са хришћанском тематиком, и поред тога што у њој није заступљен одломак из књиге Михајла Пупина. Уз поменуте: народну приповетку

Ветар и Сунце, народну причу *Свети Сава и сељак без среће* и народну песму *Марко Краљевић и бег Костадин*, заступљене су: прича **Свети Сава помаже човеку да се снађе** Симеона Маринковића у којој се симболично слика снага смирености, наде и деловања над узалудним очајањем, као и различитост путева досезања до циља, односно савршенства, и бајка **Пчелиња матица** Браће Грим у којој је тежиште на хуманости, милосрђу, саосећању, добротинству и задовољству због чињења добрих дела. Као и у претходном примеру, у естетском смислу издвајају се: песме *Септембар*, *Љубавна песма*, *Пролећница*, *Песма о цвету*, *Славуј и сунце* и *Војсња*, и бајке *Стакларева љубав* и *Бајка о белом коњу*. Цела читанка изгледа живахно, уз остављање утиска шаренила, при чему илустрације Николе Витковића следе линију хумора и комичног приказа.

Читанка за трећи разред основне школе Моње Јовић и Ивана Јовића (Едука, 2010) јавља се као „принудно“ дело, с обзиром на то да је наведени издавач исте године првобитно објавио читанку *Водено огледало* других аутора, која је због проблематичних текстова и методичко-дидактичке апаратуре била повучена из употребе. У овој читанци заступљено је највише текстова са хришћанском тематиком – укупно шест. Уз поменуте *Ветар и Сунце*, *Свети Сава и сељак без среће*, *Марко Краљевић и бег Костадин* и *Пчелиња матица*, ту је прича **Прослава Светог Саве у Идвору** Михајла Пупина, у којој је начињен другачији избор одломка из књиге у односу на читанку *Завода за уџбенике*, а приказана је заслуга побожне мајке у Пупиновом откривању Светог Саве „као свеца који је величао вредност књига и вештину писања“, и позитивна промена коју је то откриће узроковало у дечаковој личности, и песма **Молитва Св. Сави** сличне мелодије и метра као химна „Боже правде“; сама песма је заступљена у облику скениране странице старог издања Дечјих новина *Зорица*, и уопште није наведена у садржају читанке, нити је прати било какво питање за ученике, односно објашњење. У естетском смислу издвајају се већ наведене песме *Септембар*, *Двије сеје брата не имале*, *Песма о цвету*, *Пролећница*, *Славуј и сунце*, *Љубавна песма*, и две које нису заступљене у претходно обрађеним читанкама – **Зелена мода** Душана Радовића и **Звезде падалице** Мила Дандола у којој се, кроз симболику звезда, исказује повезаност бесконачног, узвишеног и онога што је испуњено врлином, добротом и љубављу. Претходно наведеним бајкама *Бајка о белом коњу* и *Стакларева љубав* придружују се прича-одломак **Мали принц и лисица** Антоана де Сент-Егзиперија у којој, поред основног доживљаја лепог, има и пар мотива са хришћанском осномом, повезаних са радошћу праве спознаје оличене у поруци „човек само срцем добро види“, затим **Бајка о дечаку и месецу** Бранка В. Радичевића у којој је, уз доминантну естетску црту саме приче, присутна и

поука шта бива са онима који одступају од основних хришћанских врлина, а шта са онима који стекну праву спознају и одреде се за исправан и богоугодан пут „сатирања беде по свету“.

Можемо да запазимо да читанка издавача *Едука*, и поред своје „принудности“, има више текстова у којима се хришћански мотиви преплићу са естетским, чиме више од других читанки доприноси развоју целовите, слободне и саосећајне личности. Графичка и ликовна опрема читанке је богата, чему доприноси више илустратора и одличан дизајн, а заступљен је и одређени број фотографија и скенираних насловница.

Читанка за трећи разред *Радости дружења* Милице Ћук и Вере Петровић Периц (*Нова школа*, 2009), уз наведене текстове *Марко Краљевић и бег Костадин*, *Ветар и Сунце* и *Свети Сава и сељак без среће*, садржи и прекрасну кратку бајку Браће Грим *Звездани талири*, у којој се кроз причу о сиротој и сиромашној девојчици која поклања парче хлеба и своју оскудну одећу невољницима, даје хришћанска поука да се врлина, доброта, милосрђе, саосећање, неочајавање у патњи и немилости, истрајност у добрим мислима и делима и спремност на помагање, увек награде. Естетски елемент поседују већ наведене песме: *Септембар*, *Славуј и сунце*, *Песма о цвету*, *Пролећница*, *Вожња*, *Љубавна песма*, *Двије сеје брата не имале* и *Успаванка*, којима се придружује кратка и ефектна песма *Фрушка гора* Душана Радовића, са својим необичним и сликовитим поређењима; ту су и раније поменуте бајке *Бајка о белом коњу* и *Стакларева љубав*. У читанци нису заступљене ауторске приче са естетским елементима. За илустрације и дизајн читанке заслужна је Марија Стојисављевић, о чијем је високом ликовно-уметничком нивоу и естетском осећају примереном узрасту ученика било речи приликом обраде читанке за други разред истог издавача.

2.7.5. Хришћанска тематика, верско и естетско у читанкама за IV разред

Читанка за четврти разред основне школе *Прича без краја* аутора Зоране Опачић-Николић и Данице Пантовић (*Завод за уџбенике*, 2007) садржи пет текстова у којима преовлађује изворна хришћанска тематика: народну легенду *Најбоље задужбине* са основном поруком да су задужбине сачињене добрим делима, уз лични самопрегор, трпљење и одрицање од угодности, вредније од оних које се подижу новцем, народну песму *Јетрвица адамско колена* у којој су на узвишен начин приказани милосрђе, племенитост, човекољубље, пожртвовање, добротинство, саосећање и снага вере и љубави који односе победу над несрећом и очајањем, причу-одломак *Златно јагње* Светлане Велмар-Јанковић о Растковој победи над

личним страховима проткана је вредностима унутарње спознаје, „духовних очију“ и богатства ума и срца, причу *Од паињака до научењака* Михајла Пупина као унеколико шири одломак у односу на онај из читанке за трећи разред издавача *Едука* под насловом *Прослава Светог Саве у Идвору*, и *запис Деспота Стефана Лазаревића* о подизању разрушеног Београда који на изузетан начин спаја естетско и верско, па га у целини наводимо: *Нађох најкрасније место од давнина, превелик град Београд који је по случају разрушен и запуство, саздах њега и посветих га пресветој Богородици.*

Од заступљених дела са преовлађујућим естетским елементом у којима могу да се нађу назнаке и одблесци основних хришћанских постулата и верског утемељења, издвајамо **бајке**: *Ружно паче* Х. К. Андерсена са мотивима трпеливости, скромности, смерности, чистоте ума и срца који се не узохоле неочекиваном срећом, *Олданини вртови* Гроздане Олујић у којој се кроз симболику певања свега створеног представља величанственост и склад творевине, чиме се изражава и основна поука да *треба да знамо да је кроз човека Природни свет везан са Духовним светом* (Сведенборг 2006:76), уз мотив жртвовања и одрицања у име љубави и верности. Ту је и *Прича о дечаку и Месецу* Бранка В. Радичевића о којој је било речи приликом уочавања споја естетског и суштине хришћанских врлина у текстовима из читанке за трећи разред издавача *Едука*, с тим што је тамо текст именован као *Бајка о дечаку и месецу*, и текст *Чему служи трње?* – одломак из *Малог Принца* Антоана де Сент-Егзиперија са порукама да љубав чини ствари јединственим, „човек само срцем добро види“ и „суштина се очима не може видети/не да сагледати“, о чему је било речи везано за Едукину читанку за трећи разред. У функцији естетског образовања и доживљавања лепог су следећи текстови: прича *Виолина* Мирослава Демака која говори о суштини уметности и стварности уметничког света, уз одговарајући део дидактичко-методичке апаратуре који даје дефиницију уметничког /естетског/доживљаја, *Љубавна песма* Милована Данојлића која је поменута у обради читанки за трећи разред, опис *Позно јесење јутро* Исидоре Секулић са узвишеном симболиком и сликовитошћу приказа, песма *Јесен* Војислава Илића – на естетски начин приказан је спој јесењих чари и осећања посебне сете, народна песма *Јеленче* у којој су испреплетани мелодичност, нежност и осећање туге, песма *Свитац пшеничар и воденичар* Добрице Ерића, текст *Бела Грива* Ренеа Гијоа као одломак – последње поглавље из истоименог романа, који доказује да узвишени естетски осећај може да подразумева осећање стрепње и неублажену тугу, и *Луцкаста песма* Федерика Гарсије Лорке. Богатој ликовној опреми читанке својим бајковитим цртежима складних неконтрастних тонова примереним овом узрасту допринела је илустратор Марија Стојисављевић.

У Читанци аутора др Симеона Маринковића и Славице Марковић (*Креативни центар*, 2009), заступљени су већ поменути текстови са хришћанском тематиком: *Од паињака до научењака*, с тим што је изабран нови одломак, који превагу ставља на научно знање и његову моћ у односу на народне приче и легенде, и поред дивних речи Пупинове мајке о знању као златним лествицама „преко којих се иде у небеса“, *Златно јагње*, *Најбоље задужбине* и песма *Јетрвица адамско колена*. Од текстова у којима се спаја естетско (које претеже) са елементима хришћанске тематике, односно вере, заступљени су као у претходном примеру: бајке и приче *Олданини вртови*, *Ружно паче*, *Мали принц и лисица* – целовитији и садржајнији одломак у односу на претходну читанку, и *Бајка о дечаку и месецу*. Њима се свакако придружује текст *Кад смо били деца* Исидоре Секулић у којем се на уметнички начин прави спона природних појава и живог света, са поукама да „нико у овој природи није најгори“, те да чак и најмања бубица може да нам помогне „да будемо благородни“. Естетском осећању и доживљају доприносе већ поменути текстови: песме *Јесен*, *Свитац пшеничар и воденичар*, *Луцкаста песма* и *Јеленче*, прича *Виолина* и опис *Позно јесење јутро*, као и *Бела Грива* Ренеа Гијоа као одломак, различит у односу на избор у читанци издавача *Завод за уџбенике*, са више елемената који изазивају уживање у лепом и очараност лепим. У функцији естетског су и „мекани“ цртежи илустратора Милице Ненадић који као да су настали неком специфичном мешавином техника креде, дрвених и воштаних бојица, уз утисак да су примеренији млађем узрасту.

Читанка за 4. разред основне школе *Трешња у цвету* аутора др Наде Годоров, Соње Цветковић и Миодрага Плавшића (*Едука*, 2010), уз наведене текстове *Јетрвица адамско колена*, *Од паињака до научењака* – изабран је други одломак, посвећен традицији и народним обичајима као што је посело, који су на селу „главни смисао духовног живота“, *Најбоље задужбине* и *Златно јагње*, садржи још један текст испуњен хришћанском тематиком, *Стефаново дрво* Светлане Велмар-Јанковић, као одломак из *Књиге за Марка* у којем се, као и у случају одломка *Златно јагње*, велича вредност унутарње спознаје и предност сазнања и врлине над охолошћу и нечовечношћу. И ова читанка има текстове у којима претеже естетско над елементима хришћанске тематике: *Олданини вртови*, *Ружно паче*, *Мали принц* – исти одломак као у читанци Креативног центра, и *Прича о дечаку и месецу*. У естетском смислу издвајају се већ поменуте песме и приче: *Позно јесење јутро*, *Јесен*, *Виолина*, *Јеленче*, *Свитац пшеничар и воденичар* и *Луцкаста песма*, којима се придружује текст *Бели витез* Ренеа Гијоа – одломак из романа *Бела Грива*. Читанка је, захваљујући илустраторима М. Анђелковићу и М. Костићу, добила елементе шаљивог цртежа и стилизације, примереније млађем узрасту.

Читанка за четврти разред основне школе *Свет маште и знања* аутора Милице Ћук и Вере Петровић-Периц (Нова школа, 2009) садржи већ поменуте текстове са хришћанском тематиком: *Најбоље задужбине*, *Јетрвица адамско колена*, *Златно јагње*, *Стефаново дрво*, као и текст *У Идвору после једанаест година* Михајла Пупина, нешто краћа верзија у односу на одломак *Први пут поново у Идвору* из читанке за трећи разред издавача *Завод за уџбенике*. Исти делови испричани су другачијим речима, што упућује на различите преводе књиге коју је Пупин објавио у Америци. Примера ради, а због различитог доживљаја који изазивају, поготово у хришћанско-верском смислу, навешћемо два пасуса из ове две читанке:

- Како је дивна снага суза и како јасне постају **наше визије** када поток суза разбистри наша осећања! Материнска љубав и љубав према мајци су **најлепше поруке божанства људима на Земљи**. – *Први пут поново у Идвору*, Читанка за трећи разред, стр. 36, *Завод за уџбенике*;

- Ај, како чудну моћ имају сузе! Како засветли **душа наша**, када млазеви суза прочисте узбуркану атмосферу наших осећаја! Материнска љубав и љубав према мајци **најслађе су посланице које Бог шаље живима на земљи**. – *У Идвору после једанаест година*, Читанка за четврти разред *Свет маште и знања*, стр. 137, *Нова школа*).

Текстови где се преплићу естетско (више) и хришћански поучно су: већ помињани *Олданини вртови*, *Ружно паче*, *Мали принц*, шири одломак у односу на претходне читанке, и *Прича о дечаку и Месецу*. У естетском смислу издвајају се већ наведени текстови: *Јесен*, *Позно јесење јутро*, *Јеленче*, *Виолина*, *Свитац пишеничар и воденичар* и *Луцкаста песма*, као и текст *Бела Грива* Ренеа Гијоа, нешто шира верзија одломка у односу на избор у читанци издавача *Креативни центар*, са истим елементима који изазивају осећање лепог. Оно што није заступљено у другим читанкама, у овој јесте – истовремено диван и страшан опис *Позна јесен* Ива Андрића. Илустрације Горана Витановића прате текст, немају у себи садржан шaljиви приступ аутора, али више одговарају млађем узрасту.

3. МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП ЧИТАНЦИ ЗА МЛАЂЕ РАЗРЕДЕ СА ОСВРТОМ НА КЊИЖЕВНЕ ТЕКСТОВЕ СА ХРИШЋАНСКОМ ТЕМАТИКОМ

3.1. Специфичности интерпретације књижевноуметничких текстова са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде

Имајући у виду узраст ученика, одређење појма књижевноуметничких текстова дато у пододељку 1.3. овог рада, као и оквир у којем сагледавамо књижевноуметничке текстове са хришћанском тематиком, наведен у пододељку 3.7.1, сасвим је јасно да интерпретација ових текстова нужно поседује бројне и деликатне специфичности. Везано са интерпретацијом, сам приступ књижевноуметничким текстовима са хришћанском тематиком и њиховој обради мора бити: интегралан, иманентан конкретном делу, интуитиван, интересантан, истинит, инспиративан, интерактиван, инвентиван и иновативан. Ако се оствари прави стицај ових девет одредница на слово „и“, онда ће и десета одредница која почиње истим словом – интерпретација да буде сврсисходна са становишта општег циља, а то је развој слободне и целовите личности, и конкретних задатака који се дефинишу наставним планом и програмом, уз велики допринос спознајног сензибилитета учитеља и његових способности да код ученика подстакне и оствари радост спознаје.

Када говоримо о методичкој интерпретацији књижевноуметничког текста – дела са хришћанском тематиком, важно је истаћи да и овде важи основно опредељење у смислу усмерености интерпретације према самоме тексту, и коришћење оних метода везаних за унутрашње проучавање тог текста, од којих посебно истичемо метод иманентне интерпретације. *Основно методолошко опредељење наставне интерпретације књижевног текста је усмереност интерпретације према уметничком тексту, што подразумева иманентно изучавање, уз примену вантекстовних гледишта по потреби. При том треба поштовати начело да се тумачењем водећих вредности дела обухвати, односно проучи дело у целини (Пурић 2009:403). Исправно и истинито је становиште да је методичка интерпретација дела намењена наставнику, стручњаку који је оспособљен да је свестрано прилагоди наставним околностима у којима он тумачи дело, а у каснијем следу наставник је тај који на темељу методичке интерпретације остварује наставну интерпретацију као један од облика практичне реализације методичке интерпретације књижевноуметничког дела, којих има колико и наставника и ђачких колектива са којима они тумаче одређено уметничко остварење (Андрејић*

2002:9). Наставник – интерпретатор је истраживач, трагалац и проналазач, чија су преокупација водеће уметничке вредности одређеног дела и обухватање дела у целини на основу нађених и утврђених вредности које постају основа за стваралачко тумачење и даље појачано истраживање. Полазиште је у суштинској истини *да је свако књижевноуметничко дело аутономно, самосвојно и непоновљиво, да га управо те одреднице и чине уметничким*, због чега су и методолошки путеви његовог проучавања *самосвојни и непоновљиви, уникатни, а то значи и у најдубљем складу са његовом суштинском природом* (Андрић 2002:8:9). Зато је настави српског језика и књижевности саобразан интерпретативно-аналитички систем, који у средиште поставља само дело, чиме се пред наставника-интерпретатора поставља захтев креативности, знања и умешности, и захваљујући чему ученик-реципијент постаје *субјекат на часу књижевности, тј. активни учесник у тумачењу књижевних феномена* (Илић 2006:98).

Самосвојност и непоновљивост књижевноуметничког дела поставља високе захтеве у погледу његовог изучавања и тумачења. Приступ изучавању дела треба да буде *одговоран и комплементаран*, што у односу према делу подразумева *сагледавање свих његових тематских, идејних, значењских и естетских нивоа* (Смиљковић, Милинковић 2008:89). Општи захтеви и начела у изучавању било ког књижевног дела важе и када је реч о књижевноуметничким текстовима са хришћанском тематиком, а њима је саобразна потреба претходних искустава, изучавања, тумачења, анализа и уметничког вредновања, као и познавање историјско-социјално-културног миљеа које је окруживало писца-ствараоца, не заборављајући труд везан за улажење у његов духовно-идејни свет и разумевање тог света. Сазнање вантекстовне стварности у односу на конкретно дело може бити значајно, али никада не може бити драгоценије од сазнања о правим вредностима тога дела и пишчевом идејно-имагинативном свету. Управо на примеру књижевноуметничких текстова са хришћанском тематиком могуће је уочити (опазити), а потом и разумети (спознати) ту **вишу стварност**, ту неусахлу тежњу ка савршеном и вечном, према којој је свако сазнање вантекстовне стварности сазнање нижег реда, које никада не подразумева спознају, с обзиром да нужно постаје објективирани, усмерено на свет објеката. Општи захтеви и начела у изучавању дела не треба да буду формализовани и „објективирани“, као што сазнање вантекстовне стварности не треба да буде себи самом циљ, пошто се тако **заједништво** (које је насушно и човеку-субјекту иманентно) деградира у **заједничко**, односно друштвено. *Лично, оригинално, праизвору блиско мишљење уопште није негација заједништва и заједнице већ негација зависности мишљења од социјалне свакидашњице, од објективираниог друштва. Лично мишљење не негира заједништво већ заједничко* (Берђајев ЈИСО 2002:89).

Интегралан приступ књижевноуметничком делу са хришћанском тематиком подразумева целовитост и потпуност приступа, пре свега у суштинском смислу доприноса верском и естетском образовању и васпитању ученика. Спознаја основних вредности уметничког остварења и естетски доживљај тог дела одвијају се на равни идентификације Истине и Лепоте, а тамо где нема потпуног поистовећивања, свеprisутна Љубав чини везивно ткиво ова два суштинска појма. Истина, Лепота и Љубав се објављују и пројављују кроз дела са наведеном тематиком, а спознаја њихове укупности, тог исходног Једног, јесте највеће знање које може да се стекне, усвоји и интуитивно препозна. Вантекстовна стварност, локализовање текста са хришћанском тематиком, сврставање дела у књижевне врсте, подврсте, жанрове и форме, дефинисање фабуле и сужеа, одређивање теме и идеје конкретног дела значајни су са становишта рационализације и конкретизације, али се према спознаји и доживљају Истине, Лепоте и Љубави односе као информација према правој знању.

Приступ књижевноуметничком делу са хришћанском тематиком треба да буде **иманентан** томе делу, управљен на саму срж, суштинску садржину и својства дела, пошто су Љубав, Истина, Лепота, Слобода, Вера и тежња ка Савршеном иманентни човеку и његовој личности. Иманентност приступа и анализе захтева само дело, својим вредностима, својствима и уметничким донетима која никако не смеју да се загубе услед превеликог инсистирања на објашњењу и тумачењу сваковрсних прилика у којима је то дело наста(ја)ло. Интерпретација која није заснована на приступу иманентном делу више одговара настави других предмета, а не настави српског језика и књижевности. У правилницима о наставним програмима за трећи и четврти разред наведена је превасходна усмереност наставне интерпретације према уметничком тексту, чиме се потврђује опредељење за унутрашње (иманентно) изучавање уметничког текста.

Шта сматрамо под **интуитивним** приступом књижевноуметничком делу? Једноставно, такав приступ који не негира важност наслућивања, емоција, подсвести и области ирационалног, с обзиром на принцип вечности душе и креативности људског духа. Ум, макар и најблиставији, без духа и душе је неспособан да спозна Љубав, Истину и Лепоту. Може ли наставник – хладни рационалиста да прецизношћу хирурга у књижевноуметничком тексту са хришћанском тематиком раздвоји и дефинише ове појмове, тако да буду сазнатљиви и пријемчиви ученицима – реципијентима? Сила употребљених рационалистичких критеријума, доказа и дефиниција довела би до потпуног занемаривања суштине наведених појмова у корист „врхунске научне вредности“ и обавезујућег следа постављених образаца мишљења. Заборавља се да без интуиције која доводи до просветљења не би било ни највећих научних открића. Интуитиван

приступ омогућава детету да осим дедуктивне развија и индуктивну логику и (што је далеко важније) своју креативност и самосвојност у долажењу до решења и спознаје, чиме радосно потврђује своју интуитивну интелигенцију и слободну природу. Тешко огрешење чини онај ко детету одриче могућност непосредног схватања суштине ствари и сагледавања целине, и ко књижевноуметничке текстове са хришћанском тематиком сматра мање вредним стваралаштвом.

Интересантан приступ књижевноуметничком делу са хришћанском тематиком је онај који буди *интересовање* код ученика, и који полази од највишег *интереса* личности – да се слободно развија и оствари своју целовитост, што и јесте главни, односно једини циљ образовања и васпитања. Имајући у виду узрасно-когнитивне способности ученика млађих разреда основне школе, јасно је да интересантна интерпретација, која истовремено на приступачан начин приближава ученицима узвишене естетске вредности, задовољава урођену детињу радозналост, као и тежњу ка радости сазнања и доживљавању лепог.

Истинит приступ делу подразумева прихватање истинских вредности самога дела, а самим тим и прихватање обавезе веродостојне интерпретације тих вредности. Велика одговорност лежи на учитељу – интерпретатору, који темељну припрему не сме да замени импровизацијом и банализовањем текста са хришћанском тематиком.

Инспиративна интерпретација и приступ делу са хришћанском тематиком доприносе надахнућу ученика-реципијента за проницање у највише вредности тог књижевноуметничког остварења, као и за сопствено стваралаштво и креативност. Треба избегавати тумачење дела на шаблонски начин, и „пустити дело да говори о себи“, али, имајући стално на уму узраст и степен когнитивно-психолошких способности ученика млађих разреда основне школе, уз њихово оспособљавање да „чују говор самог дела“, потребно им је омогућити онај узвишени тренутак духовног просветљења у којем се све битно схвата одједном и у потпуности. Инспиративан приступ доприноси и мотивацији ученика за самостално читање и истраживање, тако да се уједно активира дух и ум.

Интерактивност приступа огледа се у два нивоа: заједничком труду интерпретатора и реципијента да допру до суштине дела и осете његову уметничку лепоту, и коришћењу различитих уметничких израза за представљање и доживљавање исте теме. Учитељ који ужива у својој начитаности, елоквентности и начину излагања, а при томе ни са ким у учионици не дели то задовољство, остаје закован у властитом себелубљу, док ученици – реципијенти бивају ускраћени за највише вредности самога дела. Заједнички труд не треба да буде тегобан, али

мора да буде плодотворан. Без обзира колико је пута раније интерпретатор био у ситуацији да се подробно упозна са конкретним делом и његовим тумачењима, заједно са ученицима и сам ће доживети просветљујуће искуство, и сваки пут спознати нешто ново. Такође, различити уметнички изрази (музичка композиција, дело ликовне, вајарске, архитектонске, филмске или позоришне уметности, друго књижевно дело које доприноси схватању и бољем тумачењу конкретног дела), употребљени у право време, адекватно и са мером, доприносе активном саживљавању са основним духом и садржином дела које се обрађује и спознаје.

Инвентиван приступ је садржан у истраживачком опредељењу интерпретатора, који своје трагаштво заснива на највишим вредностима, не дајући превагу сабирању података о узгредним околностима и информацијама. Инвенција није усмерена само на проналажење нових начина интерпретације, већ у њој настаје и ново сазнање о самоме делу, које за последицу често даје иновацију. Инвентивност се заснива на *интуицији*, на свету идеја и емоционалне спознаје, а свака инвенција јесте *потенцијална иновација*, и тек остварењем иновативног добија пуно оправдање. У супротном, инвентивност би остала „закључана“ у личности учитеља-интерпретатора, при чему њене честице не би биле пренете на ученике-реципијенте, док би само дело, односно књижевни текст остао на равни раније прокламованих вредности.

Пошто смо устврдили да је **иновација** преко потребна последица инвентивног приступа, у смислу преношења надахнућа и спознаје (којој претходи истраживање) на ученике, који и сами бивају подстакнути на самостално истраживање, али и на заједничко прављење „света правих вредности и узвишене уметности“ са својим предавачем, закључујемо о значају иновативног приступа. Оно што је иновативно треба да буде усмерено, пре свега, на доживљај, на „опажај у коме истовремено делују сазнајни, емоционални и мотивациони фактори“, при чему је акценат на емоционалном доживљају, а у циљу инспирације и мотивације ученика. *Природа уметности и њене универзалне, општељудске и свевременске вредности, изискују непосредност и аутентичност доживљаја* (Стишовић Миловановић 2009:416). То подстицање емоционалног доживљаја код деце треба да буде највеће задовољство и, уједно, највећа обавеза учитеља као интерпретатора. *Различите интерпретације књижевних текстова из читанки за млађе разреде основне школе могуће су уколико учитељ схвати да се доживљај не може изазвати обичним читањем, разговором и причањем* (Смиљковић, Милинковић 2008:210). А тај доживљај је посебно упечатљив код књижевноуметничких текстова са хришћанском тематиком.

3.2. Ученик као активни учесник у сазнавању и тумачењу књижевноуметничких текстова хришћанске тематике

На овом месту још једном указујемо на важност суштинског знања, које поприма пуноћу адекватним сазнањима иманентним човеку. У књижевноуметничким делима са хришћанском тематиком налазимо садржај који нам потврђује постојање невидљивог и узвишеног, и који нас охрабрује у тежњи ка савршеноме. Све оно што интуитивно наслућујемо, и као деца и као одрасли, произилази из наше суштинске природе, из наше душе. Исконско добро, савршена Лепота, безгранична Љубав, исходна Мудрост, вечна Истина – све је то у нама запретено, и на адекватан начин покреће наш ум, нашу вољу и осећања. Хладни рационализам, ма колико допринео ослобађању од несврховитог догматско-схоластичког приступа, изгубио се у својој самодопадљивости и неспремности да прихвати да се разумом не може све открити и објаснити. Када до свести допре идеја о постојању недокучивог за људски ум, она се томе опире. Рационалистичко гледиште заснива се на жељи за поседовањем свих сазнања како би све могло да се дефинише и докаже. *Позната је опитна истина да свако људско знање има ту тенденцију, тенденцију „поседовања“, владања и господарења објектом свога познања, тенденцију тоталитаризма. Зато се људи и хватају, попут средњовековне схоластике и ренесансе и новије просвећености, за знање и науку да би сазнавши нешто поседовали га. ... Технократска цивилизација нашег доба управо је плод и резултат тога, али тиме она очигледно не испуњује и не задовољује, нити ће задовољити, људско биће* (Јевтић 1992:33).

Када говоримо о ученику као активном учеснику у сазнавању књижевноуметничких текстова хришћанске тематике, мислимо на такав приступ од стране учитеља који омогућава да се исконско знање, запретено у детету, пробије на површину, те да дете-ученик властитим трудом и напредовањем оствари спознају себе као дела Целине, у физичком и духовном смислу, при чему ће креативни дух детета лако да ублажи разлику између ограничења разума и безграничности душе. Ум (нити скуп умова) свакако није „непокретути покретач“ (из Аристотелове философије), нити „први покретач“ (из схоластичког учења); управо је вера, у смислу неусловљеног поверења у Врлину и Љубав као елементе Вечног и Савршеног, прави покретач нашег ума, наших хтења и емоција. Ако ум не досегне део те велике истине (јер целовиту истину немогуће је умом спознати), биће троструко ограничен: 1) стварном немогућношћу да све открије, схвати и објасни, 2) самозаљубљеном лажном представом о себи као врховном поглавару мудрости и 3) погрешним властитим уверењем да из њега, разума,

исходе и бивају покренути Вера, Истина и Љубав. А тада се ум лако праметне у не-ум, у без-ум, у зло-ум, у болесни ум. То је болест чији се узрок налази у *ревносној и разноврсној радозналости, у жељи да се види узрок свега што се збива, да се проникне у несхватљиво и неизрециво промишљање Божије, у дрској тежњи да се схвати безгранично и неистраживо и да се расправља о свему* (Св. Јован Златоуст 1998:106). Прави учитељ – интерпретатор књижевноуметничког текста неће бити идолопоклоник свемоћи разума, него ће да поучи ученике о лепоти, чистоти и бескрају њихових душа, а њихову природу и узрасту примерену радозналост задовољиће адекватно, у смислу да ученици кроз највиша сазнања уједно спознају себе. Текстови са хришћанском тематиком управо су врело надахнућа, и у функцији су самоспознаје, верског и естетског образовања и васпитања. *Нема ништа драгоцене од знања. Јер ако знање јесте светлост словесне душе, онда, противно томе, незнање је мрак. Јер као што недостатак светлости јесте мрак, тако исто и недостатак знања јесте мрак мисли; јер карактеристика бесловесних је незнање, а словесних знање. ... Према томе, ако без таштине и смиренога ума тражимо знање, остварићемо што желимо* (Св. Јован Дамаскин 2001:54:56).

И родитељи и учитељ, као васпитачи, имају изузетну одговорност у погледу креативности и активне улоге детета-ученика. Ма колико били склони забору када је реч о њиховом сопственом „дечјем“ искуству, увек треба да се сете да је дечја душа чиста, да су у њој Љубав, Истина и Лепота, те да управо на том пољу треба подстакнути активност како би се разуму приближило оно суштинско. Прави је злочин приморавати дете да властити доживљај препричава нашим, или неким унапред датим речима. На другој страни, треба учинити што је могуће више на богаћењу речника и адекватности употребе речи код деце-ученика. Ученик је субјекат, а не објекат наставе. Прави понос учитеља јесте када успе да победи властиту гордост, и да себе свесно стави „у други план“, стално имајући на уму узвишену мисију која му је поверена: *Када дијете одмара од напорног учења, а душа ужива слушајући приче о прошлости, управо тада с њим разговарај, одврати га од свега дјетињастог, јер ти васпитаваш философа, борца и становника небеса* (Св. Јован Златоуст 2006:15). Идеал не треба да буду мирна, послушна деца која на часу пажљиво слушају речи свога учитеља, него активни учесници чија радозналост, машта и емоције у спрези са интуицијом и инвентивношћу учитеља јесу погодно тле за развој стваралаштва и адекватног односа према себи и другима као субјектима.

Закључили смо да настави српског језика и књижевности највише одговара интерпретативно-аналитички систем, с обзиром на то да извучи оно најбоље и највредније и од

наставника-интерпретатора и од ученика као рецепијента и активног учесника. Сврха и јесте да ученик, што је могуће самосталније, стекне суд о вредностима дела, односно право сазнање о делу. Доживљај самога дела неразлучив је, односно директно произилази из интуитивног, што значи да се каснијим мисаоним операцијама везаним за аналитичку обраду дела и његових саставних делова уједно врши разумско објашњење и потврда интуитивног сазнања. Зато је методика наставе српског језика и књижевности директно упућена на философију, без које не би могла да изнађе прави однос између естетског и естетичког. Естетски доживљај и интуитивна спознаја вредности текста јављају се још код првог читања, а каснија анализа која захтева нова читања текста у функцији су стварања естетичког става и односа не само према конкретном делу, него уопште. То је посебно изражено код књижевноуметничких текстова са хришћанском тематиком. Нека као пример послужи цитат из пододељка 2.7.5. овог рада, односно две реченице текста *У Идвору после једанаест година* Михајла Пупина (Читанка за четврти разред *Свет маите и знања*, стр. 137, *Нова школа*):

– Како засветли душа наша, када млазеви суза прочисте узбуркану атмосферу наших осећаја! Материнска љубав и љубав према мајци најслађе су посланице које Бог шаље живима на земљи.

Улога учитеља као интерпретатора у фази првог читања наведеног текста, у коме су садржане и ове две реченице, јесте да подсети ученике на њихове раније емоционалне доживљаје у којима се преплићу осећања лепоте, радости и туге, када се дешава оно што се обично исказује речима: *слатко сам се исплакао/ла*. Каснија истраживачка читања истог текста и аналитичка обрада појединих делова служе ученику да спозна порекло свог естетског доживљаја текста, уз повезивање са ранијим искуствима истоврсних осећања.

Философија је од помоћи и приликом уочавања целине различитих система наставе српског језика и књижевности, зато што међу њима не уочава непостојеће супротности, већ само разлике које се узајамно допуњују и примењују на различитим нивоима обраде. Учитељ-интерпретатор треба стално да има на уму да активно сазнавање и тумачење текста од стране ученика у функцији развоја њихове целовите и слободне личности, те да су текстови са хришћанском тематиком у функцији њиховог верског и естетског образовања и васпитања. Због тога ће и сам учитељ, комбинујући властиту интуитивну спознају и претходна искуства, одлучити у којој су фази обраде посебно примењиве вредности и добре стране система наставе који се сматрају и називају *модерним* (интерпретативно-аналитичког, проблемско-стваралачког, корелацијско-интеграцијског, система програмирање наставе и учења откривањем).

С обзиром на то да смо раније направили јасну разлику између информације и правог (са)знања, навешћемо да су се ранији догматско-репродуктивни и репродуктивно-експликативни системи заснивали на информацијама о језичким и књижевним појавама, које су биле у функцији унапред задатог, догматизованог знања које се потврђивало репродукцијом. У настави српског језика и књижевности, а посебно код текстова са хришћанском тематиком, недопустиво је „ретроградно“ враћање на информације уместо инсистирања на правој спознаји, пошто је тежња модерних система наставе да ученик *што самосталније доживљава, запажа, размишља, тумачи и закључује, трагајући уз мању или већу помоћ наставника и за новим начинима тумачења градива и за што вишим резултатима тога тумачења* (Илић 2006:105).

Знања заснована на информацијама брзо застаревају, што нам говори да то нису права, суштинска знања. Стицање таквих знања јесте искључиво у функцији лакшег и бржег обављања нечега што је, сасвим неоправдано, одређено као значајно за живот човека. Застаревање и брзо заборављање таквих „знања“ уједно нас осведочује у истинитост правога знања. Из тога закључујемо да начини и облици рада са ученицима млађих разреда јесу изузетно значајни у процесу формирања личности и њених вредности, али да остају на нивоу средстава, и не треба да буду сами себи циљ. Тачно је да традиционални фронтални облик рада са ученицима *не може код ученика формирати отворен и критички дух који ће им омогућити да се снађу у условима савременог света и цивилизације* (Смиљковић, Милинковић 2008:204), али креативност и стваралаштво се много више подстичу и развијају одабиром правих текстова, сврсисходном интерпретацијом која омогућава праву рецепцију. Под правим текстовима подразумевамо оне у којима се даје предност знању у односу на информацију, заједници у односу на објективирано друштво, разумевању у односу на комуникацију, трајним вредностима у односу на пролазну моду, иманентним потребама над тренутним прохтевима... Када је рецепција таквих дела адекватна, половина посла је већ обављена, пошто ученик по природи ствари преузима активну улогу, и бива подстакнут да сазнаје и тумачи књижевноуметничке текстове. Пошто су текстови са хришћанском тематиком окренути вишој стварности и највећим вредностима, активност ученика се заснива, пре свега, на активном доживљају самога текста који оплемењује душу, богати машту и инвентивност и побуђује интересовање за суштинска питања људске егзистенције. Савремени облици и типови наставе српског језика и књижевности усмерени су на реализацију самосталног и стваралачког рада ученика млађих разреда, али без праве садржине, онога што треба да се у настави оствари, немају ни полазиште, ни адекватно усмерење.

3.3. Мотивисање ученика за спознају основних вредности садржаних у књижевноуметничким текстовима хришћанске тематике

Неколико пута у овом раду дотакли смо се односа знања, сазнања и спознаје. Целовита и слободна личност је само она која је стекла самоспознају. Когнитивни развој треба да буде праћен сталним трептајима чисте душе и високим узлетима креативног духа. Запретеност интуитивног знања никако не сме да се претвори у зачауреност и трајно остајање под наслагама пролазних и несврховитих информација. Најдубља нутрина људског бића чува утисак вечности и савршености, а када се препозна у границама доступним уму говоримо о спознаји и самоспознаји. Маргарет Волф Хангерфорд је на премисама грчке философије у свом роману *Моли Баун* употребила речи које се често цитирају, иако без превеликог разумевања: **Лепота је у оку посматрача** (*Beauty is in the eye of the beholder*). Можемо да кажемо да су суштинске вредности и лепота књижевноуметничких текстова са хришћанском тематиком садржане у срцу и души ученика, пошто су иначе врлине и узвишена лепота срасле са њиховим бићем, тако да се спознаја врши на равни препознавања. Реч је о подстицању и „буђењу“ унутарњих рецептора за лепо и естетско, и скидању разноврсних наслага, које потичу од чулних обмана и погрешних представа, са тих „чула за лепо“.

Пошто је права спознаја препознавање правих, суштинских вредности сраслих са бићем човека, тј. иманентних човеку, јасно је да треба остварити склад ума, душе и духа. У осетљивом добу којем припадају ученици млађих разреда постоје бројна искушења и могуће странпутице. Зато је прави учитељ уједно и стваралац, и духовник, духовни вођа и покретач (*spiritus movens*), *Учитељ Живота* Беле Хамваша који поседује будност и отвара живот за бивство, мотиватор, прегалац на пољима језика, културе и лепоте, сабеседник ученика, личност коју ученици, уз родитеље, препознају као блиску и поштовања вредну, емпатични путовођа који бива препознат као узданица, повереник света тајни и маште, заточник Љубави, Мудрости, Врлине и Лепоте. Ако је учитељ макар делом свога бића такав, његова личност сама по себи биће највећи мотивациони покретач ученика. Мотивација за нова и нова сазнања, којима „на површину“ избија исконско знање уз истовремену постепену самоспознају треба да буде основни чинилац наставе српског језика и књижевности, а посебно интерпретације и рецепције књижевних дела са хришћанском тематиком. У пододељку посвећеном специфичностима интерпретације ових текстова навели смо однос инспиративне интерпретације и надахнућа ученика. Што чешће ученик доживи духовно просветљење, што више буде стицао способност духовног проницања, то ће у његовој свести мотивациони и активациони импулси бити изражајнији и јачи.

Бројне се могућности отварају пред учитељем да појача утисак и доживљај дела код ученика. Те могућности нису везане само за познате системе и облике наставе, већ се тичу инвентивно-иновативно-креативне стране личности самог учитеља. Али, какво год интерпретативно решење да изнађе, учитељ не сме да заборави да права мотивација потиче из унутрашњих извора, а да се спољашњим подстицајима одржава и постаје блиска свести. Такође, тежња ка целини и савршеноме, узрокује да се подвајање интерпретатор – рецепијент претвори у обједињавање. Учитељ, захваљујући ученицима, без обзира на претходна читања и тумачења, поново бива обузет делом и подстакнут на креативну рецепцију. Ученици све више развијају способност интерпретације текста и властито критичко мишљење. Јасно је да у првом разреду основне школе ученици треба да савладају и увежбају читање, те да у том узрасту анализа, рецепција и интерпретација постоје „у повоју“. Али, изражајно интерпретативно читање текста са хришћанском тематиком од стране учитеља може да буде и те како значајно са становишта мотивације ученика да сазнају, али и да што боље савладају читање како би стекли могућност самосталног сазнавања. Важно је систематско навикавање ученика на самосталан приступ књижевном тексту и решавање проблема и задатака *који од њега траже пуну мисаону и емоционалну ангажованост, али му пружају и задовољство и буде истраживачку радозналост без којих нема праве мотивације за рад, па ни успеха у њему* (Вучковић 1993:60). Важно је и непрекидно стручно усавршавање учитеља, али примена нових теоријских схватања и наставних метода у наставној пракси не сме да се претвори у вршење огледа над несазрелим личностима. Одушевљење учитеља иновацијама у настави има сврху само ако те иновације поседују суштинску вредност која се лако претаче у ум, срце и душу ученика. У супротном, то одушевљење постаје егоистично и самодовољно, и не бива праћено адекватним напретком у личности ученика.

Текстови са хришћанском тематиком су изузетно погодни за превладавање могућег јаза између доживљаја текста слушањем, читања текста и начина његове интерпретације. Безброј пута се дешавало да ученикова душа затрепти додиром узвишености из самога текста, да ученик оствари духовну блискост са основним вредностима тог дела, али да прелаз на разумско просуђивање и вредновање делова текста не буде адекватан. То се посебно дешава када је методичко-дидактичка апаратура која прати текст сувопарна, формализована и објективизирана, али се слично догађа и када учитељ не омогући ученику тај осетљиви прелаз од интуитивне спознаје ка разумском знању. За спознају основних вредности потребно је „свето тројство“: квалитетна читанка са одабраним текстовима хришћанске тематике високог уметничког и

естетског домета; учитељ који је и сам целовита и слободна личност заинтересована подједнако за умни, емоционални, духовни и душевни развој ученика, и који се стално стручно усавршава промишљајући непрекидно о вредностима и суштини нових теоријских схватања и наставних метода; и – на крају који је суштински почетак – ученик којем се омогућава *да уочава, открива, истражује, упоређује, процењује, закључује* (Вучковић 1993:60), али пре свега: да оствари склад свог душевног, духовног, емоционалног и разумског света. Ако ученик само наслути све лепоте тог склада, а то ће се у највећем броју случајева дешавати управо код дела са хришћанском тематиком, када верско и естетско одјекне у души, по природи ствари пријемчивој за њих, то ће бити примарни фактор мотивације, и суштински подстрек за учење које срasta са животом, природом, лепотом, са вечношћу и узвишеношћу.

У уметничком доживљају дела са хришћанском тематиком нераздвојиво су повезани етички, верски, естетски, имагинативни и емоционални моменат. Они су најчешће тако сливени да је контрапродуктивно анализирати их одвојено, с обзиром да се на тај начин запоставља оно суштинско везивно ткиво ових елемената, а то је Љубав. Ученици млађих разреда имају природно осећање за честице суштинске Љубави, зато имају и способност да одједном, „на прво читање“, схвате основну по(р)уку дела. Код књижевноуметничких текстова са хришћанском тематиком још је уочљивија позната истина: *Уметнички доживљаји који потичу из самог дела, а којима се најављују привлачности уметничког света којег ваља темељитије упознати и проучити, ићи ће у пресрет ученичким интересовањима и подстицати их*; овде посебно треба да се има на уму опасност од сувишних рационалних, уопштених и теоријских анализа у наставној интерпретацији, које могу бити заиста погубне по прави доживљај дела, тако да приступ делу мора бити адекватан са становишта мотивисаности ученика, односно: *Најважнији и најцелисходнији вид мотивисања ученика за читање, доживљавање и проучавање књижевноуметничког дела јесте сам начин њихове обраде у настави* (Андрић 2002:11:22). У овим текстовима имагинативно поприма димензије више стварности, над-стварности коју душа призива, и којој дух стреми. Ако знамо да је имагинација *природно чедо уметности*, да је она *стециште и краљица свих човекових могућности, једна од најзначајнијих моћи људске природе*, да се захваљујући њој стварност *претвара у слику и уметнички лик, гради се свет непознат људском искуству* (Петровић 2009:57:58:59), онда моћ имагинације која исијава из ових дела и стапа се са имагинацијом детета представља главни мотивациони подстрек за спознају основних вредности књижевноуметничких текстова са хришћанском тематиком.

