

Рад примљен: 4. 2. 2020.
Рад прихваћен: 18. 8. 2020.Оригинални
научни радМарина Ж. Семиз¹, Мирјана М. Чутовић
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу,
Република Србија

Представе о дејтеју у чиианкама за ирећи и чеивртии разред основне школе

Резиме: Представе о дејтеју, као инхерентно људске иворевине и културно-историјски артефакти, означавају вишедимензионални феномен коме иреба ирисуйиити интердисциплинарно. У раду су приказани резултати истраживања сроведеној ради иденификовања и тумачења иредава о дејтеју у чиианкама за ирећи и чеивртии разред основне школе и њихове комидилности са савременим концепцијама о дејтеју и дејтеиству. Иредава о дејтеју је индуктивно коконструисана и операционализована иреко шест комоненци: а) ирода дејтеја; б) иреде дејтеја; в) дечји начин решавања ироблема; г) однос са вршњацима; д) однос одраслих ирема дејтеју; е) васиитни иосуйици одраслој. Узорком истраживања обухваћено је осам чиианки за ирећи и чеивртии разред, у оквиру којих су иденификована иридесет два ироза књижевна иекста за анализу и тумачење иредава о дејтеју. Применом дескриптивне методе и технике анализе садржаја иврћен је илуралитет иредава о дејтеју у иоледу свих размаираних комоненци, као и извесна комидилност са савременим концепцијама о дејтеју и дејтеиству. Сагласно добијеним резултатима, иедаишке иреоруке се смеијају у кониексти кониинуираној иреиситивања иредава о дејтеју, које се налазе на релацији системских решења и иеосредне наставне ираксе, као и усаилавања иредава о дејтеју из визуре различитих актера како би се смаио дискониуитет између иородној, школској, друштвеној и културној окружења.

Кључне речи: иредава о дејтеју, дејтеиство, чиианке, ирозни књижевни иекстови.

Увод¹

Представа о детету је инхерентно људска творевина, дубоко укоренења у општечовечанс-

ку и националну културу сваког народа. Много пре институционализације васпитања и образовања представа о детету је вишедеценијски егзистирала као тацитни и неосвешћени доживљај детета и детињства као аутентичног периода у

¹ marinailic@hotmail.rs

Copyright © 2020 by the authors, licensee Teacher Education Faculty University of Belgrade, SERBIA.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original paper is accurately cited.

развоју сваког човека. Седамнаести век се често узима за почетак уобличавања и освешћивања доживљаја детета као посебног бића, које се квалитативно разликује од одраслих, док се модерно схватање детета и детињства конституише у 18. веку (Аријес, 1989).

У раду се разматрају представе о детету у читанкама за трећи и четврти разред основне школе. У оквиру теоријског приступа разматрају се постојеће концептуализације и операционализације представе о детету; даје се приказ сазнања и увида изведених из постојећих студија детињства (антропологија детињства, социологија детињства, психологија детињства итд.), и на крају износи педагошки значај књижевности за децу, првенствено прозних књижевних текстова у читанкама као важног извора сазнања о представи о детету. У методолошком делу рада приказани су резултати истраживања и педагошке импликације.

Представе о детету и сродни појмови: концептуализација и операционализација

Различите, а неретко и неуједначене употребе термина *представе о дејствију*, концепт детињства и концепције детињства у научној литератури и педагошком дискурсу намећу потребу за њиховим критичким разматрањем. Преглед литературе упућује да је термин – концепције детињства – у најширој употреби. Арчард (Archard, 2015) прави разлику између појма концепт и концепције детињства, образлажући да концепт детињства означава доживљај деце као различитих од одраслих, док концепције детињства садрже спецификоване ставове и моралне процене о квалитативним разликама између деце и одраслих. Може се рећи да је концепт детињства априори дат, као универзално виђење различитости света деце и одраслих, које се не доводи у питање, док су концепције детињства апостериори дате, релативно важе за одређе-

не културе, друштвене групе или историјске периоде. Иако се концепт детињства различито употребљава у научној литератури, Арчард (Archard, 2015) истиче да је појам сегрегације деце присутан у свим разматраним одређењима.

У домаћој научној литератури у чешћој употреби је појам представе о детету (Marinković, 2004; 2013; Trebješanin, 1991; Trebješanin, Jovanić, 2014). Требјешанин (Trebješanin, 1991) дефинише представу о детету као „неисказано (имплицитно) народно схватање природе детета и његових особина, један кохерентан и стабилан модел детета који представља теоријски темељ практичне бриге о породу и социјализацији деце“ (Trebješanin, Jovanić, 2014: 550). Пошто је схватање природе, особина и развоја детета неартикулисано, као и недовољно експлицитно уобличено у језику, уметности и, уопште, у култури народа, Требјешанин (Trebješanin, 1991) сматра да има више разлога да се говори о представи о детету или моделу детета него о имплицитној теорији детињства. Опредељење аутора овог рада да користе израз „представе о детету“ је условљено, између осталог, специфичношћу грађе која се анализира и интерпретира, будући да је у прозним књижевним делима у читанкама поред описа спољашњег изгледа главног јунака у већој мери заступљено приповедање о његовим поступцима, ситуацијама и дијалозима у којима је имплицитно дато пишчево схватање о природи детета, његовим особинама, развоју, унутрашњим доживљајима, чија су значења дубоко скривена и која дозвољавају различите интерпретације и друштвене консензусе. Истраживања у оквиру методичког дискурса, која полазе од претпоставке да књижевни текст и пратећа лингвометодичка апаратура у читанкама имају дидактичку и ширу педагошку сврху (Stojanović, Zdravković, 2019), указују на потребу за утемељеним методичко-методолошким приступом књижевном лику као узору детету, пре свега из угла реализације васпитних циљева наставе српског језика (нпр. развој емоционалне