4. ОДНОС НАСТАВНОГ ПРОГРАМА ИЗ КЊИЖЕВНОСТИ И ЧИТАНКЕ ПО РАЗРЕДИМА СА ОСВРТОМ НА КЊИЖЕВНЕ ТЕКСТОВЕ СА ХРИШЋАНСКОМ ТЕМАТИКОМ

4.1. Читанка за први разред основне школе

У Правилнику о Наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања („Службени гласник РС“ – Просветни гласник, бр. 10/04, 20/04, 1/05, 3/06, 15/06 и 2/08), везано за књижевне текстове и њихово тумачење, у делу *Читање и тумачење текста* у оквиру целине *Начин остваривања програма*, стоји:

„Тумачење текста у млађим разредима представља изузетно сложен и деликатан програмски захтев. Текст је темељни програмски садржај који има **водећу и интеграциону наставну улогу** јер око себе окупља и групише одговарајуће садржаје и из осталих предметних подручја. Али, због узрасних ограничења у рецепцији, тумачењу и усвајању основних структурних а нарочито **уметничких чинилаца текста**, потребно је испољити много инвентивности, систематичности и упорности у оспособљавању ученика за постепено уочавање, препознавање, а затим образлагање и спонтано усвајање његове основне предметности.“

Разумљиво је да се у настави српског језика у првом разреду основне школе већи део пажње посвећује почетном учењу читања и писања, и њиховом постепеном усавршавању, уз почетна сазнања у области граматике и правописа. У оквиру целине *Језик* (после целине *Основе читања и писања*), у делу *Тумачење текста*, зато се и истиче да се текстови из лектире користе „за усавршавање читања и писања и увођење ученика у основне појмове о књижевности“. У непосредној вези са темом овог рада је следеће одређење које се односи на разумевање и тумачење текста: „Запажање основних емоционалних стања (радосно, тужно, смешно). Појмови добро, зло.“ Касније, у целини *Начин остваривања програма*, део *Читање и разумевање текста*, посебно је наведено: „У првом разреду тумачење текста има изразита обележја спонтаног и слободног *разговора* са ученицима о релевантним појединостима – просторним, временским, акционим – у циљу провере разумевања прочитаног, односно у функцији активног увежбавања и ваљаног усвајања читања наглас и у себи. **Инвентивним мотивисањима, подстицањима и усмерењима** (ко, где, када, зашто, како, чиме, због чега, шта је радосно, тужно, смешно, занимљиво, необично и сл.) – ученицима се омогућава да **уочавају, запажају, откривају, упоређују, објашњавају, образлажу** дате појавности које чине предметност прочитаног текста.“ Овај део наводимо да бисмо истакли како појам *Љубав*, по творцима

Наставног програма, очигледно не заслужује да буде самостално уочен, запажен, откривен од стране ученика првог разреда као основно емоционално стање, нити да буде у фокусу инвентивног приступа учитеља, те да у најбољем случају потпада под „слично“.

Следи табела која приказује текстове предвиђене за лектуру Наставним програмом за први разред (изузимајући популарне и информативне текстове, као и избор из илустрованих енциклопедија и часописа за децу), и њихову заступљеност у читанкама четири издавача које су одабране као оквир истраживања и чија је анализа вршена у оквиру овог рада (посебно су назначени текстови са хришћанском тематиком, схваћеном у најширем могућем смислу):

Аутор/Извор	Назив дела	Завод	Креативни центар	Едука	Нова школа
Народна песма	Славујак	да	да	да	да
Народна песма	Божјић штапом бата	да	да	да	да
Ј. Јовановић Змај	Мати	да	да	да	да
Десанка Максимовић	Хвалисави зечеви	да	да	да	да
Григор Витез	Нема за мачке школе	да	не	да	да
Момчило Тешић	Сликовница	да	да	да	да
Мира Алечковић	Ветар сејач	да	не	да	да
Душан Радовић	Јесења песма	да	не	да	да
Стеван Раичковић	Цртанка	да	да	да	да
Влада Стојиљковић	Са мном има нека грешка	да	да	да	да
Воја Царић	Пролеће	да	да	да	да
Љубивоје Ршумовић	Ау, што је школа згодна	да	да	да	да
Владимир Андрић	Хлеб	да	да	да	да
Ј.Ј.Змај, М. Тешић, Д. Максимовић, Г.Витез	Избор из поезије	да?	да?	да?	да?
*Народна лирика	Избор (успаванке и шаљиве песме)	да	да	да	да
Народна прича	Свети Сава и ђаци (Буквар)	/	/	/	/
Народна прича	Голуб и пчела	да	да	да	да
Доситеј Обрадовић	Два јарца; Две козе	да	да?	да	да
Десанка Максимовић	Бајка о лабуду	да	да	да	да
Бранко Ћопић	Сунчев певач	да	да	да	да
Тома Славковић	Зец и вук	да	не	да	да
Божидар Тимотијевић	Кад пролеће дође, све најбоље пође	да	да	да	да
Драган Лукић	Јабука (Буквар)	/	/	/	/
Езоп	Лав и миш	да	да	да	да
Лав Толстој	Два друга	да	да	да	да

Народна епика	Избор (шљиве приче, пословице, загонетке, брзалице)	да	да	да	да
Душан Радовић	Тужибаба	да	да	да	да
Лаза Лазић	Цар и скитница	да	не	да	да
Александар Поповић	Неће увек да буде први (Буквар)	/	/	/	/

Знаци питања поред потврдног „да“ за текстове у читанкама појединих издавача означавају делимично испуњење садржаја предвиђених Наставним програмом. Тако, избор из поезије Јована Јовановића Змаја, Момчила Тешића, Десанке Максимовић и Григора Витеза код свих издавача заступљен је на различит и непотпун начин, при чему ипак треба имати на уму да су поменути аутори песама иначе „програмски“ заступљени са по једном песмом. У читанци издавача *Креативни центар*, од два „програмска“ текста Доситеја Обрадовића – *Два јарца* и *Две козе*, заступљен је овај други. Код истог издавача са списка заступљених аутора „избрисани“ су Мира Алечковић, Григор Витез, Тома Славковић и Лаза Лазић; Душан Радовић, уместо „програмском“ *Јесењом песмом*, заступљен је шљивим текстом *Намерно и случајно*.

У пододељку 2.7.2. већ смо, као светао пример, истакли песму *Дан без глади* италијанског песника Ђанија Родарија у читанци *Завода за уџбенике*. Једина невоља је у томе што ова уметничка песма са узвишеном тематиком није препозната од састављача Наставног плана и програма као адекватан текст за лектуру, односно читанку.

4.2. Читанка за други разред основне школе

У наведеном Правилнику о Наставном плану и програму за први и други разред основног образовања, везано за наставу Српског језика, као оперативни задаци који су од посебног интереса са становишта књижевноуметничких текстова наводе се: мотивисање, подстицање и усмерење на читање лектуре; уочавање и тумачење битних чинилаца текста према захтевима програма; симултано усвајање књижевних и функционалних појмова. С обзиром на „сиромашан“ избор текстова са хришћанском тематиком, и на последично непружање максималног простора за надахнуће, инвентивност и мотивисаност учитеља и ученика, можемо да закључимо да постављени оперативни задаци имају ограничени домет. У оквиру целине *Језик*, у делу *Тумачење текста*, између осталог наводи се:

- Слободно (самостално) саопштавање утисака о прочитаном тексту.
- **Разумевање прочитаног текста.** Уочавање хронологије и повезаности догађаја у приповедању. Запажање карактеристичних детаља у описивању лика и амбијента. **Разумевање**

намера и осећања садржаних у тексту. Заузимање властитих ставова према поступцима ликова. Откривање и тумачење порука у тексту.

- Систематично усвајање књижевних и функционалних појмова.

У оквиру целине *Начин остваривања програма*, део *Читање и разумевање текста*, посебно је наведено:

„У другом разреду приступ тумачењу текста **скоро је у свему исти** као и у претходном разреду, само што су захтеви, по природи ствари, нешто увећани, а програмски садржаји адекватно допуњени (самостално саопштавање утисака о прочитаном тексту, заузимање властитих ставова о важнијим појавностима из текста и речито образлагање и одбрана таквих схватања, откривање и схватање порука у тексту, препознавање одељка, уочавање карактеристичних језичких и стилских појмова и сл.).“

Поново се у први план истичу „важније појавности“ као чиниоци „предметности“ текста, при чему се, очигледно, „уметнички чиниоци текста“ и даље сматрају недостижним за овај узраст, с обзиром на „узрасна ограничења“. Већ смо изнели другачији став, да је овом узрасту примерена интуитивна спознаја, када се управо оно узвишено уметничко сагледава у тренутку, захваљујући урођеној имагинацији и осећању за узвишено и лепо. Зато би, по нама, избор текстова био прилично другачији него што је овај који следи у табеларном приказу.

Аутор/Извор	Назив дела	Завод	Креативни центар	Едука	Нова школа
Народна песма	Мајка Јова у ружи родила	да	да	да	да
Народна песма	Смешно чудо	да	да	не?	да
Народне лирске песме	избор (породичне и шаљиве)	да	да	да	да
Јован Јовановић Змај	Патак и жабе	да	да	да	да
Момчило Тешић	Пролећно јутро у шуми	да	да	да	да
Мира Алечковић	Песма за мамине очи	да	не?	да	да
Бранко Ћопић	Болесник на три спрата	да	да	да	да
Душан Радовић	Лепо је све што је мало	да	да	да	да
Стеван Раичковић	Кад почне киша да пада	да	да	да	да
Драган Лукић	Школа	да	да	да	да
Мирослав Антић	Тајна	да	да	да	да
Љубивоје Ршумовић	Једнога дана	да	да	да	да
Владимир Андрић	Дај ми крила један круг	да	да	да	да
Добрица Ерић	Чуо сам	да	да	да	да

Љ. Ршумовић, Д. Ерић	Избор из поезије	да	не	не	да
Српска поезија за децу	избор из Антологије (приредио Душан Радовић)	да	не	не	да
Народна песма	Марко Краљевић и орао	да	да	да	да
Народне приповетке	Старо лијино лукавство; Седам пругова	да	да	да	да
Народна прича	Свети Сава, отац и син	да	не?	не?	да
Српске народне бајке	Избор	да	не	не	да
Народне басне	Коњ и магарац; Лисица и гавран	да	да?	да	да
Доситеј Обрадовић	Пас и његова сенка	да	да	да	да
Десанка Максимовић	Сликарка зима	да	да	да	да
Гроздана Олујић	Шаренорепа	да	да	да	да
Бранко Ћопић	Доживљаји мачка Тоше	да	да	да	да
Ханс Кристијан Андерсен	Бајке (избор)	да	не	не	да
Јакоб и Вилхелм Грим	Три брата	да	да	да	да
Александар Сергејевич Пушкин	Бајка о рибару и рибици	да	не	не	да
Лав Н. Толстој	Врабац и ласте	да	не	да	да
Феликс Салтен	Бамби (одломак)	да	да	да	да
Шаљиве приче, пословице	избор из народног усменог стваралаштва	да	да	да	да
Гвидо Тартаља	Зна он унапред	да	да	да	да
Драган Лукић	Стара слика на зиду	да	не	не	да
Александар Поповић	Два писма	да	не	не	да

Од читанки обухваћених истраживањем, само оне издавача *Завод за уџбенике* и *Нова школа* садрже све текстове планиране Наставним програмом. За ауторе ових читанки као да важи неписано правило да, приликом коришћења слободе у избору текстова, никада не посежу за делима у којима преовлађује хришћанска тематика, односно за остварењима са уочљивим верским елементом. Због тога број текстова са хришћанском тематиком (три) не одступа од броја текстова предвиђених Наставним програмом, на које смо применили најшири оквир како бисмо их сврстали у дела са том тематиком. Лако се запажа да је у читанкама издавача *Завод за уџбенике* и *Нова школа* заступљен „прописани“ текст *Свети Сава, отац и син*, а одступање у читанкама друга два издавача није драстично, пошто се као супститут јављају текстови са сличном темом, у којима је главна личност Свети Сава. Тако је у читанци издавача *Креативни центар* садржан текст *Свети Сава и млад човек*, док се у читанци *Едуке* налази текст *Свети Сава и отац и мати са малим дететом* (због чега у табели стоји ознака „не?“). Краћи приказ садржине наведених текстова дат је у пододелку 2.7.3. овог рада.

Понекад се учини да аутори читанки издавача *Креативни центар* и *Едука* по сваку цену желе да докажу своју неограничену слободу у избору текстова за читанку. Уз потпуно испуштање појединих аутора и текстова предвиђених Наставним програмом, карактеристично је и надомештање изостављених текстова њиховим „парњацима“, другим делом истог аутора, или текстом са истом или сличном темом. Уз пример из претходног пасуса, навешћемо још два. У читанци издавача *Креативни центар*, уместо „програмског“ остварења *Песма за мамине очи* Мире Алечковић, заступљена је песма *Најлепша реч* истог аутора која је такође посвећена мајчинској љубави. Могуће је да су на избор аутора читанке утицали следећи стихови: Мамине очи ме увек прате, / те очи добре нада мном бдију, / кад оду, једва чекам да се врате, / оне за мене увек осмех крију. Други пример уочавамо у читанци издавача *Едука* где је, уместо „обавезне“ народне песме *Смешно чудо*, садржана песма *Ја сам чудо видео* са истом шаљивом темом. Стиче се утисак да је за аутора читанке песма *Смешно чудо* превише анахрона, а уз то обилата турцизмима. Читанке поменутих издавача садрже „програмски“ текст *Мајка Јова у ружи родила*, али уз промену назива песме – *Мајка Јову у ружи родила*, чиме се уједно мења и име јунака песме из *Јово у Јова*. У читанци Креативног центра, од две задате народне басне, недостаје *Лисица и гавран*; као да је аутору читанке досадило то што лисица увек надмудри друге припаднике животињске врсте, па је у садржај убацио руску народну басну *Лија и ждрал*, у којој ждрал враћа лисици истом мером.

4.3. Читанка за трећи разред основне школе

У Правилнику о Наставном плану и програму, везано за наставу Српског језика у трећем разреду, међу оперативним задацима од посебног значаја са становишта књижевноуметничких текстова, њиховог разумевања и доживљавања, наводи се и „постепено увођење у тумачење основне предметности књижевног дела (осећања, догађаји, радње, ликови, поруке, језичко-стилске карактеристике)“. Док је један од оперативних задатака у првом разреду „поступно увођење у доживљавање и разумевање књижевних текстова“, а у другом „уочавање и тумачење битних чинилаца текста према захтевима програма“, сада се јавља „тумачење основне предметности књижевног дела“. Везано за читање текста, акценат се ставља на „поступно и систематично навикавање ученика на доживљајно читање текста“, као и на „усмерено/истраживачко читање у функцији продубљивања доживљаја текста и непосредне припреме за његово тумачење“. У делу *Тумачење текста* посебно се, између осталог, наводи: „- **Слободно и спонтано саопштавање** личног доживљаја и првих утисака о прочитаном тексту.

- Запажање и образлагање основне предметности прочитаног текста (осећања, песничке слике, фабула, радња, информација). Тумачење књижевних ликова. Откривање и **слободно образлагање** порука књижевноуметничког текста.“

На трагу ранијих запажања и опредељења, навешћемо да информација не може бити „основна предметност прочитаног текста“, а самим тим ни у функцији знања о тексту и доживљаја текста. У делу *Функционални појмови* одређује се „подстицање ученика да схватају и усвајају следеће појмове: слично, различито, супротно, изражајно; запажање, понашање, поступак, убедљиво, неочекивано; сналажљивост, радозналост“. Неразумљиво је зашто аутори Програма мисле да деца овог узраста не заслужују да буду упућена у значење појмова „истоветно“ и „веродостојно“, а да треба да схвате значење појма „супротно“ (о томе да, у суштини, постоје сличности и разлике, а не и супротности, било је речи у пододељцима 1.2.-стр. 11. и 1.6.-стр. 23. овог рада). Као и у претходним случајевима, за ауторе Програма није од пресудног значаја да ученици овог узраста схвате и усвоје појмове: Љубав – мило, драго, вољено; Лепота – лепо, привлачно; Истина – истинито, тачно; Вера – поверење, верно, поуздање, поуздано; Мудрост – мудро, паметно, умно... То чуди, посебно зато што се у Програму изузетан значај поклања увођењу ученика у свет књижевности, пошто се на овом ступњу школовања стичу „основна и не мало значајна знања, умења и навике од којих ће у доброј мери зависити не само ученичка књижевна култура већ и његова општа култура на којој се темељи укупно образовање сваког школованог човека“.

Разумљиво је програмско уочавање особености и деликатности читања и тумачења текста с обзиром на узрастне могућности најмлађих ученика „да дате садржаје ваљано усвоје, те да се стеченим знањима и умењима функционално служе“. У смислу когнитивног развоја, то је стадијум конкретних операција (по Пијажеу) везаних за појединачно, конкретно искуство, које *представљају интернализоване акције које омогућавају детету да уради у глави оно што је некада могло да учини само ако манипулише предметима*; дакле, то је доба кад се јављају *операције негације, реципроцитета и идентитета*, док се егоцентризам у мишљењу огледа у *неспособности разликовања мисли о реалности и саме реалности* (Миочиновић 2002:53). У овом предадолесцентном добу, узраст од 9 – 10 година живота је посебно занимљив, а уједно и захтеван, тако да заслужује много више од насловног помињања у областима *Читање од III до VIII разреда* и *Тумачење текста од III до VIII разреда*, како је наведено у Програму, иако се за узраст III разреда посебно наводе „читање у себи“ (као најпродуктивнији облик стицања знања), „дживљајно читање текста“ и „усмерено/истраживачко читање“.

Како изгледа однос књижевноуметничких текстова предвиђених за лектуру Наставним програмом за трећи разред и текстова заступљених у читанкама четири издавача, уз посебно означање текстова са хришћанском тематиком, може се сагледати из табеле:

Аутор/Извор	Назив дела	Завод	Креативни центар	Едука	Нова школа
Народна песма	Женидба врапца Подунавца	да	да	да	да
Народна песма	Двије сеје брата не имале	да	да	да	да
Бранко Радичевић	Циц	да	да	да	да
Јован Јовановић Змај	Пролећница	да	да	да	да
Војислав Илић	Први снег	да	да	да	да
Григор Витез	Какве је боје поток	да	да	да	да
Десанка Максимовић	Вожња	да	да	да	да
Драган Лукић	Шта је отац	да	да	да	да
Душан Васиљев	Зима	да	да	да	да
Душан Радовић	Замислите	да	да	да	да
Душан Костић	Септембар	да	да	да	да
Бранислав Црнчевић	Љутито мече	да	да	да	да
Љубивоје Ршумовић	Домовина се брани лепотом	да	да	да	да
Добрица Ерић	Славуј и сунце	да	да	да	да
Милован Данојлић	Љубавна песма	да	да	да	да
Бранко Миљковић	Песма о цвету	да	да	да	да
Мирослав Антић	Шта је највеће	да	да	да	да
Обичајне народне лирске песме	Избор	да	не	не	да
Душан Радовић	Избор из поезије	да?	да	да?	да
Народна песма	Марко Краљевић и бег Костадин	да	да	да	да
Народна басна	Вук и јагђе	да	да	да	да
Езоп	Корњача и зец	да	да	да	да
Народна приповетка	Свети Сава и сељак без среће	да	да	да	да
Народне приповетке	Ветар и сунце; Свијету се не може угодити	да	да	да	да
Народна бајка	Чардак ни на небу ни на земљи	да	да	да	да
Десанка Максимовић	Прича о раку кројачу	да	да	да	да
Бранко Ћопић	Мачак отишао у хајдуке	да	да	да	да
Стеван Раичковић	Бајка о белом коњу	да	да	да	да
Бранко В. Радичевић	Самоћа	да	да	да	да
Гроздана Олујић	Стактарева љубав	да	да	да	да
Стојанка Грозданов – Давидовић	Прича о доброј роди	да	да	да	да

Арапска народна приповетка	Лав и човек	да	да	да	да
Браћа Грим	Бајке (избор)	да?	да?	да?	да
Максим Горки	Врапчић	да	да	да	да
Оскар Вајлд	Себични цин	да	да	да	да
Сун Ју Ђин	Свитац тражи пријатеља	да	да	да	да
Пјер Грипари	Заљубљене ципеле	да	да	да	да
Душан Радовић	А зашто он вежба	да	да	да	да
Александар Поповић	Лед се топи	да	да	да	да
Јованка Јоргачевић	Никад два добра	да	не	да	да

Посебно је назначено да, поред наведених дела, наставник и ученици слободно бирају најмање два, а највише још четири дела за обраду. Уз три дела са хришћанском тематиком, посебно означена на табели, аутори читанки уврстили су још неке текстове са овом тематиком, чији је краћи приказ дат у пододељку 2.7.4. овог рада. Тако, читанка издавача *Завод за уибенике* садржи причу-одломак *Први пут поново у Идвору* Михајла Пупина са већим бројем мотива из Хришћанства примереним ученицима овог узраста. У читанци *Креативног центра* садржане су прича *Свети Сава помаже човеку да се снађе* Симеона Маринковића и бајка *Пчелиња матица* Браће Грим. Читанка издавача *Едука* садржи текстове: *Пчелиња матица*, *Прослава Светог Саве у Идвору* Михајла Пупина – други одломак из књиге у односу на читанку *Завода за уибенике*, и песму *Молитва Св. Сави* у облику скениране странице старог издања Дечјих новина *Зорица*. У дела са посебном мешавином хришћанских и естетских мотива можемо сврстати: песму *Звезде надалице* Мила Дандола, причу-одломак *Мали принц и лисица* Антоана де Сент-Егзиперија, са дивном поруком „човек само срцем добро види“, и текст *Бајка о дечаку и месецу* Бранка В. Радичевића са спознајним опредељењем „сатирања беде по свету“. Читанка *Радости дружења* издавача *Нова школа* садржи дивну бајку *Звездани талири* Браће Грим, у којој се основне хришћанске врлине на крају адекватно награђују.

Може се закључити да наведене читанке у највећој мери следе „одреднице“ из Програма. Штета је што изузетак, у случају читанки *Креативног центра* и *Едуке*, представља избор из обичајних народних лирских песама, пошто осим „задате“ *Двије сеје брата не имале* не садрже нити једну народну лирску песму. Читанка *Нове школе* садржи две бајке Браће Грим као избор, док читанке остала три издавача садрже по једну њихову бајку. Избор из поезије Душана Радовића понудиле су читанке *Креативног центра* и *Нове школе*, док остале две читанке, уз „задату“ песму истог аутора *Замислите*, садрже још само по једну његову песму.

4.4. Читанка за четврти разред основне школе

У оквиру оперативних задатака наставе српског језика и књижевности у четвртом разреду, Правилником о Наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања посебно је одређено „поступно оспособљавање ученика за самостално тумачење основне предметности књижевног текста и сценских дела (осећања, фабула, радња, ликови, поруке, стилогеност сценског израза)“. За разлику од „постепеног увођења у тумачење“, које је оперативни задатак у трећем разреду, сада већ имамо оспособљавање за самостално тумачење, уз фабулу и „стилогеност сценског израза“. У делу *Читање текста* акценат је на усмереном читању уз откривање карактеристика ликова, радњи, догађаја, природних појава и описа, као и на усмереном читању у себи. У делу *Тумачење текста* наводи се:

„- Уочавање и тумачење песничких слика, тока радње, главних ликова и основних порука у књижевном делу. Уочавање значајних појединости у опису природе (откривање чулних дражи: визуелних, акустичких, кинетичких, тактилних, мирисних и других). Указивање на значајна места, изразе и речи којима су изазвани поједини утисци у поетским, прозним и драмским текстовима. - Уочавање и именовање садржинских целина у прозним текстовима; стварање плана. Запажање чинилаца који у разним ситуацијама делују на поступке главних јунака (спољашње и друштвене околности, унутрашњи подстицаји – осећања, намере, жеље). Уочавање и тумачење израза, речи и дијалога којима су приказани поступци, сукоби, драматичне ситуације и њихови узроци, решења и последице.“

Већ је у претходном пододељку указано на насловно помињање трећег и четвртог разреда у областима *Читање од III до VIII разреда* и *Тумачење текста од III до VIII разреда*. Зато је тешко дефинисати и одредити начин на који се развија Програмом утврђени *истраживачки, проналазачки, стваралачки и сатворачки однос* наставника и ученика према књижевно уметничком делу, ако у виду имамо четврти разред основне школе. У делу *Функционални појмови* одређује се „подстицање ученика да схватају и усвајају појмове: главно, споредно, машта, збиља, утисак, расположење, интересовање, околност, ситуација, испољавање; подстрек, услов, поређење, процењивање, тврдња, доказ, закључак; дивљење, одушевљење, **љубав** (према човеку, домовини, раду, природи); привлачност, искреност, правичност, племенитост“. Иако деца имају интуитивно знање о томе шта је то искрено, правично и племенито, и што су у претходном школовању имала прилику да у текстовима препознају ове појмове, тек у четвртом разреду се пажња усмерава на њихово схватање и усвајање. Најзад се и

Љубав појавила, додуше – као функционални појам, а не као свепрожимајући услов опстанка. Зато су Истина, Лепота, Вера и Мудрост остале да чекају обраћање пажње од стране аутора Програма, уздајући се у емпатију, инвентивност и интуитивну спознају учитеља и ученика.

Следи табела која приказује однос књижевноуметничких текстова Наставним програмом предвиђених за лектуру четвртог разреда и текстова заступљених у читанкама четири издавача.

Аутор/Извор	Назив дела	Завод	Креативни центар	Едука	Нова школа
Народна песма	Наджњева се момак и девојка	да	да	да	да
Народна песма	Јеленче	да	да	да	да
Јован Јовановић Змај	Циганин хвали свога коња	да	да	да	да
Војислав Илић	Јесен	да	да	да	да
Десанка Максимовић	Пауково дело	да	да	да	да
Душан Радовић	Плави зец	да	да	да	да
Драган Лукић	Друг другу	да	да	да	да
Мирослав Антић	Јуначка песма	да	да	да	да
Бранислав Црнчевић	Мрав добра срца	да	да	да	да
Бранко Ћопић	Мјесец и његова бака	да	да	да	да
Стеван Раичковић	Ко да то буде	да	да	да	да
Милован Данојлић	Трешња у цвету	да	да	да	да
Добрица Ерић	Свитац пшеничар и воденичар	да	да	да	да
Љубивоје Ршумовић	Аждаја своме чеду тепа	да	да	да	да
Милован Данојлић	Избор из поезије	да	не	да?	не
Федерико Гарсија Лорка	Луцкаста песма	да	да	да	да
Народна песма	Јетрвица адамско колено	да	да	да	да
Народна песма	Стари Вујадин	да	да	да	да
Народна приповетка	Међед, свиња и лисица	да	да	да	да
Народна бајка	Пепељуга	да	да	да	да
Народна прича	Најбоље задужбине	да	да	да	да
Јанко Веселиновић	Град	да	да	да	да
Исидора Секулић	Позно јесење јутро	да	да	да	да
Мирослав Демак	Виолина	да	да	да	да
Бранислав Нушић	Прва љубав	да	да	да	да
Бранко В. Радичевић	Прича о дечаку и Месецу	да	да	да	да
Бранислав Црнчевић	Босоноги и небо	да	да	да	да
Гроздана Олујић	Олданини вртови и друге бајке (избор)	да?	да?	да?	да?
Светлана Велмар-Јанковић	Књига за Марка (Златно јагње, Стефаново дрво)	да?	да?	да	да

Ханс Кристијан Андерсен	Ружно паче	да	да	да	да
Рене Гијо	Бела Грива	да	да	да	да
Луис Керол	Алиса у земљи чуда	да	да	да	да
Браћа Грим	Трнова ружица	да	да	да	да
Антоан де Сент Егзипери	Мали принц (одломак)	да	да	да	да
Михаел Енде	Бескрајна прича (одломак)	да	да	да	да
Гвидо Тартаља	Подела улога	да	да	да	да
Александар Поповић	Пепељуга	да	да	да	да
Добрица Ерић	Чик да погодите због чега су се посвађала два златна брата	да	да	да	да
Милутин Миланковић	Кроз васиону и векове (одл.)	да	да	да	да
Михајло Пупин	Од пашњака до научењака (одломак)	да	да	да	да

Назначено је да, поред наведених дела, наставник и ученици слободно бирају најмање три, а највише још пет дела за обраду.

На табели су означена четири аутора и пет текстова, с обзиром на два одломка из *Књиге за Марка* Светлане Велмар-Јанковић. Краћи приказ дела која поседују елементе Хришћанства дат је у пододељку 2.7.5. овог рада, као и приказ текста који је аутор читанке *Завода за уџбенике* уврстио у садржај – *Запис Деспота Стефана Лазаревића* о подизању разрушеног Београда као надахнут, кратак, садржајан текст испуњен верским и естетским елементима. Треба напоменути да у читанкама за четврти разред постоји већи број „обавезних“ текстова у којима хришћански елементи нису подвојени од естетских, што је напредак у односу на читанке за млађе разреде. Таквим текстовима припадају: *Олданини вртови* Гроздане Олујић, *Прича (Бајка) о дечаку и Месецу* Бранка В. Радичевића, *Ружно паче* Ханса Кристијана Андерсена, *Мали принц* (одломак) Антоана де Сент-Егзиперија и *Кад смо били деца* Исидоре Секулић.

Што се тиче испуњења програмских садржаја, у читанкама *Креативног центра* и *Нове школе* није заступљен избор из поезије Милована Данојлића, док је у читанци издавача *Едука* уз „задату“ песму *Трешња у цвету* додата само једна песма истог аутора, тако да једино читанка *Завода за уџбенике* испуњава овај „услов“. Везано за програмске текстове из *Књиге за Марка* Светлане Велмар-Јанковић, оба текста, *Златно јагње* и *Стефаново дрво*, садрже читанке издавача *Едука* и *Нова школа*; читанке *Завода за уџбенике* и *Креативног центра* обухватају само текст *Златно јагње*. Све читанке садрже бајку *Олданини вртови* Гроздане Олујић, али не и избор из њених других бајки. Читанка *Нове школе* садржи текст *Јасенов лист* наведеног аутора, али исти може да се сврста у приче са елементима басне).

Враћамо се на део *Тумачење текста* у оквиру Правилника о наставном програму за четврти разред. Разумљиво је што се пажња поклања чиниоцима (спољашњим и унутрашњим) који утичу на поступке главних јунака, као и начину на који су, употребом одговарајућих речи и дијалогске форме односа између ликова, „приказани поступци, сукоби, драматичне ситуације и њихови узроци, решења и последице.“ С обзиром на то да је већ одавно призната јача снага унутрашњих психолошко-карактерних црта личности као покретача на деловање у односу на спољње утицаје, у ком смислу постоји извесна предодређеност на одређено понашање и поступање у истим или сличним ситуацијама, у обради дела већу пажњу треба посветити личности и њеној психолошкој структури, него спољашњим и друштвеним утицајима.

5. ИЗБОР КЊИЖЕВНИХ ТЕКСТОВА СА ХРИШЋАНСКОМ ТЕМАТИКОМ У ЧИТАНКАМА ЗА МЛАЂЕ РАЗРЕДЕ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

5.1. Тематско – мотивска структура читанке

Формална и суштинска структура читанке је, по логици ствари, заснована на наставном програму за српски језик. У сагледавању читанке важи, у основи, исти приступ конкретизовања питања садржине, форме и техничких решења у обликовању наставних садржаја као и за школске уџбенике уопште. Ипак, оно што је специфично за читанку у овом погледу произилази из њеног одређења као „антологије одабраних књижевноуметничких текстова“, о чему је било речи у пододељцима 1.7. и 1.8. овог рада, а поготово из већег степена слободe и прилагодљивости у односу на уџбенике који се користе у настави „егзактних“ предмета. Са друге стране, нужност адекватног „праћења“ наставног плана и програма оставља малу слободу ауторима читанке и учитељима као наставним интерпретаторима, и требало би да последично изазива јаче светло којим стручна јавност, али и цела заједница, прати рад састављача наставног плана и програма приликом одабира књижевноуметничких текстова. У првом случају, приликом стварања читанке, њени аутори имају слободу:

- да додају неколике текстове по властитом избору ван текстова који потпадају под „лектира“,
- да одреде избор (у квалитативном и квантитативном смислу) из стваралаштва програмом одређеног аутора, водећи рачуна о општим правилима о броју и обимности текстова,
- да одаберу одломак из неког дела које програм одређује за такав (нецеловити) начин заступљености и обраде,

- да, у складу са програмом дефинисаним оперативним задацима, елементима тумачења текста, књижевним и функционалним појмовима и прописаним начинима остваривања програма осмисле и реализују дидактичко-методичку апаратуру која прати текстове,
- да читанку дизајнирају и илуструју, на адекватан и узрасту примерен начин.

Адекватно остварење слободе учитеља доста је деликатније од претходног примера. Са циљног аспекта, нигде више слобода није повезана са сразмерном одговорношћу пред собом и другима него у случају учитеља као васпитача, саизвршиоца и саствараоца са својим ученицима. Такво јединство слободе и одговорности узрокују управо ученици, пошто циљ образовања и васпитања јесте уједно и главна обавеза учитеља – да допринесе и омогући развој слободне и целовите личности ученика. Та учитељева слобода, уједно и одговорност, састоји се:

- у успостављању праве сарадње и разумевања са ученицима, што је предуслов целисходне и садржински адекватне обраде, односно тумачења садржаја читанке,
- у удубљујућем, унутрашњем (иманентном) приступу делима заступљеним у читанци, уз властиту креативност и подстицајну креативност ученика, чиме се стварају нови светови који припадају духовној сфери, и који својим вредностима позитивно утичу на овај, „овоземаљски“ свет и друштво,
- у инвентивном, истраживачком приступу књижевноуметничким текстовима, уз претежно обраћање пажње на емоционални и естетски доживљај дела, чиме се у највећој мери исправљају омашке и мане задатих теоријских система и методичких постулата, имајући у виду да *непосредно доживљавање не може бити замењено посредним сазнавањем у било ком облику*, те да је доживљавање *предуслов сазнавања – разумевања и тумачења* (Пурић 2009:405),
- у поклањању више времена и пажње књижевноуметничким текстовима са узвишеном тематиком и неспорним уметничко-естетским вредностима.

На структуру читанке за млађе разреде утичу и истовремено је сачињавају следећи чиниоци: избор текстова, њихово сврставање у тематско-мотивске целине (или циклусе), композиција, обрада текстова, усвајање књижевнотеоријских знања и појмова и развијање говорних способности, усменог и писменог изражавања и језичке културе ученика. Распоређивање текстова у тематске целине и груписање текстова врше се према начелу сродности, у складу са тематиком коју обрађују. Тематске целине треба да сачињавају садржајно и тематски сродна књижевна дела, али треба озбедити и међусобну кохерентност, повезаност и адекватан след тематских целина, што је у највећем броју случајева тешко изводљиво с

обзиром на разноврсност и тематску различитост самих текстова. При томе не треба инсистирати на формалним, него на суштинским критеријумима, при чему темељну структуру нужно чине основни појмови из духовног и физичког света, уз потребно обједињавање научних, етичких и естетичких критеријума. Уз то, наставна стварност указује на потребу да композициона целина не обухвата велики број текстова, а са друге стране да целину не чини премало текстова, пошто се губи могућност адекватног поређења и увиђања сличности, као и разлика. Потребна је не мала креативност и одговорност аутора читанке приликом осмишљавања и садржајног образовања тематских целина, нарочито са аспекта примерености узрасту ученика, уз поштовање основних дидактичко-методичких и методолошких принципа и метода. Посебно су у том смислу важни принципи: одмерености према узрасту, очигледности, свесне активности, поступности и систематичности, као и економичности.

Иако је читанка мала антологија књижевноуметничких текстова, она не треба да се претвори у збирку (зборник) текстова без одговарајућих композиционих решења оличених у уређеним тематско-мотивским целинама, пошто би у том случају чак и неупућени у проблематику могли да стекну и искажу суд *о њеној унутрашњој неорганизованости и општој методичкој непромишљености* (Милатовић 2005:18). Одређивање наслова тематских целина требало би оставити за крај, пошто се прво јавља идеја о „везивном ткиву“ појединих текстова, након чега следи одређивање броја целина, груписање текстова у целине и одређивање њиховог следа. Погрешан је приступ по коме се прво „измисле“ наслови целина, па се потом текстови „гурају“ у њих без логичног и природног оправдања. „Везивно ткиво“ текстова могу да чине: заједничка тема односно мотив, жанр, аутор, област, врста књижевности... Подсећамо на залагање **Љубомира М. Протића** с почетка двадесетог века (наведено у пододељку 2.5. овог рада) за поделу градива на одељке у читанкама првог и другог разреда: 1. Дете, 2. Кућа, 3. Друштво, 4. Место и околина, 5. Вера и обичаји, али и на његову читанку за други разред у којој је извршена подела на области по годишњим добима. Тежиште садржаја су: *Дете, дом, укућани, школа, витки облакодери, копљасте димњаци, свет природе и животиња; унутрашњи имагинарни свет младих, безазлености, љубав, а градиво се групише на круг тема и мотива о детету, детињству, мајци, природи и животињама, школи и домовини* (Петровић 1999:312).

Следе табеларни прегледи тематских целина у читанкама четири издавача, почев од првог па до четвртог разреда, уз краћи осврт на постигнуту сврховитост, инспиративност и адекватност у именовању целина, њиховом обухвату, међусобној повезаности и редоследу.

Читанка за први разред

Аутори читанке	Издавач и год. издања	Називи целина	Број текстова у свакој целини
Мирољуб Вучковић	Завод за уџбенике 2011.	*Дружењем се срећа ствара, не може се без другара *Била бела, плава или жута, школа ми је на почетку пута *Лице ми се стално смешка *Кад пролеће дође – све боље пође *А ту смо негде и ти и ја *Реч-две о почетку и крају	8 (осам) 8 (осам) 5 (пет) 6 (шест) 6 (шест) 3 (три)
Др Симеон Маринковић Славица Марковић	Креативни центар 2007.	*Свако има говор свој *Зима *Другарство *Пролеће *Лепо понашање *Моја кућица – моја слободица *Шта ко ради *Лето	8 (осам) 5 (пет) 7 (седам) 7 (седам) 5 (пет) 7 (седам) 7 (седам) 12 (дванаест)
Моња Јовић Иван Јовић	Едука 2008.	*Смех *Ја и ти *Прича *Пролеће *Јунаштво *Боје снова	11 (једанаест) 11 (једанаест) 10 (десет) 7 (седам) 6 (шест) 5 (пет)
Милица Ђук Зорица Петровић	Нова школа 2006.	*Од куће до школе *Народно приповедање *Учионица играоница *Бајке и басне *Од пролећа до јесени	11 (једанаест) 8 (осам) 4 (четири) 8 (осам) 18 (осамнаест)

Аутор читанке *Румена свитања* издавача *Завод за уџбенике*, Мирољуб Вучковић, определио се махом за стихове и називе песама у смислу именовања тематско-мотивских целина. Прва целина названа је по стиховима из песме *Сонг о самоћи* Љубивоја Ршумовића, која иначе није заступљена у читанци. Истоветан приступ је и код друге целине, назване по стиховима из песме *Свићу опет румена сванућа* Добрице Ерића, које опет нема у читанци. Запажа се да је ова песма инспирисала аутора и за именовање читанке. Наредне три целине назване су по стиховима, не и називима песама заступљених у оквиру поједине целине, док је последња, шеста целина помало неинвентивно названа *Реч-две о почетку и крају*. У читанци *Креативног центра* има највише целина – осам; три су назване по годишњим добима

(недостаје јесен), две по називима песама у оквиру тих целина: *Свако има говор свој и Шта ко ради*), једна по познатој изреци: *Моја кућица – моја слободица*, а две по општим обухватним појмовима: *Другарство* и *Лепо понашање*. Читанку издавача **Едука** одликују кратки називи целина, адекватни у односу на текстове који су садржани у појединој целини, изузев у случају целине *Јунаштво*, у којој су текстови Буба Марина удаја и Мати, без икакве везе са називом целине. Читанка **Нове школе** *Добро јутро* има најмање целина – пет; компензацију за неинвентивност у именовану целина пружа адекватност назива у односу на текстове у појединим целинама. Ипак, адекватност није у свему могла да се испуни у последњој целини *Од пролећа до јесени*, која има чак 17 текстова. И поред могућности за широко појмовно схватање назива ове целине, постоји логичка потешкоћа за обухватање текстова *Хлеб* Владимира Андрића, *Слова* Мирка Петровића и *Ивин сан* Гвида Тартаље. Други и трећи текст би се далеко боље „дружили“ са текстовима у оквиру прве целине *Од куће до школе*, а тиме би се и последња целина мало растеретила. Укупан број текстова у читанкама појединих издавача је следећи: *Завод за уџбенике* – 36, *Креативни центар* – 58, *Едука* – 50 и *Нова школа* – 49 текстова.

Читанка за други разред

Аутори читанке	Издавач и год. издања	Називи целина	Број текстова у свакој целини
Славица Јовановић	Завод за уџбенике 2011.	*Песма до песме *Прича за причом *Школско позориште *Народне умотворине *Писци деци *Популарни текстови	13 (тринаест) 14 (четрнаест) 3 (три) 5/9 4/12 6 (шест)
Др Симеон Маринковић Мр Љиљана Маринковић Славица Марковић	Креативни центар 2007.	*Моје друштво и ја *Шта осећам, шта осећаш *Ко добро чини, добрим му се враћа *Сликарка зима *Породично стабло *Како се расте *Шта све могу, шта све уmem *Летње пустиловине	7 (седам) 10 (десет) 6 (шест) 10 (десет) 9 (девет) 9 (девет) 9 (девет) 9 (осам)
Марела Манојловић Снежана Бабуновић	Едука 2009.	*Дај ми крила један круг *... И смеха, смеха деци *Причам ти причу... *У свету тајни и чуда *Расти и не стрепи	9 (девет) 7 (седам) 13 (тринаест) 7 (седам) 8 (осам)

Милица Ђук Вера Петровић Периц	Нова школа 2009.	*Друг до друга *С колена на колени *Свет маште и стварности *Кад почне киша да пада *Учионица играоница *Читаоница причаоница	6 (шест) 12 (дванаест) 6 (шест) 10 (десет) 4 (четири) 17/27
-----------------------------------	------------------------	--	--

Целине у читанци *Завода за уибенике* назване су према жанру, односно врсти књижевности у које спадају заступљени текстови. Програмом предвиђени избор из поезије Љубивоја Ршумовића, Добрице Ерића и Антологије српске поезије за децу, као и бајка Х.К. Андерсена „смештени“ су у целину *Писци деци*. Читанка *Креативног центра*, попут оне за први разред, опет има највише целина (8). Једна целина названа је поново по народној изреци: *Ко добро чини, добрим му се враћа*, а друга по називу дела заступљеног у оквиру ње: *Сликарка зима*. Занимљиво је да назив једне целине чине унеколико прерађени стихови *Протестне песме* Мирослава Антића. Назив целине је *Шта све могу, шта све умем*, а одговарајући стихови поменуте песме: *свашта умем/стварно умем, сад све могу/сад све умем*. Наведеној целини по називу, односно начину именовања сличне су целине *Шта осећам, шта осећаиш* и *Како се расте*. Чини се да је најмање инвентиван назив прве целине, *Моје друштво и ја*, док су познати изрази *Породично стабло* и *Летње пустоловине* адекватни као називи целина са становишта обухвата текстова. Читанка издавача *Едука* целину *Дај ми крила један круг* опредељује по називу дела које садржи, а другу по стиховима *Расту и не стрепи* садржаним у обухваћеној песми *Лепо је све што је мало*. Занимљиво је да је једна целина, *И смеха, смеха деци*, названа по стиховима песме Драгана Лукића *Смеха деци*, иако она није заступљена, а у целој читанци нема ни њеног аутора. Остале две целине не пате од вишка инвентивности, пошто њихове називе *Причам ти причу* и *У свету тајни и чуда*, у истом или сличном облику, срећемо на корицама многих и разноврсних издања. Назив прве целине у читанци *Нове школе Друг до друга* асоцира на песму Љубивоја Ршумовића *Ау, што је школа згодна*, која је „обавезно штиво“ у читанци за први разред, посебно због стиха „у клупама *пар до пара*“. Само једна целина „дугује“ назив делу које је у њој, а то је: *Кад почне киша да пада*. Примедба која се односи на (не)инвентивност, односно неоригиналност у именовању целина претходно поменуте читанке стоји и овде, бар када је реч о целинама *С колена на колени* и *Свет маште и стварности*. Зато су, као изрази и посебни склопови „римујућих“ речи, занимљиви називи *Учионица играоница* и *Читаоница причаоница*, а уз то су адекватни спрам садржаја који обухватају.