осетљивости, моралне и социјалне одговорности ученика). Компаративном анализом лингво-методичке апаратуре у читанкама за трећи разред основне школе ауторке Стојановић и Здравковић (Stojanović, Zdravković, 2019) установиле су да аутори углавном упућују ученике на запажање поступака, понашања и особина књижевног јунака, потом у знатној мањој мери пажња се посвећује спољашњем опису, расположењима и осећањима јунака, а најмање говору јунака и повезаности са личним искуством ученика.

Други проблем који проистиче из постојећих концептуализација је питање операционализације појма представе о детету за истраживачке сврхе. Уобичајено, у психолошким студијама представа о детету се операционализује преко података о природи детета, особинама, развоју, односу према детету и вредновању детета (Trebješanin, 1991; Trebješanin, Jovanić, 2014). Представе о детету из педагошке визуре, односно народне педагогије, осим података о природи и развоју детета, узимају у разматрање и податке о васпитању, односно референтним васпитним поступцима и циљевима васпитања (Marinković, 2013). У другој педагошкој операционализацији, за потребе откривања имплицитне и експлицитне представе о детету у *Конвенцији о људским правима деце*, издвојене су три кључне компоненте схватања детињства: а) личност детета; б) однос детета према другима око себе и в) однос детета и заједнице (Marinković, 2004). У оквиру социолошких студија (King, 2007; Morrow, 2011) представе о детету и детињству су конкретизоване кроз податке о процесу и агенсима социјализације деце, улогама и активностима деце, кроз положај деце у друштву и породици итд. Осврт на неке досадашње операционализације представе о детету упућује на закључак да примарно становиште аутора са којег приступају појму детињства као и њихове истраживачке интенције диктирају даљу конкретизацију, а тиме и конструкцију представе о детету. Због свега тога, операционализација представе о

детету у читанкама, у оквиру књижевних прозних текстова, није могла бити преузета, већ само индуктивно откривена и коконструисана на основу читања, анализирања и тумачења основног текста као целине. Трагом тих увида и анализом садржаја књижевних прозних текстова обухваћених читанкама издвојено је шест компоненти, односно категорија за тумачење представе о детету: а) *у природи деце*; б) *у породици деце*; в) *дечеји начин решавања проблема*; г) *однос са вршњацима*; д) *однос одраслој деци*. Осим наведеног, операционализација појма представе о детету била је условљена и тематском разноврсношћу књижевних прозних текстова у читанкама, као и због чињеница да је за потребе педагошког и методичког приступа проблему истраживања за анализу узет фиктивни текст у коме је приказан лик детета. О представи о детету и њеним саставним елементима закључивано је на основу анализе и тумачења поступака, дијалога, монолога главног јунака. Иако значајни за разумевање представе о детету, у анализи нису узети у разматрање аспекти који су посебно релевантни за књижевну науку, а пре свега скривена идеолошка позадина самог дела (Орачић, 2017; Sarlend, 2013), перспектива из које писац гради своје ставове, схватања детета и детињства и погледи на њих (нпр. саморефлексија на детињство с временске и иронијске дистанце) и пише конструкт о потенцијалном, имплицитном читаоцу-детету (Орачић, 2013; 2017). У одељку посвећеном методологији истраживања биће приказане поткатегорије према издвојеним компонентама.

Представе о детету у светлу студија детињства

У оквиру друштвених наука (психологије, антропологије, историје, социологије, филозофије, педагогије итд.) које се баве дететом и детињством уобличене су различите концепције

и представе детињства. Уобичајено, све више се говори о интердисциплинарном приступу у проучавању деце и детињства, познатијем у литератури као „студије детињства“ (Morrow, 2011).

Антрополошка истраживања Б. Малиновског, М. Мид и Р. Бенедикт, И. С. Кона, као и историјска студија о детињству Ф. Аријеса оспорили су дугогодишње схватање о универзалној представи о детету, пружајући значајне аргументе да је представа о детету културолошки и историјски феномен (Требјешанин, 1991). У оквиру социјалне антропологије издваја се рад ауторке Ш. Хардман (Hardman, 1973; према: Morrow, 2011) и ауторке Е. Шилдкроут (Schildkrout, 1978; према: Morrow, 2011). Ауторка Хардман је указала да деца чине концептуално подручје које се налази унутар различитих уверења, вредности, социјалних интеракција и да се у разматрању детињства мора узети у обзир велики број културолошких димензија. Ауторка Шилдкроут, испитујући улоге и активности нигеријске деце, пронашла је да се активности деце и учешће у економији значајно разликују по полу и старости.

Анализирајући представу о детету у творевинама усмене српске културе, Требјешанин (Требјешанин, 1991) открива два модела детета: а) сакрални (митско-магијски) и б) световни (световно-искуствени). У сакралном моделу дете се схвата као беспомоћно и нечисто биће које треба ритуално преобразити у чисто биће. У световном моделу дете се доживљава као нејако и неразумно биће које се васпитним поступцима може преобразити у разумну и зрелу особу и припадника социјалне заједнице. У испитивању савремене представе о детету у српској култури аутори Требјешанин и Јованић (Требјешанин, Јованић, 2014) утврдили су значајне промене у слици и вредновању деце. Испитаници у српској култури имају позитивно мишљење о природи детета и његовим особинама, а међу њима мање образовани испитаници више вреднују пород.

Разматрајући слику о детету и детињству кроз историјску и друштвено-културну димензију, Врањешевих (Vranješević, 2008) издваја четири међусобно супротстављене концепције о детету и детињству: *јуришанску*, *дејте као табула раза*, *романтичарску* и *дејте у модерној и постмодерној*. Окосницу *јуришанске концепције*, присутне у европској хришћанској култури и схватањима Т. Хобса, чини схватање о грешној, необузданој и дивљој природи детета, односно схватање детета као анархисте (Vranješević, 2008). Уобичајено у дискурсу ове концепције говори се о дионизијском детету, чија се грешна природа може спутати строгим надзором и васпитним методама. Став да је *дејте као табула раза* експлицитно је образложио Џ. Лок (Locke, 1960; према: Vranješević, 2008) у оквиру своје сензуалистичке теорије сазнања. Према његовом мишљењу, дете је неисписана табла, без урођених знања, по којој искуство и васпитање исписују прве трагове. Наиме, Џ. Лок апострофира кључну улогу одраслих у васпитању деце. Значајан заокрет у дискурсу о детињству отпочиње *романтичарском концепцијом* и идејом о природном, слободном и спонтаном васпитању деце, изнетом у најзначајнијем делу Ж. Ж. Русоа (Rousseau, 1991; према: Vranješević, 2008) – *Емил или о васпитању*. За Русоа дете је неискварено, чисто, невино, алтруистично и природно добро биће. Карактеристике дечје природе Русо сагледава као урођене и универзалне вредности. Исконску природну доброту дечјег разума и срца кваре и искривљују друштва, због чега Русо упозорава на неадекватност и неприлагођеност васпитних поступака особеностима дечје природе и развоја, њиховим потребама, интересовањима и могућностима. *Савремено дејте у модерној и постмодерној* постаје „главна прекупација одраслих, основни предмет њихове љубави, најважнији капитал и будућност друштва“ (Vranješević, 2008: 21). С обзиром на вредност која се деци придаје у друштвима модерне и постмодерне, Врањешевих (Vranješević, 2008)

истиче кључну улогу одраслих и система васпитно-образовних институција, којима је циљ брига и заштита деце и подршка њиховом развоју, истовремено указујући на парадоксе који егзистирају између света одраслих и деце. С једне стране, стоји освешћена и повећана емоционална вредност коју деца имају за одрасле, брига за њихов раст и развој, потребе и права, повећан број институција којима је циљ унапређивање развоја деце, разноврсност активности и садржаја намењених деци, док, с друге стране, јача удаљеност света детињства од света одраслих и процеси маргинализације и инфантилизације деце.

У класификацији концепција о детињству Арчард (Archard, 2015) полази од идеја о детињству које су се развијале у модерном западном друштву, од рада Џ. Лока па све до данас. Аутор Арчард (Archard, 2015) категорички се противи доминантном ставу западне културе о невиности и незрелости деце, указујући да сваки став о деци као недовољно развијеним бићима их чини рањивим и зависним у односима са одраслима. Покушаји одраслих да деца остану невина у погледу сексуалног васпитања доводи до тога да она често из незнања постају жртве неприхватљивог понашања одраслих (Archard, 2015).

До средине осамдесетих година 20. века социологија детињства се развијала на идејама француског социолога Е. Диркема о детету, које у физичком и моралном смислу не постоји, већ је биће у процесу формирања (Morrow, 2011; Qvortrup, 1987). Критика и преиспитивање основних полазишта биолошког приступа, који је посебно био изражен у психологији и социологији, а пре свега идеје о рационалности, природности и универзалности детињства изнедрили су психосоцијални приступ који почива на идеји о друштвено-културној и временској условљености детињства (Vranješević, 2008). Психосоцијални приступ почива на четири кључне идеје: а) незрелост детета је биолошка

датост, а различити друштвено-културни контексти граде различита разумевања незрелости детета, односно различите друштвене конструкције детињства; б) детињство се не може разматрати као самостални ентитет, независно од класа, рода и етничитета; в) дете и детињство треба проучавати независно од перспективе одраслих; и г) дете активно партиципира у друштвеној конструкцији детињства, властитог живота, живота других и друштва уопште (према: Vranješević, 2008). Рад *Изјрагња и реконструкција детињства* А. Џејмс и А. Праута (James & Prout, 1997) покреће талас социолошких истраживања, са тезом да су деца друштвени актери које на микронивоу обликују друштвене структуре и процесе и чије доживљаје и искуства треба разматрати овде и сада, у реалном контексту.