Укупан број текстова унутар читанки појединих издавача је следећи: *Креативни центар* – **69**, *Едука* – **44**, док у случају читанки *Завода за уџбенике* и *Нове школе* број текстова зависи од приступа у сагледавању. У оквиру целина *Народне умотворине* и *Писци деци* (Завод за уџбенике) постоје потцелине, а то су: породичне песме, шаљиве песме, шаљиве приче, пословице и бајке, односно песме Љ. Ршумовића, песме Д. Ерића, избор из Антологије српске поезије за децу и бајке Х.К.Андерсена. Ако на потцелине гледамо као на „сложене“ текстове, број текстова унутар поменутих целина је 5, односно 4, а укупан број текстова у читанци је **45**. Ако засебно сагледамо текстове из потцелина, њихов број је 9, односно 12, а укупан број текстова – **57**. У оквиру последње целине под називом *Читаоница – причаоница* (Нова школа) постоје четири потцелине: Избор из поезије Љ. Ршумовића, избор из поезије Д. Ерића, избор народних песама и избор из Антологије српске поезије за децу. Под условом да сваки од ова четири избора сматрамо једним „сложеним“ текстом, број текстова унутар поменуте целине је 17, а укупан број текстова у читанци је **55**. Са друге стране, ако пребројимо као засебне текстове унутар сваког избора, број текстова унутар целине је 27, а укупан број текстова – **65**. Утисак извесне пренатрпаности постоји када имамо у виду број разноврсних текстова у читанкама *Креативног центра* и *Нове школе*.

Читанка за трећи разред

Аутори читанке	Издавач и год. издања	Називи целина	Број текстова у свакој целини
Вук Милатовић	Завод за уџбенике 2010.	*Свако своју звезду има *Домовина се брани лепотом *Чардак ни на небу ни на земљи *Био једном...	14 (четрнаест) 15 (петнаест) 15/22 15 (петнаест)
Др Симеон Маринковић Славица Марковић	Креативни центар 2009.	*Нигде није кô код куће *Шта је другарство *Лепа реч и гвоздена врата отвара *Ко се воли тај се пише *Тајне света *Шта је смешно *Све што расте хтело би да расте	7 (седам) 7 (седам) 9 (девет) 8 (осам) 11/14 8 (осам) 7 (седам)
Моња Јовић Иван Јовић	Едука 2010.	*Игра *Прича *Кућа *Коло *Љубав	9 (девет) 13 (тринаест) 14 (четрнаест) 9 (девет) 19 (деветнаест)

Милица Ђук Вера Петровић Периц	Нова школа 2009.	*Ал' је леп овај свет *Пријатељство и љубав *Бајке и басне *Народне песме и приче *Играоница	11 (једанаест) 15 (петнаест) 6 (шест) 9/12 3 (три)
-----------------------------------	------------------------	--	--

Називи целина у читанци *Завода за уџбенике* одређени су по називима четири текста који су заступљени у свакој од четири целине, и у извесном смислу представљају симболичко-асоцијативни стуб целе „грађевине“. Читанка *Креативног центра* комбинује одређивање назива целина по имену дела (*Нигде није кô код куће*) са приступом давања назива у складу са појмом који се обрађује, као и синтагмичким одређењима односно изрекама. Називи целина у читанци издавача *Едука* су кратки, јасни, асоцијативни и вишезначни, а саме целине обухватају адекватне текстове; осим повезаности текстова у оквиру целине, постоји и повезаност самих целина. Текстови у читанци *Нове школе* сврстани су у целине које су назив добиле по делу, иако песма *Ал' је леп овај свет* није у садржају целине, као ни читанке, врстама књижевности које се обрађују, сродним појмовима, али и речима које се ауторима читанке баш допадају – у читанци за други разред назив целине је *Учионица играоница*, а у овој читанки *Играоница*. Иако Програм за овај разред не предвиђа схватање и разумевање функционалног појма *љубав*, за похвалу је што је та реч заступљена у називима целина читанки издавача *Едука* и *Нова школа*.

Највећи број тематско-мотивских целина заступљен је у читанци *Креативног центра* (7), а најмањи у читанци *Завода за уџбенике* (4). Остале две читанке имају по пет целина. Равномеран број текстова по целинама имају читанке *Завода за уџбенике* и *Креативног центра*. Равнотежу у случају *Едукине* читанке „квари“ целина *Љубав* са својих 19 текстова. Најизраженија неуједначеност броја текстова по целинама је у читанци *Нове школе – Играоница* са три текста, и *Пријатељство и љубав* са 15 текстова. Делимично оправдање је у чињеници да су у целини *Играоница* обухваћени драмски текстови.

Одређивање укупног броја текстова по читанкама зависи од приступа. Наиме, у читанци *Завода за уџбенике*, у оквиру целине *Чардак ни на небу ни на земљи*, заступљене су потцелине посвећене народним умотворинама: загонеткама, брзалицама, разбрајалицама, ређалицама, питалицама, шаљивим песмама и поређењима, као и народним лирским песмама—четири кратке песме. Ако потцелине сагледамо као дела, број текстова у оквиру целине је 15, а укупан број текстова у читанци је **59**. Ако текстове у оквиру потцелина посматрамо као засебна дела, број текстова у оквиру целине је 22, а читанка тада има **66** текстова. У читанци *Креативног центра*,

у оквиру целине *Тајне света* садржана је потцелина посвећена народним умотворинама као што су: питалице, брзалице, обичајне песме – три текста. Ако на њу гледамо „јединствено“, број текстова у оквиру целине је 11, а у читанци је укупно **57** текстова. Уколико је наше посматрање „парцијално“, онда у целини има 14 текстова, док укупан број текстова у читанци износи **60**. У читанци *Едуке* има укупно **64** текста, без икаквих „недоумица“. Целина *Народне песме и приче* у читанци *Нове школе* садржи потцелину посвећену обичајним народним лирским песмама, ту су 3 сватовске и 1 успаванка, па, зависно од сагледавања, број текстова у целини може да буде 9, али и 12, док укупан број текстова може да буде **44**, али и **47**. Запажа се да најмање текстова има у читанци *Нове школе*, скоро двадесет мање од „просека“ остале три читанке.

Читанка за четврти разред

Аутори читанке	Издавач и год. издања	Називи целина	Број текстова у свакој целини
Зорана Опачић-Николић Даница Пантовић	Завод за уџбенике 2007.	*Књига за тебе *Прича без краја и почетка *Врата кроз време *Врата у детињство *Путовање кроз васиону и векове	15 (петнаест) 11 (једанаест) 12 (дванаест) 15 (петнаест) 11 (једанаест)
Др Симеон Маринковић Славица Марковић	Креативни центар 2009.	*Другарство *Наджњева се момак и девојка *Човек само срцем добро види *На муци се познају јунаци *Чудесни свет *Добро се добрим враћа	6 (шест) 9 (девет) 8 (осам) 8 (осам) 9 (девет) 7 (седам)
Др Нада Тодоров Соња Цветковић Миодраг Плавшић	Едука 2010.	*Друг другу *Трешња у цвету *Олданини вртови *Свитац пшеничар и воденичар *Бескрајне приче *Прва љубав	8 (осам) 10 (десет) 8 (осам) 7 (седам) 8 (осам) 10 (десет)
Милица Ђук Вера Петровић Периц	Нова школа 2009.	*Чудесни свет природе *Наше народно благо *Другарство *Љубав и одрастање *Слике маште и стварности *Књига твоја и моја *Реч, звук и покрет *Из живота знаменитих људи	11 (једанаест) 13 (тринаест) 8 (осам) 3 (три) 9 (девет) 6 (шест) 4 (четири) 4 (четири)

Читанка издавача *Завод за уџбенике* прати линију фантазије, почев од назива читанке *Прича без краја*, преко уводног текста о свету *Фантазије*, назива тематских целина, питања и занимљивости у оквиру методичко-дидактичке апаратуре, илустрација, све до завршног текста. Уочљива је фасцинација аутора читанке *Бескрајном причом* Михаела Ендеа, која је толико изражена да се у оквиру питања, задатака, упутстава и савета на крају неког текста врло често појављују четири речи „чини оно што желиш“, попут неке тајне мантре. У читанци издавача *Креативни центар* заступљен је „мешовити“ модел у именовању целина; једна целина је добила име по основном појму: Другарство, друга по називу дела обухваћеног целином, трећа по карактеристичном цитату/наводу/мотиву из дела, четврта и шеста по народној изреци, док је назив пете целине синтагма која симболички представља везу између обухваћених дела.

Свака тематско-мотивска целина у читанци издавача *Едука* добила је назив по имену дела које је заступљено у оквиру поједине целине, и то као прво. Уочљиво је да се назив поједине целине не односи подједнако адекватно на сва дела у њеном обухвату. Повезаност текстова именом целине најуспелија је у називима целина *Бескрајне приче* и *Прва љубав*. На другој страни, потпуно је неодговарајуће сврставање песама *Јетрвица адамско колена* и *Јесен* у целину под именом *Друг другу*. Мора се признати да је давање назива целинама по именима дела оправдано са становишта међусобне повезаности целина, пошто су дела која су „дала“ своје називе предвиђена као програмски садржаји, односно лектира за четврти разред. Називи целина у читанци издавача *Нова школа* као да су преузети са насловница неких монографија, односно илустрованих енциклопедија и посебних издања. Али, ма колико имали основа да апострофирамо неинвентивност у налажењу имена појединих целина, утврђујемо скоро потпуну складност између целине и текстова који су у њој садржани. Запажа се и извесна повезаност између назива целина у читанци *Креативног центра: Другарство* и *Чудесни свет* и у читанци *Нове школе: Другарство* и *Чудесни свет природе*. Уколико повежемо функционалне појмове из Програма које ученици четвртог разреда треба да схвате и усвоје, и међу њима издвојимо следеће: машта, љубав, искреност, правичност и племенитост, уочићемо „директну“ повезаност појмова **љубав** и **машта** са називима целина: *Прва љубав (Едука)*, *Љубав и одрастање* и *Слике маште и стварности (Нова школа)*. Постоји и „посредна“ повезаност појма **машта** са називима свих целина у читанци *Завода за уџбенике* које одликује црта фантазије, као и са целинама: *Чудесни свет (Креативни центар)*, *Олданини вртови* и *Бескрајне приче (Едука)*, *Чудесни свет природе (Нова школа)*. „Посредна“ повезаност између појмова љубав, искреност, правичност и племенитост и назива целина постоји везано за целине: *Другарство*, *Човек само срцем добро*

види и *Добро се добрим враћа* (Креативни центар), *Друг другу* (Едука) и *Другарство* (Нова школа).

Уједначени број текстова по целинама имају читанке *Креативног центра* и *Едуке*, мање уједначена у том смислу је читанка *Завода за уџбенике*, док читанка *Нове школе* има највише тематско-мотивских целина (8), али и неуједначен број текстова у оквиру њих, који се креће од (свега) три до (чак) 12. Највећи број текстова у оквиру једне целине поседује читанка *Завода за уџбенике* – целина *Књига за тебе* са 14 текстова, а најмањи број текстова је у целини *Љубав и одрастање* издавача *Нова школа* (три текста). Укупан број текстова по читанкама је: *Завод за уџбенике* – 64, *Креативни центар* – 47, *Едука* – 51, и *Нова школа* – 58.

5.2. Жанровска структура читанке

Жанровска структура читанке највећим делом је узрокована одредницама из наставних програма за сваки од четири млађа разреда основне школе. У делу *Књижевност – Лектира* посебно се наводе: 1) Лирика, 2) епика, 3) драма, 4) популарни и информативни текстови и 5) избор из (илустрованих) енциклопедија и часописа за децу (наставни програм за први и други разред). У трећем и четвртном разреду одредница под 4) добија „проширено“, односно „стручније“ име: *научно-популарни и информативни текстови*, а одредница под 5) обогаћује се књигама, тако да гласи: *избор из књига, енциклопедија и часописа за децу*. С обзиром да се књижевно стваралаштво, односно лепа књижевност сврстава у три књижевна рода – лирику, епику и драму, а потом и у врсте које исходе из сваког рода, при чему се појмом **жанр** обухватају и родови и врсте, потребно је ученике на јасан и веродостојан начин упознати са разликом између књижевноуметничких текстова са једне стране, и популарних, информативних и енциклопедијских текстова са друге стране. У методици наставе утврђен је термин „књижевно-научна и литерарно-публицистичка проза“, при чему у *књижевно-научну прозу* спадају она дела која за предмет обраде имају неки научни проблем, али је он обрађен на *литераран начин*; то су дела у којима се писци држе *научних чињеница*, али према њима заузимају *лични став*, те се у тумачењу тих чињеница увек *осећају њихове емоције и имагинација*, због чега *језичко стилски израз у тим делима добија карактеристике књижевно-уметничког стила*. И литерарно-публицистичку прозу одликује строжа контрола *пишчевог рационалног фактора*, уз умањење емоционалности, фигуративности и ритмичности, *те је стил у неким од ових дела близак публицистичком стилу* (Илић 2006:468). У књижевно-научну и литерарно-публицистичку прозу спадају: *биографије, аутобиографије, чланци, расправе,*

паралеле, есеји, репортаже, фељтони, дневници, путописи и мемоари. Осим овога, да бисмо одредили шта мислимо под „жанровском структуром читанке“, неопходно је уочити однос фабуле (садржине) и сужеа (форме), при чему фабула *означава садржину дела, оно што се у епским формама може испричати, а у лирским, мотив или тему о којој се може говорити*, док је суже уметничко обликовање књижевне грађе, без обзира из кога је извора узета, или позајмљена (Смиљковић, Милинковић 2008:108:109).

Да бисмо избегли све замке у вези сврставања текстова заступљених у читанкама, применићемо најшири могући оквир, па ћемо у извесном смислу „популарним и нформативним текстовима“ признати књижевноуметнички стил, мада се најчешће ради о фактографским текстовима, пошто аутори читанки буквално схватају појам информативног текста, придружићемо им чак и избор из књига, енциклопедија и часописа за децу, искључиво због претпостављеног значаја за овај узраст), тако да ћемо тај скуп разноврсних текстова дефинисати одредницом „друго“. Следи табеларни приказ броја текстова по (овако схваћеном) жанру у читанкама за поједине разреде, испод којих су дати краћи осврти са закључцима. Жанр драме заступљен је искључиво ауторском књижевношћу, за разлику од лирике и епике.

Читанка за први разред		Лирика		Епика		Драма	Друго	Укупно
		Ауторска књижевност	Народна књижевност	Ауторска књижевност	Народна књижевност	Ауторска књижевност		
Др Мирољуб Вучковић, Румена свитања, Завод за уџбенике, 2011.	Програм	11	2	8	1	2	3	36
	Избор	8	/	/	/	1		
Симеон Маринковић, Славица Марковић, Креативни центар, 2007.	Програм	8	2	6	1	1	4	58
	Избор	24	3	5	4	/		
Моња Јовић, Иван Јовић, Едука, 2008.	Програм	11	2	8	1	2	2	52
	Избор	17	2	4	3	/		
Милица Ћук, Вера Петровић Периц, Нова школа, 200_.	Програм	11	2	8	1	2	2	49
	Избор	10	3	6	2	2		

У осврту на читанку за први разред, потребно је одмах изнети две напомене. Прва се тиче третирања програмских одредница *Избор из поезије Јована Јовановића Змаја, Момчила Тешића, Десанке Максимовић и Григора Витеза*, као и *Избор из народне лирике (успаванке и шаљиве песме)*. С обзиром на то да је ауторима читанке препуштена слобода у избору и броју текстова, у табели су дела из ових категорија наведена у колони „Избор“, а не „Програм“. Друга напомена је нужна услед два текста на крају читанке издавача **Едука**: *Ко све живи у школској библиотеци* и *Играоница*. Ови текстови свртани су у горњој табели под „Друго“, а иначе нису обухваћени постојећим тематско-мотивским целинама, па се из тог разлога јавља разлика у броју текстова обухваћених целинама (50, како је наведено у пододељку 5.1. страна 98 овог рада) и броја текстова у овој табели (52).

Уочљива је велика разлика у приступу између аутора појединих читанки, посебно у смислу броја текстова по избору аутора. То нарочито важи када је реч о лирским делима, прецизније – ауторским песмама. Примера ради, у читанци **Креативног центра** три пута је више ауторских песама по избору креатора читанке него оних предвиђених Програмом (на такву сразмеру утиче и то, што у читанку нису увршћене три песме предвиђене Програмом). И читанка издавача **Едука** има прилично већи број слободно изабраних ауторских песама у односу на оне „програмске“. Када посматрамо заступљеност народних песама, запажамо да аутори читанки прилично ретко отварају ову ризницу у циљу изношења похрањеног блага на светло дана, док на примеру читанке **Завода за уџбенике** примећујемо да нема нити једног лирског дела народне књижевности по избору аутора (иако се Програмом тај избор тражи). Скоро истоветна ситуација постоји и у случају дела која сврставамо у епику, бар када у виду имамо народну књижевност, а креатор читанке **Завода за уџбенике** наставља игнорантску линију, па свој уџбеник не удостојава нити једним делом, ауторским или народним, по свом избору. Сумњу да овај креатор погрешно мисли да је то забрањено, разбија нам његов избор осам ауторских песама, као и једног драмског дела. Читанка **Нове школе** је најуједначенија гледајући однос текстова по Програму и по избору аутора читанке, и једина садржи два драмска текста по избору, оба у стиховима, док читанке **Креативног центра** и **Едуке** немају драмски текст по избору аутора. Програмом одређена дела у потпуности су испоштована од стране аутора читанки **Завода за уџбенике**, **Едуке** и **Нове школе**, док аутори читанке **Креативног центра** своју слободу у одабиру текстова користе на уштрб „програмских“ текстова, јер су и лирика, и епика, и драма закинуте у односу на одреднице из Програма.

Читанка за други разред		Лирика		Епика		Драма	Друго	Укупно
		Ауторска књижевност	Народна књижевност	Ауторска књижевност	Народна књижевност	Ауторска књижевност		
Славица Јовановић, Завод за уџбенике, 2010.	Програм	11	2	9	6	3	5	57
	Избор	11	5	1	4	/		
С.Маринковић, Љ. Маринковић, С. Марковић, Креативни центар, 2007.	Програм	10	2	9	4	1	5	69
	Избор	22	/	9	7	/		
Марела Манојловић, Снежана Бабуновић, Едука, 2009.	Програм	11	1	7	5	1	4	44
	Избор	5	1	8	1	/		
Милица Ђук, Вера Петровић Периц, <i>Срећни дани</i> , Нова школа, 2009.	Програм	11	2	9	6	3	/	65
	Избор	12	4	12	5	1		

Као у случају читанке за први разред, третирање програмских одредница које допуштају избор: *Породичне и шаливе народне лирске песме*, *Избор из поезије Љубивоја Ришумовића и Добрице Ерића*, *Избор из Антологије српске поезије за децу*, *Српске народне бајке и бајке Ханса Кристијана Андерсена* иде „на руку“ ауторима читанки, па су у табели дела из ових категорија наведена у колони „Избор“, а не „Програм“. У погледу броја ауторских у односу на број „програмских“ песама поново предњачи читанка издавача **Креативни центар**, али се ту опет јавља одступање у односу на Програм. Лирика – није заступљена *Песма за мамине очи* Мире Алечковић, уместо које се јавља „замена“ *Најлепша реч*. Епика – недостају народна прича *Свети Сава, отац и син* и *Бајка о рибару и рибици* Александра Сергејевича Пушкина. Драма – „избачена“ су остварења *Стара слика на зиду* Драгана Лукића и *Два писма* Александра Поповића. О прешироком схватању и коришћењу слободе од стране аутора читанке поменутог издавача било је речи у пододељку 4.2. овог рада. Уз већ наведену замену програмских текстова *Свети Сава, отац и син* и *Лисица и гавран* њиховим садржинским „заменама“ *Свети Сава и млад човек* и *Лија и ждрал*, на овом месту посебно указујемо да аутори читанке програмско остављање права избора очигледно тумаче као право да не изврше избор, па тако у читанци нема нити једне бајке Ханса Кристијана Андерсена, као ни српске народне бајке.

Читанке *Завода за уџбенике* и *Нове школе* садрже све текстове предвиђене Програмом, а имају и приближан број текстова по избору аутора који спадају у лирику, као и текстова по избору из народне књижевности који припадају епици. Приметна разлика се јавља када у фокус ставимо ауторска дела епског рода, пошто се у избору аутора читанке *Завода за уџбенике* јавља тек један текст, док таквих текстова у читанци *Нове школе* има дванаест. Једино у читанци *Нове школе* постоји драмски текст по избору аутора, поред три текста предвиђених Програмом. Читанке издавача *Креативни центар* и *Едука* имају само по један драмски текст, од обавезна три. Аутори читанке *Креативног центра* нису направили избор из народне књижевности коју сврставамо у лирику, али су зато уврстили највећи број текстова ове књижевности епског жанра – седам, док читанка *Нове школе* нема текстова које смо означили одредницом „друго“.

Читанка издавача *Едуке*, коју одликује шаренило боја, има и „шарен“ приступ захтевима из Програма и жанровском одређењу. Уместо програмске народне песме *Смешно чудо*, аутори су у читанку уврстили „истородну“ песму *Ја сам чудо видео*; у епици недостају бајка Х. К. Андерсена и *Бајка о рибару и рибици* А. С. Пушкина, док се уместо програмске народне приче *Свети Сава, отац и син* појављује легенда *Свети Сава и отац и мати са малим дететом*.

Читанка за трећи разред		Лирика		Епика		Драма	Друго	Укупно
		Ауторска књижевност	Народна књижевност	Ауторска књижевност	Народна књижевност	Ауторска књижевност		
Вук Милатовић, Завод за уџбенике, 2010.	Програм	15	2	11	7	3	2	66
	Избор	8	7	6	5	/		
С.Маринковић, С. Марковић, Креативни центар, 2009.	Програм	15	2	11	7	2	5	60
	Избор	6	2	8	2	/		
Моња Јовић, Иван Јовић, Едука, 2010.	Програм	15	2	11	7	3	1	64
	Избор	15	1	9	/	/		
Милица Ђук, Вера Петровић Периц, <i>Радости дружења</i> , Нова школа, 2009.	Програм	15	2	11	7	3	/	47
	Избор	2	4	2	1	/		

И на примеру читанки за трећи разред спровели смо исти приступ, па су програмске одреднице са подразумевајућим ибором из стваралаштва: *Обичајне народне лирске песме*, *Избор из поезије Душана Радовића* и *Бајке Браће Грим* третиране „у корист“ аутора читанки, због чега се јављају у колони „Избор“, а не „Програм“. За разлику од читанки за први и (делимично) други разред, читанка за трећи разред издавача **Завод за уџбенике** садржи већи број текстова по избору аутора (Вука Милатовића), а посебно радује чињеница да је уврштено више текстова из народне књижевности, како из лирике, тако и епике. Овакав приступ узроковао је и то да је наведена читанка најбогатија по укупном броју текстова. Могло би се рећи да је читанка **Креативног центра** коначно испоштовала програмске одреднице, за разлику од читанки за први и други разред истог издавача, али недостаје један од предвиђена три драмска текста: *Никад два добра* Јованке Јоргачевић. Такође, аутори поменуте читанке овог пута нису пружили богат избор ауторских песама као у претходним примерима, па њихов број не досеже ни половину броја песама предвиђених Програмом. Читанка издавача **Едука** издваја се подједнаким бројем ауторских песама предвиђених Програмом и оних по избору аутора читанке (15:15). Однос је задржан и у случају ауторских дела која се подводе под епiku, али постоји несразмера у примеру дела народне књижевности из овог жанра (7:0). Уз то, ова читанка има убедљиво најмањи број дела по избору аутора из народне књижевности, род лирика – само једну песму.

Ако свим читанкама можемо условно да признамо потпуно поштовање програмских одредница, онда у случају читанке **Нове школе** то чинимо безусловно. У пододелјку 4.3. овог рада већ смо истакли да једино овој читанци можемо признати дословност у приступу избору опредељеном Програмом, пошто садржи две бајке Браће Грим, избор из поезије Душана Радовића (уз „задату“ песму *Замислите*, ту су и песме *Фрушка гора* и *Мрак* истог аутора), као и избор из обичајних народних лирских песама. Ауторском тиму ове читанке може да се замери што није уприличио властити слободан избор појединих дела, пошто се једино народна прича *Пси, мачке и мишеви* јавља ван контекста програмског избора. Да није овог текста, читанка наведеног издавача би, попут *Едукине* читанке, остала без иједног текста по избору аутора из народне књижевности. Такође, избор аутора читанке везано за ауторске текстове сведен је на по два дела која припадају родовима лирика и епика. Такав приступ за последицу има и најмањи укупан број текстова у читанци (само 47).

Читанка за четврти разред		Лирика		Епика		Драма	Друго	Укупно
		Ауторска књижевност	Народна књижевност	Ауторска књижевност	Народна књижевност	Ауторска књижевност		
Зорана Опачић-Николић, Даница Пантовић, <i>Прича без краја</i> , Завод за уџбенике, 2007.	Програм	13	2	14	5	3	8	64
	Избор	10	/	8	1	/		
С.Маринковић, С. Марковић, Креативни центар, 2009.	Програм	13	2	14	5	3	7	47
	Избор	/	/	3	/	/		
Н. Тодоров, С. Цветковић, М. Плавшић, <i>Трешња у цвету</i> , Едука, 2010.	Програм	13	2	14	5	3	4	51
	Избор	7	/	3	/	/		
М. Ђук, В.Петровић Периц, <i>Свет маште и знања</i> , Нова школа, 2009.	Програм	13	2	14	5	3	4	58
	Избор	4	/	7	5	1		

Програмске одреднице за четврти разред које подразумевају избор су: *Избор из поезије* Милована Данојлића, *Олданини вртови и друге бајке* Гроздане Олујић, док на примеру *Књиге за Марка* Светлане Велмар-Јанковић није јасно да ли су два наведена текста: *Златно јагње* и *Стефаново дрво* дата у алтернацији, комбинацији или су наведена као пример.

Оно што је наговештено код читанке за трећи разред (мањи број ауторских лирских дела по избору састављача читанке у односу на број ауторских песама предвиђен Програмом), на примеру читанке *Креативног центра* за четврти разред добило је свој пуни израз: У садржину уџбеника није увршћена нити једна ауторска песма по слободном избору аутора. То је значајно одступање од примера читанке за први и за други разред истог издавача, односно истих аутора читанки. Читанка поменутог издавача, као и читанке остала три издавача, не садрже ниједну народну песму по избору састављача/аутора. Истина, садржаји одређени Програмом заступљени су у потпуности у свим читанкама, но то не потиरे неповољан утисак због односа према народном стваралаштву лирскога жанра. Сличан је однос и према народној књижевности која потпада под епику – да није две странице читанке издавача *Нова школа*, посвећених загонеткама, поређењима, супротним поређењима, пословицама и брзалицама, и народне бајке Лужичких Срба *Шумска вила* у читанци *Завода за уџбенике*, било би исто као у примеру

(не)заступљености лирске народне књижевности. То подразумева да читанка издавача *Едука* уопште нема дела народне књижевности по избору аутора читанке.

Прилично уједначен однос броја текстова предвиђених Програмом и броја текстова по слободном избору аутора читанке постоји у примеру читанке *Завода за уџбенике* (37:27). Велика несразмера постоји код читанке *Креативног центра* (37 задатих текстова према 10 слободно изабраних). Укупан број слободно изабраних текстова по издавачима је: *Завод за уџбенике* – 27, *Креативни центар* – 10, *Едука* – 14 и *Нова школа* – 21. Ублажавању разлике значајно доприноси и број текстова чији је број на табели наведен у колони „Друго“, пошто је број таквих текстова већи у односу на читанке истих издавача за млађе разреде.

Оно што смо утврдили у примеру читанке *Нове школе* за трећи разред, везано за непримењивање слободног избора појединих дела од стране састављача читанке, важи и за читанку *Креативног центра* за четврти разред. Аутори ове читанке су у садржај уврстили само три жанровска текста по властитом избору (изузимајући седам текстова са одредницом „друго“), што за последицу даје најмањи укупан број текстова у читанци – 47, баш као у случају читанке *Нове школе* за трећи разред. Намеће се и закључак да популарни, информативни и енциклопедијски текстови имају превагу над делима народне књижевности, чак и када поседују минимум књижевног стила и естетских елемената, због чега тешко могу да се сврстају под одредницу „књижевно-научна и литерарно-публицистичка проза“.

5.3. Заступљеност ауторских текстова и текстова из народне књижевности са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде

Изrekli смо претходно нешто што је итекако очигледно – да је број текстова са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде основне школе изузетно мали, скоро занемарљив. Исувише ретко аутори читанки посежу за таквим текстовима ван оквира задатог програмима за поједине разреде. Али, када се то ипак деси, резултат је очаравајући, пошто изабрани текст просветли целу читанку, и такне читаоца додиром узвишености и врлине. У тексту који следи након сваке табеле, која приказује заступљеност текстова са хришћанском тематиком у читанкама од првог до четвртог разреда са аспекта стваралаца тих текстова, указаћемо на те ретке примере.

Хришћанска тематика у читанкама за први разред	Ауторска књижевност			Народна књижевност			Укупно	% од свих текстова у читанки
	Лирика	Епика	Друго	Лирика	Епика	Друго		
Завод за уџбенике, 2011.	Прог.	1	2	/	1	1	6 (од 36)	16,67%
	Избор	1	/	/	/	/		
Креативни центар, 2007.	Прог.	1	2	/	1	1	5 (од 58)	8,62%
	Избор	/	/	/	/	/		
Едука, 2008.	Прог.	1	2	/	1	1	6 (од 52)	11,54%
	Избор	/	/	/	1	/		
Нова школа, 2006.	Прог.	1	2	/	1	1	5 (од 49)	10,20%
	Избор	/	/	/	/	/		

Одмах треба навести да је ширење оквира у којем (по)сматрамо текстове са хришћанском тематиком највише извршено на примеру читанки за први разред, пошто у њима заиста нема ниједног текста са изворном хришћанском тематиком. У пододељку 2.7.1. овог рада дефинисали смо тај оквир, односно шта подразумевамо под књижевноуметничким текстовима са хришћанском тематиком (све текстове у којима се истичу и на уметнички начин приказују основне хришћанске врлине). Имајући у виду узраст коме су читанке намењене, чини се да је овакав став оправдан.

У делу Програма за први разред основног образовања и васпитања посвећеном одређивању лектуре, а самим тим и садржају читанке, заступљени су следећи текстови у којима се пројављује хришћанска тематика: народна песма *Божји штапом бата* и поетско прозно дело *Хлеб* Владимира Андрића (лирика); Езопова басна *Лав и миш*, прича Лава Толстоја *Два друга* и народна прича *Голуб и пчела* (епика). Краћи приказ ових дела и елементи који упућују на Хришћанство дати су у пододељку 2.7.2, а њихово означавање на табели која приказује заступљеност текстова предвиђених Програмом у читанкама, дато је у пододељку 4.1. овог рада. Читанке сва четири издавача садрже наведене текстове. Везано за избор текстова са хришћанском тематиком од стране састављача читанки, наилазимо на само два примера: Први је песма *Дан без глади* Ђанија Родарија у читанци *Завода за уџбенике*, а други је народна песма *Успаванка* у читанци издавача *Едука*.

Када погледамо заступљеност ауторских текстова у читанкама за први разред, утврђујемо следећи број текстова у читанкама четири издавача: *Завод за уџбенике* – 4, *Креативни центар* – 3, *Едука* – 3 и *Нова школа* – 3 дела познатих аутора. Број текстова народне књижевности у овим читанкама је: *Завод за уџбенике* – 2, *Креативни центар* – 2, *Едука* – 3 и *Нова школа* – 2 текста за чијег се ствараоца узима народ. И једни и други текстови у целини су одређени Програмом за први разред, а изузетак у погледу дела по избору наведен је у претходном пасусу.

Хришћанска тематика у читанкама за други разред		Ауторска књижевност			Народна књижевност			Укупно	% од свих текстова у читанки
		Лирика	Епика	Друго	Лирика	Епика	Друго		
Завод за уџбенике, 2010.	Прог.	/	/	/	/	3	/	3 (од 57)	5,26%
	Избор	/	/	/	/	/	/		
Креативни центар, 2007.	Прог.	/	/	/	/	2	/	4 (од 69)	5,80%
	Избор	/	2	/	/	/	/		
Едука, 2009.	Прог.	/	/	/	/	2	/	3 (од 44)	6,81%
	Избор	/	/	/	/	1	/		
Нова школа, 2009.	Прог.	/	/	/	/	3	/	3 (од 65)	4,61%
	Избор	/	/	/	/	/	/		

Књижевноуметнички текстови са хришћанском тематиком које предвиђа Програм за други разред су: народна песма *Марко Краљевић и орао*, народна приповетка *Седам прUTOва* и народна прича *Свети Сава, отац и син*. Краћи приказ и елементи хришћанске тематике дати су у пододелјку 2.7.3, а означавање на табели заступљености програмских текстова у пододелјку 4.2. овог рада. Сва три наведена текста садрже читанке *Завода за уџбенике* и *Нове школе*, а осим њих ниједан више са хришћанском тематиком. У читанци *Креативног центра* поменути народну причу „замењује“ прича *Свети Сава и млад човек* Симеона Маринковића; уз то, у садржај читанке увршћена је и басна *Лав и миш* Жана Лафонтена (истоимену Езопову басну садрже читанке за први разред, али ћемо овај текст ипак прихватити као допринос састављача читанке нешто бољем третману текстова са знацима хришћанске тематике). И креатори читанке издавача *Едука* нашли су за сходно да програмску народну причу замене „непрограмском“ *Свети Сава и отац и мати са малим дететом*. Може се закључити да

оскудан избор текстова са хришћанском тематиком у Програму прати још оскуднији слободан избор таквих текстова од стране аутора читанки. Заступљеност ауторских текстова по читанкама је: *Завод за уџбенике* – 0, *Креативни центар* – 2, *Едука* – 0 и *Нова школа* – 0 текстова; заступљеност текстова народне књижевности по читанкама је: *Завод за уџбенике* – 3, *Креативни центар* – 2, *Едука* – 3 и *Нова школа* – 3 текста. И овде су текстови скоро у целини предвиђени Програмом за други разред основне школе, са наведеним изузецима у читанкама *Креативног центра* и *Едуке*.

Хришћанска тематика у читанкама за трећи разред		Ауторска књижевност			Народна књижевност			Укупно	% од свих текстова у читанки
		Лирика	Епика	Друго	Лирика	Епика	Друго		
Завод за уџбенике, 2010.	Прог.	/	/	/	/	3	/	4 (од 66)	6,06%
	Избор	/	/	1	/	/	/		
Креативни центар, 2009.	Прог.	/	/	/	/	3	/	5 (од 60)	8,33%
	Избор	/	2	/	/	/	/		
Едука, 2010.	Прог.	/	/	/	/	3	/	6 / 9 (од 64)	9,37% или 14,06%
	Избор	1 / 2	1 / 3	1	/	/	/		
Нова школа, 2009.	Прог.	/	/	/	/	3	/	4 (од 47)	8,51%
	Избор	/	1	/	/	/	/		

Дела са елементима хришћанске тематике, предвиђена Програмом за трећи разред, су: народна песма *Марко Краљевић и бег Костадин*, народне приповетке *Свети Сава и сељак без среће* и *Ветар и сунце*. Читанке сва четири издавача садрже ове текстове, чији је краћи приказ дат у пододељку 2.7.4, а означавање на табели заступљености програмских текстова у пододељку 4.3. овог рада. Читанке за трећи разред издавача *Завод за уџбенике* и *Едука* садрже текстове-одломке из књиге *Од пашњака до научењака* Михајла Пупина (*Први пут поново у Идвору – Завод*, *Прослава Светог Саве у Идвору – Едука*), иако је одломак из ове књиге одређен као лектира Програмом за четврти разред, у одредници „научно-популарни и информативни текстови“. У читанци *Креативног центра* програмским текстовима са хришћанском тематиком придружују се текстови по избору аутора читанке: прича *Свети Сава помаже човеку да се снађе* Симеона Маринковића и бајка *Пчелиња матица* Браће Грим.

Читанка издавача *Едука* је најиздашнија бројем текстова са хришћанском тематиком. Зависно од приступа, такви текстови могу да буду утврђени и у већем броју. Ова читанка, уз три програмска текста и наведени одломак из књиге Михајла Пупина, садржи и поменути бајку *Пчелиња матица*, као и песму *Молитва Св. Сави* (додуше, у облику прилога – скениране странице из дечјег листа који је некада излазио; песма је „потписана“ једним словом, које може бити ћирилично „Ј“, или писано латинично „I“). Уз ових шест текстова који се лако уводе под задати оквир, читанка садржи још три текста у којима преовлађује естетски моменат, али у којима можемо да нађемо одблеске хришћанске тематике (о чему је било речи у пододелку 2.7.4). То су песма *Звезде падалице* Мила Дандола, и два текста која су предвиђена Програмом за четврти разред – *Мали принц и лисица* (одломак из књиге Мали принц Антоана де Сент-Егзиперија) и *Бајка о дечаку и месецу* Бранка В. Радичевића (иако се у Програму наводи као *Прича о дечаку и Месецу*). Поштујући избор аутора читанке, као и околност да смо напоскон запазили текстове у којима се надопуњују и сливају естетски са елементима хришћанске тематике, на табели је заступљеност текстова у читанци наведеног издавача дата алтернативно, због чега су различити број текстова и проценат у односу на све текстове у читанци. Читанка *Нове школе*, уз три програмска текста, садржи још и бајку *Звездани талири* Браће Грим. Избор ове бајке сведочи о намери аутора читанке да у садржају буде заступљена управо бајка у којој се величају хришћанске врлине.

Број ауторских текстова са хришћанском тематиком по читанкама је: *Завод за уџбенике* – 1, *Креативни центар* – 2, *Едука* – 3 текста са преовлађујућим хришћанским мотивима, односно 6 текстова у којима постоје назнаке хришћанске тематике, и *Нова школа* – 1 текст. Број текстова народне књижевности са хришћанском тематиком по читанкама издавача обухваћених овим радом је: *Завод за уџбенике* – 3, *Креативни центар* – 3, *Едука* – 3 и *Нова школа* – 3 текста.

Хришћанска тематика у читанкама за четврти разред		Ауторска књижевност			Народна књижевност			Укупно	% од свих текстова у читанки
		Лирика	Епика	Друго	Лирика	Епика	Друго		
Завод за уџбенике, 2007.	Прог.	/	1 / 5	1	/	2	/	5 / 9 (од 64)	7,81% или 14,06%
	Избор	/	1	/	/	/	/		
Креативни центар, 2009.	Прог.	/	1 / 5	1	/	2	/	4 / 9 (од 47)	8,51% или 19,15%
	Избор	/	/	0 / 1	/	/	/		

Едука, 2010.	Прог.	/	2 / 6	1	/	2	/	5 / 9 (од 51)	9,80% или 17,65%
	Избор	/	/	/	/	/	/		
Нова школа, 2009.	Прог.	/	2 / 6	1	/	2	/	5 / 9 (од 58)	8,62% или 15,52%
	Избор	/	/	/	/	/	/		

Програмом за четврти разред предвиђени су следећи књижевни текстови у којима налазимо хришћанску тематику: народна песма *Јетрвица адамско колено*, народна прича *Најбоље задужбине*, приче из Књиге за Марка Светлане Велмар-Јанковић *Стефаново дрво* и *Златно јагње*, и одломак из књиге *Од паињака до научењака* Михајла Пупина (изабрани одломци у читанкама потврђују хришћанско васпитање и опредељење познатог српског научника, иако се одломак третира као научно-популаран, односно информативан текст). Уз ове текстове, Програмом су предвиђени и они у којима је доминантна естетска црта, али има и елемената хришћанске тематике: *Прича о дечаку и Месецу* Бранка В. Радичевића, бајке *Олданини вртови* Гроздане Олујић и *Ружно паче* Х. К. Андерсена, и одломак из књиге *Мали принц* Антоана де Сент-Егзиперија. С обзиром на овакав однос текстова са преовлађујућом хришћанском тематиком (5) и текстова са доминантним естетским моментом (4), у табели су њихова заступљеност по читанкама и однос према укупном броју садржаних текстова посебно приказани. О садржини текстова било је речи у пододељку 2.7.5, а њихово означавање на табели заступљености програмских текстова дато је у пододељку 4.4. овог рада. Читанка *Нове школе* садржи свих девет (5 + 4) наведених текстова, и у њој нема других текстова са хришћанском тематиком по избору аутора. У читанци *Завода за урбенике* није заступљен текст *Стефаново дрво*, тако да има осам наведених текстова (4 + 4), којима се придружује текст по избору аутора читанке – *Запис Деспота Стефана Лазаревића*. Ни у читанци *Креативног центра* нема текста *Стефаново дрво*, али је уз преосталих осам претходно наведених текстова заступљен и текст *Кад смо били деца* Исидоре Секулић. И поред неспорних естетских и стилских вредности, овај текст у табели наводимо у колони „Друго“, уз текст Михајла Пупина, без обзира на „линију раздвајања“ коју чине програм, односно избор, као и околност да се текст само условно може сврстати у дела са хришћанском тематиком. Читанка издавача *Едука*, попут читанке *Нове школе*, садржи девет (5 + 4) наведених текстова, с обзиром да су у њој заступљена оба текста из *Књиге за Марка*.

Број ауторских текстова са хришћанском тематиком, имајући у виду претходно изнето, у читанкама четири издавача је: *Завод за уџбенике* – 3 у којима ова тематика преовлађује, односно 7, ако је мерило макар назнака хришћанских мотива, *Креативни центар* – 2, односно 7, *Едука* – 3, односно 7, и *Нова школа* – 3, односно 7. Број текстова народне књижевности са овом тематиком у појединим читанкама је: *Завод за уџбенике* – 2, *Креативни центар* – 2, *Едука* – 2, и *Нова школа* – 2 текста.

Карактеристично је да дела лирског жанра са хришћанском тематиком нису заступљена, или су незнатно заступљена у читанкама за млађе разреде основне школе, што је својеврсни парадокс, с обзиром на доступност великог броја дела, њихову високу уметничко-естетску вредност и примереност узрасту. Као закључак, наводимо да су дела са хришћанском тематиком недовољно заступљена у читанкама за млађе разреде основне школе, чак и када до краја проширимо оквир посматрања, додајући и текстове са претежним естетским моментом. Креатори програма за поједине разреде показују уздржаност приликом одабира текстова, заборављајући да су слобода, вера и истина нераскидиво срасле са човеком, и да без једног од ових појмова човек губи своју целосност. И у погледу текстова ауторске књижевности, и посматрајући дела народне књижевности, као да влада прећутна забрана њиховог увршћивања у програме, ако макар у делу имају хришћанске мотиве. Такву погубну „линију“ махом следе и аутори читанки, па својим избором текстова занемарују читаву ризницу књижевних дела у којима је заступљена хришћанска тематика. Због тога ћемо на крају петог одељка предложити дела која својим високим уметничким и духовним вредностима треба да се нађу у читанкама млађих разреда.