Аутор Боаки-Боатен (Boakye-Boaten, 2010) приказао је концепцију детињства у Гани и уопште у Африци пре и након периода ропства, колонијализма и независности, закључивши да су економске, социокултурне и политичке промене редефинисале концепт детињства као друштвене праксе и тиме негативно утицале на ставове афричког друштва према деци. Савремени светски трендови погодили су друштвене институције које регулишу људске интеракције и представљају најзначајнију компоненту културног идентитета аутохтоних друштава (нпр. дисконтинуитет између школског и породичног окружења, између вредности традиционалних и империјалистичких сила).

Социолошке студије детињства имплицирају одређене закључке, од којих се посебно издвајају следећи: а) приоритети који се постављају деци варијају од друштва до друштва, а тиме су и њихова детињства веома различита; б) дихотомија која се прави између концепције детињства у развијеним земљама и земљама у транзицији је често поједностављена, јер се и у оквиру развијених земаља налазе деца која су на маргини хијерархијске лествице и која су

обухваћена сиромаштвом; в) друштвене конструкције детињства обликују социјалну и образовну политику друштва; г) социјалне структуре према полу, класи, етничкој, религиозној и културној припадности не морају нужно одредити појединачна искуства деце, али на њих недвосмислено утичу кроз постављање граница о томе шта је друштвено прихватљиво за децу и д) детињство не постоји у вакууму, већ у друштвеним световима који су погођени ширим друштвеним процесима (Morrow, 2011).

У оквиру једног опсежног истраживања о правима деце и у уџбенику ауторка Маринковић (Marinković, 2004) истраживала је компатибилност модела детета који садржи *Конвенција о њравима дејствија* (у даљем тексту: Конвенција) са традиционалним виђењем детета у српској култури, с једне стране, и компатибилност модела детета који је имплицитно дат у инструктивним материјалима и уџбеницима за предшколску децу са модерним схватањима детета садржаним у Конвенцији, с друге стране. Ауторка Маринковић (Marinković, 2004) утврдила је значајне разлике између модела детета који прокламује Конвенција, у односу на традиционално виђење детета у погледу свих разматраних компоненти: схватања личности детета, његовог односа са другима и заједницом. Док се у Конвенцији дете разуме као личност у пуном смислу те речи, као достојанствено и аутономно биће које ужива права без обзира на пол, језик, расу, верску и националну припадност, у традиционалном моделу детињство се сагледава као припремна фаза у одрастању, деца су често на најнижој лествици друштвене хијерархије, а посебно је изражена родна дискриминација и тежња да деца буду послушна, конформистичка и пасивна. Однос детета и заједнице који прокламује Конвенција је двосмеран и динамичан, док се у оквиру традиционалног виђења детињства тај однос посматра више као линеаран процес. У погледу другог истраживачког циља, ауторка Маринковић (Marinković, 2004) проналази да је виђење

детета и детињства из угла инструктивних материјала и уџбеника за предшколску децу сличније традиционалном виђењу детета и детињства. У другој студији, анализом народних пословица поменути ауторка (Marinković, 2013) утврђује да је традиционални модел детета: дете се сагледава као незрело и неразумно биће; дете има мали степен аутономије; примат се даје патријархално-колективистичким вредностима и маскулилној култури и сходно томе строгим васпитним методама.

Појам и педагошки значај књижевности за децу

Књижевност за децу је релативно млада уметност, али су се њеним именом, суштином и вредношћу бавили многи књижевни теоретичари и историчари. Према речима Милинковића, „ова врста уметности развијала се као један вид борбе за свој идентитет и постојање“ (Milinković, 2012: 11). Као културни артефакт, она се појавила „са сазнањем да дете није умањен човек, већ биће у развоју са својим посебним особинама и потребама“ (Marjanović, 1962: 22).

Под појмом књижевности за децу подразумевају се сва прозна и литерарна дела која су уметнички и естетски вредна, а својом структуром прилагођена могућностима разумевања младих читалаца, као и њиховом психофизичком узрасту (Marković, 1973: 2003). У покушајима дефинисања појма књижевности за децу пресудан критеријум међу критичарима и теоретичарима дечје књижевности је критеријум намењености. Књижевност за децу, као део опште књижевности, јесте специфична према намени читаоцима са посебном моћи опажања, разумевања, доживљавања и тумачења дела, а синтагма *књижевности за децу* најфункционалнији је израз овог вида књижевне уметности (Vuković, 1996; Marković, 1973). Књижевни теоретичари сматрају да се правилно и потпуно васпитање деце

не може ни замислити без ове врсте књижевности (Ljuštanović, 2009; Milutinović, 2016; Petrović, 2011, 2016; Cusić, 1951) и да она није и не може да буде „*corpus separatum*“ (према: Ljuštanović, 2009: 63). Сагледавајући закључке о дефинисању и одређивању појма књижевности за децу према намени и примарном реципијенту, тешко је маркирати јасне границе између књижевности за децу и књижевности за одрасле, као и прецизно утврдити узрасни критеријум реципијента, јер је детињство културолошка и социолошка категорија која је променљива.

Полазећи од чињенице да настава књижевности заузима значајно место у основношколским наставним програмима, сматрамо да јој с правом припада примат и у васпитном деловању на ученике. Проучавање књижевне уметности у настави у млађим разредима основне школе условљено је низом параметара: особеностима књижевног дела, рецептивним могућностима ученика, компетенцијама и интересовањима учитеља као организатора и реализатора наставног процеса, циљевима и задацима наставе, наставним методама, уџбеницима (Purić, 2016). Наставни рад и садржаји из књижевности у читанкама су у васпитнообразовном раду координирани и у свему се допуњују. Књижевноуметнички текстови својом васпитном компонентом утичу на формирање модела понашања (Stevanović, Dimitrijević, 2013), као и на развој способности и позитивних особина личности (Nikolić, 1992). Уметничке речи као основна грађа уметничког текста представљају посреднике који преносе уметнички доживљај на дете и у функцији су изграђивања естетских вредности код деце. Такође, комуникација са књижевноуметничким текстом кроз тумачење, разумевање, доживљавање и сазнавање помаже детету да боље разуме себе, али и друге. Књижевни текст, захваљујући свом феномену идентификације, омогућује детету да лично доживи ситуације, искуства. Свеукупно, књижевноуметнички текст има уплив на дететов психички, интелек-

туални и емотивни развој и чини да се код детета развија култура језичког изражавања, дивергентно мишљење, квантитет и квалитет дечјег речника, као и искуствено богаћење дечјег сазнања. Улога учитеља као тумача књижевног дела сматра се круцијалном у том контексту, уз активно укључивање детета у сазнавању поетског дела, па самим тим и лика детета као књижевног јунака (Stojanović, Zdravković, 2019). „Уколико сам учитељ адекватним методичким приступом не обезбеди суптилнију анализу јунака рецепцијом дела на основу анализираних подстицаја у поменути читанкама, изостаће дубљи емоционални доживљај, али и 'морални одговори' ученика, тј. морално обојене активности и социјално одговорно понашање у окружењу“ (Stojanović, Zdravković, 2019: 1259). Педагошки значај књижевних текстова за децу огледа се и у чињеници да представљају значајан и неисцрпни извор за тумачење представе о детету, комплексног феномена са бројним педагошким импликацијама. Књижевни текстови, осим што садрже одређену представу о детету и детињству, истовремено су и простор у коме се сударају дечје представе о детињству са представама о детињству које конструишу одрасли, при чему и једне и друге често нису до краја артикулисане нити једнозначне. Ауторка Опачић истиче да одрасли „полазећи од конструката *детиња* и *детињства* [...] граде конструкт читаоца који треба да рецепира књижевно дело и *слику детиња* у самом књижевном тексту“ (Орачић, 2015: 19). Осим тога, како истиче Сарленд (Sarlend, 2013), књижевнотеоријску полемику о прози за децу одувек је пратила и расправа о њеној сврси у вези с подизањем, васпитањем и образовањем младих. „Та сврха, или у појединим случајевима оспоравање сврхе, проистиче из посебних карактеристика читалаштва коме је намењена, и увек је производ ставова које одрасла популација заступа у вези са самом децом и младима и њиховим местом у друштву“ (Sarlend, 2013: 61). Тако можемо приметити да је представа о детету комплекснија и

имплицитнија тим пре што, с једне стране, представља пишчево схватање природе, способности, потреба и интересовања имплицитног читаоца-детета, а с друге стране, посредством књижевног јунака писац гради представу и слику о детету која је уметнички и педагошки вредна за претпостављене читаоце, а обе представе су несумњиво културолошки, идеолошки и историјски обојене. Осим тога, опредељење аутора за ову врсту педагошке анализе је детерминисано и тиме што читанке, а посебно књижевни прозни текстови у њима, представљају значајно средство инструментализације представа о детету.

Методологија

Општи циљ истраживања је идентификација и тумачење представа о детету у читанкама за трећи и четврти разред основне школе и њихове компатибилности са савременим концепцијама о детету и детињству. Узимајући у обзир особености предмета истраживања, а првенствено вишедимензионалност представе о детету, издвојена су два истраживачка задатка: (а) први, да се на основу прозних књижевних текстова у читанкама анализирају и протумаче представе о детету у погледу схватања дечје природе, њихових потреба, дечјих начина решавања проблема, односа са вршњацима, односа одраслог према детету и васпитних поступака одраслих и (б) други, да се испита компатибилност идентификованих представа о детету са савременим концепцијама о детету и детињству. Спроведена анализа садржаја заснивала се на претпоставци да постоје различите представе о детету у читанкама које се крећу на континууму од пуританске до постмодерне концепције детета, као и да постоји извесна компатибилност са савременим концепцијама о детету и детињству. Полазна истраживачка претпоставка заснована је на сазнањима проистеклим из савремених друштвених и хуманистичких студија о де-