5.4. Заступљеност књижевних текстова са хришћанском тематиком домаћих и страних писаца у читанкама за млађе разреде

При сагледавању заступљености књижевних дела са хришћанском тематиком домаћих и страних писаца у читанкама за млађе разреде, поставља се логично питање: Зашто је уопште потребно такво сагледавање у тако малом, скоро занемарљивом броју текстова са хришћанским мотивима у програмима и читанкама за млађе разреде? Савршено је јасно да математичко, односно процентуално сагледавање у односу на „мале бројеве“ не даје никакву валидну основу за потврђивање хипотеза и формирање истинитих закључака. Због досадашње анализе у претходним пододељцима, чији показатељи нимало не одступају од првобитне поставке да је

број текстова са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде недовољан, и да су сами текстови неадекватни са становишта изворне хришћанске тематике, приказаћемо и овај вид заступљености текстова.

У оквиру овог пододељка нећемо приказивати посебне табеле, не само због малог броја заступљених текстова, већ и зато што је приказ заступљености у појединим читанкама јасно дат у претходним табелама (у пододељцима: 4.1. – 4.4, 5.1, 5.2. и, нарочито, 5.3. овог рада). Из наведених табела извући ћемо оно што нас интересује, и даћемо преглед броја текстова домаћих и страних писаца у читанкама сваког издавача од првог до четвртог разреда.

ЗАВОД ЗА УЦБЕНИКЕ

Читанка за први разред: 1 текст домаћег писца, 3 текста страних писаца;

Читанка за други разред: 0 текстова домаћих писаца, 0 текстова страних писаца;

Читанка за трећи разред: 1 текст домаћег писца, 0 текстова страних писаца;

Читанка за четврти разред: 3 (+2) текста домаћих писаца, 0 (+2) текстова страних писаца.

КРЕАТИВНИ ЦЕНТАР

Читанка за први разред: 1 текст домаћег писца, 2 текста страних писаца;

Читанка за други разред: 1 текст домаћег писца, 1 текст страног писца;

Читанка за трећи разред: 1 текст домаћег писца, 1 текст страног писца;

Читанка за четврти разред: 2 (+3) текста домаћих писаца, 0 (+2) текстова страних писаца.

ЕДУКА

Читанка за први разред: 1 текст домаћег писца, 2 текста страних писаца;

Читанка за други разред: 0 текстова домаћих писаца, 0 текстова страних писаца;

Читанка за трећи разред: 2 (+1) текста домаћих писаца, 1 (+2) текст страних писаца;

Читанка за четврти разред: 3 (+2) текста домаћих писаца, 0 (+2) текстова страних писаца.

НОВА ШКОЛА

Читанка за први разред: 1 текст домаћег писца, 2 текста страних писаца;

Читанка за други разред: 0 текстова домаћих писаца, 0 текстова страних писаца;

Читанка за трећи разред: 0 текстова домаћих писаца, 1 текст страних писаца;

Читанка за четврти разред: 3 (+2) текста домаћих писаца, 0 (+2) текстова страних писаца.

Након овог кратког прегледа, изнећемо две напомене. **Прва** се тиче текстова домаће народне књижевности, који у овом прегледу нису приказани. Програмом за сваки разред предвиђене су народне песме, приче, легенде и приповетке, у којима смо у претходном делу препознали елементе хришћанске тематике. Таквих програмских текстова у првом разреду има 2, у другом 3, у трећем 3 и у четвртном разреду 2 текста, и сви су пореклом са нашег поднебља,

тако да нема програмима предвиђених дела из народне књижевности других народа са хришћанском тематиком. Друга напомена тиче се придодатих текстова у читанкама за четврти разред сва четири издавача, чији је број дат у заградама после основног броја. То су текстови у којима преовлађује друга тематика, са естетским моментима, али који поседују и неке назнаке и одблеске хришћанских мотива и тематике. Како су у читанкама за четврти разред измешани, односно спојени хришћански и естетски мотиви у појединим књижевним делима, оправдано је да се на њих посебно укаже као на позитиван пример.

5.5. Заступљеност књижевних текстова са хришћанском тематиком по избору аутора у читанкама за млађе разреде

Као и у претходном случају, подаци се налазе у табелама које су саставни део пододељака 4.1. – 4.4, 5.1, 5.2. и 5.3. овог рада. Навели смо раније да се и аутори читанки приклањају неписаном, али очигледно важећем правилу да у читанкама не треба да буду заступљена књижевна дела са хришћанском тематиком, не увиђајући суштинску везу верског и естетског. Зато ћемо на крају приказа заступљености текстова по „слободном“ избору аутора дати предлог књижевних дела која треба уврстити у садржај читанки за млађе разреде основне школе, рачунајући више на ауторе читанки него на креаторе програма.

ЗАВОД ЗА УЦБЕНИКЕ

Читанка за први разред: 1 текст (песма *Дан без глади* Ђанија Родарија);

Читанка за други разред: 0 текстова;

Читанка за трећи разред: 1 текст (*Први пут поново у Идвору* Михајла Пупина);

Читанка за четврти разред: 1 текст (*Запис Деспота Стефана Лазаревића*).

КРЕАТИВНИ ЦЕНТАР

Читанка за први разред: 0 текстова;

Читанка за други разред: 2 текста (прича *Свети Сава и млад човек* Симеона Маринковића и басна *Лав и миш* Жана Лафонтена);

Читанка за трећи разред: 2 текста (прича *Свети Сава помаже човеку да се снађе* Симеона Маринковића и бајка *Пчелиња матица* Браће Грим);

Читанка за четврти разред: 1 текст (казивање *Кад смо били деца* Исидоре Секулић).

ЕДУКА

Читанка за први разред: 1 текст (народна песма *Успаванка*);

Читанка за други разред: 1 текст (народна прича *Свети Сава и отац и мати са малим дететом*);

Читанка за трећи разред: 3 текста (*Прослава Светог Саве у Идвору* Михајла Пупина, песма *Молитва Св. Сави* и бајка *Пчелиња матица* Браће Грим);

Читанка за четврти разред: 0 текстова.

НОВА ШКОЛА

Читанка за први разред: 0 текстова;

Читанка за други разред: 0 текстова;

Читанка за трећи разред: 1 текст (бајка *Звездани талири* Браће Грим);

Читанка за четврти разред: 0 текстова.

Збрајањем свих текстова са хришћанском тематиком по избору аутора свих шеснаест читанки, при чему се једино бајка *Пчелиња матица* нашла у избору аутора две читанке – *Креативног центра* и *Едуке*, долазимо до броја 13. Ни тих 13 текстова не би било, да је заузет оштрији критеријум. **С друге стране, и до тог броја дошло се стицајем околности, јер, да није било:**

- искусног методичара Симеона Маринковића, аутора читанке *Креативног центра* и текстова *Свети Сава и млад човек* и *Свети Сава помаже човеку да се снађе* у читанкама за други и трећи разред,

- одлуке аутора читанки *Завода за уџбенике* и *Едуке* за трећи разред да у садржај унесу текст Програмом предвиђен за четврти разред – одломак из књиге *Од пашњака до научењака* Михајла Пупина, уз срећну околност да је реч о различитим одломцима,

- скениране странице некадашњег дечјег листа, на којој се „затекла“ *Молитва Св. Сави*, у читанци за трећи разред издавача *Едука*),

- доприноса Браће Грим са две бајке у којима, за разлику од осталих, има хришћанских мотива,

резултат би био још поразнији.

Шеснаест је читанки, и тринаест текстова од којих је тек неколико заслужило одредницу „књижевноуметнички текстови са хришћанском тематиком“... Просечно 0,81 текста по читанци... О оваквом уделу у верском и естетском образовању и васпитању ученика млађих разреда уопште не може да се говори. Зато осећамо обавезу да предложимо књижевна дела која треба обухватити у читанкама за те разреде. Без тога, све анализе, хипотезе, поставке, резултати истраживања, варијабле, методи и инструменти постају беспредметни и лишени суштине. Предлози не садрже одређење у којем разреду треба обрађивати које дело – то препуштамо упућенијима, али зато садрже краће образложење са основним тематско-мотивским описом дела.

1. **Избор из стваралаштва Бранка В. Радичевића.** Велики заљубљеник у свој род и језик рода свога, Бранко је своју непосредну, живу и богату реч записао у бројним песмама, романима, приповеткама, монографијама, препевима, антологијама, етно-записима, есејима, путописима, причама, бајкама, филмским сценаријима... Када неко, попут Бранка, своје роду остави такву реч каква је „крајпуташ“, а род је одмах прими као своју од искона, јасно је да такав аутор у себи ништи све што подсећа на сујету, и уједно мири креативност свога духа са народним изворима. У смислу овога рада, посебно се издвајају *СУЈЕВЕРИЦЕ И ДРУГЕ РЕЧИ* у четири књиге, као записи о народним обичајима, веровањима и сујеверју, као и о домишљатости, духовитости и специфичним језичким бравурама народа као целине и појединих његових „егземплара“. Међу њима, предлажемо да се у читанкама нађе места за следеће записе: *Ушушак* – лирски опис особитог додира којим мајка „ушушкава“ већ покривено дете, са свим симболичким и садржинским значењима), *Како мати тепа* у којем се јасно уочава сливање мајчине душе у тепање детету, *Пази шта радиш* у облику народне изреке, *Јабука* са значењима њеног даривања, *Босиљкача* која се умаче у освећену водицу, у циљу освештавања, *Погружење* као став који претходи крштењу, и особито стање богобојазности, *Молитве пре учења и после учења* – подсећање на молитве у школама после Првог светског рата, *Добро и зло* као народна изрека, *Славске здравице* у којима се приказује улога делибаше, најстаријег госта на слави, *Славска свећа* – кратак запис о важности труда да се свећа не угаси усред славља, *Како је побегла нита* – хуморна прича са елементима басне и легенде, *Светац* са поуком да није добро мењати „свог“ свеца, већ да треба славити и друге и прекађивати им, *Бро јутро* као духовит запис о томе како се у планини, по снегу, леди оно ДО, *Ојачало* – опис народног лека за јачање организма, *Посебица* као „*нешто изузетно, али на леп начин*“, *Љубав* (најбоље је за потомство „*кад им преци у наслеђе остављају чисту љубав. Никакав иметак. Ништа. Само љубав, најчистију. Никакве паре. Нипошто куће. Голу љубав. Нипошто земљу. Најопаснија је земља. Љубав. И само љубав.*“), *Света Тројица* са поуком о потреби „тројчења“ добрих дела, и значењу временских мена („*Прати промене. Ослушкуј наговештаје. И казаће ти се тајна.*“), *Подарак* као „*дар који славац шаље славицу, који свечар шаље свечару*“. У избор из стваралаштва би свакако требало уврстити и *ПЕСМЕ О МАЈЦИ*, нарочито песме: *Кад мати лаже, Кад мати пева* и *Кад мати сања*, које су примерене узрасту ученика млађих разреда основне школе,

затим део бајке *ПОСЛАСТИЧАРНИЦА КОД ВЕСЕЛОГ ЧАРОБЊАКА*, у изворном облику, или у адаптацији за радио по ауторовој драматизацији, делове поема адекватних за млађи узраст из збирке *СА ОВЧАРА И КАБЛАРА*, као и одломак из новеле *УЧЕНИ МАЧАК* у којој се описују бројна чуда, неспоразуми и вратоломије, узроковане намером мачка да постане школован, и његовим поласком у школу уместо дечака.

2. **Избор из песничких молитвених приношења.** У напомени свом зборнику српске молитвене поезије ПРЕД ДВЕРИМА, приређивач Верољуб Вукашиновић о молитви пише да је „један од најсублимнијих и најспиритуалнијих песничких облика, као лично обраћање апсолутном“. У читанкама би требало да се нађе места за следећа дела примерена узрасту: песму *Молитва*, коју је 1844. године написао Бранко Радичевић, и у којој се, кроз милозвучне стихове, изражава захвалност на Божјем сатворењу, почетак песме *Славска молитва* у којем Добрица Ерић песничким сликама спаја хришћанске славске мотиве са симболичким значењима, и кратку и свесадржајну песму *Пред Тројеручицом* Петра Пајића.

3. **Избор из стваралаштва за децу Алек(си)ја Марјан(овић)а.** Алек Марјано је био један од ретких писаца који је умео да се поистовети са децом, односно да сачува дете у себи, па кроз његова дела просто исијава изворно чиста дечја логика, духовитост, поимање и спознаја. Зато би ваљало направити адекватан избор из његових књига за децу: *Енцименциклопедија, Два добра у три чабра, Приче с крајем на почетку, Лирика из магареће клупе и Милисав у дубоком размишљању*. Из ове последње довољно је навести само почетак прве главе: *Одрасли се скоро никад не запитају о чему деца размишљају. Одрасли углавном верују да деца и не знају да размишљају. Одрасли чак мисле да размишљање и није за децу. Деца без размишљања и премисања треба да ураде оно што им се каже. Ако им је баш стало до размишљања, нека се до миле воље наразмишљају када раде задатке. Нека поразмисле добро и о томе како увек треба да буду добра и послушна. Одрасли би се запањили кад би сазнали да деца о свему размишљају исто колико и они, а у неким случајевима и више од њих...* У овим делима није садржана изворна хришћанска тематика, али јесте ауторов искрени хришћански однос према деци, и детету у себи.

4. **Песме Јована Јовановића Змаја са хришћанским и родољубивим мотивима.** Тужно је да и после ослобођења свести и душе од комунистичке утопије у читанкама за млађе разреде нема Змајевих песама са наведеним мотивима. На пример, у песми *Поздрав деци* песник поздравља српску децу, расејану по „разним земљама“, која су „дика роду свом“, и наговештава шта ће да

буде садржај листа *Невен* уз молбу: *А ја молим вишег Бога, / мол'те га и ви! / Да на плодну њиву падне, / што сејемо ми.* Песма **Божјић** је напросто створена за читанку: *Сва су срца пуна сјаја, / спремајућ' се за тај дан, – / као да је блесак раја / полагајник у наш стан,* као и песма **Молитве мале наше Данице**: *Ој анђели златокрили, / које сневам сваке ноћи, / научите мене малу, / којим путем ваља поћи.* У пододељку 2.7.4. овог рада указали смо на лепоту песме *Звезде падалице* Мила Дандола, у Читанци за трећи разред издавача *Едука*, у којој се бесконачно и узвишено повезује са врлином, добротом и љубављу. Такви мотиви садржани су и у Змајевој песми **Звезда јато**: *Над тобом стоје / висине свете, / жељнице твоје / онамо лете. ... Ох, тако, тако, / учи се само / оком и душом / гледати тамо!* У песми **Опомена** песник саветује децу да почувају свој језик, очи и уши од превара, неваљалстава и зала, а за језик, уши и очи каже: *„чудне су то моћи, / ко им силу разуме, том су божји дари / тешко оном довека ко их занемари!“* Змајева песма **Памтите, децо** у којој се указује на значај историјског тренутка – писана је 1876. године, када су на Видовдан 28. јуна Србија и Црна Гора ушле у рат против Турске, односно у другој години Велике источне кризе 1875-1878. године – актуелна је и данас, пошто и у наше време имају велики одјек стихови: *Памтите, децо, / ове свете часе! / Душмани прегли / да Српство угасе. / Ал' ваши оци / волију умрети, / нег што ће срама / и ропства поднети.* Завршни стихови не означавају крај, него вечност памћења и осећања припадности своје роду: *Памтите, децо, / та времена жива, / утубите добро / што се сада збива!*

У читанкама за II, III и IV разред основних школа у Краљевини Србији аутора Љуб. М. Протића и Влад. Д. Стојановића, на чији садржај смо указали у пододељку 2.5. овог рада, Змај-Јова је заступљен већим бројем дивних песама у којима се деци приближавају хришћанске врлине и човекољубље. Издвајамо песме: **Зима** са мотивом помагања људима у невољи и немаштини, пошто *„Бог је нама дао, да и другом дамо“*, **Оборено гнезданце** у којој се исказује поверење у добру децу *„срца милоснога“* која ће оборено гнездо *„на грану попети“*, **Шума** која се приказује као *„лепо село“* где *„станују душе силне“* које *„певајући Творца славе“*, **Челица** са поуком да малу скупљачицу меда Бог учи, те да зато зна *„где је башта шарена, / у ком цвету има сласти, / куд ће поћи, где ће пасти“*, **Анђео хранич** *„и свако га има, - / ко га заслужује“*, **Срећа** која долази и кад јој се не надамо, али никад не долази тамо *„где се лаж настани; поштење посрне; где слога не цвета“*, *„где пакост овлада; где правда задрема; где се подлост шири“*, *„где су људи лени; где брат брата гони“*, **Новац** који никада не може заменити друга, пошто *„не зна друго бити / до господар или слуга“*, **Три рибице** у којој једна од њих пожели крила, друга мудру главу, а трећа им поручује: *„Ни с крилима није соко, / ког не чува Божје око!*

/ И уз мудрост трпи мука, / ког не штити Божја рука!"; тужан крај следи за рибе таштих жеља, док трећа рибица оста чила и лака, „пуна здравља и весеља“ „јер је Божје око прати, / и Божја је рука штити“, **Деда и унук** у којој се кроз симбол гусала исказује прави однос према баштини и историјском наслеђу једног народа, **Пријатељство** у којој се указује на важност стицања пријатеља, **Богаташ и убоги Лазар** са поуком да се не треба оглушити о унутарњи глас који опомиње на дужност милосрђа и помагања у невољи, пошто је свако богат „ком претече кора хлеба“, **Гвожђе** – ако од исте твари, „црног гвожђа“, неразумни могу да направе ланце у којима човек „сузе лије“ а људи постају робљем, Божјом промишљу се од гвожђа може сковати и „љути мач“ којим ће свестан човек „моћи ланце стрести“, и **Птица у кавезу** (птица је тужна, иако има лепу кућу, храну и пажњу, јер нема највеће добро – „своје слободице“).

5. Избор из стваралаштва Лава Николајевича Толстоја – приче из „Азбуке“, „Нове азбуке“ и „Руских читанки“. И када је прерађивао басне и слободно обрађивао бајке руског и других народа, ослањајући се на дела из старогрчке књижевности и користећи контуре познатих сижеа, Толстој је стварао своја мала ремек-дела једноставног језика и јасне уметничке слике. Велики је труд Толстој уложио у овај део свог стваралаштва, при чему је тежиште ставио, како је сам писао, на то да све буде „једноставно, јасно“ а да не буде „ничег сувишног и лажног“. Такав језгровити, кристално јасан и високоуметнички стил краси Толстојеве басне, бајке, описе, историјске цртице, приче, записе о истинитим догађајима и разматрања. Из обиља прелепих и поучних дела, овде ћемо као пример навести приче: **Зашто људи живе** у којој је поука да „сваки човек живи не да би се старао о себи, већ због љубави“, **Два брата и злато** – подлагање искушењу и саблазни не могу да покрију ни добра дела, ако их омогућава корист прибављена духовним и моралним падом, **Где је љубав тамо је и Бог** – када се живи ради Бога и Љубави, престаје потреба за тужењем над злехудом судбином, и **Девојчице паметније од одраслих** са мотивом безазлености – „ако не будете као деца, нећете ући у царство Божије“.

6. У читанкама обрађеним у овом раду нема нити једног текста посвећеног учитељу/учитељици. Зато ову листу „закључујемо“ предлогом, односно песмом **Писмо мојој учитељици** Витомира Николића, испуњеном љубављу према својој учитељици која је и у сурово доба учила децу да не буду немилосрдна према птицама, већ да у себи знају љубав и поштовање према тим нежним и недужним бићима: *Ја се често сјетим тог времена давног / рата, зиме, глади, бодљикаве жице, / није, богме, тада било једноставно / научити неког да заволи птице.*

6. ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКА АПАРАТУРА КЊИЖЕВНИХ ТЕКСТОВА СА ХРИШЋАНСКОМ ТЕМАТИКОМ У ЧИТАНКАМА ЗА МЛАЂЕ РАЗРЕДЕ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

6.1. Облици дидактичко-методичке апаратуре у читанкама за млађе разреде основне школе

Као саставни део уџбеника, дидактичко-методичка апаратура подразумева све оно „остало“ **што није** оригинални књижевноуметнички текст који жанровски спада у лирику, епику или драму, нити научно-популарни и информативни текст, а ни текст преузет из књига, енциклопедија и часописа за децу, а **што јесте** у функцији увођења ученика у проучавање, тумачење, разумевање и обраду тог текста, као и остварења сврхе, циља и задатака програма образовања и васпитања. У свим својим појавним облицима, дидактичко-методичка апаратура изражава сврху и садржину принципа наставе српског језика и књижевности, и уједно представља обележје читанке као уџбеника који се користи у настави. Навели смо претходно дефиниције читанки, међу којима се издваја одређење да је читанка антологија књижевноуметничких текстова, али остајањем на таквом одређењу загубио би се уџбенички карактер читанке, која се не би битно разликовала од других антологија књижевних дела. Дакле, у дидактичко-методичкој апаратури читанке манифестују се основни принципи наставе као што су: принцип научности, примерености, очигледности, свесне активности, систематичности и поступности, економичности, трајности знања, вештина и навика и принцип условности, уз адекватно методичко обликовање градива које је предвиђено програмом за одређени узраст. При томе, адекватност и примереност методичко-дидактичке апаратуре посебно су значајни, јер у случају њиховог изостанка последице могу бити изузетно тешке. *Непримереном интерпретацијом градива, лоше одабраним и формулисаним питањима, задацима и инструкцијама, нефункционалним графичким приказима и осталом дидактичко-методичком апаратуром, уџбеником се може ученику отежати учење и онда када се при његовом сачињавању стриктно поштује наставни програм* (Илић 2006:40).

Ауторска улога састављача читанки не завршава се само на избору и редоследном приказу текстова у читанци, већ до пуног изражаја долази приликом обликовања и суштинског одређивања дидактичко-методичке апаратуре која прати текстове увршћене у читанку. Потребна оригиналност и сврховитост апаратуре у вези је са последичним такмичењем између различитих аутора читанке, односно различитих концепција, што доприноси квалитету и значају

овог уџбеника. *Дидактичко-методичка апаратура је онај део уџбеника који представља концепцију учења на коју се ослања аутор и од које ће зависити укупна комуникација ученика и наставника са уџбеничким материјалом, а њена главна улога је у томе да садржаје учења приближи ученику, али и да ученика приближи садржајима учења* (Трнавац 1999:94). Цитирани аутор је посебно указао на однос дидактичког и методичког у овој синтагми као на однос стратегије и тактике у настајању уџбеника, при чему се од аутора уџбеника посебно тражи креативност у стратегији (концепцији) и флексибилност у тактици (методичким решењима). Уз то, заслужан је и за јасну класификацију елемената и инструмената ове апаратуре у осам основних група: апаратура презентације и структурализације садржаја, апаратура оријентације, апаратура сигнализације, апаратура визуелизације, апаратура инструкције, апаратура диференцијације и индивидуализације, апаратура мотивације и апаратура самоевалуације.

Дидактичко-методичка апаратура не сме да постане сама себи циљ, пошто тежиште остаје на избору квалитетних књижевноуметничких текстова који поседују високе уметничко-естетске домете. Никада не сме да се заборави то да апаратура треба да буде управљена према ученику, не као неком просечном објекту, него према индивидуализованом, персонализованом и субјективираним представнику своје популације и узраста. Зато је посао аутора читанке изузетно одговоран и деликатан, посебно имајући у виду све тешкоће на које наилази приликом испуњења свога одговорног задатка. *Ограничења која му намеће избор текстова, и интерпретација која изискује изузетан напор да се на инвентиван начин удовољи често сложеним и наизглед непремостивим естетским и образовним захтевима, у ретким али зато драгоценим примерима могу да се равнају са неоспорним креативним доприносима у успешности разрешавања тешкоћа и да представљају иновације у усавршавању наставног процеса до крајњих стваралачких домета* (Кисић 1999:173). Никада не сме да се заборави да не постоји, нити икада може да постоји тако савршена дидактичко-методичка апаратура којом се у потпуности обухвата анализа и интерпретација текста. Питања, задаци, тумачења и коментари у саставу апаратуре не могу бити ни основа за тумачење текста, ма колико се понекад у стручној литератури инсистирало на таквој њеној темељној функцији. Ако у разматрање овог проблемског односа унесемо само зрнце филозофског приступа, постаје јасно да се не може истовремено заговарати иманентност у приступу, изучавању, тумачењу и интерпретацији књижевног дела, и сагледавати у дидактичко-методичкој апаратури основ за тај исти приступ, изучавање, тумачење и интерпретацију дела.

С друге стране, незаобилазна је улога ове апаратуре у остваривању сврхе, циља и задатака образовања и васпитања, чак и онда када наставни план и програм не обухватају у потпуности елементе којима се омогућава и постиже суштина образовања и васпитања. Али то подразумева, пре свега, продуховљеност аутора читанке инкорпорирану у садржај дидактичко-методичке апаратуре, која на тај начин не постаје формализована и равнолинијска. Упућујући и инспиративан карактер апаратуре сједињује се са инвентивном интерпретацијом наставника, у корист ученика као истовремених рецепијената, стваралаца и интерпретатора. Такав карактер апаратуре је независан од концепта читанке као интегралног уџбеника, или разгранатог уџбеника за диференцирано учење. Оно што може бити различито, јесу облици и обим у којима се апаратура јавља, а ту се већ јавља зависност од концепције читанке (као интегралног уџбеника за наставу књижевности, језика и језичке културе, или као разгранатог уџбеника за наставу књижевности). На први поглед, изгледа нелогично да се апаратури признаје само упућујући и инспиративан карактер у случају када читанка садржи граматику и правопис, као интегралан уџбеник. То изгледа тако само ако правила сматрамо сврхом за себе, и ако знање поистовећујемо са учењем напамет. Који је значај налажења различитих врста речи у једноме тексту, ако не знамо, или не бивамо упућени у суштину појма *реч*, у разлоге постојања различитих речи и врста речи, а потом и у њихово појмовно одређење? Право знање се не састоји у памћењу дефиниција врста речи, и лаког налажењу одређених речи/појмова у неком тексту, јер би у том случају постојао знак једнакости између знања и вештине, односно знања и информације, чиме би се спознаја обесмислила.

Становиште које заступамо јесте да читанка треба да буде разгранати уџбеник наставе књижевности, пошто интегрални концепт уопште не подразумева оно што му се приписује – целовитост и свеобухватност. Не треба сметнути са ума опасности које „вребају“ од разгранате методско-дидактичке обраде текстова, која *може бити сметња и ученицима и наставницима да се у стваралачком процесу наставе отму већ познатим и понуђеним моделима увођења ученика у познавање и разумевање уметничке структуре и функције у њима појединих елемената. Интуиција ученика и инвентивни приступи наставника могу у знатној мери да допринесу подстицању радозналости и интересовања за откривање нових тајни којима се сеже у узбудљиви свет песникових идеја и визија о човеку и природи, животу и времену. Савремена методика у приступу књижевном делу развија и негује управо тај трагалачки смисао и истраживачки занос да се продре у најсуптилније унутарње његове изворе подстицаја који зраче неисцрпним врелом искустава и сазнања* (Кисић 1999:176).

Питања, задаци, захтеви, упутства, вежбе, тумачења, објашњења, коментари, адекватни прилози, све у непосредној вези са одређеним књижевноуметничким текстом – то је оно што се подразумева под дидактичко-методичком апаратуром. Ма колико та апаратура била разноврсна и занимљива, она **никада** не може бити супститут за уметничко дело, нити у себи поседује оно са чиме се ученик може идентификовати. Ако макар и делом допринесе да ученикова нутрина затрепери услед дивота и красота које се пројављују из конкретног дела, апаратура је испунила сврху и разлог свог постојања. Та помоћна, упућујућа и инспиративна функција апаратуре уједно је сведочанство да је аутор читанке успео да победи властито себелубље, и да је своју креативност ставио у службу правог темеља апаратуре – књижевног дела, и оних којима су читанка и дела садржана у њој намењени – ученика. Запажамо блискост основних хришћанских постулата и врлина са овако схваћеним положајем и ставом аутора читанке. Чак и тамо где површно мислимо да нема места хришћанској етици и тематици, она се појави просветљујући све са чиме ступа у додир.

6.2. Анализа структуре дидактичко-методичке апаратуре у читанкама за млађе разреде основне школе

Структура дидактичко-методичке апаратуре подразумева њену разноврсност, као и адекватност у односу према књижевноуметничком тексту, узрасту ученика и наставном плану и програму, односно програмским задацима. Разноврсност, адекватност, савременост и занимљивост апаратуре могу умногоме да допринесу да чак и сувопарно школско градиво ученицима постане блискије и прихватљивије. Нужно је постојање везе између познатих и признатих облика активног учења и дидактичко-методичке апаратуре. Позивајући се на рад Ивана Ивића, Ане Пешикан, Слободанке Јанковић и Светлане Кијевчанин под називом „Активно учење – примена метода активног учења у школи“, Лидија Златић и Драгана Петровић-Бјекић наводе следеће облике учења: 1. Рецептивно смислено вербално учење; 2. практично смисаоно учење; 3. решавање проблема; 4. дивергентно (стваралачко) учење, и 5. кооперативно (интерактивно) учење у којем је посебно значајан варијетет учења по моделу. Без обзира што су у настави српског језика и књижевности посебно значајни и најзаступљенији рецептивно смислено вербално учење, дивергентно (стваралачко) учење и учење по моделу као варијетет интерактивног учења, дидактичко-методичка апаратура у читанкама може и треба да буде у функцији практичног остваривања и осталих облика учења. *Основно средство којим уџбеник ангажује ученике, којима од њих непосредно и експлицитно захтева одређену*

активност, и према томе ангажовање одређених капацитета, јесу питања, задаци и налози. Они могу да траже повезивање знања, његову примену на школске и ваншколске ситуације, да иницирају истраживања, да упућују на креирање нових садржаја или ситуација и слично (Златић, Петровић-Бјекић 1999:299).

Као елементи дидактичко-методичке апаратуре у читанкама за млађе разреде могу да се појаве: - **упутства и захтеви за изражајно читање** усмерени на подстицање ученика да усавршавају изражајно односно интерпретативно читање; - **задаци за усмерено читање** који ученика упућују на важна места у тексту; - **објашњења непознатих речи и израза** неопходна за разумевање и анализу текста; - **питања и задаци за ученике**, питања као начин да се укаже на битне моменте у градиву, односно тексту, чиме остварују улогу водича и усмеривача ученика ка откривању правих значења и вредности, и задаци који треба да буду јасни, подстицајни и упућујући; - **објашњења књижевних, функционалних и других појмова и језичких појава** у складу са програмом за одређени разред; - **подстицаји за усмено и писмено изражавање**, чиме се постиже остваривање основних програмских задатака везаних како за књижевност, тако и за језичку културу; - **градиво из граматике и правописа** у облику примера, правила, вежби, с тим што се у читанци као интегралном уџбенику јављају и лингвометодички текстови, као и језичка правила и примери у широј заступљености и детаљнијој обради; - **језичке вежбе** намењене богаћењу активног речника ученика; то су разне ортоепске, лексичке, семантичке, синтаксичке и стилске вежбе, којима се уз богаћење речника развија логичко мишљење и закључивање ученика; - **остали садржаји**: биографије писаца, краћи информативни текстови, народне умотворине у повезаности са текстом који се обрађује и појмовима које треба усвојити, задаци за креативан рад у корелацији са другим наставним предметима, занимљивости у функцији изазивања радозналости и ширења знања ...

У вршењу анализе тадашње *Читанке са основним појмовима о језику за 3. разред основне школе* аутора Вука Милатовића, са становишта облика учења и питања и задатака садржаних у уџбенику, утврђено је да је *доминантно заступљено рецептивно смислено вербално учење*, те да су неактивирајући смислени задаци, који *најчешће враћају ученика на основни текст са захтевом да они експлицирају и истакну неко одређено место, особину, да пронађу одређену реч*, преовлађујући (59,62%), и да ти задаци *траже одговоре репродуктивног типа*; за њима долазе активирајући смислени задаци са захтевима самосталности у решавању, укључивања непосредног практичног искуства, повезивања са претходним знањима, навођења

специфичности или изношења сопствених афеката, којих је 26,06%, што је био *један од позитивних показатеља*; најмање је било питања и задатака у вези са решавањем проблема као обликом учења (1,28%), иако читанка *нуди пуно простора да се проблематизује текст*; задатака у корелацији са дивергентним (стваралачким) учењем било је 6,21%, док је *од кооперативних облика учења кроз задатке и питања најзаступљеније учење по моделу (4,60% се односи на овај модел)* (Златић, Петровић-Бјекић 1999:301:302).

Приликом оваквих анализа, ма колико оне биле од значаја за научни приступ и обликовање утемељених закључака, обично се заборавља да је суштина читанке садржана у одређењу њене природе као антологије књижевноуметничких текстова, и да је њено исходиште у духовном и уметничко-естетском доживљају књижевних дела код ученика. То значи да је *централно питање однос читаоца, односно реципијента према књижевном делу, или књижевноуметничком тексту*, због чега је *посебно важан однос књижевно дело – ученик као читалац, јер он читањем претвара дело у своју духовну својину* (Јовановић 2002:12:13). Пошто је теорија рецепције, због свог персонализованог принципа и утемељеног односа према стваралачком и сазнајном циљу, оправдано широко прихваћена, самим тим на облике учења који одговарају другим наставним предметима не треба гледати као на обавезујуће моделе који захтевају примену одговарајуће дидактичко-методичке апаратуре у читанкама и настави књижевности. Зато читанка није као и сваки други уџбеник, јер се и језик као живи организам опире омеђавању и свођењу на крута правила, док књижевно стварање и духовни преображај који изазива књижевно дело захтевају слободу. Због тога се не сме дозволити да се у шуми разних питања, задатака, тумачења и објашњења загубе повод и разлог њиховог постојања – књижевноуметнички текст и ученик. Колико год су импровизација и површност погубне приликом обраде и наставне интерпретације књижевног дела, још више је штетна „предозираност“ онога што спада у дидактичко-методичку апаратуру. Пред учитељем стоје на располагању бројне методичке радње и активности, али *ипак све зависи од природе књижевног дела*, док се као основни циљ јавља *откривање уметничких вредности текста* (Јовановић 2002:43:52). Књижевно дело је, пре свега, уметничко дело, а *снага уметности није у лепоти окамењених форми и облика, већ у дивергентној перспективи њеног тумачења, доживљавања и интерпретације*. У свом осврту на тематско-структуралну и естетску вредност Читанке за трећи разред (Завод за уџбенике, 1998, аутор Вук Милатовић), признати методичар је истакао да *одабрани текстови нису контаминирани порукама пропагандних литерарних трактата, иако садрже тон и боју дидактичких и педагошких наравоученија* (Милинковић 1999:440:441:442).

6.3. Методички поступци интерпретације књижевног текста са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде основне школе

Већ смо истакли да функција дидактичко-методичке апаратуре треба да буде помоћна и упућујућа, а по могућству и инспиративна, односно подстицајна. Помоћна улога ове апаратуре у читанкама за млађе разреде највише се огледа приликом интерпретирања књижевноуметничког текста. Она помаже и учитељу и ученику да не одлутају, али је никако не треба схватити као ограђени простор ван кога нема слободе кретања. Логично је да таква помоћна улога буде израженија приликом анализе и интерпретације књижевних дела у читанкама за први и други разред основне школе, где задаци и питања „рачунају“ на претпостављене одговоре који служе адекватној анализи текста, његове садржине, ликова, поступања, идеја и језичко-стилских карактеристика самога штива. И у том случају питања, задаци, објашњења, упутства и налози не треба да прерасту у некакав „основ“ за целокупну анализу и наставну интерпретацију. Тада би помоћна функција апаратуре прерасла у водећу, главну функцију, а сама апаратура постала би важнија од књижевног дела, што никако не треба дозволити. Напротив, када учитељ на конкретном примеру увиди такве „нечасне намере“ апаратуре, његова је обавеза да таква „носећа“ питања и задатке занемари, а тамо где је ипак упућен на примену – да спречи потчињавање дела апаратури.

Често хваљени, интегрални задаци у саставу апаратуре показују поменуте склоности. Шта вреди силна аналитика и систематика ако ученик изгуби могућност да својим духом „прими“ дух и биће самога дела? Понекад се чак дешава да елемент апаратуре покушава да наметне ученику некакав „објективан“ доживљај, иако свакоме доживљају у основи лежи субјективност. Видећемо на примеру народне епске песме *Марко Краљевић и бег Костадин* како изгледају елементи дидактичко-методичке апаратуре у читанкама за трећи разред четири издавача. У пододељку 2.7.4. овог рада већ смо изrekli похвалу састављачима наставног програма због избора ове песме, и при томе указали на сублимацију хришћанских етичких вредности и врлина, као и на однос праве части и поштења према „поштењу и господском дочекању“ онога који полети високо у своме осећању моћи, безобзирности према другима, своме богатству, раскоши и лагодном животу. Песма у себи садржи „капацитет“ за интуитивну спознају како етичких вредности, тако и узвишене естетике, тако да је потребно само мало да се припомогне томе, да се ученик подстакне да у својој души сагледа оно што већ поседује, и да то умом обради.

У Читанци за трећи разред аутора Вука Милатовића (*Завод за уџбенике*, 2010), после објашњења непознатих и застарелих речи, тј. турцизама, следи „Разговор о тексту“ у чијем се првом делу даје краћи приказ лика и дела Краљевића Марка који је био „чувен по храбрости и племенитости“, и који је бранио „немоћне и сиромашне“, мада у завршној реченици овог дела следи помало нелогичан исказ, да су у народу „остали запамћени његов коњ Шарац и буздован“, као да се Марко одметнуо од народног памћења. Одмах затим следи питање: **Шта замера Краљевић Марко бегу Костадину?** Питање је добро постављено, с обзиром на то да је управљено на суштину. Логичан наставак било би тражење могућег одговора на питање „због чега?“ С обзиром на узраст, могуће је да овакво питање захтева дубље психолошко понирање, са аспекта појединца као главног јунака, тако и народа коме главни јунак припада. Следе задаци који рачунају на инвентивност и моћ расуђивања ученика: **Образложи поступке бега Костадина. Образложи поступке Краљевића Марка.** Формулисање оваквих питања може да изазове проблем идентификације, пошто није јасно са чијег становишта ваља образложити нечије поступке – оног ко их чини, или онога ко о њима изриче свој став, односно суд. Потом долазе питања: **Ко је од њих двојице у праву? Како би им ти пресудио (пресудила)? Зашто Марко приговара бегу Костадину?** Већ у прва два задатка крије се опасност од објективiranог приступа, с обзиром на то да се било чији поступци не могу схватити без познавања психолошке структуре саме личности, као и „етичког кода“ који је темељ и исходиште поступања и односа према људима. Много знања и умења учитељу треба да нађе прави „супститут“ за чудновато питање: *Како би им ти пресудио (пресудила)?*

У песми се кроз дијалoшку форму јасно уочавају ставови двојице главних и јединих јунака о животу, о себи самима, о другима, тако да је потребна само блага испомоћ и деликатно упућивање ученика, под условом да последњих година није дошло до потпуног изокретања моралних и етичких назора. Недоумицу код ученика може да изазове и извесна учесталост, односно инсистирање: шта замера Марко, зашто Марко *приговара*, па се понекад чини да аутор читанке у склопу дидактичко-методичке апаратуре инсистира на томе да је главна особина Марка Краљевића спочитавање другоме, односно да омаловажава сабеседника. Даљи задаци траже од ученика да изнесе своје мишљење о главним ликовима у песми, а после констатације да нам овом песмом „народни песник нешто поручује“ следи питање: **Шта је то?** Даље следи упућујућа препорука да се ученик обрати своме вероучитељу и поразговара са њим о песми и три греха бега Костадина, али одмах потом долазе питања: **Поштује ли бег Костадин ближњег свог? Који је, према томе, његов највећи грех?** Због тога, остаје нејасно да ли су

питања дата у циљу припреме ученика за разговор са вероучитељем, или аутор читанке кроз елементе апаратуре чува „у резерви“ да после тог разговора постави додатна питања, у циљу провере ученика, али и вероучитеља. После дела посвећеног дугим и кратким самогласницима, следе задаци везани за опширно и сажето препричавање песме, као и покушај наставка песме и њен другачији завршетак, што је везано за дивергентни, односно стваралачки облик учења, док претходна питања и задаци поседују обележја смисленог учења и учења по моделу.

У оквиру дидактичко-методичке апаратуре која прати ову песму у Читанци аутора Симеона Маринковића и Славице Марковић (*Креативни центар*, 2008), после упућујућег тражења непознатих појмова у речнику и кратке дефиниције епских песама постављен је задатак: **Означи у песми прво, друго и треће нечовештво бега Костадина** (као смислени неактивирајући задатак), после чега се од ученика захтева да напишу **зашто је бег Костадин сиротицама први пут рекао: *Ид' одатле, један људски гаде! Не гад'те ми пред господом вина!*** Овај задатак (налог) може да се означи као смислени активирајући, баш као и наредни: **Објасни зашто је бег Костадин други пут сиротицама рекао: *Јед'те, пијте, господски синови,*** односно питања: **Како се бег Костадин односио према господи за трпезом? Како се односио према родитељима?** Налог којим се од ученика тражи да напише **које особине Марка Краљевића долазе до изражаја у овој песми** у себи обједињава задатак и питање, и припада „арсеналу“ активирајућих задатака рецептивног модела учења у комбинацији са учењем по моделу, слично као и завршно питање: **Које све особине и поступке у животу сматраш човечним?** – у којем има и проблемског приступа. У овој читанци запажамо да се у „наднаслову“, као предтекст пре саме песме, уз одређење да је Марко Краљевић „велики јунак, заштитник слабих и бранилац правде“ о коме су „испеване многе песме и написане приче“, од ученика тражи одговор на питање да ли зна неку од тих песама или прича, а потом следи савет уобличен као инструкција: **Разговарај о томе с другом из клупе.**

У Читанци за трећи разред Моње Јовић и Ивана Јовића (*Едука*, 2010) осам питања и један задатак/налог смештени су у подтекстовној целини „Разговарамо о ... песми“. Првих пет питања „провode“ ученике кроз песму, њене главне ликове, тематске делове и битне елементе, при чему смислена неактивирајућа питања „неосетно“ прерастају у смислена активирајућа. Пето питање у себи већ садржи назнаку очекиваног одговора, с тим што одговор зависи и од усвојених термина и појмова, као и фонда речи ученика: **Како се бег понашао према сиромашнима док су били скромно одевени, а како кад их је Марко богато оденуо и послао**

натраг у бегов двор? Ово питање је, по нашем мишљењу, требало издвојити макар визуелно, с обзиром на то да ће ученици на претходна питања махом одговарати навођењем делова песме на које се питања односе. Добро је што су два питања спојена у једно, пошто се тако целовито заокружује слика беговог „дискриминаторског“ понашања зависно од спољњег утиска, односно нечега што не представља суштину. После овога, долазе два, више проблематична него проблемска, питања: **Шта бегово понашање говори о бегу? Шта Марково понашање говори о Марку?** Као да су аутори читанке хтели да унесу проблемски приступ, али су унапред страховали због могућег спочитавања педагошко-моралног поучавања. На овај начин оставља се широко поље учитељу и самим ученицима за интерпретирање главне теме песме. Уз то, овај „корелацијски“ пар питања ипак је бољи од пара задатака у примеру читанке издавача *Завод за уџбенике* (образложи поступке бега Костадина/образложи поступке Краљевића Марка). Следи затим задатак/налог: **Опиши Маркове поступке и објасни каква је он личност.** Овде се уочавање повезује са дубљим сагледавањем, односно просуђивањем и исказивањем става. Завршно питање је, наизглед, добро формулисано: **Како се, по твом мишљењу, треба односити према онима који имају мање од нас?** Неволја је што се питање са једне стране субјективира („по *твом* мишљењу“), а са друге хипергенерализује (однос према „*онима који имају мање од нас*“), тако да право проблематизовање зависи од инвентивности учитеља.

У Читанци за трећи разред *Радости дружења* Милице Ћук и Вере Петровић Периц (*Нова школа*, 2009), после дела „Упознај речи“ следи „Разговор о тексту“, у којем је садржано шест питања и два задатка/налога. Питања су јасна, смислена и не остављају простор за недоумице у погледу њиховог значења. Прва три питања припадају кругу смислених неактивирајућих питања: **Чиме се хвали бег Костадин? Која нечовештва је Марко замерио бегу? Шта је Марко учинио за две сиротице које је са свог двора отерао бег Костадин?** Затим долазе питања која ученике активирају на дубље размишљање о тексту, уобличење става, односно утврђење у исправности раније формираног става, као и на адекватно језичко изражавање мисли и осећања: **Шта мислиш о Марковом поступку? Које људске особине цени Марко? Чему даје предност бег Костадин?** Градацијски сазнајни низ логички се завршава задатком/налогом: **Упореди Марка и бега Костадина**, после чега се тражи да ученик **објасни кога је боље имати за пријатеља – Марка или бега Костадина?** Ово је добар пример подстицања ученика на индуктивно-дедуктивно закључивање у оквиру истог дела, односно теме, са неким елементима проблемског приступа.

Можемо да закључимо да се поједини елементи дидактичко-методичке апаратуре која прати наведени текст у читанкама четири издавача махом односе на доживљај ученика, садржину (фабулу) дела, главне ликове, а посредно и на идеје дела. Мало пажње је посвећено језичко-стилским карактеристикама ове народне песме. Изражајним интерпретативним читањем могуће је „пустити“ песму да сама искаже све значајно, и у души ученика изазове fine трептаје који у поступку рационализације не треба да утихну. Нису заступљена диференцирана питања и задаци, што је и разумљиво, с обзиром на узраст ученика који не пружа основу за сагледавање слојевите уметничке структуре народне песме. У пратећим апаратурама нема елемената који указују на припадност жанру, изузев кратког објашњења у читанци *Креативног центра* да *епске или јуначке песме говоре о важним догађајима и јунацима*, локализацију, историјски контекст, композицију дела... И на овом примеру потврђује се тачност утиска да су *питања веома слична и да често воде у шаблонизован начин литерарне анализе*, те да су ученици у *ситуацији више да одговарају на питања и да се опредељују и изјашњавају, него да сами размишљају идући за својим током мисли и асоцијацијама* (Трнавац 1999:110:111). Могућност да најавном страницом приближи ученику садржај песме коју ће касније обрађивати, није искористио ауторски тим читанке издавача *Едука*. Напротив – у најавним страницама тематске целине *Коло*, у којој је и песма *Марко Краљевић и бег Костадин*, и поред запитаности да ли песме и приче *могу разјаснити ко су наши преци, и проговорити о стварима које имају подједнаку важност за све људе без обзира на порекло, нема ниједног ретка посвећеног овој песми!* За све остале текстове и прилоге дата су краћа објашњења и указивања на тему, само су наша два побратима остала без пажње аутора читанке, и удостојена су тек помињањем имена кроз назив песме.

6.4. Интегрални и диференцирани задаци за анализу књижевног текста са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде основне школе

Анализа и тумачење, односно интерпретација књижевног дела које се обрађује у млађим разредима основне школе, изузетно је захтевна и деликатна, пошто захтева стицај адекватних садржаја, способности и околности. Адекватни садржаји односе се и на избор књижевних дела која треба да буду заступљена у читанци, и на елементе дидактичко-методичке апаратуре која „прати“ дело. Способности које се захтевају тичу се креатора наставног програма, аутора читанке и учитеља као интерпретатора. Околности су везане за узраст ученика, примену савремених теоретских и практичних педагошких и дидактичко-методичких приступа у образовању и настави, облике учења и наставе, доступност наставних средстава, однос према

књижевној и језичкој баштини. У средишту пажње је, пре свега, сам књижевноуметнички текст чија је структура вишезначна и слојевита. Најчешће се као предуслов јавља поседовање претходних знања и оспособљености за анализу, како на страни учитеља (интерпретатора), тако и на страни ученика. Али, и поред постојања тих посебних захтева и предуслова, *посебности књижевноуметничког текста – слојевитост и вишезначност – пружају широке могућности тумачења и богатство креативних приступа* (Јовановић 2002:39). Зато се адекватност приступа књижевном тексту јавља као незаобилазни услов квалитетне наставе српског језика и књижевности, односно целовите и сврсисходне анализе књижевног дела. Када се та адекватност не реализује, наступају погубне последице у наставној пракси, које се испољавају у *недостатку мотивације ученика да упознају књижевноуметничка дела, или да дела тумаче на шаблонске, неинвентивне и нефункционалне начине* (СТИШОВИЋ МИЛОВАНОВИЋ 2009:414). Адекватност приступа је у функцији књижевног образовања и развијања љубави према књижевности, а тиме и васпитања, па зато у *том поступку васпитавања путем књижевноуметничког текста треба се чувати лажног дидактицизма и методичког упрошћавања* (Цветановић 1998:95).

Интегрални задаци у саставу дидактичко-методичке апаратуре у читанкама за млађе разреде управљени су на основне елементе књижевног текста: садржину, ликове, идеје, а добрим делом и на доживљај ученика. Ови задаци треба да буду усклађени са интегралним приступом у анализи и обради књижевног дела, а то значи да њихов след и њихова укупност допринесу да се анализом обухвати дело у целини, сва његова значења, вредности и лепоте. Сврха таквих задатака јесте обликовање критичког става и естетичких критеријума код ученика, али и њихов адекватан естетски доживљај дела. Прекомерним инсистирањем на подробној анализи коју не прати функција изазивања естетског осећаја, губе се битна обележја књижевног дела – животност и емоционалност, која се остварују тек рецепцијом, односно „уношењем“ духа дела у себе. Истакли смо већ да питања и задаци из апаратуре у читанкама за први и други разред могу да послуже за целовиту анализу дела, али и да не треба да прерасту у чврсте норме од којих нема одступања. Њихова упућујућа и подстицајна улога не сме бити замењена главном улогом, а сама питања и задаци треба да су у функцији предлога и подсетника, а не обавезујућег плана пута за пролажење пределима књижевноуметничког текста.

Диференцирани задаци управљени су на анализу слојева структуре књижевног дела, при чему се издвајају главни елементи структуре. Интерпретација дела се тако усмерава на одређене карактеристике, односно на структуру дела, уз остварење индивидуализације у настави. Рад

ученика у групама, које се хомогенизују сходно њиховим могућностима и способностима, омогућава да се обухвате сви слојеви књижевног дела. Постиже се активизација и ученика „просечних“ способности, и даровитијих ученика, тако да је могуће остварење максимума у сваком поједином случају. Нити мање обдарени ученици бивају запостављени, нити даровити ученици осећају недостатак повољног амбијента за исказивање својих способности. Јасно је да неопходну претпоставку представља диференцирање наставног програма, што тек треба да се оствари. Не треба сметнути с ума да диференцирано учење не подразумева потпуну индивидуализацију, пошто су *појам и суштина диференцијације наставе шири од појма индивидуализације, будући да сваки покушај индивидуализације, није ништа друго до варијанта њене диференцијације*, при чему нужно треба да знамо и да свака диференцијација у настави не мора да обезбијеђује квалитетну индивидуализацију. Зато је потребно прецизно одредити један и други појам, у смислу да суштину **диференциране наставе** чини низ педагошких, наставних и организационих мјера, помоћу којих школа покушава да задовољи различите способности и жеље ученика, хомогенизованих према неком јединственом критеријуму; **индивидуализована настава** је релативно специфичан дидактички систем у коме „је целокупни наставни рад, или бар највећи део наставног рада, организован тако да ученици раде индивидуално и самостално, при чему се максимално уважавају индивидуалне разлике међу ученицима у свим, или већини, наставних предмета“ (С. Јукић, 2001, 259); (Мијановић 2009:780:781).

На примеру песме наведене у претходном пододељку, *Марко Краљевић и бег Костадин*, можемо да увидимо да постоје интегрални задаци, али да се њима мало пажње посвећује доживљају ученика, док се лепота дела потпуно занемарује. Кроз питања, задатке, налоге и објашњења, који се налазе у читанкама за трећи разред четири издавача, ученик не добија могућност да се упозна са ритмом дела које у себи чува мелодију. Нигде се ученик не упућује на битну чињеницу, да Марково спочитавање три нечовештва бегу Костадину не означавају намеру да повреди односно наљути свог побратима, него долази из искрене намере да свог побратима врати на пут истине, правде, човечности и хришћанских врлина. Из начина формулисања питања и задатака, и очекиваних одговора и понашања ученика, могуће је закључити и да постављачи делова дидактичко-методичке апаратуре сматрају да је Марко Краљевић у песми толико озлојеђен, да неће ни да дође код побратима на славу. Битан сегмент песме, катарза у последњим стиховима: *Треће ти је, бежсе, нечовештво: / ти имадеш и оца и мајку, / ниједнога у астала нема / да ти пије прву чашу вина*, није осветљен.

Из пратеће дидактичко-методичке апаратуре потпуно је изостављен део који се односи на помоћ у сагледавању **хришћанског** значења, **хришћанских** вредности и **хришћанске** лепоте наведене народне песме, иако дело у целини одише хришћанским поимањем и односом према животу. *Ученике треба навести да примете да Марко није био само спреман да другима замера на нехришћанском понашању, већ и да лично покаже како се ваља понашати. Његово одвођење сиротица у чаршију да их нахрани, напоји и пристојно обуче прави је хришћански поступак. ... Од ученика треба затражити да пронађу и наведу два стиха из песме у којима се најбоље види нехришћанско (и нељудско) понашање бега Костадина. ... Треће бегово нечовештво је најтеже: **5. Божија заповест** гласи: „Поштуј оца својега и матер своју да ти добро буде и да дуго поживиш на земљи“. Бегови су родитељи живи, али их за столом нема (Илић 2006:387). Није јасно, такође, са становишта интегралног приступа делу како је могуће да је потпуно изостављено објашњење слављења славе, односно крсног имена, као и смисла славе.*

Диференцираних задатака у читанкама обрађеним у овом раду нема, па тако ни диференцираних задатака за анализу књижевних текстова са хришћанском тематиком.

6.5. Жанровски поступци обраде књижевног дела са хришћанском тематиком

Интерпретација књижевног дела, строго узев, не зависи суштински од жанра којем дело припада. Анализа са жанровског становишта може бити од значаја за увиђање корелацијског односа са другим делима истога жанра, као и разлика између разнородних и разноврсних дела. При томе треба имати у виду да се књижевни родови карактеришу не само спољашњим, формалним него и унутрашњим особинама, због чега једно драмско дело (које по форми припада драми) може да има епски карактер. Наставни програми за поједине разреде, у делу „Лектира“, садрже дела разврстана под одредницама: 1) лирика, 2) епика, 3) драма, 4) научно-популарни и информативни текстови и 5) избор из књига, енциклопедија и часописа за децу. Три књижевна рода представљају *три начина изражавања човекових духовних могућности и односа песниковог према свету*, при чему се лирика јавља као *царство субјективности*, пошто у лирској поезији *песник стапа своју личност са објективним светом, који он претвара у свој сопствени свет*, док је *емоција песникова у епици много сталоженија него у лирици, а видљива слика света се много мање модификује него у лирској поезији*; драмска поезија пуни израз добија на позорници, али, књижевно гледано, она *се заснива на снажном осећању противречности у животу које траже да буду разрешене* (Живковић 1995:104:105).

Са становишта методике, сазнања о припадности дела одређеној књижевној врсти утичу на боље укупно разумевање дела, а тиме и на начин његовог тумачења, чиме се постиже очување индивидуалности и специфичности самога дела. Повезано са питањем жанровских поступака обраде књижевног дела јесте и питање односа његове структуре и композиције, при чему је композиција начин организовања и конституције структурних елемената, а структура означава *постојање, функционалност и узајамност мотивских и естетских феномена* (Милинковић 1999:441). Имајући у виду узраст ученика млађих разреда основне школе, логично је што се током реализације наставних садржаја програмима предвиђа усвајање сазнања „у повоју“ везано за жанровску обраду књижевних дела. Примера ради, у Наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања, у делу „Тумачење текста“, предвиђено је уочавање и доказивање повезаности/међузависности композицијских делова текста. У делу „Књижевни појмови“ под одредницом „лирика“ обухваћени су ритам, наглашени и ненаглашени слогови, рима, песничка слика као саставни чинилац композиције, поређење – **препознавање** стилског средства, као и **основна обележја** појединих врста лирских песама; у одредници „епика“ садржани су делови посвећени фабули (повезаност догађаја с местом, временом и ликовима), књижевном лику (изглед, говорна карактеризација, односи између ликова), пишчевом говору и говору ликова, разговору, опису, као и **препознавању** народне и ауторске бајке; одредница „драма“ садржи делове: радња у драми, развој драмског сукоба, драмски лик и глумац, сценски простор – **на нивоу препознавања и спонтаног увођења** у свет драмске сценске уметности.

Уочава се да је у оквиру дидактичко-методичке апаратуре садржане у читанкама за трећи разред мало пажње посвећено ритму песме, као и песничкој слици. Везано за епiku, недовољно је обрађен однос пишчевог говора и говора ликова.

Наставним програмом за четврти разред, у делу „Тумачење текста“, између осталог предвиђено је уочавање и тумачење песничких слика, као и уочавање и именовање садржинских целина у прозним текстовима. У делу „Књижевни појмови“ под одредницом „лирика“ обухваћени су: основни мотив и споредни мотив у лирској песми, визуелни и аудитивни елементи у песничкој слици, дужина стиха према броју слогова, понављања у стиху, строфи, песми, персонификација као стилско средство, сликовитост као обележје песничког језика, **основна обележја** обичајних народних лирских песама и **основна обележја** лирске песме. У одредници „епика“ садржани су тема и идеја у епском делу, фабула и њени елементи, односи

међу ликовима (**основни** типови карактеризације); приповедач, приповедање, дијалог, монолог, опис у епском делу; разлике приче и романа; **основна** обележја романа за децу. Одредница „драма“ садржи делове: ликови у драмском делу, ремарке (дидаскалије), драмска радња – начин развијања драме, драмски текстови за децу.

У читанкама за четврти разред запажа се да дидактичко-методичка апаратура мању пажњу посвећује сликовитости као обележју песничког језика (лирика), односу приповедача и приповедања (епика), као и дидаскалијама (драма).

Везано за песму *Марко Краљевић и бег Костадин*, већ смо у пододељку 6.3. овог рада истакли да у апаратурама читанки за трећи разред нема елемената који указују на припадност жанру (изузимајући објашњење у читанци *Креативног центра*, да *епске или јуначке песме говоре о важним догађајима и јунацима*), као и композицију дела. Управо је ова песма идеалан пример за упознавање ученика са могућношћу да једно епско дело може да има драмски карактер, као и неке лирске елементе, што би допринело целовитости сазнања и стицању свести о сличностима и разликама. Са становишта композиције песме и њене дијаложке форме, уз указивање на монолог Марка Краљевића од момента другог узимања речи па до краја песме, могуће је одговарајућим деловима дидактичко-методичке апаратуре пробудити зантижељу ученика и уједно обогатити њихово знање у погледу жанровских карактеристика дела. Значајно је и могуће указивање на идентификацију пишчевог говора (говора народног певача) и говора Марка Краљевића, чиме би се указало на осећање привржености једног народа одређеним добрима и врлинама. У највећем делу, поменуто је изостављено из дидактичко-методичке апаратуре у читанкама за трећи разред четири издавача.

Да су народне песме захвалне за анализу и жанровски поступак обраде, доказ је и песма *Јетрвица адамско колена*, коју садрже читанке за четврти разред. У пододељку 2.7.5. указали смо на узвишене вредности и врлине садржане у овој лирско-епској песми (милосрђе, племенитост, човекољубље, пожртвовање, добротинство, саосећање, снага вере и љубави у односу на несрећу и очајање). Поново се јавља изванредна могућност да се деци укаже на то да жанровска подела не подразумева супротности, већ само сличности и разлике. Али, да би се свему томе на прави начин приступило, неопходно је, пре свега, објаснити ученицима појам и значење израза *адамско колена*. Да видимо како се у обрађеним читанкама то чини: 1. Читанка *Завода за уџбенике*: **Адам** – први човек у рајском врту, створен по божјем лику; у овој песми означава човекољубивост, племенитост; **адамско колена** – добра, племенита особа,

човекољубац; 2. Читанка *Креативног центра*: **адамско колено** – осмо дете исте мајке које је, по народном веровању, обдарено најбољим особинама, али нема среће у животу; 3. Читанка *Едуке*: **адамско колено** – добра, поштена, верна особа; 4. Читанка *Нове школе*: **адамско колено** – племенита особа. Лако се запажа да најадекватније, смислено и повезано објашњење пружа читанка *Завода за уџбенике*, а неадекватно и суштински неповезано – читанка *Креативног центра*. Добро објашњење у читанци *Завода за уџбенике* прати и сажета адекватна дефиниција лирско-епских народних песама, обухватајући и Вуков израз „песме на међи“. У читанци *Креативног центра* песма је одређена као балада, а затим се даје дефиниција баладе. У читанци *Едуке* нема дефиниције народне лирско-епске песме, односно баладе, док читанка *Нове школе* садржи следеће: „У овој епској песми има много осећања. Тиме се она разликује од већине епских песама у којима се пева о догађајима и јунацима.“

Жанровски методички модели у тумачењу књижевног дела треба да буду у функцији сагледавања дела у целини, и никако не смеју да прерасту у укалупљене обавезујуће облике за његово тумачење, откривање слојева и структуре, јер би се значајно осиромашило емоционални и естетски доживљај. Песничка слика и сликовитост у делима лирике су у првом плану, као и у свим врстама лирских песама, тако да методичко-дидактичка апаратура треба томе да се прилагођава.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

7. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

7.1. ПРОБЛЕМ ИСТРАЖИВАЊА

У читанкама за млађе разреде основне школе заступљени су текстови из различитих научних области. Највише простора у њима, заузимају књижевноуметнички текстови. Један део ових текстова за основу има хришћанство, али и елементе верског васпитања и образовања. Књижевни текстови са хришћанском тематиком, углавном су заступљени у новим читанкама и другој литератури у млађим разредима основне школе. Они, првенствено, указују на историјске чињенице у развоју цркве и хришћанства. Знатно је мање текстова који се баве верским васпитањем и образовањем. А постојећи недовољно доприносе верском васпитању у млађим разредима основне школе.

У којој мери су заступљени књижевноуметнички текстови са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде основне школе? Која је њихова функција у верском, а која у естетском образовању? Шта о томе мисле учитељи? Како на то гледају наставници мушког а како женског пола; у зависности од дужине радног стажа у настави; према подручју школе у коме су запослени и разреда који воде? Има ли разлике и у чему се оне огледају? На ова и друга питања тражиће се одговори у овом истраживању. Они су затражени од самих учитеља као непосредних организатора, реализатора и верификатора наставног процеса у млађим разредима основне школе.

7.2. ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА

У најширем смислу предмет овог истраживања је научно, теоријско и практично проучавање и проверавање доприноса књижевноуметничких текстова у васпитању и образовању ученика у млађим разредима основне школе. Предмет овог истраживања у ужем смислу је компаративно-критичка анализа ставова учитеља о нивоу заступљености књижевноуметничких текстова са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде основне школе и њихов допринос у верском и естетском васпитању ученика.

7.3. ВАРИЈАБЛЕ ИСТРАЖИВАЊА

Варијабле обухваћене овим истраживањем су зависне и независне.

7.3.1. Независне варијабле

Независне варијабле су:

- 1) пол (природна дистрибуција полова на мушки и женски);
- 2) дужина радног стажа у настави (питање отвореног типа; на основу одговора извршена је следећа класификација: а) до 10, б) 11-20, в) 21-30 и г) преко 30);
- 3) подручје школе (варијаблом су понуђене могућности: а) градско, б) приградско и в) сеоско);
- 4) разред који учитељи воде (варијаблом су понуђене могућности: а) 1, б) 2, в) 3. и г) 4.);

7.3.2. Зависне варијабле

Зависне варијабле су:

- 1) заступљеност књижевноуметничких текстова са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде основне школе (варијабла је испитивана на Скалеру – ЗКУТХТ-ЧМРОШ; скалер је конструисан за ово истраживање, састоји се од 15 тврдњи, Ликертовог је типа и тростепен је; на самом истраживању провераване су њене метријске и друге карактеристике) и
- 2) допринос књижевноуметничких текстова са хришћанском тематиком у верском и естетском васпитању ученика у млађим разредима основне школе (варијабла је испитивана на Скалеру – ДКУТХТ-ВЕВУМРОШ; скалер је конструисан за ово истраживање, састоји се од 15 тврдњи, Ликертовог је типа и тростепен је; на самом истраживању провераване су њене метријске и друге карактеристике).

7.4. ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА

Полазећи од оваквог одређења предмета истраживања, циљ је испитивање и идентификација ставова и мишљења учитеља о заступљености књижевних текстова са хришћанском тематиком и њиховом доприносу у верском и естетском образовању ученика у млађим разредима основне школе.

7.5. ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА

На основу одређеног предмета и постављеног циља истраживања, као посебно значајне, издвојили смо одређене задатке које треба реализовати у току истраживања. Ти задаци су следећи:

1. Утврдити ставове учитеља о доприносу књижевних текстова са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде основне школе за реализацију задатака наставе српског језика и књижевности и верске наставе

2. Утврдити ставове учитеља о доприносу књижевних текстова са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде основне школе за реализацију задатака естетског васпитања и развијање креативности и стваралаштва код ученика

3. Утврдити ставове учитеља о доприносу књижевних текстова са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде основне школе за развој говорне културе и богаћење дечјег речника

4. Утврдити ставове учитеља о доприносу књижевних текстова са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде основне школе са аспекта њихове функционалности у процесу стицања знања и развијања способности код ученика

5. Утврдити да ли постоје разлике у ставовима учитеља о доприносу и заступљености књижевних текстова са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде основне школе у односу на варијабле истраживања (пол, дужина радног стажа, место где се школа налази и разред који учитељ води).

7.6. ХИПОТЕЗЕ И ПОТХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА

Полазећи од предмета, постављеног циља и одређених задатака истраживања, као и од одређених сазнања до којих смо дошли у теоријском делу рада дефинисали смо једну општу и пет потхипотеза истраживања.

Општа хипотеза гласи:

Већина учитеља процењује да књижевни текстови са хришћанском тематиком значајно доприносе у верском и естетском васпитању ученика у млађим разредима основне школе, али да нису у довољној мери заступљени у читанкама за млађе разреде основне школе.

Потхипотезе истраживања дефинисане су у складу са задацима истраживања.

Прва потхипотеза гласи: већина учитеља сматра да књижевни текстови са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде основне школе доприносе реализацији српског језика и књижевности и верске наставе.

Друга потхипотеза гласи: већина учитеља сматра да књижевни текстови са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде основне школе доприносе реализацији задатака естетског васпитања и развијању креативности и стваралаштва код ученика.

Трећа потхипотеза гласи: већина учитеља сматра да књижевни текстови са хришћанском тематиком у млађим разредима основне школе доприносе развоју говорне културе и богаћењу дечјег речника.

Четврта потхипотеза гласи: већина учитеља сматра да књижевни текстови са хришћанском тематиком нису у довољној мери заступљени у читанкама за млађе разреде основне школе.

Пета потхипотеза гласи: у ставовима учитеља о доприносу и заступљености књижевноуметничких текстова са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде основне школе у односу на варијабле истраживања (пол, дужина радног стажа, место где се школа налази и разред који учитељ води) постоје одређене разлике.

7.7. МЕТОДЕ, ТЕХНИКЕ И ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА

Примењен је историјски, компаративни и трансферзални поступак. Коришћене су следеће методе:

- 1) метода теоријске анализе и синтезе (примењене у теоријском проблему истраживања и приликом анализе резултата истраживања);
- 2) сервеј истраживачки метод (коришћен је при испитивању ставова и мишљења учитеља о заступљености и доприносу књижевноуметничких текстова са хришћанском тематиком у верском и естетском образовању ученика у млађим разредима основне школе);
- 3) аналитичко-дескриптивна метода (коришћена је у теоријском приступу проблему истраживања и при анализи резултата истраживања (анализа) и при интерпретацији резултата истраживања (описивање) и
- 4) компаративна метода (коришћена је при интерпретацији и дискусији и анализи резултата истраживања).

У истраживању смо користили технику скалирања. Скалирање је спроведено на узорку учитеља, помоћу следећих инструмената:

-скеле за процену ставова и мишљења учитеља о заступљености књижевноуметничких текстова са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде основне школе (Скалер - ЗКУТХТ-ЧМРОШ). Скала је Ликертовог типа и тростепена је. Састоји се од 15 тврдњи. После сваке тврдње следи скала интензитета: а) слажем се, б) нисам сигуран-а и в) не слажем се.

-скеле за процену ставова и мишљења учитеља о доприносу књижевноуметничких текстова са хришћанском тематиком у верском и естетском образовању ученика у млађим разредима основне школе (Скалер - ДКУТХТ-ВЕВУМРОШ). Скала је Ликертовог типа и тростепена је. Састоји се од 15 тврдњи. После сваке тврдње следи скала интензитета: а) слажем се, б) нисам сигуран-а и в) не слажем се.

7.8. УЗОРАК ИСТРАЖИВАЊА

С обзиром на специфичност и актуелност проблема истраживања и прецизност којом смо хтели да исто обавимо, сматрали смо да ће сврха истраживања бити постигнута ако се не буде користио узорак на бази теорије вероватноће. Зато смо се определили за намерни узорак, који чини 259 учитеља млађих разреда основних школа, односно узорак чине сви учитељи основних школа града Краљева. Избором намерног узорка не сматрамо да наш узорак репрезентује целокупну школску популацију која захвата проблем нашег истраживања, али с обзиром на критеријуме којима смо се руководили приликом избора узорка (постигнути резултати, кадровски, просторни и технички потенцијали) сматрамо да смо постигли приближну репрезентативност одабраног узорка, тј. узорак учинили апроксимативним. Тежња којом смо се руководили приликом избора узорка истраживања, била је да се упознамо са основним карактеристикама проблема који желимо да истражујемо, да идентификујемо проблеме који се у овом домену јављају као и да укажемо на могуће правце њиховог превазилажења.

Структура узорка је следећа:

Узорак	Пол учитеља		Радни стаж учитеља				Разред који воде учитељи				Микросоцијална средина школе		
	м	ж	до 10	11 - 20	21 - 30	више од 30	I	II	III	IV	градска	приград.	сеоска
259 учитеља	34	225	70	120	39	30	77	79	49	54	170	54	35

7.9. ОРГАНИЗАЦИЈА И ТОК ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање је спроведено у месецима новембар-децембар 2011. године, на узорку учитеља основних школа града Краљева. Градске школе: ОШ „Јово Курсула“, ОШ „Светозар Марковић“, ОШ „Чибуквачки партизани“, ОШ „Димитрије Туцовић“, ОШ „Браћа Вилотијевић“, ОШ „IV краљевачки батаљон“. Приградске школе: ОШ „Свети Сава“ Рибница, ОШ „Вук Караџић“ Рибница, ОШ „Драган Маринковић“ Адрани, ОШ „Ђура Јакшић“ Конарево. Сеоске школе: ОШ „Витановац“ и издвојена одељења ове школе у селима: Шумарице, Стубал, Чукојевац и Милавчићи. ОШ „Бранко Радичевић“ Витковац и издвојена одељења у селима: Доњи Милаковац, Печеног и Закута. ОШ „Јован Цвијић“ Сирча, ОШ „Живан Маричић“ Жича, ОШ „Јован Дучић“ Рођевићи, ОШ „Стефан Немања“ Студеница и издвојена одељења у селима: Бзовик, Рудно, Река и Мланча. ОШ „Милун Ивановић“ Ушће и издвојена одељења у селима: Гокчаница, Полумир, Лозно и Борово. ОШ „Петар Николић“ Самаила и издвојена одељења у селима: Лазац, Мрсаћ и Буковица.

7.10. ОБРАДА ПОДАТАКА

За обраду добијених података, као и за опис узорка, коришћена је дескриптивна статистика- проценти и фреквенције, док је за утврђивање разлика између категорија независних варијабли у односу на зависне коришћена значајност разлика између процената и Хи-квадрат тест.

ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА

8. ДИСКУСИЈА И АНАЛИЗА ИСТРАЖИВАЊА

Интерпретација и анализа обухватају квантитативну и квалитативну анализу резултата до којих смо дошли у процесу истраживања. Ради потпунијег увида у резултате истраживања дали смо њихов табеларни приказ као и текстуално образложење.

8.1. СТАВОВИ УЧИТЕЉА О ДОПРИНОСУ КЊИЖЕВНИХ ТЕКСТОВА СА ХРИШЋАНСКОМ ТЕМАТИКОМ У ЧИТАНКАМА ЗА МЛАЂЕ РАЗРЕДЕ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Ставова учитеља о доприносу књижевних текстова са хришћанском тематиком испитивали смо тростепеним скалером отвореног типа који је имао 15 тврдњи и који је конструисан у складу са дефинисаним задацима истраживања.

Прва тврдња у скалеру односила се на став учитеља о функционалном доприносу књижевних текстова са хришћанском тематиком реализацији задатака наставе и гласила је:

Књижевни текстови са хришћанском тематиком у читанкама млађих разреда основне школе углавном су у функцији оптималне реализације задатака наставе.

Ставови учитеља у вези са овом тврдњом представљени су у табели бр. 1.

СТАВОВИ НАСТАВНИКА	Ф	%
А) Слажем се	94	36,3
Б) Нисам сигуран	120	46,3
Ц) Не слажем се	45	17,4
УКУПНО	259	100

Табела бр. 1.

На основу дистрибуције одговора који су учитељи дали у вези са понуђеним тврдњама у скалеру, види се да највећи број њих, 46,3%, није сигуран у понуђену тврдњу; са тврдњом се слаже њих 36,3%, док се 17,4% са њом не слаже. Структура добијених одговора наводи нас на констатацију да књижевни текстови са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде основне школе могу да функционално допринесу реализацији задатака наставе, с тим што број испитаника који нису сигурни у прву тврдњу упућује на потребу конкретизације књижевних текстова са хришћанском тематиком (имајући у виду реч „углавном“ у тврдњи).

Друга тврдња у скалеру односила се на став учитеља о доприносу књижевних текстова са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде основне школе у реализацији задатака наставе српског језика и књижевности и гласила је:

У читанкама за млађе разреде основне школе, књижевни текстови са хришћанском тематиком могу бити у функцији реализације задатака наставе српског језика и књижевности.

Ставови учитеља у вези са овом тврдњом представљени су у табели бр. 2.

СТАВОВИ НАСТАВНИКА	Ф	%
А) Слажем се	110	42,5
Б) Нисам сигуран	124	47,9
Ц) Не слажем се	25	9,6
УКУПНО	259	100

Табела бр. 2.

Дистрибуција одговора показује приближавање броја учитеља који се слажу са тврдњом броју учитеља који нису сигурни (42,5%:47,9%). У односу на ставове поводом прве тврдње, опао је и број учитеља који се не слаже са тврдњом (9,6% према 17,4%). Оваква структура одговора показује да књижевни текстови са хришћанском тематиком могу да буду у функцији реализације задатака наставе српског језика и књижевности, уз адекватно ангажовање на отклањању препрека у дефинисању и разумевању како задатака наставе српског језика и књижевности, тако и књижевних текстова са хришћанском тематиком.

Трећа тврдња у скалеру односила се на став учитеља о доприносу књижевних текстова са хришћанском тематиком у млађим разредима основне школе реализацији задатака верске наставе и гласила је:

Реализацији задатака верске наставе, могу допринети књижевни текстови са хришћанском тематиком.

Ставови учитеља у вези са овом тврдњом представљени су у табели бр. 3.

СТАВОВИ НАСТАВНИКА	Ф	%
А) Слажем се	153	59,1
Б) Нисам сигуран	87	33,6
Ц) Не слажем се	19	7,3
УКУПНО	259	100

Табела бр. 3.

Дистрибуција одговора у вези са овом тврдњом показује да се највећи број учитеља слаже са њом, јер је тако одговорило њих 59,1%. Мањи број учитеља, односно 33,6% није сигурно, док се 7,3% не слаже са понуђеном тврдњом. На основу добијених података можемо да закључимо да књижевни текстови са хришћанском тематиком могу да допринесу реализацији задатака верске наставе у млађим разредима основне школе.

Четвртом тврдњом у скалеру желели смо да утврдимо став учитеља о доприносу који књижевни текстови са хришћанском тематиком, заступљени у читанкама за млађе разреде основне школе, могу да имају када је у питању проблем који се односи на боље разумевање конфесионалних (религиозних) разлика, али и појмова као што су вера и религија и гласила је:

Књижевни текстови са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде основне школе, могу да допринесу бољем разумевању конфесионалних (религиозних) разлика као и појмова вера и религија.

Ставови учитеља у вези са овом тврдњом представљени су у табели бр. 4.

СТАВОВИ НАСТАВНИКА	Ф	%
А) Слажем се	58	22,4
Б) Нисам сигуран	165	63,7
Ц) Не слажем се	36	13,9
УКУПНО	259	100

Табела бр.4.

Дистрибуција одговора која показује да чак 63,7% учитеља није сигурно у изнету тврдњу може да наведе на више констатација, чак и међусобно опречних. Опредeљујемо се за најбенигнију констатацију, засновану и на сазнању о најчешћем начину изјашњавања по тврдњама из скалера („тимско“, односно „фронтално“ попуњавање упитника за време одмора у школама) – да велики број испитаника који нису сигурни у постављену тврдњу указује на то да испитаници нису имали вољу да се подробније упусте у разматрање њених значењских нивоа, као и последичних закључака.

Суштина пете тврдње у скалеру односила се на допринос књижевних текстова са хришћанском тематиком који су заступљени у читанкама за млађе разреде основне школе ефикаснијој реализацији задатака естетског васпитања и образовања и гласило је:

Естетско васпитање и образовање у млађим разредима основне школе може бити ефикасније уз коришћење књижевних текстова са хришћанском тематиком.

Ставови учитеља у вези са овом тврдњом представљени су у табели бр. 5.

СТАВОВИ НАСТАВНИКА	Ф	%
А) Слажем се	98	37,8
Б) Нисам сигуран	125	48,3
Ц) Не слажем се	36	13,9
УКУПНО	259	100

Табела бр. 5.

Дистрибуција одговора у вези са овом тврдњом показује нам да књижевни текстови са хришћанском тематиком који су заступљени у читанкама за млађе разреде основне школе могу допринети ефикаснијој реализацији естетског васпитања и образовања, при чему велики број учитеља који нису сигурни у тврдњу (48,3%) пре говори о необликованом ставу поводом естетског васпитања и образовања и начина да оно буде ефикасније, него о књижевним текстовима са хришћанском тематиком. Да оваква констатација није произвољна, већ заснована на одређеним показатељима, говоре и резултати испитивања поводом наредне три тврдње.

Шеста тврдња у скалеру односила се на допринос који књижевни текстови са хришћанском тематиком који су заступљени у читанкама за млађе разреде основне школе имају када је у питању уочавање лепог и гласила је:

За уочавање естетских вредности могу допринети књижевни текстови са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде основне школе.

Ставови учитеља у вези са овом тврдњом представљени су у табели бр. 6.

СТАВОВИ НАСТАВНИКА	Ф	%
А) Слажем се	168	64,9
Б) Нисам сигуран	62	23,9
Ц) Не слажем се	29	11,2
УКУПНО	259	100

Табела бр. 6.

Дистрибуција одговора у вези са овом тврдњом показује нам да се са њом слаже 64,9% учитеља, у њу није сигурно 23,9%, а 11,2% се са понуђеном тврдњом не слаже. Оваква структура одговора нас упућује на закључак да књижевни текстови са хришћанском тематиком који су заступљени у читанкама за млађе разреде основне школе имају значајан допринос за уочавање естетских вредности.

Суштина седме тврдње у скалеру се односила на естетско васпитање и гласила је:

Књижевни текстови са хришћанском тематиком, могу да допринесе развоју способности ученика млађег школског узраста за доживљавање лепог.

Ставови учитеља у вези са овом тврдњом представљени су у табели бр. 7.

СТАВОВИ НАСТАВНИКА	Ф	%
А) Слажем се	196	75,7
Б) Нисам сигуран	54	20,8
Ц) Не слажем се	9	3,5
УКУПНО	259	100

Табела бр. 7.

На основу дистрибуције одговора које су учитељи дали у вези са овом тврдњом можемо да закључимо да књижевни текстови са хришћанском тематиком који су заступљени у читанкама за млађе разреде основне школе имају значајан допринос за развијање способности код ученика млађег школског узраста за доживљавање лепог. На овакав закључак нас наводи чињеница која показује да се чак 75,7% учитеља слаже са понуђеном тврдњом, 20,8% у то није сигурно а само 3,5% се са понуђеном тврдњом не слаже.

И осма тврдња у скалеру се односила на естетско васпитање и гласила је:

Књижевни текстови са хришћанском тематиком могу допринети развоју способности ученика млађег школског узраста за вредновање лепог.

Ставови учитеља у вези са овом тврдњом представљени су у табели бр. 8.

СТАВОВИ НАСТАВНИКА	Ф	%
А) Слажем се	152	58,7
Б) Нисам сигуран	77	29,7
Ц) Не слажем се	30	11,6
УКУПНО	259	100

Табела бр. 8.

Књижевни текстови са хришћанском тематиком који су заступљени у читанкама за млађе разреде основне школе доприносе развијању способности ученика млађег школског узраста за вредновање лепог. На овакав закључак нас упућује дистрибуција одговора у вези са овим питањем на основу које се види да се 62,9% учитеља слаже са овом тврдњом, а да 31,3% у то није сигурно. Да се са датом тврдњом не слаже, изјаснило се 5,8%.

Девета тврдња у скалеру се односила на став учитеља о доприносу књижевних текстова са хришћанском тематиком који су заступљени у читанкама за млађе разреде основне школе развијању креативности и мотивације за стваралаштвом и гласило је:

Код ученика млађег школског узраста развијању креативности и мотивације за стваралаштвом, могу допринети књижевни текстови са хришћанском тематиком.

Ставови учитеља у вези са овом тврдњом представљени су у табели бр. 9.

СТАВОВИ НАСТАВНИКА	Ф	%
А) Слажем се	155	59,8
Б) Нисам сигуран	92	35,6
Ц) Не слажем се	12	4,6
УКУПНО	259	100

Табела бр. 9.

Развијање креативности и мотивације за стваралаштвом је један од веома битних задатака наставе на данашњем ступњу друштвеног развоја, а да у овом домену значајан

допринос имају књижевни текстови са хришћанском тематиком који су заступљени у нижим разредима основне школе показује нам дистрибуција одговора које су учитељи дали у вези са овом тврдњом. Наиме, 59,8% се слаже са датом тврдњом, док 35,6% у то није сигурно. Да се са датом тврдњом не слаже изјаснило се 4,6%.

Суштина десете тврдње у скалеру се односила на проблем функције књижевних текстова са хришћанском тематиком који су заступљени у читанкама за млађе разреде основне школе, када је у питању духовно и смисаоно богаћење стечених знања из области верског и естетског васпитања и гласило је:

Књижевни текстови са хришћанском тематиком у читанкама млађих разреда основне школе у функцији су духовног и смисаоног богаћења стечених знања из области верског и естетског васпитања.

Ставови учитеља у вези са овом тврдњом представљени су у табели бр. 10.

СТАВОВИ НАСТАВНИКА	Ф	%
А) Слажем се	105	40,5
Б) Нисам сигуран	141	54,5
Ц) Не слажем се	13	5,0
УКУПНО	259	100

Табела бр. 10.

Дистрибуција одговора учитеља у вези са овом тврдњом која показује да у њу није сигурно 54,53%, наводи нас на констатацију да већина испитаника нема утемељен став према категорији стечених знања из области верског и естетског васпитања, као ни према књижевним текстовима са хришћанском тематиком, пошто би у супротном, са становишта сваког субјекта, био лако одредив однос једне и друге категорије, а тада би и број испитаника који се са тврдњом слажу, односно не слажу, био већи. Када се има став према категоријама, и према њиховом односу, јасно је да последично треба очекивати јасан став и у погледу могућности да књижевни текстови са хришћанском тематиком у читанкама млађих разреда основне школе буду у функцији духовног и смисаоног богаћења стечених знања из области верског васпитања. Но, далеко већи број учитеља који се са тврдњом слажу (40,5%) у односу на учитеље који се са њом не слажу (свега 5,0%) даје основ за констатацију да би, у случају дефинисаног става према категоријама, број испитаника који се са тврдњом слажу био већи, и то на уштрб испитаника који у тврдњу нису сигурни.

Једанаеста тврдња у скалеру односила се на улогу књижевних текстова са хришћанском тематиком у домену верског васпитања и образовања и гласила је:

У верском васпитању и образовању књижевни текстови са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде основне школе имају велику улогу.

Ставови учитеља у вези са овом тврдњом представљени су у табели бр. 11.

СТАВОВИ НАСТАВНИКА	Ф	%
А) Слажем се	162	62,5
Б) Нисам сигуран	58	22,4
Ц) Не слажем се	39	15,1
УКУПНО	259	100

Табела бр. 11.

Књижевни текстови са хришћанском тематиком имају велику улогу у верском васпитању и образовању. Да је тако показује нам дистрибуција одговора које су учитељи дали у вези са овом тврдњом, јер се њих 62,5% слаже, 22,4% није сигурно, а 15,1% је изразило свој став да се са поменутом тврдњом не слаже.

Суштина дванаесте тврдње у скалеру се односила на улогу књижевних текстова са хришћанском тематиком који су заступљени у читанкама за млађе разреде основне школе у развоју говорне културе ученика млађег школског узраста и гласила је:

Књижевни текстови у читанкама млађих разреда основне школе могу бити подстицајно средство у развоју говорне културе ученика млађег школског узраста.

Ставови учитеља у вези са овом тврдњом представљени су у табели бр.12.

СТАВОВИ НАСТАВНИКА	Ф	%
А) Слажем се	140	54,1
Б) Нисам сигуран	78	30,1
Ц) Не слажем се	41	15,8
УКУПНО	259	100

Табела бр. 12.

Да књижевни текстови са хришћанском тематиком који су заступљени у читанкама за млађе разреде основне школе могу да буду подстицајно средство у развоју говорне културе код ученика млађег школског узраста показује нам дистрибуција резултата у вези са овом тврдњом. Наиме, 54,1% учитеља се са оваквом тврдњом слаже, 30,1% у ову тврдњу није сигурно, а њих 15,8% се са оваквом тврдњом не слаже.

Наредна, тј. тринаеста тврдња у скалеру се односила на став учитеља о доприносу књижевних текстова са хришћанском тематиком за богаћење речника код ученика млађег школског узраста и гласила је:

Богаћењу речника млађег школског узраста могу допринети књижевни текстови са хришћанском тематиком.

Ставови учитеља у вези са овом тврдњом представљени су у табели бр.13.

СТАВОВИ НАСТАВНИКА	Ф	%
А) Слажем се	151	58,3
Б) Нисам сигуран	94	36,3
Ц) Не слажем се	14	5,4
УКУПНО	259	100

Табела бр. 13.

Дистрибуција одговора у вези са овом тврдњом нам показује да се највећи број учитеља који су учествовали у истраживању, тј. њих 58,3% са њом слаже. Са друге стране, понавља се изузетно мали проценат испитаника који се не слаже са тврдњом (свега 5,4%). Број учитеља који није сигуран у тврдњу (36,3%) је доста велики, док су ставови учитеља, укупно узев, скоро истоветни онима изнетим поводом 9. тврдње у овом скалеру, везано за допринос развоју креативности и мотивације за стваралаштвом.