тињству, према којима не постоји једна општеприхваћена представа о детету ни концепција о детињству, већ се оне развијају и мењају у складу са друштвеним, културним и историјским контекстима (Arijes, 1989; Lesnik Oberstajn, 2013; Morrow, 2011; James & Prout, 1997; Орачић, 2013; 2017; Sarlend, 2013; Votkins, 2013; Vranješević, 2008). У складу с тим, као оправдано и смислено се издваја питање педагошких импликација које пристичу из плуралитета представа о детету. Истраживање је засновано на примени дескриптивне методе и технике анализе садржаја. За јединицу анализе узет је прозни књижевни текст у коме је дете главни јунак или актер, тј. основни текст у систему дидактичке апаратуре уџбеника. На нивоу целокупног узорка идентификована су тридесет два прозна књижевна текста, од тога дванаест текстова у читанкама за трећи разред и двадесет текстова у читанкама за четврти разред основне школе.

Будући да је представа о детету комплексан и сложен конструкт, а да су многи прозни књижевни текстови у читанкама прожети бајковитим и имагинарним мотивима, то је разрада система релевантних категорија и поткатегорија у протоколу за анализу и тумачење представе о детету представљала захтеван истраживачки задатак. Формиране поткатегорије резултат су примене научно заснованог тумачења текста у целини и контекста у коме је приказан лик детета, откривања и интерпретирања значења која стоје иза приповедања, монолога и дијалога у тексту. Анализом садржаја прозних књижевних текстова у читанкама за трећи и четврти разред идентификоване су следеће категорије за тумачење представе о детету: 1) *природа дејствија*, у оквиру које је идентификовано двадесет седам поткатегорија, које се крећу на континууму од виђења дечје природе као лоше до истицања доброг и честитог у детету; 2) *појеве дејствија* у оквиру које је утврђено постојање тринаест различитих потреба детета, почев од елементарних физиолошких до потребе за самоостварењем; 3)

дечји начин решавања проблема обухвата четири начина којима дете решава проблем, на континууму од конструктивних до неконструктивних решења проблема, који укључују самостално решавање и помоћ другог (одраслог или вршњака); 4) *однос са вршњацима* је конкретизован кроз (а) однос узајамног поверења и прихватања; и (б) однос узајамног неповерења и неприхватања; 5) *однос одраслој људској дејстви*, у оквиру ове категорије издвојено је пет различитих односа између одраслих и деце; и б) *васпитни поступци одраслој*, у оквиру ове категорије идентификовано је пет различитих васпитних поступака одраслих према детету. Полазећи од педагошког и методичког приступа, за утврђивање објективности анализе садржаја читанки, као и слагања/неслагања међу оцењивачима у погледу операционализованих категорија и поткатегорија представе о детету спроведено је прелиминарно истраживање и израчунат је коефицијент контингенције (C). У Табели 1 и Табели 2 приказани су резултати анализе садржаја два независна оцењивача за одабране читанке за трећи и четврти разред основне школе.

Вредност добијеног коефицијента контингенције (C=0,95) указује на високи степен усаглашености између два независна оцењивача (Табела 1). Два независна оцењивача су готово усаглашено помоћу издвојених категорија и поткатегорија анализирали садржаје одабраних читанки. И у анализи читанки за четврти разред (Табела 2) достигнута је готово максимална усаглашеност између независних оцењивача (C=0,95). Резултати прелиминарне анализе садржаја читанки потврдили су оправданост коришћења утврђеног система категорија и поткатегорија преко којег се тумачи представа о детету.

Узорак истраживања чинило је осам читанки, које су уврштене у Каталог уџбеника за основну школу, од тога четири читанке за трећи разред и четири читанке за четврти разред. У Табели 3 приказана је структура узорка истраживања.

С обзиром на почетне интенције да се идентификују и протумаче представе о детету у читанкама за трећи и четврти разред основне школе, добијени подаци су квалитативно и квантитативно обрађени. На нивоу дескриптивне статистике израчунате су мере пребројавања (фреквенције) и мере релевантног односа (проценти). У анализи добијени подаци су упоређе-

Табела 1. Резултати прелиминарне анализе садржаја читанки за трећи разред основне школе.

Процењивач	I*	II	III	IV	V	VI	Укупно	C=0,95
А	119	61	27	10	17	18	252	
Б	113	65	26	10	18	20	252	
Укупно	232	126	53	20	35	38	504	

*Легенда: I – природа детета; II – потребе детета; III – дечји начин решавања проблема; IV – однос детета са вршњацима; V – однос одраслог према детету; VI – васпитни поступци одраслог.

Табела 2. Резултати прелиминарне анализе садржаја читанки за четврти разред основне школе.

Процењивач	I*	II	III	IV	V	VI	Укупно	C=0,95
А	177	169	31	11	34	21	443	
Б	177	160	33	11	33	26	440	
Укупно	354	329	64	22	67	47	883	

*Легенда: I – природа детета; II – потребе детета; III – дечји начин решавања проблема; IV – однос детета са вршњацима; V – однос одраслог према детету; VI – васпитни поступци одраслог.