Претпоследња тврдња у овом скалеру се односила на став учитеља о функцији књижевних текстова са хришћанском тематиком у богаћењу дечјег речника тј. лексике и гласила је:

Књижевни текстови са хришћанском тематиком могу бити у функцији богаћења дечјег речника (лексике).

Ставови учитеља у вези са овом тврдњом представљени су у табели бр.14.

СТАВОВИ НАСТАВНИКА	Ф	%
А) Слажем се	148	57,1
Б) Нисам сигуран	87	33,6
Ц) Не слажем се	24	9,3
УКУПНО	259	100

Табела бр. 14.

Ова тврдња се садржајно надовезала на претходну, па су и одговори учитеља слични. Дистрибуција њихових одговора нам показује да се са тврдњом слаже 57,1% учитеља; да није сигурно у ову тврдњу изјаснило се 33,6%, док се са њом не слаже 9,3%. Овакав резултат је у логичкој сагласности са дистрибуцијом одговора на претходну тврдњу, имајући у виду да су обе тврдње дате у потенцијалном облику: „могу допринети“ и „могу бити“, те да се односе на могући допринос богаћењу речника, с тим што је број несагласних са тврдњом већим делом увећан на рачун несигурних, у односу на претходну тврдњу.

Последња тврдња у овом скалеру се односила на став учитеља о функцији књижевних текстова са хришћанском тематиком у домену стварања и изражавања лепог и гласила је:

У функцији стварања и изражавања лепог могу бити књижевни текстови са хришћанском тематиком у читанкама млађих разреда основне школе.

Ставови учитеља у вези са овом тврдњом представљени су у табели бр.15.

СТАВОВИ НАСТАВНИКА	Ф	%
А) Слажем се	128	49,4
Б) Нисам сигуран	88	34,0
Ц) Не слажем се	43	16,6
УКУПНО	259	100

Табела бр. 15.

На основу дистрибуције добијених одговора у вези са овом тврдњом види се да се са њом слаже 49,4%, у њу није сигурно 34,0% а не слаже се 16,6%. Овакав резултат показује да књижевноуметнички текстови са хришћанском тематиком могу да буду у функцији стварања и изражавања лепог, и поред тога што је број несигурних доста велики.

8.2. ЗАСТУПЉЕНОСТ КЊИЖЕВНИХ ТЕКСТОВА СА ХРИШЋАНСКОМ ТЕМАТИКОМ У ОСТВАРИВАЊУ ЕСТЕТСКОГ И ВЕРСКОГ ВАСПИТАЊА

Ставова учитеља о заступљености књижевних текстова са хришћанском тематиком у остваривању задатака естетског и верског васпитања смо такође испитивали тростепеним скалером отвореног типа са 15 тврдњи и који је конструисан у складу са дефинисаним задацима истраживања.

Прва тврдња у овом скалеру се односила на став учитеља о нивоу заступљености књижевних текстова са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде основне школе и гласила је:

1. Књижевноуметнички текстови са хришћанском тематиком у довољној мери су заступљени у читанкама за млађе разреде основне школе.

Дистрибуција ставова учитеља у вези са овом тврдњом приказана је у табели бр. 16.

СТАВОВИ УЧИТЕЉА	Ф	%
А) Слажем се	196	75,7
Б) Нисам сигуран	56	21,6
Ц) Не слажем се	7	2,7
УКУПНО	259	100

Табела бр. 16.

На основу дистрибуције добијених одговора у вези са овом тврдњом можемо да кажемо да ставови учитеља који су учествовали у овом истраживању указују да се већина њих, тј. 75,7% изјаснило да се са тврдњом слаже. Но, изузетно велики проценат не подразумева јасан став према категорији књижевноуметничких текстова са хришћанском тематиком, а тиме ни према њиховој заступљености у читанкама за млађе разреде основне школе. Додуше 21,6% учитеља се слаже са постављеном тврдњом, али тиме наша

констатација само додатно добија на тежини и значају када је овај домен у питању, посебно имајући у виду изјашњења поводом наредних тврдњи.

Друга тврдња у овом скалеру је имала за циљ да се њоме утврди став учитеља о корелацији садржаја књижевноуметничких текстова са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде основне школе са осталим садржајима и гласила је:

2. Садржаји књижевноуметничких текстова са хришћанском тематиком који су заступљени у читанкама за млађе разреде основне школе у корелацији су са осталим садржајима из читанки које треба реализовати у одређеном разреду.

Дистрибуција ставова учитеља у вези са овом тврдњом приказана је у табели бр. 17.

СТАВОВИ УЧИТЕЉА	Ф	%
А) Слажем се	193	74,5
Б) Нисам сигуран	55	21,2
Ц) Не слажем се	11	4,3
УКУПНО	259	100

Табела бр. 17.

Дистрибуција одговора у вези са овом тврдњом показује нам да се највећи број учитеља, 74,5% слаже са тврдњом која је дата у скалеру, а да се тек 4,3% са њом не слаже. Број учитеља који нису сигурни у тврдњу скоро је идентичан броју несигурних у претходну тврдњу (21,2% - 21,6%), а приближност броја испитаника са истоветним ставовима на различите тврдње поново нас наводи на констатацију о „фронталном“ попуњавању упитника, односно скалера. Као могућа констатација, намеће се и она која образложење за велики број учитеља који се са тврдњом слажу налази у њиховом поверењу у садржај наставног плана и програма, као и у рад аутора читанки.

Трећом тврдњом у овом скалеру желели смо да испитамо и утврдимо став учитеља о томе да ли заступљеност текстова са хришћанском тематиком одговара развоју интелектуалних способности ученика и она је гласила:

3. Заступљеност књижевних текстова са хришћанском тематиком у млађим разредима основне школе одговара развоју интелектуалних способности ученика.

Дистрибуција ставова учитеља у вези са овом тврдњом приказана је у табели бр. 18.

СТАВОВИ УЧИТЕЉА	Ф	%
А) Слажем се	205	79,2
Б) Нисам сигуран	48	18,5
Ц) Не слажем се	6	2,3
УКУПНО	259	100

Табела бр. 18.

Дистрибуција одговора које су учитељи дали у вези са овом тврдњом показује да се највећи број сматра да књижевни текстови са хришћанском тематиком који су заступљени у читанкама за млађе разреде основне школе одговарају интелектуалним способностима ученика, јер се са датом тврдњом слаже њих 79,2%, што је највећи проценат сагласности на неко питање у оба скалера. Поред тога, 18,5% сматра да није сигурно у дату тврдњу, док 2,3% каже да се са њом не слаже. Но, ако упоредимо изјашњавање поводом прве тврдње из овог скалера (заступљеност књижевноуметничких текстова са хришћанском тематиком) са овим резултатима, можемо констатовати и неутемељеност става учитеља према категорији интелектуалних способности ученика, а последично и према односу књижевних текстова са хришћанском тематиком и наведених способности ученика.

Четвртом тврдњом у овом скалеру смо желели да утврдимо став учитеља о заступљености књижевних текстова са хришћанском тематиком у када је у питању домен естетског васпитања и она је гласила:

4. У читанкама за млађе разреде основне школе књижевни текстови са хришћанском тематиком у довољној мери су заступљени само у области естетског васпитања.

Дистрибуција ставова учитеља у вези са овом тврдњом приказана је у табели бр. 19.

СТАВОВИ УЧИТЕЉА	Ф	%
А) Слажем се	155	59,9
Б) Нисам сигуран	90	34,7
Ц) Не слажем се	14	5,4
УКУПНО	259	100

Табела бр. 19.

Књижевни текстови са хришћанском тематиком који су заступљени у читанкама за млађе разреде су у довољној мери заступљени само у домену естетског васпитања, а на ту констатацију упућује нас дистрибуција одговора у вези са овом тврдњом, на основу које се види да се са њом слаже 59,9% учитеља, док у њу није сигурно 34,7%, а са њом се не слаже 5,4% учитеља који су учествовали у истраживању.

Суштина пете тврдње у овом скалеру се односила на заступљеност књижевних текстова са хришћанском тематиком у домену радног васпитања и гласила је:

5. Садржаји који подстичу развој радних способности нису у довољној мери заступљени у књижевним текстовима са хришћанском тематиком у млађим разредима основне школе.

Дистрибуција ставова учитеља у вези са овом тврдњом приказана је у табели бр. 20.

СТАВОВИ УЧИТЕЉА	Ф	%
А) Слажем се	141	54,4
Б) Нисам сигуран	99	38,2
Ц) Не слажем се	19	7,4
УКУПНО	259	100

Табела бр. 20.

Дистрибуција одговора у вези са овом тврдњом на основу које се види да се са њом слаже 54,4% учитеља, да у њу није сигурно 38,2% и да се са њом не слаже 7,4%, када се посматра самостално, а не у корелацији са изјашњавањем на остале тврдње из скалера, може да значи и извесну критику избора, односно садржаја заступљених књижевних текстова са хришћанском тематиком.

Шестом тврдњом у овом скалеру смо желели да испитамо какав став имају учитељи када је у питању реализација задатака верске наставе помоћу садржаја из књижевних текстова са хришћанском тематиком и гласила је:

6. Задаци верске наставе у млађим разредима основне школе могу у потпуности бити реализовани обрадом заступљених књижевних текстова са хришћанском тематиком у читанкама.

Дистрибуција ставова учитеља у вези са овом тврдњом приказана је у табели бр. 21.

СТАВОВИ УЧИТЕЉА	Ф	%
А) Слажем се	158	61,0
Б) Нисам сигуран	78	30,1
Ц) Не слажем се	23	8,9
УКУПНО	259	100

Табела бр. 21.

Веома висока фреквенција (158) и проценат (61,0%) одговора учитеља који су учествовали у истраживању и изјаснили се да се са овом тврдњом слажу, показује да се садржајима, односно обрадом књижевних текстова са хришћанском тематиком који су заступљени у читанкама за млађе разреде основне школе могу у потпуности бити реализовани задаци верске наставе. Но, и у овом случају могуће је уочити „фронтални“ приступ у изјашњавању на тврдње из скалера, имајући у виду задатке верске наставе и књижевне текстове са хришћанском тематиком који су заступљени у читанкама.

Суштина седме тврдње у овом скалеру се односила на испитивање ставова учитеља о могућности развоја моралних особина код ученика помоћу заступљених књижевних текстова са хришћанском тематиком са аспекта њихове заступљености у читанкама за млађе разреде основне школе и гласила је:

7. Обрада садржаја књижевних текстова са хришћанском тематиком који су заступљени у читанкама за млађе разреде основне школе може бити у функцији развоја моралних особина код ученика.

Дистрибуција ставова учитеља у вези са овом тврдњом приказана је у табели бр. 22.

СТАВОВИ УЧИТЕЉА	Ф	%
А) Слажем се	173	66,8
Б) Нисам сигуран	67	25,9
Ц) Не слажем се	19	7,3
УКУПНО	259	100

Табела бр. 22.

У односу на претходне тврдње у скалеру, када је већи број учитеља који су учествовали у истраживању изразио неодлучан став, код ове тврдње смо добили податке који нас упућују на закључак о јачој утемељености става према моралним особинама и ономе што омогућава њихов развој код ученика, те да књижевни текстови са хришћанском тематиком који су заступљени у читанкама за млађе разреде основне школе могу да буду у функцији развоја моралних особина код ученика. Разлози за овакав закључак произашли су из анализе дистрибуције одговора у вези са овом тврдњом која показује да се са њом слаже 66,8% учитеља, да у њу није сигурно њих 25,9% и да се са њом не слаже 7,3%.

Развијање свести о толеранцији и уважавању разлика је један од важних задатака наставе који се остварује кроз различите активности и различите садржаје на свим нивоима образовања. Уважавајући ову потребу која се намеће на данашњем ступњу развоја цивилизације, желели смо да испитамо ставове учитеља о доприносу књижевних текстова са хришћанском тематиком који су заступљени у читанкама за млађе разреде основне школе развоју свести о толеранцији и уважавању разлика и то је била суштина осме тврдње у овом скалеру, а она је гласила:

8. Садржаји књижевних текстова са хришћанском тематиком који су заступљени у читанкама за млађе разреде основне школе у довољној мери доприносе развоју свести о толеранцији и уважавању разлика.

Дистрибуција ставова учитеља у вези са овом тврдњом приказана је у табели бр. 23.

СТАВОВИ УЧИТЕЉА	Ф	%
А) Слажем се	163	62,9
Б) Нисам сигуран	81	31,3
Ц) Не слажем се	15	5,8
УКУПНО	259	100

Табела бр. 23.

На основу дистрибуције одговора коју смо добили у вези са овом тврдњом види се да се са њом слаже 62,9% учитеља, да у њу није сигурно 31,3% и да се са њом не слаже 5,8%. Као што се види, највећи број учитеља који су учествовали у истраживању сматра да садржаји књижевних текстова са хришћанском тематиком који су заступљени у читанкама за млађе разреде основне школе у довољној мери доприносе развоју свести о толеранцији и уважавању разлика, што би могло да представља основ за наш позитиван закључак у овом домену. Међутим, морамо да нагласимо чињеницу да у вези са овом тврдњом доста велики број учитеља није сигуран, што нас упућује на закључак да и поред преовладавајућег позитивног става, у овом домену треба уложити додатне напоре како би ефекти били на нивоу прокламованих захтева у вези са овим проблемом.

Девета тврдња у скалеру се односила на став учитеља о усклађености књижевних текстова са хришћанском тематиком који су заступљени у читанкама за млађе разреде основне школе са интелектуалним развојем ученика тог узраста и гласила је:

9. Књижевни текстови са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде основне школе који су заступљени у четвртном разреду су у складу са достигнутим нивоом интелектуалног развоја ученика тог узраста.

Дистрибуција ставова учитеља у вези са овом тврдњом представљена је у табели бр. 24.

СТАВОВИ УЧИТЕЉА	Ф	%
А) Слажем се	153	59,1
Б) Нисам сигуран	91	35,1
Ц) Не слажем се	15	5,8
УКУПНО	259	100

Табела бр. 24.

На основу дистрибуције добијених података у вези са овом тврдњом види се да се са њом слаже 59,1% учитеља, да у њу није сигурно 35,1%, а 5,8% се са њом не слаже. Овакав однос учитеља према овој тврдњи, показује нам да међу учитељима преовладава став да су књижевни текстови са хришћанском тематиком који су заступљени у читанкама за млађе разреде основне школе у складу са достигнутим нивоом интелектуалног развоја ученика на том узрасту.

Десетом тврдњом у овом скалеру смо желели да испитамо став учитеља о томе, колико књижевни текстови са хришћанском тематиком који су заступљени у читанкама за млађе разреде основне школе доприносе развоју схватања мултикултуралности и она је гласила:

10. Заступљени књижевни текстови са хришћанском тематиком у читанкама млађих разреда у довољној мери доприносе развоју схватања мултикултуралности.

Дистрибуција ставова учитеља у вези са овом тврдњом представљена је у табели бр. 25.

СТАВОВИ УЧИТЕЉА	Ф	%
А) Слажем се	176	68,0
Б) Нисам сигуран	76	29,3
Ц) Не слажем се	7	2,7
УКУПНО	259	100

Табела бр. 25.

Дистрибуција одговора у вези са овом тврдњом на основу које се види да се са њом слаже 68,0% учитеља, да у њу није сигурно 29,3% и да се са њом не слаже 2,7%, упућује нас на констатацију да књижевни текстови са хришћанском тематиком који су заступљени у читанкама за млађе разреде основне школе могу бити у функцији развоја схватања о мултикултуралности. Јасно је, међутим, да је у организацији и реализацији активности којима се ти садржаји обрађују потребно створити одговарајуће претпоставке и услове који ће ученицима тог узраста омогућити да боље схвате проблем мултикултуралности и своје задатке и обавезе у вези са тим.

Личности и догађаји имају велики удео у наставним плановима и програмима многих предмета у нижим разредима основне школе. Руководећи се овим сазнањем, једанаестом тврдњом у овом скалеру имали смо намеру да испитамо став учитеља о томе да ли личности и догађаји који су заступљени у књижевним текстовима са хришћанском тематиком могу да буду у функцији реализације наставних задатака, а она је гласила:

11. Личности и догађаји који су заступљени у књижевним текстовима са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде основне школе не одражавају у довољној мери потребе које произилазе из захтева за реализацијом општих задатака наставе.

Дистрибуција ставова учитеља у вези са овом тврдњом представљена је у табели бр. 26.

СТАВОВИ УЧИТЕЉА	Ф	%
А) Слажем се	135	52,1
Б) Нисам сигуран	101	39,0
Ц) Не слажем се	23	8,9
УКУПНО	259	100

Табела бр. 26.

Највећи број учитеља, тј. њих 52,1%, слаже се са понуђеном тврдњом. Поред тога, 39,0% се са понуђеном тврдњом не слаже, што је и највећи постотак несагласних у односу на тврдње из овог скалера. Број наставника који нису сигурни у тврдњу је 8,9%. Дакле, дистрибуција одговора у вези са овом тврдњом нас упућује на закључак да личности и догађаји који су заступљени у садржајима књижевних текстова са хришћанском тематиком

нису на нивоу захтева који се односе на реализацију задатака наставе на овом узрасту и то како српског језика и књижевности, тако и задатака наставе уопште.

Дванаеста тврдња у овом скалеру је у вези са претходном, с том разликом што се суштина претходне односила на личности и догађаје, а ова је усмерена само на једну личност. Њоме смо желели да испитамо став учитеља о заступљености садржаја који се односе на живот и дело Св. Саве у књижевним текстовима са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде основне школе и гласила је:

12. Књижевни текстови са хришћанском тематиком заступљени су само када се обрађује живот и дело Св. Саве.

Дистрибуција ставова учитеља у вези са овим питањем представљена је у табели бр. 27.

СТАВОВИ УЧИТЕЉА	Ф	%
А) Слажем се	178	68,7
Б) Нисам сигуран	66	25,5
Ц) Не слажем се	15	5,8
УКУПНО	259	100

Табела бр. 27.

Дистрибуција одговора учитеља који су учествовали у истраживању у вези са овом тврдњом показује нам да се са њом слаже 68,7% учитеља, да у њу није сигурно 25,5% и да се са њом не слаже 5,8%. Оваква структура добијених података нас упућује на констатацију да су књижевни текстови са хришћанском тематиком који су заступљени у читанкама за млађе разреде основне школе адекватно заступљени када се обрађује живот и дело Св. Саве. Међутим, у вези са овом тврдњом морамо да истакнемо захтев, који је, пре свега упућен онима који раде на уређивању и издавању уџбеника да поведу рачуна када су у питању садржаји који се односе на живот и дело Св. Саве с обзиром на његов просветитељски и државни значај и улогу коју он има. Уз то, јавља се и проблем приликом анализе изјашњења на ову тврдњу, ако резултате упоредимо са резултатима поводом прве тврдње, где се велики број учитеља изјаснио да су књижевни текстови са хришћанском тематиком у довољној мери заступљени у читанкама. Јер, ако су ти текстови заступљени у читанкама „само када се обрађује живот и дело Св. Саве“ (12. тврдња), немогуће је да исти текстови буду „у довољној мери заступљени у читанкама“ (1. тврдња).

Суштина тринаесте тврдње у ово скалеру односила се на функционалност стечених знања која су стечена обрадом садржаја из књижевних текстова са хришћанском тематиком који су заступљени у читанкама за млађе разреде основне школе, и гласила је:

13. Реализација садржаја књижевних текстова са хришћанском тематиком у млађим разредима основне школе у довољној мери доприноси функционалности стечених знања.

Дистрибуција ставова учитеља у вези са овим питањем представљена је у табели бр. 28.

СТАВОВИ УЧИТЕЉА	Ф	%
А) Слажем се	190	73,4
Б) Нисам сигуран	53	20,5
Ц) Не слажем се	16	6,2
УКУПНО	259	100

Табела бр. 28.

Дистрибуција одговора који су добијени у вези са овом тврдњом показује нам да се са њом слаже 73,4% учитеља, да у њу није сигурно 20,5%, док се са њом не слаже 6,2%. Оваква структура одговора, упућује нас на констатацију да између стицања знања и примене знања постоји функционална повезаност, бар када је реч о реализацији садржаја књижевних текстова са хришћанском тематиком. Међутим, као општа појава запажено је управо непостојање функционалне повезаности стицања знања и примене знања, и утврђено је да у нашој настави још увек нису превазиђени неки проблеми који онемогућавају да се у наставном процесу стечена знања доведу у корелацију са њиховом применом. Зато треба задржати резерву у односу на резултате изјашњавања поводом ове тврдње.

Претпоследња тврдња у овом скалеру односила се на став учитеља о могућности задовољавања интересовања ученика помоћу књижевних текстова са хришћанском тематиком који су заступљени у читанкама за млађе разреде основне школе и гласила је:

14. Заступљени књижевни текстови са хришћанском тематиком у читанкама млађих разреда основне школе у довољној мери задовољавају интересовања ученика у овом домену.

Дистрибуција ставова учитеља у вези са овим питањем представљена је у табели бр.29.

СТАВОВИ УЧИТЕЉА	Ф	%
А) Слажем се	200	77,2
Б) Нисам сигуран	36	13,9
Ц) Не слажем се	23	8,9
УКУПНО	259	100

Табела бр. 29.

Интересовања ученика и њихов развој су још увек недовољно истражено подручје, како наше наставне теорије тако и наставне праксе. Да би се она развила, потребно је створити одговарајуће услове у које морају бити укључени сви фактори који посредно или непосредно учествују у организацији и реализацији наставног процеса. Дистрибуција одговора у вези са овом тврдњом показује да је највећи број учитеља, тј. њих 77,2%, сигуран у њу. У тврдњу није сигурно 13,9% учитеља, док се са њом се не слаже 8,9%, па се закључује да су учитељима у највећем броју позната интересовања ученика, као и оно што та

интересовања може да задовољи. Јасно је да према оваквим резултатима треба бити скептичан, пошто је стварно стање далеко од стања блиског савршенству које неосновано може да се утврди из изјашњења поводом ове тврдње. Осим тога, број учитеља који се слажу са тврдњом скоро да је истоветан броју сагласних на прву тврдњу (да су ови текстови у довољној мери заступљени у читанкама за млађе разреде), док се број несигурних, у односу на прву тврдњу, смањило у корист оних који се са тврдњом не слажу.

Последња тврдња у овом скалеру односила се на став учитеља о њиховој професионалној оспособљености за обраду књижевних текстова са хришћанском тематиком који су заступљени у читанкама за млађе разреде основне школе и гласила је:

15. Током свог професионалног образовања учитељи су у довољној мери оспособљени за обраду књижевних текстова са хришћанском тематиком који су заступљени у читанкама за млађе разреде основне школе.

Дистрибуција ставова учитеља у вези са овим питањем представљена је у табели бр. 30.

СТАВОВИ УЧИТЕЉА	Ф	%
А) Слажем се	178	68,7
Б) Нисам сигуран	65	25,1
Ц) Не слажем се	16	6,2
УКУПНО	259	100

Табела бр. 30

Дистрибуција одговора у вези са овом тврдњом показује да међу учитељима преовладава став да су се они у току свог професионалног образовања у довољној мери оспособили за обраду књижевних текстова са хришћанском тематиком који су заступљени у читанкама за млађе разреде основне школе, будући да се њих 68,7% слаже са наведеном тврдњом. Да у њу није сигурно одговорило је 25,1%, а са њом се не слаже 6,2%. Пошто већина учитеља сматра да је довољно оспособљено за обраду књижевних текстова са хришћанском тематиком који су заступљени у читанкама за млађе разреде основне школе, с обзиром да је добијена фреквенција и проценат рилично изнад половине, можемо да изведемо закључак о необјективности учитеља у вези са овим проблемом, и њиховом неуочавању одговорности за евентуалне проблеме који у овом домену постоје. То свакако није афирмативно за наш високошколски систем образовања, али ипак сазнање да у овом домену проблеми постоје представља један од могућих праваца за њихово превазилажење.

РАЗЛИКЕ У СХВАТАЊИМА УЧИТЕЉА У ОДНОСУ НА НЕЗАВИСНЕ ВАРИЈАБЛЕ ИСТРАЖИВАЊА

8.3. РАЗЛИКЕ У СХВАТАЊИМА У ОДНОСУ НА НЕЗАВИСНЕ ВАРИЈАБЛЕ ИСТРАЖИВАЊА С ОБЗИРОМ НА ДОПРИНОС КЊИЖЕВНИХ ТЕКСТОВА СА ХРИШЋАНСКОМ ТЕМАТИКОМ У РЕАЛИЗАЦИЈИ ВЕРСКОГ И ЕСТЕТСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У ЧИТАНКАМА ЗА МЛАЂЕ РАЗРЕДЕ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Највеће разлике с обзиром на године радног стажа исказане су на тврдње бр. 1,2,3,5,7 и 10.

Књижевни текстови са хришћанском тематиком у читанкама млађих разреда основне школе углавном су у функцији оптималне реализације задатака наставе		слажем се	нисам сигуран-а	не слажем се	Total	
Године радног стажа у настави	До 10 година	Count	16	29	8	53
		% within године у настави	30,2%	54,7%	15,1%	100,0%
	11-20 година	Count	56	49	29	134
		% within године у настави	41,8%	36,6%	21,6%	100,0%
	21-30 година	Count	12	27	6	45
		% within године у настави	26,7%	60,0%	13,3%	100,0%
	30 и више година	Count	10	15	2	27
		% within године у настави	37,0%	55,6%	7,4%	100,0%
	Total	Count	94	120	45	259
		% within године у настави	36,3%	46,3%	17,4%	100,0%

Symmetric

Measures

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Contingency Coefficient	,212	,057
N of Valid Cases	259	

Табела 1. Значајност разлика између учитеља према годинама радног стажа у настави у односу на став да су књижевни текстови са хришћанском тематиком у читанкама млађих разреда основне школе углавном у функцији оптималне реализације задатака наставе

Резултати показују да постоји скоро статистички значајна разлика на нивоу .05 између учитеља различитих година радног стажа у погледу тврдње: Књижевни текстови са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде основне школе углавном су у функцији оптималне реализације задатака наставе. Највећу сагласност са овим ставом исказују учитељи са радним стажом од 11-20 година (41,8%). Највише неодлучних учитеља у погледу ове тврдње спадају у категорију са радним стажом 21-30 година (60%), док своју

несагласност највише изражавају учитељи са радним стажом од 11-20 година (21,6%). Ово може значити и то да учитељи са радним стажом од 11-20 година имају најјасније формиране ставове, било позитивне или негативне по овом питању.

У читанкама за млађе разреде основне школе, књижевни текстови са хришћанском тематиком могу бити у функцији реализације задатака наставе српског језика и књижевности			слажем се	нисам сигуран-а	не слажем се	Total
Године радног стажа у настави	До 10 година	Count	15	31	7	53
		% within године у настави	28,3%	58,5%	13,2%	100,0%
	11-20 година	Count	67	51	16	134
		% within године у настави	50,0%	38,1%	11,9%	100,0%
	21-30 година	Count	22	23	0	45
		% within године у настави	48,9%	51,1%	,0%	100,0%
	30 и више година	Count	6	19	2	27
		% within године у настави	22,2%	70,4%	7,4%	100,0%
	Total	Count	110	124	25	259
		% within године у настави	42,5%	47,9%	9,7%	100,0%

Symmetric

Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,269	,003
	N of Valid Cases	259	

Табела 2. Значајност разлика између учитеља према годинама радног стажа у настави у односу на став да књижевни текстови са хришћанском тематиком у читанкама млађих разреда основне школе могу бити у функцији реализације задатака наставе српског језика и књижевности

Резултати које смо добили у односу на другу тврдњу показују да постоји статистички значајна разлика на нивоу .01 међу учитељима различите дужине радног стажа, ставови су различити у односу на тврдњу која гласи: У читанкама за млађе разреде основне школе, књижевноуметнички текстови са хришћанском тематиком могу бити у функцији реализације задатака наставе српског језика и књижевности. Највишу сагласност са овом тврдњом исказују учитељи који имају радни стаж од 11-20 година (50%). Највећи број неодлучних чине учитељи са радним стажом од 30 година и више (70,4%), док је своју несагласност највише изразила категорија учитеља са радним стажом до 10 година (13,2%).

Реализацији задатака верске наставе у млађим разредима основне школе могу допринети књижевни текстови са хришћанском тематиком			слажем се	нисам сигуран-а	не слажем се	Total
Године радног стажа у настави	До 10 година	Count	23	28	2	53
		% within године у настави	43,4%	52,8%	3,8%	100,0%
	11-20 година	Count	82	37	15	134
		% within године у настави	61,2%	27,6%	11,2%	100,0%
	21-30 година	Count	27	18	0	45
		% within године у настави	60,0%	40,0%	,0%	100,0%
	30 и више година	Count	21	4	2	27
		% within године у настави	77,8%	14,8%	7,4%	100,0%
	Total	Count	153	87	19	259
		% within године у настави	59,1%	33,6%	7,3%	100,0%

Symmetric

Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,277	,001
	N of Valid Cases	259	

Табела 3. Значајност разлика између учитеља према годинама радног стажа у настави у односу на став да реализацији задатака верске наставе у млађим разредима основне школе могу допринети књижевни текстови са хришћанском тематиком

У односу на тврдњу: Реализацији задатака верске наставе у млађим разредима основне школе могу допринети књижевни текстови са хришћанском тематиком, добили смо резултате који показују да постоји статистички значајна разлика на нивоу 0.01 између учитеља различитог радног стажа. Највећу сагласност исказали су учитељи са радним стажом од 30 година и више, и то њих 77,8%, док је неодлучно највише било из групе који имају радни стаж до 10 година, и то 52,8%, а најизраженију несагласност у односу на ову тврдњу показали су учитељи са радним стажом од 11-20 година (11,2%).

Естетско васпитање и образовање у млађим разредима основне школе, може бити ефикасније уз коришћење књижевних текстова са хришћанском тематиком			слажем се	нисам сигуран-а	не слажем се	Total
Године радног стажа у настави	До 10 година	Count	12	37	4	53
		% within године у настави	22,6%	69,8%	7,5%	100,0%
	11-20 година	Count	55	51	28	134
		% within године у настави	41,0%	38,1%	20,9%	100,0%
	21-30 година	Count	16	27	2	45
		% within године у настави	35,6%	60,0%	4,4%	100,0%
	30 и више година	Count	15	10	2	27
		% within године у настави	55,6%	37,0%	7,4%	100,0%
	Total	Count	98	125	36	259
		% within године у настави	37,8%	48,3%	13,9%	100,0%

Symmetric

Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,301	,000
	N of Valid Cases	259	

Табела 4. Значајност разлика између учитеља према годинама радног стажа у настави у односу на став да естетско васпитање и образовање у млађим разредима основне школе, може бити ефикасније уз коришћење књижевних текстова са хришћанском тематиком

Резултати које смо добили у односу на тврдњу: Естетско васпитање и образовање у млађим разредима основне школе, може бити ефикасније уз коришћење књижевних текстова са хришћанском тематиком, показују да постоји статистички значајна разлика међу учитељима који су различитог радног стажа. Највећа сагласност јесте код учитеља са радним стажом од 30 година и више (55,6%), најнеодлучнији су учитељи са радним стажом до 10 година (69,8%), а највеће неслагање исказали су учитељи из категорије са радним стажом од 11-20 година (20,9%).

Књижевни текстови са хришћанском тематиком, могу да допринесу развоју способности ученика млађег школског узраста за доживљавање лепог		слажем се	нисам сигуран-а	не слажем се	Total	
Године радног стажа у настави	До 10 година	Count % within године у настави	32 60,4%	21 39,6%	0 .0%	53 100,0%
	11-20 година	Count % within године у настави	116 86,6%	13 9,7%	5 3,7%	134 100,0%
	21-30 година	Count % within године у настави	27 60,0%	14 31,1%	4 8,9%	45 100,0%
	30 и више година	Count % within године у настави	21 77,8%	6 22,2%	0 .0%	27 100,0%
	Total	Count % within године у настави	196 75,7%	54 20,8%	9 3,5%	259 100,0%

Symmetric

Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,327	,000
	N of Valid Cases	259	

Табела 5. Значајност разлика између учитеља према годинама радног стажа у настави у односу на став да књижевни текстови са хришћанском тематиком, могу да допринесу развоју способности ученика млађег школског узраста за доживљавање лепог

Резултати који указују на статистички значајну разлику постоје код тврдње: Књижевноуметнички текстови са хришћанском тематиком, могу да допринесу развоју способности ученика млађег школског узраста за доживљавање лепог, и то на нивоу .01. Највећу сагласност са овом тврдњом изнели су учитељи са радним стажом од 11-20 година (86,6%), најизраженија неодлучност јесте код учитеља са радним стажом до 10 година (39,6%) и највеће неслагање са овом тврдњом изнели су учитељи са радним стажом од 21-30 година (8,9%).

Књижевни текстови са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде основне школе у функцији су духовног и смисаоног богаћења стечених знања из области верског и естетског образовања			слажем се	нисам сигуран-а	не слажем се	Total
Године радног стажа у настави	До 10 година	Count % within године у настави	13 24,5%	31 58,5%	9 17,0%	53 100,0%
	11-20 година	Count % within године у настави	70 52,2%	62 46,3%	2 1,5%	134 100,0%
	21-30 година	Count % within године у настави	12 26,7%	31 68,9%	2 4,4%	45 100,0%
	30 и више година	Count % within године у настави	10 37,0%	17 63,0%	0 .0%	27 100,0%
	Total	Count % within године у настави	105 40,5%	141 54,4%	13 5,0%	259 100,0%

Symmetric

Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,340	,000
N of Valid Cases		259	

Табела 6. Значајност разлика између учитеља према годинама радног стажа у настави у односу на став да су књижевни текстови са хришћанском тематиком у функцији духовног и смисаоног богаћења стечених знања из области верског и естетског образовања

Код тврдње: Књижевноуметнички текстови са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде основне школе у функцији су духовног и смисаоног богаћења стечених знања из области верског и естетског образовања, постоји статистички значајна разлика између учитеља различитог радног стажа и то на нивоу .01. Највеће слагање са овом тврдњом је код учитеља са радним стажом од 11-20 година (52,2%), највећа неодлучност исказана је код учитеља из категорије са радним стажом од 21-30 година (68,9%), а највеће неслагање изразили су учитељи из категорије са радним стажом до 10 година (17,0%).

Највеће разлике с обзиром на подручје где се школа налази исказане су на питања бр.

2 и 3.

У читанкама за млађе разреде основне школе, књижевни текстови са хришћанском тематиком могу бити у функцији реализације задатака наставе српског језика и књижевности		слажем се	нисам сигуран-а	не слажем се	Total	
Подручје школе	градска школа	Count	65	53	7	125
		% within подручје школе	52,0%	42,4%	5,6%	100,0%
	приградска школа	Count	34	40	10	84
		% within подручје школе	40,5%	47,6%	11,9%	100,0%
	сеоска школа	Count	11	31	8	50
		% within подручје школе	22,0%	62,0%	16,0%	100,0%
	Total	Count	110	124	25	259
		% within подручје школе	42,5%	47,9%	9,7%	100,0%

Symmetric Measures		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,235	,004

Табела 7. Значајност разлика између учитеља према подручју где се школа налази у односу на став да књижевни текстови са хришћанском тематиком могу бити у функцији реализације задатака наставе српског језика и књижевности

Резултати које смо добили у односу на другу тврдњу овог скалера у односу на подручје где се школа налази јесу да постоји статистички значајна разлика код учитеља у зависности где се налази школа у којој раде, и то на нивоу .05. Тврдња гласи: У читанкама за млађе разреде основне школе, књижевноуметнички текстови са хришћанском тематиком могу бити у функцији реализације задатака наставе српског језика и књижевности. Највеће слагање са овим ставом је код учитеља градске средине (52,0%), највећа исказана неодлучност је код учитеља сеоске средине (62,0%), а такође је и највеће неслагање исказано код ове групе наставника (16,0%).

Реализацији задатака верске наставе у млађим разредима основне школе могу допринети књижевни текстови са хришћанском тематиком		слажем се	нисам сигуран-а	не слажем се	Total	
Подручје школе	градска школа	Count	87	34	4	125
		% within подручје школе	69,6%	27,2%	3,2%	100,0%
	приградска школа	Count	36	37	11	84
		% within подручје школе	42,9%	44,0%	13,1%	100,0%
	сеоска школа	Count	30	16	4	50
		% within подручје школе	60,0%	32,0%	8,0%	100,0%
	Total	Count	153	87	19	259
		% within подручје школе	59,1%	33,6%	9,7%	100,0%

Symmetric

Measures

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Contingency Coefficient	,249	,002
N of Valid Cases	259	

Табела 8. Значајност разлика између учитеља према подручју где се школа налази у односу на став да књижевни текстови са хришћанском тематиком могу допринети реализацији задатака верске наставе у млађим разредима основне школе

Резултати које смо добили према тврдњи: Реализацији задатака верске наставе у млађим разредима основне школе, могу допринети књижевни текстови са хришћанском тематиком, показују да постоји статистички значајна разлика на нивоу .01. Највеће слагање са овим ставом изнели су учитељи градске средине (69,6%), најизраженија неодлучност је код учитеља приградске средине (44,0%), а највеће неслагање је такође код ове групе учитеља (13,1%).

Највеће разлике с обзиром на пол исказан је на питања бр. 2,4 и 13.

У читанкама за млађе разреде основне школе, књижевни текстови са хришћанском тематиком могу бити у функцији реализације задатака наставе српског језика и књижевности			слажем се	нисам сигуран-а	не слажем се	Total
пол	мушки	Count	8	24	4	36
		% within пол	22,2%	66,7%	11,1%	100,0%
	женски	Count	102	100	21	223
		% within пол	45,7%	44,8%	9,4%	100,0%
Total	Count	110	124	25	259	
	% within пол	42,5%	47,9%	9,7%	100,0%	

Symmetric Measures		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,165	,027

Табела 9. Значајност разлика између учитеља с обзиром на пол у односу на став да књижевни текстови са хришћанском тематиком могу бити у функцији реализације задатака наставе српског језика и књижевности

Резултати које смо добили према тврдњи: У читанкама за млађе разреде основне школе, књижевни текстови са хришћанском тематиком могу бити у функцији реализације задатака наставе српског језика и књижевности, показују да постоји статистички значајна разлика између учитеља различитог пола, и то на нивоу 0.01. Веће слагање су исказали женски испитаници (45,7%), а неодлучност је израженија код мушких испитаника (66,7%), као и највеће неслагање са овим ставом (11,1%).

Књижевноуметнички текстови са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде основне школе, могу да допринесу бољем разумевању конфесионалних (религиозних) разлика као и појмова вера и религија		слажем се	нисам сигуран-а	не слажем се	Total	
пол	мушки	Count	15	17	4	36
		% within пол	41,7%	47,2%	11,1%	100,0%
	женски	Count	43	148	32	223
		% within пол	19,3%	66,4%	14,3%	100,0%
Total	Count	58	165	36	259	
	% within пол	22,4%	63,7%	13,9%	100,0%	

Symmetric Measures		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,183	,011

Табела 10. Значајност разлика између учитеља с обзиром на пол у односу на став да књижевноуметнички текстови са хришћанском тематиком могу да допринесу бољем разумевању конфесионалних (религиозних) разлика као и појмова вера и религија

Да постоји статистички значајна разлика међу наставницима различитог пола у односу на тврдњу: Књижевноуметнички текстови са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде основне школе, могу да допринесу бољем разумевању конфесионалних (религиозних) разлика као и појмова вера и религија, показали су резултати, и то да постоји статистички значајна разлика на нивоу 0.01. Веће слагање са тврдњом исказали су испитаници мушког пола (41,7%), неодлучније су биле испитанице (66,4%) а такође су исказале и веће неслагање са тврдњом у односу на учитеље мушког пола (14,3%).

Богаћењу речника ученика млађег школског узраста, могу допринети књижевноуметнички текстови са хришћанском тематиком		слажем се	нисам сигуран-а	не слажем се	Total	
пол	мушки	Count	15	17	4	36
		% within пол	41,7%	47,2%	11,1%	100,0%
	женски	Count	136	77	10	223
		% within пол	61,0%	34,5%	4,5%	100,0%
Total	Count	151	94	14	259	
	% within пол	58,3%	36,3%	5,4%	100,0%	

Symmetric Measures		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,149	,053

Табела 11. Значајност разлика између учитеља с обзиром на пол у односу на став да књижевноуметнички текстови са хришћанском тематиком могу допринети богаћењу речника ученика млађег школског узраста

Резултати до којих смо дошли у односу на тврдњу: Богаћењу речника ученика млађег школског узраста, могу допринети књижевноуметнички текстови са хришћанском тематиком, показују да постоји статистички значајна разлика код наставника различитог пола и то на нивоу 0.05. Веће слагање са овом тврдњом је код наставника женског пола (61,0%), неодлучнији су наставници мушког пола (47,2%), а код овог пола је и веће неслагање (11,1%). Можемо да закључимо да наставници женског пола у односу на ову тврдњу имају боље изграђен став у позитивном, а наставници мушког пола у негативном смислу.

Највеће разлике с обзиром на разред који учитељи воде исказане су на питања бр. 2,9,10,12 и 15.

У читанкама за млађе разреде основне школе књижевни текстови са хришћанском тематиком могу бити у функцији реализације задатака наставе српског језика и књижевности		слажем се	нисам сигуран-а	не слажем се	Total	
Разред који учитељ води	1. разред	Count	30	30	8	68
		% within учитељ у разреду	44,1%	44,1%	11,8%	100,0%
	2. разред	Count	28	37	6	71
		% within учитељ у разреду	39,4%	52,1%	8,5%	100,0%
	3. разред	Count	23	40	0	63
		% within учитељ у разреду	36,5%	63,5%	,0%	100,0%
	4. разред	Count	29	17	11	57
		% within учитељ у разреду	50,9%	29,8%	19,3%	100,0%
	Total	Count	110	124	25	259
		% within учитељ у разреду	42,5%	47,9%	9,7%	100,0%

Symmetric

Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,275	,002
	N of Valid Cases	259	

Табела 12. Значајност разлика између учитеља с обзиром на разред који воде у односу на став да књижевни текстови са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде основне школе могу бити у функцији реализације задатака наставе српског језика и књижевности

Највеће разлике у ставовима код учитеља у зависности који разред воде исказана је у неколико варијабли од којих смо изабрали оне где је разлика најизраженија. Код тврдње: У читанкама за млађе разреде основне школе књижевни текстови са хришћанском тематиком могу бити у функцији реализације задатака наставе српског језика и књижевности, постоји статистички значајна разлика и то на нивоу .02. Највеће слагање са тврдњом је код учитеља који воде 4. разред (50,9%), изражену несигурност у односу на тврдњу колико ови текстови могу допринети реализацији наставе српског језика и књижевности показују учитељи који воде трећи разред (63,5%), и највеће неслагање је код учитеља који воде четврти разред (19,3%). Ово нам може потврдити да су учитељи који воде четврти разред, уз стечена одређена искуства кроз праксу, показали да су њихови ставови најбоље изграђени без обзира што показују дихотоне правце.

Код ученика млађег школског узраста развијању креативности и мотивацији за стваралаштвом могу допринети књижевни текстови са хришћанском тематиком		слажем се	нисам сигуран-а	не слажем се	Total	
Разред који учитељ води	1. разред	Count	44	22	2	68
		% within учитељ у разреду	64,7%	32,4%	2,9%	100,0%
	2. разред	Count	48	21	2	71
		% within учитељ у разреду	67,6%	29,6%	2,8%	100,0%
	3. разред	Count	30	33	0	63
		% within учитељ у разреду	47,6%	52,4%	,0%	100,0%
	4. разред	Count	33	16	8	57
		% within учитељ у разреду	57,9%	28,1%	14,0%	100,0%
	Total	Count	155	92	12	259
		% within учитељ у разреду	59,8%	35,5%	4,6%	100,0%

Symmetric

Measures

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Contingency Coefficient	,292	,000
N of Valid Cases	259	

Табела 13. Значајност разлика између учитеља с обзиром на разред који воде у односу на став да књижевни текстови са хришћанском тематиком могу допринети развијању креативности и мотивацији за стваралаштвом код ученика млађег школског узраста

Резултати до којих смо дошли у укрштању ове варијабле показују да постоји статистички значајна разлика и то на нивоу .01. Тврдња: Код ученика млађег школског узраста развијању креативности и мотивацији за стваралаштвом могу допринети књижевни текстови са хришћанском тематиком, изазвала је највеће слагање код учитеља који воде први разред основне школе (64,7%). Најизраженија несигурност у односу на тврдњу је код учитеља који воде трећи разред (52,4%), а највеће неслагање са тврдњом је код учитеља који воде четврти разред (14,0%). Ови резултати нам показују да су учитељи старијих разреда дошли до одређених искустава кроз рад са децом и у четвртном разреду увидели да креативност и мотивација оваквим текстовима опада.