Табела 3. Узорак чиианки за трећи и четврти разред основне школе.

Редни број	Читанке за трећи и четврти разред основне школе
1.	Жежељ Ралић, Р. (2011). <i>Река речи: Чиианка за трећи разред основне школе</i> . Београд: Клет.
2.	Јовић, М. и Јовић, И. (2012). <i>Чиианка за трећи разред</i> . Београд: Едука.
3.	Жежељ Ралић, Р. (2015). <i>Маша и Раша, Река речи: Чиианка за трећи разред основне школе</i> . Београд: Клет.
4.	Станковић-Шошо, Н. и Костић, М. (2016). <i>У свећу речи: Чиианка за трећи разред</i> . Београд: Логос.
5.	Аранђеловић, М. Ј. (2015). <i>Чиианка за 4. разред основне школе</i> . Београд: БИГЗ.
6.	Жежељ Ралић, Р. (2015). <i>Маша и Раша, Речи чаробнице: Чиианка за четврти разред основне школе</i> . Београд: Клет.
7.	Станковић-Шошо, Н. и Чабрић, С. (2016). <i>Бескрајне речи</i> . Београд: Логос.
8.	Тодоров, Н., Цветковић, С. и Плавшић, М. (2015). <i>Трешња у цвећу: Чиианка за четврти разред</i> . Београд: Едука.

ни са теоријским полазиштима и резултатима релевантних истраживања и интерпретирани у правцу извођења импликација за образовно-васпитну праксу и даља истраживања.

Резултати и дискусија

У погледу прве издвојене категорије *природа деиетија*, како сугеришу дескриптивни показатељи (Табела 4), приметно је да преовлађује схватање о доброј дечјој природи. На нивоу целокупног узорка читанки преовлађује разумевање детета као искреног (90,63%), паметног (75,00%), срећног (75,00%) и радозналног бића (68,25%).

У прилог ставу да се дете доживљава као добро биће иду и подаци о детету као алтруистичном, пожртвованом, емпатичном, одговорном, креативном и дружељубивом бићу. У већини текстова дете је приказано као искрено биће, које отворено износи своје мисли, погледе, ставове, одлуке, емоције, унутрашње доживљаје, поступке и могућности (*Хајди, Прва љубав, Кроз васиону и векове, Моја Милена, Бели вук, Аџи и Ема, Збирка марака* итд.).

Док су у оквиру неких књижевних текстова експлицитни описи детета као паметног бића,

које је способно да мисли и закључује, као што је случај са ликом Радојице („Беше паметно момче. Волео је науку.“), М. Пупина („После тога људи су говорили да ни стари баба Баткин не би умео то боље срочити и изговорити“), М. Миланковића („Али је гувернанти било довољно да укратко понови оно о чему је моју браћу и сестре подучавала па да то схватим и запамтим“) или дечака из Њујорка („Нови програм добио је од произвођача, као награду за програм Прошлост. Његов програм омогућава кориснику да лично сти, догађаје и само време дочара у четири димензије“) у другим књижевним текстовима приказани су ликови деце која својом довитљивошћу решавају развојне и животне проблеме или рационално поступају у свакодневним ситуацијама (*Босоноги и небо, Бела Грива* итд.).

У животима ликова деце из текстова (*Леси се враћа кући, Прича о деиетијству, Збирка марака, Од њашњака до научењака* итд.) детињство је извор највеће радости. Иако означава најсрећнији период у животу сваког човека, дечји субјективни доживљај срећног детињства везује се за различите ствари: догађаје, појаве, бића или људе. Следећи одломак илуструје субјективни доживљај срећног детињства Н. Тесле:

Табела 4. Природа дејтеја у читанкама за 3. и 4. разред основне школе.

Природа детета	Читанке за 3. разред		Читанке за 4. разред		Укупно	
	f *	%	f	%	f	%
Паметно	9	75,00	15	75,00	24	75,00
Грешно (краде, лаже)	3	25,00	2	5,00	5	15,63
Храбро	4	33,33	8	40,00	12	37,50
Усамљено	6	50,00	7	35,00	13	40,63
Маштовито	5	41,67	7	35,00	12	37,50
Уплашено	2	16,67	8	40,00	10	31,25
Срећно	10	83,33	14	70,00	24	75,00
Послушно	6	50,00	8	40,00	14	43,75
Искрено	12	100,00	17	85,00	29	90,63
Егоцентрично	1	8,33	4	20,00	5	15,63
Пожртвовано	1	8,33	6	30,00	7	21,88
Одговорно	4	33,33	7	35,00	11	34,38
Емпатично	4	33,33	10	50,00	14	43,75
Алтруистично	6	50,00	5	25,00	11	34,38
Одано	4	33,33	8	40,00	12	37,50
Стрљиво	1	8,33	6	30,00	7	21,88
Дружељубиво	9	75,00	9	45,00	15	46,88
Непромишљено	2	16,67	4	20,00	6	18,75
Заљубљено	/	/	5	25,00	5	15,63
Поносно	3	25,00	4	20,00	7	21,88
Радознало	11	91,67	9	45,00	22	68,25
Сналажљиво	5	41,67	5	25,00	10	31,25
Креативно	1	8,33	3	15,00	4	12,50
Агресивно (туче се)	2	16,67	0	/	2	6,25
Нејако	2	16,67	3	15,00	5	15,63
Незрело/несамостално	1	8,33	4	20,00	5	15,63
Вредно	1	8,33	6	30,00	7	21,88

*Напомена: Мере дескриптивне статистике су рачунате у односу на укупан број анализираних књижевнопрозних текстова у читанкама за трећи разред (N=12) и читанкама за четврти разред основне школе (N=20).