Књижевни текстови са хришћанском тематиком у читанкама млађих разреда основне школе у функцији су духовног и смисаоног богаћења стечених знања из области естетског и верског образовања			слажем се	нисам сигуран-а	не слажем се	Total
Разред који учитељ води	1. разред	Count	24	40	4	68
		% within учитељ у разреду	35,3%	58,8%	5,9%	100,0%
	2. разред	Count	25	44	2	71
		% within учитељ у разреду	35,2%	62,0%	2,8%	100,0%
	3. разред	Count	34	29	0	63
		% within учитељ у разреду	54,0%	46,0%	,0%	100,0%
	4. разред	Count	22	28	7	57
		% within учитељ у разреду	38,6%	49,1%	12,3%	100,0%
	Total	Count	105	141	13	259
		% within учитељ у разреду	59,8%	35,5%	4,6%	100,0%

Symmetric

Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,240	,015
	N of Valid Cases	259	

Табела 14. Значајност разлика између учитеља с обзиром на разред који воде у односу на став да су књижевни текстови са хришћанском тематиком у функцији духовног и смисаоног богаћења стечених знања из области естетског и верског образовања

Следећа тврдња која јасно показује статистички значајну разлику и то на нивоу .05 јесте да су књижевни текстови са хришћанском тематиком у читанкама млађих разреда основне школе у функцији духовног и смисаоног богаћења стечених знања из области естетског и верског образовања. Највеће слагање са овом тврдњом изражено је код учитеља који воде трећи разред (54,0%), несигурност у односу на ову тврдњу је код учитеља који воде други разред (62,0%), а највеће неслагање са тврдњом је код учитеља који воде четврти разред (12,3%).

Књижевни текстови са хришћанском тематиком у читанкама млађих разреда основне школе могу бити подстицајно средство у развоју говорне културе ученика млађег школског узраста			слажем се	нисам сигуран-а	не слажем се	Total
Разред који учитељ води	1. разред	Count	27	30	11	68
		% within учитељ у разреду	39,7%	44,1%	16,2%	100,0%
	2. разред	Count	51	12	8	71
		% within учитељ у разреду	71,8%	16,9%	11,3%	100,0%
	3. разред	Count	19	28	16	63
		% within учитељ у разреду	30,2%	44,4%	25,4%	100,0%
	4. разред	Count	43	8	6	57
		% within учитељ у разреду	75,4%	14,0%	10,5%	100,0%
	Total	Count	140	78	41	259
		% within учитељ у разреду	54,1%	30,1%	15,8%	100,0%

Symmetric

Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,372	,000
	N of Valid Cases	259	

Табела 15. Значајност разлика између учитеља с обзиром на разред који воде у односу на став да књижевни текстови са хришћанском тематиком могу бити подстицајно средство у развоју говорне културе ученика млађег школског узраста

Резултати до којих смо дошли показују да постоји статистички значајна разлика и то на нивоу .01, у мишљењу учитеља у зависности који разред воде у односу на тврдњу да књижевни текстови са хришћанском тематиком у читанкама млађих разреда основне школе могу бити подстицајно средство у развоју говорне културе ученика млађег школског узраста. Најизраженије слагање са овом тврдњом је код учитеља који воде четврти разред (75,4%), да нису сигурни са ово тврдњом у највећој мери изјашњавају се учитељи трећег разреда (44,4%) а да се са овом тврдњом не слаже изјашњава се највише учитеља из ове категорије који воде трећи разред, и то 25,4%.

У функцији стварања и изражавања лепог могу бити књижевни текстови са хришћанском тематиком у читанкама млађих разреда основне школе		слажем се	нисам сигуран-а	не слажем се	Total	
Разред који учитељ води	1. разред	Count	38	12	18	68
		% within учитељ у разреду	55,9%	17,6%	26,5%	100,0%
	2. разред	Count	41	30	0	71
		% within учитељ у разреду	57,7%	42,3%	,0%	100,0%
	3. разред	Count	24	30	9	63
		% within учитељ у разреду	38,1%	47,6%	14,3%	100,0%
	4. разред	Count	25	16	16	57
		% within учитељ у разреду	43,9%	28,1%	28,1%	100,0%
	Total	Count	128	88	43	259
		% within учитељ у разреду	49,4%	34,0%	16,6%	100,0%

Symmetric

Measures

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Contingency Coefficient	,344	,000
N of Valid Cases	259	

Табела 16. Значајност разлика између учитеља с обзиром на разред који воде у односу на став да књижевни текстови са хришћанском тематиком могу бити у функцији стварања и изражавања лепог

Да постоји статистички значајна разлика и то на нивоу .01 утврђено је код тврдње: У функцији стварања и изражавања лепог могу бити књижевни текстови са хришћанском тематиком у читанкама млађих разреда основне школе. Став да се слажу са овом тврдњом је највише изражен код учитеља који воде други разред (57,7%), док је несигурних највише код учитеља који воде трећи разред (46,7%) а највеће неслагање са понуђеном тврдњом у скалери је код учитеља који воде четврти разред (28,1%). Што је старији разред који воде, то је и веће неслагање учитеља са тврдњом да за стварање лепог и изражавања лепог од помоћи могу да буду књижевни текстови са хришћанском тематиком (ако се изузму учитељи првог разреда). Разлог томе може се пронаћи и у развојном процесу ученика на том узрасту.

8.4. РАЗЛИКЕ У СХВАТАЊИМА У ОДНОСУ НА ВАРИЈАБЛЕ ИСТРАЖИВАЊА С ОБЗИРОМ НА ЗАСТУПЉЕНОСТ КЊИЖЕВНИХ ТЕКСТОВА

Највеће разлике с обзиром на године радног стажа исказане су на тврдње бр. 1,10,11, и 12.

Књижевни текстови са хришћанском тематиком у довољној мери су заступљени у читанкама за млађе разреде основне школе			слажем се	нисам сигуран-а	не слажем се	Total
Године радног стажа у настави	До 10 година	Count	35	16	2	53
		% within године у настави	66,0%	30,2%	3,8%	100,0%
	11-20 година	Count	103	26	5	134
		% within године у настави	76,9%	19,4%	3,7%	100,0%
	21-30 година	Count	31	14	0	45
		% within године у настави	68,9%	31,1%	,0%	100,0%
	30 и више година	Count	27	0	0	27
		% within године у настави	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	Total	Count	196	56	7	259
		% within године у настави	59,1%	33,6%	2,7%	100,0%

Symmetric

Measures

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Contingency Coefficient	,238	,016
N of Valid Cases	259	

Табела 17. Значајност разлика између учитеља према годинама радног стажа у настави у односу на став да су књижевни текстови са хришћанском тематиком у довољној мери заступљени у читанкама за млађе разреде основне школе

Резултати до којих смо дошли у току истраживања су да постоји статистички значајна разлика и то на нивоу 0.01 код различитог схватања учитеља у односу на варијаблу у којој микросоцијалној средини се налази школа у којој учитељи раде. Тврдња је да су књижевни текстови са хришћанском тематиком у довољној мери заступљени у читанкама за млађе разреде основне школе. Највећи степен слагања изражен је код учитеља који су најдуже у настави, јер се 100% њих изјаснило да је оваквих текстова у довољној мери. Несигурност у односу на тврдњу је код учитеља који су у настави од 21-30 година и то 31,1%, а највећи степен неслагања је код наставника који су у настави до 10 година (3,8%).

Заступљени књижевни текстови са хришћанском тематиком у читанкама млађих разреда у довољној мери доприносе развоју схватања мултикултуралности			слажем се	нисам сигуран-а	не слажем се	Total
Године радног стажа у настави	До 10 година	Count	40	13	0	53
		% within године у настави	75,5%	24,5%	,0%	100,0%
	11-20 година	Count	93	34	7	134
		% within године у настави	69,4%	25,4%	5,2%	100,0%
	21-30 година	Count	30	15	0	45
		% within године у настави	66,7%	33,3%	,0%	100,0%
	30 и више година	Count	13	14	0	27
		% within године у настави	48,1%	51,9%	,0%	100,0%
	Total	Count	176	76	7	259
		% within године у настави	68,0%	29,3%	2,7%	100,0%

Symmetric

Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,231	,023
N of Valid Cases		259	

Табела 18. Значајност разлика између учитеља према годинама радног стажа у настави у односу на став да заступљени књижевни текстови са хришћанском тематиком у читанкама млађих разреда у довољној мери доприносе развоју схватања мултикултуралности

Да постоји статистички значајна разлика у односу на тврдњу да заступљени књижевни текстови са хришћанском тематиком у читанкама млађих разреда у довољној мери доприносе развоју схватања мултикултуралности, показали су резултати до којих смо дошли. Постоји статистички значајна разлика међу учитељима у односу на дужину радног стажа у настави у односу на изнесу тврдњу и то на нивоу .05. Највеће слагање са овим ставом је код учитеља који су у настави до 10 година (75,5%), несигурна у овај став је трећа група учитеља а то су они који раде у настави 30 и више година (51,9%), док је највеће неслагање изнесено код учитеља који су у настави од 11-20 година (5,2%), с тим што у осталим групама није било случајева неслагања.

Личности и догађаји који су заступљени у књижевним текстовима са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде основне школе не одражавају у довољној мери потребе које произилазе из захтева за реализацијом општих задатака наставе			слажем се	нисам сигуран-а	не слажем се	Total
Године радног стажа у настави	До 10 година	Count	21	30	2	53
		% within године у настави	39,6%	56,6%	3,8%	100,0%
	11-20 година	Count	77	39	18	134
		% within године у настави	57,5%	29,1%	13,4%	100,0%
	21-30 година	Count	23	19	3	45
		% within године у настави	51,1%	42,2%	6,7%	100,0%
	30 и више година	Count	14	13	0	27
		% within године у настави	51,9%	48,1%	,0%	100,0%
	Total	Count	135	101	23	259
		% within године у настави	52,1%	39,0%	8,9%	100,0%

Symmetric

Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,254	,006
N of Valid Cases		259	

Табела 19. Значајност разлика између учитеља према годинама радног стажа у настави у односу на став да личности и догађаји који су заступљени у књижевним текстовима са хришћанском тематиком не одражавају у довољној мери потребе које произилазе из захтева за реализацијом општих задатака наставе

Резултати до којих смо дошли код укрштатања ове варијабле јесте да постоји статистички значајна разлика код схватања учитеља у односу на дужину радног стажа у настави и то на нивоу од 0.05. Највеће слагање са тврдњом, да личности и догађаји који су заступљени у књижевним текстовима са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде основне школе не одражавају у довољној мери потребе које произилазе из захтева за реализацијом општих задатака наставе, јесте код учитеља који су у настави од 11-20 година (57,5%), несигурност са овом тврдњом је у највећој мери исказана код учитеља чији је радни стаж до 10 година (56,6%), док је највеће неслагање са тврдњом исказано у групи учитеља са радним стажом 11-20 година (13,4%).

Књижевни текстови са хришћанском тематиком заступљени су само када се обрађује живот и дело Светог Саве			слажем се	нисам сигуран-а	не слажем се	Total
Године радног стажа у настави	До 10 година	Count	30	17	6	53
		% within године у настави	56,6%	32,1%	11,3%	100,0%
	11-20 година	Count	98	29	7	134
		% within године у настави	73,1%	21,6%	5,2%	100,0%
	21-30 година	Count	33	10	2	45
% within године у настави		73,3%	22,2%	4,4%	100,0%	
30 и више година	Count	17	10	0	27	
% within године у настави	63,0%	37,0%	,0%	100,0%		
Total	Count	178	66	15	259	
% within године у настави	68,7%	25,5%	5,8%	100,0%		

Symmetric

Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,238	,016
N of Valid Cases		259	

Табела 20. Значајност разлика између учитеља према годинама радног стажа у настави у односу на став да су књижевни текстови са хришћанском тематиком заступљени само када се обрађује живот и дело Светог Саве

Резултати до којих смо дошли упућују нас да постоји статистички значајна разлика у мишљењу учитеља у зависности од дужине радног стажа. Тврдња гласи: Књижевни текстови са хришћанском тематиком заступљени су само када се обрађује живот и дело Светог Саве. Највише слагања са овим ставом је код учитеља који спадају у две групе по радном стажу, од 11-20 и од 21-30 година, уз постотке који су скоро једнаки (73,1% и 73,3%), док је највише неслагања изнесено са овом тврдњом код учитеља који су у настави до 10 година (11,3%). Највећу неодлучност показали су најискуснији учитељи (37%), али зато у овој групи учитеља са 30 и више година радног стажа нема случајева неслагања са наведеном тврдњом.

Највеће разлике с обзиром на место где се школа налази исказане су на питања бр. 5,11 и 14.

Садржаји који подстичу развој радних способности нису у довољној мери заступљени у књижевним текстовима са хришћанском тематиком у млађим разредима основне школе		слажем се	нисам сигуран-а	не слажем се	Total	
Подручје школе	градска школа	Count	78	38	9	125
		% within подручје школе	62,4%	30,4%	7,2%	100,0%
	приградска школа	Count	38	36	10	84
		% within подручје школе	45,2%	42,9%	11,9%	100,0%
	сеоска школа	Count	25	25	0	50
		% within подручје школе	50,0%	50,0%	,0%	100,0%
	Total	Count	141	99	19	259
		% within подручје школе	54,4%	38,2%	7,3%	100,0%

Symmetric

Measures

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Contingency Coefficient	,221	,010
N of Valid Cases	259	

Табела 21. Значајност разлика између учитеља према подручју где се школа налази у односу на став да садржаји који подстичу развој радних способности нису у довољној мери заступљени у књижевним текстовима са хришћанском тематиком

Резултати до којих смо дошли показују да постоји статистички значајна разлика код наставника у зависности од микросоцијалне средине у којој се школа налази. У односу на тврдњу: Садржаји који подстичу развој радних способности нису у довољној мери заступљени у књижевним текстовима са хришћанском тематиком у млађим разредима основне школе, добили смо резултате да је статистички значајна разлика у укрштању ове варијабле и то на нивоу од .05. Највише је учитеља који се слажу са овом тврдњом из градске средине (њих 62,4%), несигурност према овом ставу је највише исказана код учитеља из сеоске средине (50%) а највеће неслагање је код учитеља приградске средине (11,9%).

Личности и догађаји који су заступљени у књижевним текстовима са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде основне школе не одражавају у довољној мери потребе које произилазе из захтева за реализацијом општих задатака наставе			слажем се	нисам сигуран-а	не слажем се	Total
Подручје школе	градска школа	Count	60	58	7	125
		% within подручје школе	48,0%	46,4%	5,6%	100,0%
	приградска школа	Count	46	29	9	84
		% within подручје школе	54,8%	34,5%	10,7%	100,0%
	сеоска школа	Count	29	14	7	50
		% within подручје школе	58,0%	28,0%	14,0%	100,0%
	Total	Count	135	101	23	259
		% within подручје школе	52,1%	39,0%	8,9%	100,0%

Symmetric

Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,194	,038
N of Valid Cases		259	

Табела 22. Значајност разлика између учитеља према подручју где се школа налази у односу на став да личности и догађаји који су заступљени у књижевним текстовима са хришћанском тематиком не одражавају у довољној мери потребе које произилазе из захтева за реализацијом општих задатака наставе

Постоји статистички значајна разлика код учитеља према средини у којој се школа налази, и то на нивоу 0.05. Тврдња гласи: Личности и догађаји који су заступљени у књижевним текстовима са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде основне школе не одражавају у довољној мери потребе које произилазе из захтева за реализацијом општих задатака наставе. Највише слагања са овом тврдњом је код учитеља са сеоског подручја, и то 58,0%, несигурност у односу на ову тврдњу је код учитеља запослених у градској средини (46,4%), а највише неслагања је код учитеља запослених у сеоској средини (14,0%).

Заступљени књижевноуметнички текстови са хришћанском тематиком у читанкама млађих разреда основне школе у довољној мери задовољавају интересовања ученика у овом домену		слажем се	нисам сигуран-а	не слажем се	Total	
Подручје школе	градска школа	Count	103	13	9	125
		% within подручје школе	82,4%	10,4%	7,2%	100,0%
	приградска школа	Count	61	11	12	84
		% within подручје школе	72,6%	13,1%	14,3%	100,0%
	сеоска школа	Count	36	12	2	50
		% within подручје школе	72,0%	24,0%	4,0%	100,0%
	Total	Count	200	36	23	259
		% within подручје школе	77,2%	13,9%	8,9%	100,0%

Symmetric

Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,194	,038
N of Valid Cases		259	

Табела 23. Значајност разлика између учитеља према подручју где се школа налази у односу на став да заступљени књижевни текстови са хришћанском тематиком у довољној мери задовољавају интересовања ученика у овом домену

Тврдња: Заступљени књижевноуметнички текстови са хришћанском тематиком у читанкама млађих разреда основне школе у довољној мери задовољавају интересовања ученика у овом домену, показала је да постоји статистички значајна разлика код учитеља у зависности од подручја у коме се школа налази, и та разлика је на нивоу .03. Највише слагања са овом тврдњом је код учитеља који су запослени у градским школама (82,4%), несигурност у односу на понуђену тврдњу је најизраженија код учитеља из сеоских средина (24,0%) а највише неслагања је код наставника запослених у приградским школама (14,3%).

Највеће разлике с обзиром на пол исказане су на питања бр. 6,7,13,14 и 15.

Задаци верске наставе у млађим разредима основне школе могу у потпуности бити реализовани обрадом заступљених књижевних текстова са хришћанском тематиком у читанкама		слажем се	нисам сигуран-а	не слажем се	Total	
пол	мушки	Count	28	8	0	36
		% within пол	77,8%	22,2%	,0%	100,0%
	женски	Count	130	70	23	223
		% within пол	58,3%	31,4%	10,3%	100,0%
Total	Count	158	78	23	259	
	% within пол	61,0%	30,1%	8,9%	100,0%	

Symmetric

Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,157	,039
N of Valid Cases		259	

Табела 24. Значајност разлика између учитеља с обзиром на пол у односу на став да задаци верске наставе у млађим разредима основне школе могу у потпуности бити реализовани обрадом заступљених књижевних текстова са хришћанском тематиком у читанкама

Резултати до којих смо дошли у односу на тврдњу да задаци верске наставе у млађим разредима основне школе могу у потпуности бити реализовани обрадом заступљених књижевних текстова са хришћанском тематиком у читанкама, показују да постоји статистички значајна разлика у ставовима код учитеља различитог пола и то на нивоу од .05. Учитељи мушког пола имају веће слагање са тврдњом и то 77,8%, а несигурност и неслагање је више изражено код учитеља женског пола. Несигурно у тврдњу је 31,4%, а са њом се не слаже 10,3% учитеља женског пола. Нема учитеља мушког пола несагласних са тврдњом.

Обрада садржаја књижевних текстова са хришћанском тематиком који су заступљени у читанкама за млађе разреде основне школе може бити у функцији развоја моралних особина код ученика		слажем се	нисам сигуран-а	не слажем се	Total	
пол	мушки	Count	28	8	0	36
		% within пол	77,8%	22,2%	,0%	100,0%
	женски	Count	145	59	19	223
		% within пол	65,0%	26,5%	8,5%	100,0%
Total	Count	173	67	19	259	
	% within пол	66,8%	25,9%	7,3%	100,0%	

Symmetric

Measures

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Contingency Coefficient	,157	,039
N of Valid Cases	259	

Табела 25. Значајност разлика између учитеља с обзиром на пол у односу на став да обрада садржаја књижевних текстова са хришћанском тематиком који су заступљени у читанкама за млађе разреде основне школе може бити у функцији развоја моралних особина код ученика

Постоји статистички значајна разлика код ставова учитеља према дистрибуцији полова у односу на тврдњу да обрада садржаја књижевних текстова са хришћанском тематиком који су заступљени у читанкама за млађе разреде основне школе може бити у функцији развоја моралних особина код ученика, и та разлика је на нивоу од .05. Учитељи мушког пола (77,8%) имају веће слагање са тврдњом, док је и неслагање и несигурност са изнесеном тврдњом више изражена код учитеља женског пола. Несигурно у односу на тврдњу је 26,5%, а несагласно са тврдњом је 8,5% учитеља женског пола. Изјашњење учитеља мушког пола у односу на ову, 7. тврдњу из скалера, идентично је изјашњењу на 6. тврдњу, када се посматра број и проценат сагласних, несигурних и несагласних.

Реализација садржаја књижевних текстова са хришћанском тематиком у млађим разредима основне школе у довољној мери доприноси примени стечених знања		слажем се	нисам сигуран-а	не слажем се	Total	
пол	мушки	Count	30	6	0	36
		% within пол	83,3%	16,7%	,0%	100,0%
	женски	Count	160	47	16	223
		% within пол	71,7%	21,1%	7,2%	100,0%
Total	Count	190	53	16	259	
	% within пол	73,4%	20,5%	6,2%	100,0%	

Symmetric

Measures

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Contingency Coefficient	,199	,005
N of Valid Cases	259	

Табела 26. Значајност разлика између учитеља с обзиром на пол у односу на став да реализација садржаја књижевних текстова са хришћанском тематиком у млађим разредима основне школе у довољној мери доприноси примени стечених знања

Резултати до којих смо дошли показују да постоји статистички значајна разлика у ставовима учитеља у односу на пол према тврдњи: Реализација садржаја књижевних текстова са хришћанском тематиком у млађим разредима основне школе у довољној мери доприноси примени стечених знања, и то на нивоу од .05. Више слагања са овим ставом показало је мушких учитеља и то 83,3%, несигурност у ставу према овој тврдњи је изражена више код учитеља женског пола (21,1%), код којих је више заступљено и неслагање са овом тврдњом (7,2%). Ниједан учитељ мушког пола није изразио неслагање са овом тврдњом.

Заступљени књижевни текстови са хришћанском тематиком у читанкама млађих разреда основне школе у довољној мери задовољавају интересовања ученика у овом домену		слажем се	нисам сигуран-а	не слажем се	Total	
пол	мушки	Count	32	4	0	36
		% within пол	88,9%	11,1%	,0%	100,0%
	женски	Count	168	32	23	223
		% within пол	75,3%	14,3%	10,3%	100,0%
Total	Count	200	36	23	259	
	% within пол	77,2%	13,9%	8,9%	100,0%	

Symmetric

Measures

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Contingency Coefficient	,283	,001
N of Valid Cases	259	

Табела 27. Значајност разлика између учитеља с обзиром на пол у односу на став да заступљени књижевни текстови са хришћанском тематиком у читанкама млађих разреда основне школе у довољној мери задовољавају интересовања ученика у овом домену

Резултати до којих смо дошли показују да постоји статистички значајна разлика у ставовима учитеља у односу на пол према тврдњи да: Заступљени књижевни текстови са хришћанском тематиком у читанкама млађих разреда основне школе у довољној мери задовољавају интересовања ученика у овом домену, и то на нивоу од .05. Више слагања са овим ставом показало је мушких учитеља и то 88,9%, несигурност у ставу према овој тврдњи је изражена више код учитеља женског пола (14,3%), и неслагање са овом тврдњом је више код женских учитеља (10,3%). Није било учитеља мушког пола несагласних са тврдњом.

Током свог професионалног образовања учитељи су у довољној мери оспособљени за обраду књижевних текстова са хришћанском тематиком који су заступљени у читанкама за млађе разреде основне школе		слажем се	нисам сигуран-а	не слажем се	Total	
пол	мушки	Count	26	10	0	36
		% within пол	72,2%	27,8%	,0%	100,0%
	женски	Count	152	55	16	223
		% within пол	68,2%	24,7%	7,2%	100,0%
Total	Count	178	65	16	259	
	% within пол	68,7%	25,1%	6,2%	100,0%	

Symmetric

Measures

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Contingency Coefficient	,276	,002
N of Valid Cases	259	

Табела 28. Значајност разлика између учитеља с обзиром на пол у односу на став да су током свог професионалног образовања учитељи у довољној мери оспособљени за обраду књижевних текстова са хришћанском тематиком

Резултати до којих смо дошли показују да постоји статистички значајна разлика у ставовима учитеља у односу на пол према тврдњи: Током свог професионалног образовања учитељи су у довољној мери оспособљени за обраду књижевних текстова са хришћанском тематиком који су заступљени у читанкама за млађе разреде основне школе, и то на нивоу од .05. Више слагања са овим ставом показало је мушких учитеља и то 72,2%, несигурност у ставу према овој тврдњи је више код учитеља мушког пола (27,8%), а неслагање са овом тврдњом је изражено више код женских учитеља (7,2%). Ниједан учитељ мушког пола није навео да се са тврдњом не слаже.

Највеће разлике с обзиром на разред који учитељи воде исказане су на питања бр. 2,4,9 и 11.

Садржаји књижевних текстова са хришћанском тематиком који су заступљени у читанкама за млађе разреде основне школе у корелацији су са осталим садржајима из читанки које треба реализовати у одређеном разреду		слажем се	нисам сигуран-а	не слажем се	Total	
Разред који учитељ води	1. разред	Count	41	21	6	68
		% within учитељ у разреду	60,3%	30,9%	8,8%	100,0%
	2. разред	Count	57	9	5	71
		% within учитељ у разреду	80,3%	12,7%	7,0%	100,0%
	3. разред	Count	48	15	0	63
		% within учитељ у разреду	76,2%	23,8%	,0%	100,0%
	4. разред	Count	47	10	0	57
		% within учитељ у разреду	82,5%	17,5%	,0%	100,0%
	Total	Count	193	55	11	259
		% within учитељ у разреду	74,5%	21,2%	4,2%	100,0%

Symmetric Measures

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Contingency Coefficient	,258	,005
N of Valid Cases	259	

Табела 29. Значајност разлика између учитеља с обзиром на разред који воде у односу на став да су садржаји књижевних текстова са хришћанском тематиком који су заступљени у читанкама за млађе разреде основне школе у корелацији са осталим садржајима из читанки које треба реализовати у одређеном разреду

Резултати до којих смо дошли показују да постоји статистички значајна разлика и то на нивоу .05, у мишљењу наставника у зависности који разред воде у односу на тврдњу да су садржаји књижевних текстова са хришћанском тематиком који су заступљени у читанкама за млађе разреде основне школе у корелацији са осталим садржајима из читанки које треба реализовати у одређеном разреду. Најизраженије слагање са овом тврдњом је код учитеља који воде четврти разред (82,5%), да нису сигурни са садржином ове тврдње у највећој мери изјаснили су се учитељи који воде први разред (30,9%) који се процентуално са тврдњом највише и не слажу (8,8%). Међу учитељима који воде трећи и четврти разред није било оних који се са тврдњом не слажу.

У читанкама за млађе разреде основне школе књижевни текстови са хришћанском тематиком у довољној мери су заступљени само у области естетског васпитања		слажем се	нисам сигуран-а	не слажем се	Total	
Разред који учитељ води	1. разред	Count	46	20	2	68
		% within учитељ у разреду	67,6%	29,4%	2,9%	100,0%
	2. разред	Count	45	21	5	71
		% within учитељ у разреду	63,4%	29,6%	7,0%	100,0%
	3. разред	Count	29	34	0	63
		% within учитељ у разреду	46,0%	54,0%	,0%	100,0%
	4. разред	Count	35	15	7	57
		% within учитељ у разреду	61,4%	26,3%	12,3%	100,0%
	Total	Count	155	90	14	259
		% within учитељ у разреду	59,8%	34,7%	5,4%	100,0%

Symmetric

Measures

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Contingency Coefficient	,276	,002
N of Valid Cases	259	

Табела 30. Значајност разлика између учитеља с обзиром на разред који воде у односу на став да су у читанкама за млађе разреде основне школе књижевни текстови са хришћанском тематиком у довољној мери заступљени само у области естетског васпитања

Резултати до којих смо дошли показују да постоји статистички значајна разлика и то на нивоу .05, у мишљењу наставника у зависности који разред воде у односу на тврдњу да су у читанкама за млађе разреде основне школе књижевни текстови са хришћанском тематиком у довољној мери заступљени само у области естетског васпитања. Најизраженије слагање са овом тврдњом је код учитеља који воде први разред (67,6%), да нису сигурни са садржином ове тврдње у највећој мери изјаснили су се учитељи који воде трећи разред (54,0%), а овом тврдњом не слажу се највише учитељи који воде четврти разред и то 12,3%. Ниједан учитељ који води трећи разред није навео да се са тврдњом не слаже.

Књижевни текстови са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде основне школе који су заступљени у четвртом разреду су у складу са достигнутим нивоом интелектуалног развоја ученика тог узраста			слажем се	нисам сигуран-а	не слажем се	Total
Разред који учитељ води	1. разред	Count	31	37	0	68
		% within учитељ у разреду	45,6%	54,4%	,0%	100,0%
	2. разред	Count	51	10	10	71
		% within учитељ у разреду	71,8%	14,1%	14,1%	100,0%
	3. разред	Count	36	22	5	63
		% within учитељ у разреду	57,1%	34,9%	7,9%	100,0%
	4. разред	Count	35	22	0	57
		% within учитељ у разреду	61,4%	38,6%	,0%	100,0%
	Total	Count	153	91	15	259
		% within учитељ у разреду	59,1%	35,1%	5,8%	100,0%

Symmetric

Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,352	,000
N of Valid Cases		259	

Табела 31. Значајност разлика између учитеља с обзиром на разред који воде у односу на став да су књижевни текстови са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде основне школе који су заступљени у четвртом разреду у складу са достигнутим нивоом интелектуалног развоја ученика тог узраста

Резултати до којих смо дошли показују да постоји статистички значајна разлика и то на нивоу .01, у мишљењу наставника зависно од тога који разред воде у односу на тврдњу да су књижевни текстови са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде основне школе који су заступљени у четвртом разреду у складу са достигнутим нивоом интелектуалног развоја ученика тог узраста. Најизраженије слагање са овом тврдњом је код наставника који воде други разред (71,8%), несигурни у ову тврдњу у највећој мери су учитељи који воде први разред (54,4%) а став да се са овом тврдњом не слаже највише је изразило учитеља који воде други разред, и то 14,1%. Међу учитељима који воде први и четврти разред није било оних који се са тврдњом не слажу.

Личности и догађаји који су заступљени у књижевним текстовима са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде основне школе не одражавају у довољној мери потребе које произилазе из захтева за реализацијом општих задатака наставе		слажем се	нисам сигуран-а	не слажем се	Total	
Разред који учитељ води	1. разред	Count	25	36	7	68
		% within учитељ у разреду	36,8%	52,9%	10,3%	100,0%
	2. разред	Count	36	23	12	71
		% within учитељ у разреду	50,7%	32,4%	16,9%	100,0%
	3. разред	Count	39	24	0	63
		% within учитељ у разреду	61,9%	38,1%	,0%	100,0%
	4. разред	Count	35	18	4	57
		% within учитељ у разреду	61,4%	31,6%	7,0%	100,0%
	Total	Count	135	101	23	259
		% within учитељ у разреду	42,5%	47,9%	9,7%	100,0%

Symmetric

Measures

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Contingency Coefficient	,276	,002
N of Valid Cases	259	

Табела 32. Значајност разлика између учитеља с обзиром на разред који воде у односу на став да личности и догађаји који су заступљени у књижевним текстовима са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде основне школе не одражавају у довољној мери потребе које произилазе из захтева за реализацијом општих задатака наставе

Резултати до којих смо дошли показују да постоји статистички значајна разлика и то на нивоу .01, у мишљењу наставника у зависности који разред воде у односу на тврдњу да личности и догађаји који су заступљени у књижевним текстовима са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде основне школе не одражавају у довољној мери потребе које произилазе из захтева за реализацијом општих задатака наставе. Најизраженије слагање са овом тврдњом је код наставника који воде трећи разред (61,9%), несигурни са садржином ове тврдње у највећој мери су учитељи који воде први разред (52,9%) а да се са овом тврдњом не слаже највише се изјаснило учитеља који воде други разред, и то 16,9%. Ниједан учитељ који води трећи разред није се изјаснио да се са тврдњом не слаже.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Наше истраживање у теоријском делу било је вођено основном идејом да је први циљ образовања и васпитања, као јединственог појма, развој слободне и целосне личности, у чијој основи лежи стицање истинитог и целовитог знања. Посегли смо за писаним изворима, претежно у области философије, који потврђују мисао да су слобода, вера, интуитивно знање и осећај за лепо иманентни људском бићу, самим тим и деци, односно ученицима. У том смислу, терминолошки смо одредили књижевноуметничке текстове као писане уметничке творевине са универзалном вредношћу које подстичу естетски доживљај и спознају лепог, и које својом садржином и вишезначјем богате духовни живот, осећања, разумевање и интуитивно знање читаоца. Нужност адекватног верског и естетског образовања и васпитања сагледали смо у њиховом односу према савршеноме, где смо циљ верског образовања и васпитања идентификовали као ослобођење човека од несавршенства и зла које га спречава да прихвати истину, док смо суштину естетског образовања и васпитања нашли у остварењу човекове тежње ка савршенству. Наставу српског језика и књижевности у млађим разредима сагледали смо зависно од првог и јединог циља образовања и васпитања, који се у конкретном случају омогућава и реализује стицањем адекватних сазнања о језику и књижевности, као и способности промишљања и естетских доживљаја, уз очување изворне дечје маште и емпатије.

Посебно смо указали на значај читанке за млађе разреде са становишта циља образовања, означајући је као врело мудрости, врлине, лепоте и узвишених осећања, и сагледавајући је као антологију књижевноуметничких текстова, односно највреднијих и најузвишенијих књижевних остварења. Утврдили смо да је читанка уџбеник своје врсте, те да су њене карактеристике јединствене, а да се међу њима посебно издвајају: истинитост, неопходност, незамењивост, веродостојност, окренутост суштини, посвећеност живој снази речи, као и својства која изазивају интуитивну препознатљивост и душевни склад. Везано за усвајање знања уз помоћ читанке, посебно смо истакли да читанка за млађе разреде треба да буде у функцији (пре)носиоца знања и помагача у усвајању знања, чиме постаје основ за стварање духовног и културног идентитета ученика и неговање највећих врлина. У одређивању значаја и карактеристика читанке, и дефинисању усвајања знања уз њену помоћ, посебно смо апострофирали књижевноуметничке текстове са хришћанском тематиком, указујући истовремено на разлику правога знања и информације. Функцију читанке да подстиче читалачке

навике и љубав према књизи сагледали смо у светлу очувања изворне и чисте дечје маште, задовољења дечје радозналости и служења дечјој радости.

Посебно издвајање књижевних текстова са хришћанском тематиком из ризнице старе српске књижевности, у оквиру поглавља посвећеног историјском аспекту верског и естетског васпитања у Србији, учињено је као основ за истинито и адекватно сагледавање естетског и верског елемента у данашњем времену и на овом простору. Зато је нарочито истакнута просветитељска мисија Светог Саве која подразумева верску, односно религиозну димензију, због чега је основа те мисије сасвим другог усмерења и значаја у односу на рационалистичку основу ренесансне западноевропске просвећености. У делу посвећеном читанкама у Србији у првој половини двадесетог века дат је посебан осврт на књижевне текстове са хришћанском тематиком у читанкама састављача Љуб. М. Протића и Влад. Д. Стојановића.

Оквир истраживања био је у корелацији са опредељењем да се изврши анализа читанки издавача: *Завод за уџбенике, Креативни центар, Едука и Нова школа*, које се користе у настави у млађим разредима, посебно са аспекта књижевних текстова са хришћанском тематиком заступљених у тим читанкама. Како изузетно мали број заступљених текстова са хришћанском тематиком не би постао миноран, односно занемарљив, применили смо најшири могући оквир, па смо као књижевноуметничке текстове са хришћанском тематиком одредили све текстове у којима се истичу и на уметнички начин приказују основне хришћанске врлине.

И пре преласка на истраживање елемената хришћанске тематике, верског и естетског у текстовима заступљеним у читанкама од првог до четвртог разреда, утврдили смо да је изузетно мали број текстова са овом тематиком, поготово у поређењу са читанкама састављача Љуб. М. Протића и Влад. Д. Стојановића. У читанкама смо налазили текстове са неким елементима, односно знацима хришћанске тематике. Утврдили смо да постоји занемарљив број текстова у којима се прожимају верско и естетско, чиме се врши њихово мотивско и елементарно раздвајање, те да је наведено прожимање заступљено у неким текстовима у читанци *Едуке* за трећи разред и читанкама сва четири издавача за четврти разред.

У одељку посвећеном методичком приступу читанци, посебно смо указали на специфичности интерпретације књижевноуметничких текстова са хришћанском тематиком, а посебно на то какав треба да буде приступ тим текстовима. Стављајући у први план ученика као активног учесника у сазнавању и тумачењу дела са хришћанском тематиком, утврдили смо да су

поменути текстови врело надахнућа, те да су у функцији самоспознаје, односно верског и естетског образовања и васпитања. Примењујући свестрано сагледавање са ослонцем у делима из области методике, али и философије, закључили смо да је интерпретативно-аналитички систем најадекватнији за наставу српског језика и књижевности, и за ученика као субјекта у настави, чиме се уједно изнаходи прави однос између естетског и естетичког. Мотивисање ученика везали смо за појам самоспознаје, те за склад ума, душе и духа, при чему смо истакли изузетно значајну улогу учитеља који треба стално да тежи целини и савршеноме. Нарочито смо указали на етички, верски, естетски, имагинативни и емоционални моменат у уметничком доживљају дела са хришћанском тематиком, те на љубав као суштинско везивно ткиво ових елемената.

Истражујући однос наставног програма и читанке по разредима, посебан осврт дали смо на књижевне текстове са хришћанском тематиком, схваћене у најширем смислу. Утврдили смо да састављачи читанки слободу избора текстова најмање користе када је реч о текстовима са наведеном тематиком. Извршили смо анализу тематско-мотивске и жанровске структуре читанке по разредима и издавачима, и утврдили заступљеност ауторских текстова и текстова из народне књижевности са хришћанском тематиком у читанкама. У табеларном прегледу по разредима дали смо и проценат ових текстова у односу на све текстове у читанкама појединих издавача. Посебно смо указали на текстове у којима преовлађује естетски моменат, али који садрже и одблеске хришћанске тематике. Утврдили смо и заступљеност књижевних текстова са хришћанском тематиком домаћих и страних писаца у читанкама за млађе разреде, као и заступљеност ових текстова по избору аутора, такође по издавачима и разредима. Управо нас је сазнање да постоји свега 13 текстова са хришћанском тематиком у свих 16 читанки по избору њихових аутора, и поред максимално широког оквира терминолошког одређења, навело да дамо предлог књижевних текстова са хришћанском тематиком које би требало да садрже читанке за млађе разреде.

Сагледавајући и истражујући облике дидактичко-методичке апаратуре у читанкама за млађе разреде, утврдили смо да се у тој апаратури манифестују основни принципи наставе, и посебно истакли адекватност и примереност апаратуре. Уз принципе истакли смо и основне особине адекватне апаратуре са становишта аутора уџбеника, као што су оригиналност, сврховитост, креативност и флексибилност, а навели смо и класификацију елемената апаратуре у осам основних група. Током истраживања учврстили смо властити став према дидактичко-

методичкој апаратури као саставном делу уџбеника/читанке, односно мишљење да апаратура никада не сме да постане сама себи циљ, те да она нити може, нити треба потпуно да обухвати анализу и интерпретацију књижевног текста. Да би интерпретација књижевног дела била иманентна том делу и инвентивна, утврдили смо да карактер апаратуре треба да буде упућујући и инспиративан, што подразумева да елементи апаратуре не могу да буду основа за тумачење текста. Овакво становиште, које нема много заступника у теорији, заступамо због инсистирања на прављењу разлике између сазнања и учења напамет, као и између знања и вештине, односно знања и информације.

Наведено становиште задржали смо и приликом анализе структуре дидактичко-методичке апаратуре у читанкама за млађе разреде, с обзиром да ничим не треба ослабити духовни и уметничко-естетски доживљај књижевног дела. Методичке поступке интерпретације књижевног текста испитивали смо на примеру народне епске песме *Марко Краљевић и бег Костадин*, коју садрже читанке за трећи разред сва четири издавача. Указали смо на нејасноће, као и могуће замке приликом уобличавања питања, задатака и налога који чине апаратуру у читанкама везано за поменуту песму, и уочили да највећи број задатака припада активирајућем смисленом типу. Наведена песма послужила је и за критички осврт на интегралне задатке за анализу књижевног текста са хришћанском тематиком, садржане у пратећим апаратурама. Посебно смо указали на слабо посвећивање пажње доживљају ученика, као и лепоти и мелодији ове народне епске песме, указујући да без осврта на хришћанско етичко утемељење и хришћанске врлине није могуће извршити адекватну анализу и интерпретацију. Жанровске поступке обраде испитали смо, пре свега, у текстовима садржаним у читанкама за трећи и четврти разред, имајући у виду важеће наставне програме који жанровској обради посвећују пажњу почев од трећег разреда. Посебно смо истакли могућност да се на примерима народних песама ученици упознају са могућношћу да епско дело може имати драмски карактер, као и лирске елементе, чиме сазнање постаје целовито, док ученик добија свест о сличностима и разликама. То смо показали на примеру наведене песме *Марко Краљевић и бег Костадин*, као и лирско-епске песме *Јетрвица адамско колена*.

У делу посвећеном методологији истраживања дефинисали смо проблемски приступ истраживања и одредили предмет, циљ и задатке истраживања, зависне и независне варијабле истраживања, и хипотезе и потхипотезе истраживања. Интересовао нас је, пре свега, допринос књижевних текстова са хришћанском тематиком остварењу циља образовања и васпитања, па

смо зато као предмет истраживања у ширем смислу навели научно, теоријско и практично проучавање, као и проверу наведеног доприноса. У ужем смислу, предмет истраживања определили смо као компаративно-критичку анализу ставова учитеља о заступљености и доприносу књижевних текстова са хришћанском тематиком. Тиме је опредељено да циљ истраживања буде испитивање и идентификација ставова и мишљења учитеља, док је испитивање ставова учитеља ушло у срж задатака које смо определили у смислу истраживања. Све оно што смо проверили, сазнали, утврдили и прихватили у теоријском делу овог рада, уз оквир постављеног циља и дефинисање задатака истраживања, узроковало је да поставимо општу хипотезу и пет потхипотеза истраживања.

Општа хипотеза је дефинисана на следећи начин: *Већина учитеља процењује да књижевни текстови са хришћанском тематиком значајно доприносе у верском и естетском васпитању ученика у млађим разредима основне школе, али да нису у довољној мери заступљени у читанкама за млађе разреде основне школе.* Наведена хипотеза садржи и елемент доприноса и елемент заступљености, и то у логичкој повезаности. Први део хипотезе, који се односи на значајан допринос ових текстова, у извесном смислу је потврђен ставовима учитеља. Израз „у извесном смислу“ употребљавамо зато што је егзактан приступ доприносу, везано за верско и естетско васпитање, немогуће применити у целини. Сагласност дефинисане хипотезе са изјашњењима на постављене тврдње у скалеру не подразумева егзактно потврђивање хипотезе, с обзиром да се сфера људског духа и суштинског знања не управља према утврђеном реду величина. Зато условно можемо да кажемо да су учитељи, претежном сагласношћу са тврдњама број 3, 6, 7, 8 и 11 из скалера везаног за испитивање ставова **о доприносу** књижевних текстова са хришћанском тематиком, потврдили први део постављене хипотезе. Са могућношћу да наведени текстови допринесу реализацији задатака верске наставе слаже се 59,1% учитеља; са могућношћу да ти текстови могу допринети уочавању естетских вредности слаже се 64,9% учитеља. Поводом седме тврдње, 75,7% учитеља је изразило сагласност, односно потврдило могућност доприноса ових текстова развоју способности за доживљавање лепог, а поводом осме, 58,7% њих је потврдило да ови текстови могу допринети развоју способности ученика за вредновање лепог. Једанаеста тврдња је блиска трећој, а 62,5% учитеља се изјаснило да ови књижевни текстови имају велику улогу у верском образовању и васпитању. Трећој тврдњи је још блискија 6. тврдња из скалера усмереног на ставове учитеља **о заступљености** књижевних текстова, по којој задаци верске наставе могу у потпуности бити реализовани обрадом заступљених књижевних текстова са хришћанском тематиком у читанкама.

У пододељку 8.1. овог рада већ је наведено да проценат од 48,3% испитаника који су навели да нису сигурни поводом 5. тврдње у скалери (да естетско васпитање и образовање може бити ефикасније уз коришћење књижевноуметничких текстова са хришћанском тематиком), указује на необликовани став у односу на категорију „естетско васпитање и образовање“, те у погледу начина да оно буде ефикасније. Овакав закључак потврђује се упоређењем изјашњења на 5. тврдњу са наведеним изјашњењима на 6, 7. и 8. тврдњу из скалера, која су међусобно сагласна, а појединачно и скупно несагласна са изјашњењем на 5. тврдњу.

Други део опште хипотезе, у којем је садржана поставка да *књижевни текстови са хришћанском тематиком нису у довољној мери заступљени у читанкама за млађе разреде*, постављен је на основу систематског истраживања приказаног у теоријском делу овог рада, посебно у одељцима 4. и 5, где је утврђен мали број текстова са хришћанском тематиком у читанкама, и поред максималног ширења термилошког одређења ових текстова. Претходно смо дали аргументацију за сагледавање верског и естетског образовања као нужног дела целовитог образовања и предуслова за развој целосне личности, и утврдили елементе хришћанске тематике, верског и естетског у читанкама четири издавача од првог до четвртог разреда основне школе. С обзиром да се чак 75,7% учитеља сложило са тврдњом да су књижевни текстови са хришћанском тематиком у довољној мери заступљени у читанкама, при чему је само 2,7% њих изразило неслагање са овом тврдњом, закључак би био да поменути други део опште хипотезе није потврђен у истраживању, обављеном на узорку који су чинили сви учитељи основних школа у граду Краљеву. Ова тврдња је постављена као прва у скалери везаном за ставове учитеља **о заступљености** књижевних текстова са хришћанском тематиком у остваривању естетског и верског васпитања. Међутим, већ смо указали да изузетно велики проценат сагласних са тврдњом не подразумева јасан став према категорији књижевноуметничких текстова са хришћанском тематиком, а тиме ни према њиховој заступљености у читанкама. Поред тога, очигледна је несагласност изјашњења поводом прве тврдње из овог скалера са изјашњењем на четврту тврдњу, да су књижевни текстови са хришћанском тематиком заступљени у читанкама у довољној мери само у области естетског васпитања, са којом се сагласило 59,9% учитеља. Јер, ако су ти текстови у довољној мери заступљени само у области естетског васпитања, може се закључити да у осталим областима васпитања ти текстови нису у довољној мери заступљени, док нам изјашњење поводом прве тврдње даје резултате потпуно несагласне са изјашњењем поводом четврте тврдње.

Изјашњења на још две тврдње из овог скалера могу да допринесу нејасноћама и забунама, поготово у случају неадекватне обраде резултата и доношења закључка. Једанаеста тврдња овог скалера: *Личности и догађаји који су заступљени у књижевним текстовима са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде основне школе не одражавају у довољној мери потребе које произилазе из захтева за реализацијом опитних задатака наставе*, начином своје формулације, довела је до тога да се са њом сложи 52,1% учитеља. Са овом тврдњом у корелацији је наредна, дванаеста тврдња овог скалера: *Књижевни текстови са хришћанском тематиком заступљени су само када се обрађује живот и дело Св. Саве* са којом се сагласило 68,7% учитеља. О односу ове две тврдње и изјашњења по њима писано је у оквиру поделе 8.2. овог рада. Поново указујемо на нелогичност, јер, ако су ти текстови заступљени у читанкама „само када се обрађује живот и дело Св. Саве“ (12. тврдња са 68.7% сагласних), немогуће је да исти текстови буду „у довољној мери заступљени у читанкама“ (1. тврдња са 75,7% сагласних).

За разлику од опште хипотезе, потхипотезе су „боље прошле“ по изјашњењима учитеља/испитаника, са изузетком четврте потхипотезе чија је садржина инкорпорирана у други део опште хипотезе. Прва од њих, која гласи: *Већина учитеља сматра да књижевни текстови са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде основне школе доприносе реализацији српског језика и књижевности и верске наставе*, унеколико је потврђена изјашњењима на тврдње број 2 и 3 у скалеру везаном за допринос текстова. Без обзира што се 42,5% учитеља сложило, а 47,9% се изјаснило да није сигурно у тврдњу број 2 да ови текстови могу бити у функцији реализације задатака наставе српског језика и књижевности, закључили смо да би изјашњења ишла више у правцу слагања са тврдњом у случају адекватног ангажовања на отклањању препрека у дефинисању и разумевању задатака наставе српског језика и књижевности, као и књижевних текстова са хришћанском тематиком. У случају тврдње број 3 у истом скалеру, 59,1% учитеља се сложило са тим да ови текстови могу допринети реализацији задатака верске наставе, чиме се потврђује прва потхипотеза.

Друга потхипотеза: *Већина учитеља сматра да књижевни текстови са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде основне школе доприносе реализацији задатака естетског васпитања и развијању креативности и стваралаштва код ученика*, потврђена је изјашњењима учитеља поводом већ помињаних тврдњи број 5 (са оградом због већег броја учитеља који у тврдњу нису сигурни), 6, 7 и 8 у скалеру везаном за допринос текстова. Осим

њих, ову потхипотезу потврђује и изјашњење на 9. тврдњу у истом скалеру, односно чињеница да је 59,8% учитеља навело да се слаже са тиме да ови текстови могу допринети развијању креативности и мотивацији за стваралаштвом код ученика млађег школског узраста.

Трећа потхипотеза: *Већина учитеља сматра да књижевни текстови са хришћанском тематиком у млађим разредима основне школе доприносе развоју говорне културе и богаћењу дечјег речника*, потврђена је изјашњењима учитеља на 12. тврдњу из скалера везаног за допринос текстова, при чему се 54,1% учитеља сложило са тим да ови текстови могу бити подстицајно средство у развоју говорне културе ученика, затим на 13. тврдњу, с обзиром да се 58,3% учитеља сложило са тим да ови текстови могу допринети богаћењу речника млађег школског узраста, као и на 14. тврдњу, да ови текстови могу бити у функцији богаћења дечјег речника (лексице), са којом је 57,1% учитеља изразило сагласност.

Четврта потхипотеза: *Већина учитеља сматра да књижевни текстови са хришћанском тематиком нису у довољној мери заступљени у читанкама за млађе разреде основне школе*, суштински и формално је обухваћена у другом делу опште хипотезе, и није потврђена изјашњењима учитеља, пре свега због изјашњења на прву тврдњу из скалера везаног за заступљеност књижевних текстова са хришћанском тематиком. Наиме, 75,7% учитеља се сложило са тврдњом да су ови текстови у довољној мери заступљени у читанкама за млађе разреде основне школе. Несагласности са изјашњењима на неке друге тврдње навели смо у пододељку 8.2. овог рада и у овим разматрањима, у делу посвећеном другом делу опште хипотезе.

Пета потхипотеза: *У ставовима учитеља о доприносу и заступљености књижевноуметничких текстова са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде основне школе у односу на варијабле истраживања (пол, дужина радног стажа, место где се школа налази и разред који учитељ води) постоје одређене разлике*, потврђена је приликом истраживања, и то у односу на сваку варијаблу. У пододељцима 8.3. и 8.4. овог рада наведене су разлике у схватањима у односу на независне варијабле истраживања (пол, дужина радног стажа, подручје школе и разред који учитељи воде), и то с обзиром на обе зависне варијабле – допринос књижевних текстова са хришћанском тематиком и заступљеност ових текстова. Увидели смо да постоје статистички значајне разлике у схватањима, односно изјашњењима међу појединим групама учитеља, посматрано према већини тврдњи у оба скалера. Такве разлике су забележене код тврдњи број 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 12, 13 и 15 у скалеру везаном за

допринос текстова, и код тврдњи број 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14 и 15 у скалеру везаном за заступљеност текстова. Подробније разматрање изјашњења и значајних разлика дато је у пододељцима 8.3. и 8.4. овог рада.

Везано за поједине независне варијабле истраживања, потребно је истаћи одређене чињенице, пошто су биле битне за исказивање резултата:

а) Од укупно 259 учитеља, највише их је у групи од **11-20 година радног стажа** (134, или 51,74%). Припадници ове групе процентуално су исказали јасније ставове у односу на остале групе, ако у виду имамо статистички значајне разлике и скалер везан за допринос, било да се слажу (тврдње број 1, 2, 7 и 10), или да су несагласни (тврдње број 1, 3 и 5). Припадници исте групе показали су јасније ставове везано и за тврдње из скалера о заступљености, па су се претежно изјаснили да се слажу са тврдњама број 11 и 12, док су несагласност претежно изразили у односу на тврдње број 10 и 11 (иначе, статистички значајне разлике забележене су код изјашњења на тврдње број 1, 10, 11 и 12).

б) Од укупног броја учитеља, 125 их је у школама **градског подручја**. У изјашњењу на обе тврдње из скалера о доприносу, где су забележене статистички значајне разлике (тврдње број 2 и 3), учитељи из школа са градског подручја изразили су највеће слагање (52% и 69,6%). Наведене разлике утврђене су код тврдњи број 5, 11 и 14 у скалеру о заступљености, а поменута група учитеља највеће слагање изразила је са тврдњом број 5 (62,4%) и тврдњом број 14 (82,4%).

в) Од 259 учитеља, 223 их је женског пола (86,1%). Како су највеће разлике с обзиром на пол исказане на питања број 2, 4 и 13 у скалеру о доприносу, **учитељи женског пола** изразили су веће слагање на тврдње број 2 и 13, а као занимљивост ваља навести и изјашњења испитаница поводом тврдње број 2: са њом су се сагласиле 102 испитанице (45,7%), а 100 их је било неодлучно (44,8%), док је код учитеља мушког пола тај однос био 3:1 у корист несигурних. У скалеру о заступљености, највеће разлике утврђене су на тврдње број 6, 7, 13, 14 и 15. За разлику од претходног случаја, овде су на све наведене тврдње **учитељи мушког пола** изразили већу сагласност, а учитељи женског пола већу неодлучност и несагласност са тврдњама.

г) За разлику од претходних варијабли, број учитеља је уједначен по разредима које воде. Статистички значајне разлике исказане су у изјашњењима на тврдње број 2, 9, 10, 12 и 15 у скалеру о доприносу. Карактеристично је да су у четири од пет случајева претежно неслагање са тврдњом исказали учитељи који воде **четврти** разред (тврдње број 2, 9, 10 и 15), а да су, такође, у четири од пет случајева несигурност у тврдњу изразили учитељи који воде **трећи** разред (тврдње број 2, 9, 12 и 15). Интересантан је податак везано за изјашњавање на тврдњу број 12

(да ови текстови могу бити подстицајно средство у развоју говорне културе ученика), да се са њом слаже 71,8% учитеља другог и 75,4% учитеља четвртог разреда, док у њу није сигурно 44,1% учитеља првог и 44,4% учитеља трећег разреда. Статистички значајне разлике исказане су у изјашњењима на тврдње број 2, 4, 9 и 11 у скалеру о заступљености; у три од четири случаја највећу несигурност у тврдњу изразили су учитељи првог разреда. За истраживање је значајна и чињеница да је поводом сваке од наведених тврдњи утврђено да у неким разредима нема учитеља који се са њом не слажу: тврдња број 2 – није било учитеља трећег ни четвртог разреда који се не слажу; тврдња број 4 – ниједан учитељ трећег разреда није изразио несагласност; тврдња број 9 –учитељи првог и четвртог разреда ни у једном случају нису изразили несагласност, и тврдња број 11 – ниједан учитељ трећег разреда није навео да се са тврдњом не слаже.

На крају, истичемо још једном да постоји несагласност у изјашњењима на неке међусобно сагласне тврдње, и нелогичности у одређивању ставова учитеља на поједине тврдње из оба скалера, а примере смо навели у одговарајућим деловима овог рада. Закључујемо да код већине учитеља постоји недостатак јасно утемељеног става према категорији естетског и верског васпитања, као и неадекватно одређење према књижевним текстовима са хришћанском тематиком. Независно од тога што смо сигурни у исправност термилошког одређења књижевних текстова са хришћанском тематиком које смо утврдили за потребе овог рада, и што смо, надамо се, адекватно указали на значај естетског и верског за целовито образовање и васпитање, као и за развој целосне личности, потрудили смо се да у тврдњама у оба скалера не буде ниједне која би у себи имала елементе сугестије, односно навођења у правцу који би нама „одговарао“. Сазнање да су се у неким школама на територији града Краљева учитељи „фронтално“, односно тимски изјашњавали по тврдњама из оба скалера, управо потврђује неутемељеност у ставу и одсуство воље за дубље разматрање значењских нивоа појединих тврдњи. Без обзира на то, изражавамо наду да ће се у наредном периоду увидети значај, вредности и неопходност правог знања, и да ће систем образовања и васпитања изнаћи адекватне путеве сазнавања којима се открива и потврђује суштинско знање. Књижевни текстови са хришћанском тематиком су у том смислу драгоцени, а њихова заступљеност у читанкама за млађе разреде неопходна, управо у циљу вршења правог доприноса естетском и верском образовању, а тиме и васпитању и образовању у целини.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аврамовић, З. (1993): *Вредности уџбеника у свету глобализације*, у: Вредности савременог уџбеника, књига 3, Учитељски факултет Ужице, Ужице.
2. Адлер, А. (2007): *Познавање човека * Религија и индивидуална психологија * Огледи*, Просвета, Београд.
3. Андрић, М. (2002): *Методички прилази књижевнoуметничком делу*, књ.2, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
4. Бенц, Е. (2004): *Опис хришћанства*, Чигоја, Београд.
5. Берђајев, Н. (2002): *Смисао историје (Оглед о философији човекове судбине)*, БРИМО, Београд.
6. Берђајев, Н. (2002): *Ја и свет објеката*, БРИМО, Београд.
7. Берђајев, Н. (2001): *Смисао стваралаштва*, БРИМО, Београд.
8. Берђајев, Н. (2002): *Царство духа и царство ћесара*, БРИМО, Београд.
9. Берђајев, Н. (2002): *О човековом ропству и слободи*, БРИМО, Београд.
10. Берђајев, Н. (2002): *Човек и машина – О узвишености Хришћанства и недостoјним хришћанима*, БРИМО, Београд.
11. Берђајев, Н. (2006): *Судбина човека у савременом свету*, Логос, Београд.
12. Бичков, В. (1991): *Византијска естетика*, Просвета, Београд.
13. Бодријар, Ж. (1994): *Друго од истога*, Лапис, Београд.
14. Бојанин, С. (2009): *Гордијев чвор*, Братство Св. Симеона Мироточивог, Врњачка Бања.
15. Бојанин, С. (1991): *Школа као болест*, Плато, Београд.
16. Бојанин, С. (2008): *Под дрветом сазнања добра и зла*, Филозофско друштво Републике Српске, Бања Лука.
17. Бојанин, С. (2002): *Тајна школе*, Самостално издање Бојанин&Мицић, Београд.
18. Брковић, А. (1998): *Настава-ученик-развој*, Учитељски факултет Ужице, Ужице.
19. Бубер, М. (1977): *Ја и Ти*, Зодијак, Београд.
20. Вајман, Р. (2003): *Садашњост и прошлост у историји књижевности*, у: Теорија рецепције, Београд.
21. Varč, I. (2003): *Subjekt izjave kot predmet raziskovanja godovine književnosti*, ZRC, Ljubljana.
22. Велимировић, Н. (1988): *Вера Светих*, Словесник, Шабац.
23. Вранеш, А., Марковић, Љ., Јанићијевић, Ј. (2008): *Етичност у науци и култури*, Филолошки факултет Универзитета у Београду, Београд.
24. Вучковић, М. (1984): *Методика наставе српскохрватског језика*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

25. Вучковић, М. (1993): *Методика наставе српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
26. Дамаскин, Св. Јован (2001): *Источник знања* (превео с јелинског изворника: С. Јакшић), Јасен/Бијели Павле, Београд/Никшић.
27. Данојлић, М. (1998): *Право јачег*, Политика, 5.12.1998.године.
28. Денић, С. (2011): *Књижевни текстови у настави веронауке*, у: Годишњак Учитељског факултета у Врању, Учитељски факултет у Врању, Врање.
29. Деретић, Ј. (2001): *Кратка историја српске књижевности*, Светови, Нови Сад.
30. Димитријевић, В. (2006): *Зашто плаче Св. Сава*, Штампач, Чачак.
31. Димитријевић, В. (2007): *Јагње и змија*, Лио, Горњи Милановац.
32. Доментијан, (1988): *Живот Светог Саве*, Просвета, СКЗ, Београд.
33. Ђорђевић, Б. (1999): *Уџбеник и подстицање развоја мишљења ученика*, у: Вредности савременог уџбеника III, Учитељски факултет Ужице, Ужице.
34. Ђорђевић, Ј. (1998): *Савремени уџбеник и електронски медији*, у: Вредности савременог уџбеника II, Учитељски факултет Ужице, Ужице.
35. Ђорђевић, Т. (1946): *Србија пре сто година*, Просвета, Београд.
36. Единџер, Е. (2005): *Хришћански архетип*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
37. Елкајнд, Д. (1974): *Како ум расте: два пута менталног развоја*, у: Пијажеова теорија интелектуалног развоја, Институт за педагошка истраживања, Београд.
38. Живковић, Д. (1995): *Теорија књижевности са теоријом писмености*, Драганић, Београд.
39. *Живот Стефана Немање од св. Саве* (превео М. Башић), у: Стара српска књижевност I, Матица српска/СКЗ, Нови Сад/Београд, 1970.
40. *Живот Стефана Немање од Стефана Првовенчаног* (превео М. Башић), у: Стара српска књижевност I, Матица српска/СКЗ, Нови Сад/Београд, 1970.
41. *Живот светога Саве од Доментијана* (превео Л. Мирковић), у: Стара српска књижевност I, Матица српска/СКЗ, Нови Сад/Београд, 1970.
42. *Живот св. Саве од Теодосија монаха* (превео М. Башић), у: Стара српска књижевност II, Матица српска/СКЗ, Нови Сад/Београд, 1970.
43. *Живот деспота Стефана Лазаревића од Константина Философа* (превео Л. Мирковић), у: Стара српска књижевност III, Матица српска/СКЗ, Нови Сад/Београд, 1970.
44. Жички благовесник, Јануар-март 2011. ЕУО Епархије жичке. (**часопис**)
45. Зборник радова, књ.2, *Вредности савременог уџбеника*, (1998), Учитељски факултет Ужице, Ужице.
46. Зборник радова, књ.3, *Вредности савременог уџбеника*, (1999), Учитељски факултет Ужице, Ужице.
47. Зењковски, В. (2002): *Проблеми васпитања у свету хришћанске антропологије*, БРИМО, Београд.

48. Златић, Л., Петровић-Бјекић, Д. (1999): *Облици учења у читанкама за 3. и 4. разред основне школе из угла активне наставе*, у: Вредности савременог уџбеника III, Учитељски факултет Ужице, Ужице.
49. Златоуст, Св. Јован (1998): *Слава Господу за све* (приредио: Јован Србуљ), Православна мисионарска школа при Храму Светог Александра Невског, Београд.
50. Златоуст, Св. Јован (2006): *О васпитању дјеце*, Светигора, Цетиње.
51. Илић, П. (2006): *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*, Змај, Нови Сад.
52. Илич, И. (1972): *Доле школе!*, НИП Дуга, Београд.
53. Јасперс, К. (1973): *Увод у филозофију*, Просвета, Београд.
54. Јевтић, А. (1988): *Пролегомена за исихастичку гносеологију*, Философске студије XVI, стр.86.
55. Јевтић, А. (1992): *Свети Сава као просветитељ (Предавање одржано на Светосавској академији Богословског факултета 1977.године)*, у: Свети Сава и Косовски завет, СКЗ, Београд.
56. Јеротић, В. (1994): *Психолошко и религиозно биће човека*, Беседа, Нови Сад.
57. Јеротић, В. (2007): *Психотерапија и религија*, Ars Libri, Београд.
58. Јеротић, В. (2002): *Индивидуација и (или) обожење*, Ars Libri, Београд.
59. Јеротић, В. (2005): *Повратак оцима*, Ars Libri, Београд.
60. Јеротић, В. (1997): *Хришћанство и психолошки проблеми човека*, Богословски факултет, СПЦ, Београд.
61. Јовановић, З. (2002): *Обрада домаће лектуре у млађим разредима основне школе*, Антуријум, Београд.
62. Јовановић, Т. (2000): *Апокрифна питања и одговори*, у: *Стара српска књижевност*, Филолошки Факултет Београд, стр.606.
63. Јоксимовић, С. (2003): *Верска настава и грађанско васпитање у школама у Србији*, Институт за педагошка истраживања, Београд.
64. Јонеско, Е. (1990): *Човек под знаком питања*, Градац, Чачак.
65. Карелин, Р. (2010): *Рехабилитација Содоме и Гоморе*, у: Жички благовесник, Епархија жичка, октобар /јануар.
66. Кашанин, М. (1972): *Житија Теодосија Хиландарца*, у: *Српска књижевност у књижевној критици 1 – Стара књижевност*, Нолит, Београд.
67. Кисић, У. (1999): *Естетски и образовни захтеви у интерпретацији уметничких садржаја у читанкама за основну школу*, у: Вредности савременог уџбеника III, Учитељски факултет Ужице, Ужице.
68. Кјеркегор, С. (1970): *Појам стрепње*, СКЗ, Београд.
69. Клајн, И., Шипка, М. (2006): *Велики речник страних речи и израза*, Прометеј, Нови Сад.
70. Ковачевић, Б. (1972): *Наша стара лирика*, у: *Српска књижевност у књижевној критици*, књ. 1, *Стара књижевност*, Нолит, Београд.

71. Коменски, Ј. (1997): *Велика дидактика*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
72. Костић, Д. (1972): *Слово љубави Стефана Лазаревића*, у: Српска књижевност у књижевној критици 1 – Стара књижевност, Нолит, Београд.
73. Круљ, С. Р., Качапор, С. и Кулић, Р. (2003): *Педагогија*, Београд, Свет књиге.
74. Лазаревић, Ј. (1998): *Приповетке, школска икона*, Драганић, Београд.
75. Лакета, Н. (1993): *Вредности савременог уџбеника*, Научна књига/Учитељски факултет, Београд.
76. Мајор, Ф. (1991): *Сутра је увек касно*, Југословенска ревија.
77. Маринковић, С. (2000): *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*, Креативни центар, Београд.
78. Марицки, Д. (1978): *Теорија рецепције о науци о књижевности*, Нолит, Београд.
79. Мењ, А. (1999): *Извори религије*, Zepher Book World, Београд.
80. Мидић, И. (2008): *Православни катихизис*, Завод за уџбенике, Београд.
81. Мијановић, Н. (1998): *Методолошко-дидактики проблеми развоја уџбеника*, у: Вредности савременог уџбеника II, Учитељски Факултет Ужице, Ужице.
82. Мијановић, Н. (2009): *Индивидуализована настава као основна дидактичка парадигма школе будућности*, у: Будућа школа II, Српска академија образовања, Београд.
83. Милатовић, В. (2005): *Настава српског језика и књижевности у трећем разреду основне школе – приручник за наставнике*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
84. Миленковић, С. (2007): *Религија и епистемологија, Шта психолози и психотерапеути могу да науче из јеванђеља*, Дерета, Београд.
85. Милинковић, М. (1999): *Тематско-структурална и естетска вредност читанке за трећи разред основне школе*, у: Вредности савременог уџбеника III, Учитељски факултет Ужице, Ужице.
86. Миљковић, С. (2011): *Стање ствари као живот уметности*, <http://www.vidovdan.org/arhiva/print117.html> (04.12.2011. у 7,30)
87. Миочиновић, Љ. (2002): *Пијажеова теорија интелектуалног развоја*, Институт за педагошка истраживања, Београд.
88. Науман, М. (): *Књижевност и проблеми њене рецепције*, у: Теорија рецепције, Београд.
89. Недељковић, М. (1998): *Друштвене промене и савремени уџбеник*, у: Вредности савременог Уџбеника II, Учитељски Факултет Ужице, Ужице.
90. Николић, М. (2009): *Методика наставе српског језика и књижевности*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
91. Палама, Г. (1977): *О страстима и врлинама и о плодовима умног тиховања*, манастир Ђелије, Београд.
92. *Певанија Змај-Јована Јовановића*, дивот-издање, Српска књижара и штампарија Браће М. Поповића, Нови Сад, 1882.
93. Петровић, С. (2000): *Систем српске митологије*, Просвета, Ниш.

94. Петровић, С. (2006): *Естетика*, Универзитет у Београду-Филолошки факултет/Народна књига, Београд.
95. Петровић, Т. (1999): *Читанке (тематско-естетски аспект)*, у: Вредности савременог уџбеника III, Учитељски факултет Ужице, Ужице.
96. Петровић, Т. (2009): *Увод у књижевност*, Прометеј, Нови Сад.
97. Пијаже, Ж.; Инхелдер, Б. (1990): *Психологија детета*, Издавачка књижарница Зорана Стојановића, Сремски Карловци.
98. Поповић, Б. (1973): *Увод у психологију морала*, Научна књига, Београд.
99. Поповић, Б.; Ристић, З. (1989): *Моралана особа*, Просвета, Београд.
100. Поповић, Б. (1990): *Моралност између психологије и теологије*, Богословски факултет, Београд бр. ?
101. Поповић, В., Миочиновић, Љ. (1977): *Моралне вредности деце и младих и њихов развој*, Просвета, Београд.
102. Поповић, В. (2001): *О души и боговима*, Просвета, Ниш.
103. Поповић, В. (1990): *Увод у христоцентричну психологију*, Богословље свеска 1-2, Православни Богословски Факултет, Београд. (**часопис**)
104. Поповић, Ј. (1993): *Светосавље као философија живота*, манастир Ћелије, Ваљево.
105. Поповић, Ј. (1998): *Празничне беседе*, манастир Ћелије, Ваљево.
106. Поповић, Ј. (1999): *Философија и религија Ф.М. Достојевског*, манастир Ћелије, Ваљево.
107. Поповић, Ј. (1999): *Достојевски о Европи и словенству*, манастир Ћелије, Ваљево.
108. Поповић, Ј. (1999): *Философске урвине*, манастир Ћелије, Ваљево.
109. Поповић, Ј. (2008): *Сетве и жетве*, манастир Ћелије, Ваљево.
110. Поткоњак, Н.М. (2009): *Циљ васпитања је полазиште, основа и оквир сваког друштвено организованог васпитања и педагогије чији је оно предмет проучавања*, у: *Образовање и усавршавање наставника – Циљеви и задаци васпитно-образовног рада*, Учитељски факултет у Ужицу, Ужице.
111. *Похвала кнезу Лазару од Јефимије* (превео Л. Мирковић), у: *Стара српска књижевност III*, Матица српска/СКЗ, Нови Сад/Београд, 1970.
112. Православна енциклопедија (Велики православни богословски енциклопедијски речник), том I и II (2010), Православна реч, Нови Сад.
113. *Пред дверима: Српска молитвена поезија* (приредио Верољуб Вукашиновић), Легенда, Чачак, 2005.
114. Психијатрија данас (1991): бр. 23. Институт за ментално здравље, Београд. (**Часопис**)
115. Пурић, Д. (2009): *Тумачење књижевног текста као циљ наставе књижевности у млађим разредима основне школе*, у: *Образовање и усавршавање наставника – Циљеви и задаци васпитно-образовног рада*, Учитељски факултет у Ужицу, Ужице.
116. Радичевић, В. Б. (1990): *Песме о мајци*, СКЗ, Београд.

117. Радичевић, В. Б. (1995): *Сујеверице и друге речи*, књ. трећа, СКЗ, Београд.
118. Радичевић, В. Б. (1999): *Сујеверице и друге речи*, књ. четврта, Просвета, Београд.
119. Радовић, А. (2006): *Основи православног вапитања*, Православни богословски факултет, Београд.
120. Рајчевић, П. (2012): *Дидактичка хрестоматија*, Будућност, Нови Сад.
121. Расел, Б. (2004): *Освајање среће*, ИП Књига/Невен, Београд.
122. Ребић, Ч. (2003): *Дух и истина старе српске књижевности*, Институт за српску културу, Приштина-Лепосавић.
123. Ребић, Ч. (2009): *Духовни смисао истраживања књижевног наслеђа*, Институт за српску културу, Приштина-Лепосавић.
124. Сведенборг, Е. (2004): *Божанска Промисао*, ИП „Трагови“, Београд.
125. Сведенборг, Е. (2006): *Небо и Пакао*, ИКП Заслон, Шабац/ИП Трагови, Београд.
126. Свети Сава, Стефан Првовенчани (1997): *Житије Светог Симеона* (превео Д. Костић), Кантакузин, Крагујевац.
127. Сељски, Т. (2000): *Православни поглед на свет и савремена наука*, Светигора, Цетиње.
128. *Слово љубве од деспота Стефана Лазаревића* (превео М. Башић), у: *Стара српска књижевност III*, Матица српска/СКЗ, Нови Сад/Београд, 1970.
129. Смиљковић, С. (2005): *Настава српског језика и књижевности I*, Учитељски факултет Врање, Врање.
130. Смиљковић, С. (2005): *Настава српског језика и књижевности 2*, Учитељски факултет Врање, Врање.
131. Смиљковић, С. (2006): *Ауторска бајка*, Учитељски факултет Врање, Врање.
132. Смиљковић, С.; Стојановић, С. (2007): *Еколошка читанка*, Учитељски факултет Врање, Врање.
133. Смиљковић, С.; Стојановић, С. (2007): *Предшколска и школска лектура*, Учитељски факултет Врање, Врање.
134. Смиљковић, С., Милинковић, М. (2008): *Методика наставе српског језика и књижевности*, Учитељски факултет Врање, Врање.
135. Спекторски, Е. (2003): *Хришћанска етика*, Братство Св. Симеона Мироточивог, Врњачка Бања.
136. Спиноза, Б. (1983): *Етика*, БИГЗ, Београд.
137. Српска књижевност у сто књига, *Стара српска књижевност I – III* (1970), Матица српска/СКЗ, Нови Сад/Београд.
138. Српска књижевност у сто књига, *Јован Јовановић Змај – Песме* (1970), Матица српска/СКЗ, Нови Сад/Београд.
139. Српска књижевност у књижевној критици, књ. 1, *Стара књижевност* (1972), Нолит, Београд.

140. Стефановић, М. (1969): *Дете као културни симбол*, Трагом дечије песме, Културни центар, Нови Сад.
141. Стишовић Миловановић, А. (2009): *Задаци и исходи савременог методичког приступа књижевноуметничком тексту*, у: *Образовање и усавршавање наставника – Циљеви и задаци васпитно-образовног рада*, Учитељски факултет у Ужицу, Ужице.
142. Суходолски, Б. (1974): *Три педагогије*, НИП Дуга, Београд.
143. Тартаља, И. (1998): *Теорија књижевности*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
144. Требјешанин, Ж. (2000): *Представа детета у српској култури*, Југословенски центар за права детета, Београд.
145. Трифуновић, Ђ. (1972): *Значајније појаве и писци у старој српској књижевности*, у: *Српска књижевност у књижевној критици*, књ. 1, Стара књижевност, Нолит, Београд.
146. Трифуновић, Ђ. (1972): *Приповедање и симболи средњовековне наше уметничке прозе*, у: *Српска књижевност у књижевној критици*, књ. 1, Стара књижевност, Нолит, Београд.
147. Трнавац, Н. (1999): *Дидактичко-методичка апаратура за рад ученика у основношколским уџбеницима*, у: *Вредности савременог уџбеника III*, Учитељски факултет Ужице, Ужице.
148. Узелац, М. (2003): *Естетика*, Академија уметности, Нови Сад.
149. Флоренски, П. (1991): *Пакао*, Градац, Чачак.
150. Хамваш, Б. (1999): *Scientia sacra I – Духовна баштина древног човечанства*, Дерета, Београд.
151. Хамваш, Б. (1999): *Scientia sacra II – Хришћанство*, Дерета, Београд.
152. Хартман, Н. (2004): *Естетика*, Дерета, Београд.
153. Хегел, Г. (1986): *Естетика I*, БИГЗ, Београд.
154. Хегел, Г. (1986): *Естетика II*, БИГЗ, Београд.
155. Хирш, Е. (1983): *Начела тумачења*, Нолит, Београд.
156. Цветановић, В., Милатовић, В., Јовановић, А. (1995): *Методика наставе српског језика*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
157. Цветановић, В. (1998): *Читанка – уџбеник и литерарна антологија*, у: *Вредности савременог уџбеника II*, Учитељски факултет Ужице, Ужице.
158. Чаленић, М. (1975): *Књижевност за децу*, Интерпрес, Београд.
159. Часопис Епархије жичке, Жички благовесник, октобар-јануар.
160. Чукановић-Каравидић, М. (2006): *Естетика читанке*, Институт за економику и финансије, Београд.
161. Шопенхауер, А. (2005): *Свет као воља и представа*, том други, Службени гласник, Београд.

Читанке коришћене за анализу:

1. Вучковић, М. (2011): *Читанка за први разред Румена свитања*, Завод за уџбенике, Београд.
 2. Маринковић, С., Марковић, С. (2007): *Читанка за први разред*, Креативни центар, Београд.
 3. Јовић, М., Јовић, И. (2008): *Читанка за први разред*, Едука, Београд.
 4. Ћук, М., Петровић, З. (2006): *Читанка за први разред Добро јутро*, Нова школа, Београд.
 5. Јовановић, С. (2010): *Читанка за други разред*, Завод за уџбенике, Београд.
 6. Маринковић, С., Маринковић, Љ., Марковић, С. (2007): *Читанка за други разред*, Креативни центар, Београд.
 7. Манојловић, М., Бабуновић, С. (2009): *Читанка за други разред*, Едука, Београд.
 8. Ћук, М., Петровић Периц, З. (2009): *Читанка за други разред Срећни дани*, Нова школа, Београд.
 9. Милатовић, В. (2010): *Читанка за 3. разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд.
 10. Маринковић, С., Марковић, С. (2009): *Читанка за трећи разред*, Креативни центар, Београд.
 11. Јовић, М., Јовић, И. (2010): *Читанка за трећи разред*, Едука, Београд.
 12. Ћук, М., Петровић Периц, З. (2009): *Читанка за трећи разред Радости дружења*, Нова школа, Београд.
 13. Опачић-Николић, З., Пантовић, Д. (2007): *Читанка за четврти разред Прича без краја*, Завод за уџбенике, Београд.
 14. Маринковић, С., Марковић, С. (2009): *Читанка за четврти разред*, Креативни центар, Београд.
 15. Тодоров, Н., Цветковић, С., Плавшић, М. (2010): *Читанка за четврти разред Трешња у цвету*, Едука, Београд.
 16. Ћук, М., Петровић Периц, З. (2009): *Читанка за четврти разред основне школе Свет маште и знања*, Нова школа, Београд.
-
17. Протић, Љ. М., Стојановић, В. Д. (2010): *Српска читанка за II разред основних школа у Краљевини Србији*, Завод за уџбенике, Београд.
 18. Протић, Љ. М., Стојановић, В. Д. (2008): *Српска читанка за III разред основних школа у Краљевини Србији*, Завод за уџбенике, Београд.
 19. Протић, Љ. М., Стојановић, В. Д. (2010): *Српска читанка за IV разред основних школа у Краљевини Србији*, Завод за уџбенике, Београд.

П Р И Л О З И

Упутство за попуњавање

Поштоване колеге,

Пред Вама је свеска са питањима на која треба да одговорите заокруживањем једног од понуђених одговора. Потребно је да се определите за једну од понуђених могућности, сходно степену слагања са сваком тврдњом.

Сва питања односе на тему докторске дисертације под насловом „Књижевни текстови са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде у функцији естетског верског и образовања“. Резултати истраживања користиће се за израду докторске дисертације кандидата Бошка Миловановића, асистента Учитељског факултета у Лепосавићу.

Молимо за Вашу сарадњу и искрене одговоре на постављена питања.

Унапред хвала!

1. Ког сте пола? М Ж
2. Колико година радите у настави? _____
3. Који разред тренутно водите? а) 1. б) 2. в) 3. г) 4.
4. На ком подручју се налази школа у којој радите?
 - а) градском
 - б) приградском
 - в) сеоском

СКАЛЕР 1

ДОПРИНОС КЊИЖЕВНОУМЕТНИЧКИХ ТЕКСТОВА СА ХРИШЋАНСКОМ ТЕМАТИКОМ У ОСТВАРИВАЊУ ЕСТЕТСКОГ И ВЕРСКОГ ОБРАЗОВАЊА

1. Књижевноуметнички текстови са хришћанском тематиком у читанкама млађих разреда основне школе углавном су у функцији оптималне реализације задатака наставе
 - а) слажем се
 - б) нисам сигуран
 - в) не слажем се
2. У читанкама за млађе разреде основне школе, књижевноуметнички текстови са хришћанском тематиком могу бити у функцији реализације задатака наставе српског језика и књижевности
 - а) слажем се
 - б) нисам сигуран
 - в) не слажем се
3. Реализацији задатака верске наставе у млађим разредима основне школе, могу допринети књижевноуметнички текстови са хришћанском тематиком
 - а) слажем се
 - б) нисам сигуран
 - в) не слажем се
4. Књижевноуметнички текстови са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде основне школе, могу да доприносу бољем разумевању конфесионалних (религиозних) разлика као и појмова вера и религија
 - а) слажем се
 - б) нисам сигуран
 - в) не слажем се
5. Естетско васпитање и образовање у млађим разредима основне школе, може бити ефикасније уз коришћење књижевноуметничких текстова са хришћанском тематиком
 - а) слажем се
 - б) нисам сигуран
 - в) не слажем се
6. За уочавање естетских вредности могу допринети књижевноуметнички текстови са хришћанском тематиком у читанкама млађих разреда основне школе

- а) слажем се
- б) нисам сигуран
- в) не слажем се

7. Књижевноуметнички текстови са хришћанском тематиком, могу да доприносе развоју способности ученика млађег школског узраста за доживљавање лепог

- а) слажем се
- б) нисам сигуран
- в) не слажем се

8. Књижевноуметнички текстови са хришћанском тематиком, могу допринети развоју способности ученика млађег школског узраста за вредновање лепог

- а) слажем се
- б) нисам сигуран
- в) не слажем се

9. Код ученика млађег школског узраста, развијању креативности и мотивацији за стваралаштвом, могу допринети књижевноуметнички текстови са хришћанском тематиком

- а) слажем се
- б) нисам сигуран
- в) не слажем се

10. Књижевноуметнички текстови са хришћанском тематиком у читанкама млађих разреда основне школе у функцији су духовног и смисаоног богаћења стечених знања из области верског и естетеског образовања

- а) слажем се
- б) нисам сигуран
- в) не слажем се

11. У верском васпитању и образовању, књижевноуметнички текстови у читанкама за млађе разреде основне школе имају велику улогу

- а) слажем се
- б) нисам сигуран
- в) не слажем се

12. Књижевноуметнички текстови са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде основне школе, могу бити подстицајно средство у развоју говорне културе ученика млађег школског узраста

- а) слажем се
- б) нисам сигуран
- в) не слажем се

13. Богаћењу речника ученика млађег школског узраста, могу допринети књижевноуметнички текстови са хришћанском тематиком

- а) слажем се
- б) нисам сигуран
- в) не слажем се

14. Књижевноуметнички текстови са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде основне школе могу бити у функцији богаћења дечијег речника (лексике)

- а) слажем се
- б) нисам сигуран
- в) не слажем се

15. У функцији стварања и изражавања лепог могу бити књижевноуметнички текстови са хришћанском тематиком у читанкама млађих разреда основне школе

- а) слажем се
- б) нисам сигуран
- в) не слажем се

СКАЛЕР 2

ЗАСТУПЉЕНОСТ КЊИЖЕВНОУМЕТНИЧКИХ ТЕКСТОВА СА ХРИШЋАНСКОМ ТЕМАТИКОМ У ФУНКЦИЈИ ЕСТЕТСКОГ И ВЕРСКОГ ОБРАЗОВАЊА

1. Књижевноуметнички текстови са хришћанском тематиком у довољној мери су заступљени у читанкама за млађе разреде основне школе

- а) слажем се
- б) нисам сигуран
- в) не слажем се

2. Садржаји књижевноуметничких текстова са хришћанском тематиком који су заступљени у читанкама за млађе разреде основне школе у корелацији су са осталим садржајима из читанки које треба реализовати у одређеном разреду

- а) слажем се
- б) нисам сигуран
- в) не слажем се

3. Заступљеност књижевноуметничких текстова са хришћанском тематиком у млађим разредима основне школе одговара развоју интелектуалних способности ученика

- а) слажем се
- б) нисам сигуран
- в) не слажем се

4. У читанкама за млађе разреде основне школе књижевноуметнички текстови са хришћанском тематиком у довољној мери су заступљени само у области естетског васпитања

- а) слажем се
- б) нисам сигуран
- в) не слажем се

5. Садржаји који подстичу развој радних способности нису у довољној мери заступљени у књижевноуметничким текстовима са хришћанском тематиком у млађим разредима основне школе

- а) слажем се
- б) нисам сигуран
- в) не слажем се

6. Задаци верске наставе у млађим разредима основне школе могу у потпуности бити реализовани обрадом заступљених књижевноуметничких текстова са хришћанском тематиком у читанкама

- а) слажем се
- б) нисам сигуран
- в) не слажем се

7. Обрада садржаја књижевноуметничких текстова са хришћанском тематиком који су заступљени у читанкама за млађе разреде основне школе могу бити у функцији развоја моралних особина код ученика

- а) слажем се
- б) нисам сигуран
- в) не слажем се

8. Садржаји књижевноуметничких текстова са хришћанском тематиком који су заступљени у читанкама за млађе разреде основне школе у довољној мери доприносе развоју свести о толеранцији и уважавању разлика

- а) слажем се
- б) нисам сигуран
- в) не слажем се

9. Књижевноуметнички текстови са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде основне школе који су заступљени у четвртом разреду су у складу са достигнућим нивоом интелектуалног развоја ученика тог узраста

- а) слажем се
- б) нисам сигуран
- в) не слажем се

10. Заступљени књижевноуметнички текстови са хришћанском тематиком у читанкама млађих разреда у довољној мери доприносе развоју схватања мултикултуралности

- а) слажем се
- б) нисам сигуран
- в) не слажем се

11. Личности и догађаји који су заступљени у књижевноуметничким текстовима са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде основне школе не одражавају у довољној мери потребе које произилазе из захтева за реализацијом општих задатака наставе

- а) слажем се
- б) нисам сигуран
- в) не слажем се

12. Књижевноуметнички текстови са хришћанском тематиком заступљени су само када се обрађује живот и дело Св. Саве

- а) слажем се
- б) нисам сигуран
- в) не слажем се

13. Реализација садржаја књижевноуметничких текстова са хришћанском тематиком у млађим разредима основне школе у довољној мери доприноси функционалности стечених знања

- а) слажем се
- б) нисам сигуран
- в) не слажем се

14. Заступљени књижевноуметнички текстови са хришћанском тематиком у читанкама млађих разреда основне школе у довољној мери задовољавају интересовања ученика у овом домену

- а) слажем се
- б) нисам сигуран
- в) не слажем се

15. Током свог професионалног образовања учитељи су у довољној мери оспособљени за обраду књижевноуметничких текстова са хришћанском тематиком који су заступљени у читанкама за млађе разреде основне школе

- а) слажем се
- б) нисам сигуран
- в) не слажем се