„Ја сам, ипак, био срећнији од свих. Извор мојих радости и уживања био је наш величанствени мачак, најдивнији на свету“ (Todorov i sar., 2015: 36).

Дечју природу карактерише и радозналост за откривањем и истраживањем природних феномена (*Прича о дејињсјиву, Самоћа*), за сазнавањем о другим културама (*Гарави сокак, Бела и жуша девојчица*), за откривањем и истраживањем

породичне и народне традиције (*Лејенда о дечаку из Њујорка, Сребрни кључ и шарени хлеб, Проклава Светиој Саве у Идвору* итд.), за спознавањем света око себе уопште (*Мој дечак; Први љућ у циркусу, Сања* итд.). На другом континууму, осим описа о доброј дечјој природи, дете се доживљава и као грешно, егоистично и агресивно биће (*Бели вук, Гарави сокак* итд.), односно у читанкама је присутно и пуританско виђење детета.

Драгоцен извор сазнања о представи о детету чине и подаци о потребама деце, независно од тога да ли се потребе сагледавају као универзалне (нпр. физиолошке, за љубављу) или као контекстуално специфичне (нпр. за очувањем вредности традиције). У анализираним читанкама идентификовано је тринаест различитих потреба деце (Табела 5), при чему, у погледу учесталости појављивања, доминирају потреба за дружењем и игром (96,88%), потреба за прихватањем и пружањем љубави (81,25%), потреба за разумевањем и подршком (78,13%) и потреба за сазнавањем новог (68,25%).

Није изненађујуће што се потреба за игром и дружењем код детета (*Небо над циркусом, Бела и жуџа девојчица, Алиса у земљи чуда* итд.) налази на врху идентификованих дечјих потреба. Дечја игра и дружење имају незаменљив значај за целокупни развој детета и означавају спонтане и слободне активности деце кроз које дете учи да комуницира и сарађује са другима, настојећи да превазиђе дисконтинуитет између властитих могућности и социјално пожељних понашања. Поред потребе за игром и дружењем, деци је иманентна и потреба за прихватањем и пружањем љубави (*Аџи и Ема, Бела Грива, Хај-*

ди, Прва љубав, Милена итд.), као основна покретачка снага у човеку. Иако значајан број деце има заједничку потребу за разумевањем и подршком, због различитих социјалних и породичних окружења, ову потребу она задовољавају на различите начине. Доминантно се истиче и потреба за сазнавањем новог (*Прича о дечаку и Месецу, Од њашњака до научењака, Кроз васиону и векове, Прича о дејствију, Пийи Дуја Чарайа*), коју дете задовољава кроз процес откривања и интернализовања сазнања друштвене и природне стварности на интрапсихички план.

Сазнања о детињству генерисана у антропологији, социологији (Morrow, 2011) и психологији (Vranješević, 2008) упозоравају да не постоји универзално и ванконтекстуално виђење детета. На тај начин идентификоване потребе деце не могу бити једнозначне и протумачене без довођења у везу са културнодруштвеним контекстом у коме аутор развија лик детета, положајем и статусом детета у породици, друштвеној групи или друштву уопште. Навешћемо три примера. Прво, елементарне физиолошке потребе, потреба за обезбеђивањем егзистенције, за заштитом, за разумевањем и подршком присутне су код потчињене и деце без породице (*Прича*

Табела 5. Пошребде дејствија у читанкама за 3. и 4. разред основне школе.

Потребе детета	Читанке за 3. разред		Читанке за 4. разред		Укупно	
	f	%	f	%	f	%
За сазнавањем новог	10	83,33	12	60,00	22	68,25
За разумевањем и подршком	11	91,67	14	70,00	25	78,13
За заштитом	6	50,00	3	15,00	9	28,13
За образовањем	2	16,67	9	45,00	11	34,38
Обезбеђивање егзистенције	1	8,33	3	15,00	4	12,50
За прихватањем и пружањем љубави	10	83,33	16	80,00	26	81,25
За самоостварењем	/	/	7	35,00	7	21,88
За дружењем и игром	12	100,00	17	85,00	31	96,88
За припадањем	1	8,33	4	20,00	5	15,63
За самосталношћу	2	16,67	4	20,00	6	18,75
За очувањем вредности традиције	2	16,67	3	15,00	5	15,63
За прихватањем различитости	4	33,33	3	15,00	7	21,88
Елементарне физиолошке потребе	1	8,33	3	15,00	4	12,50

о дечаку и месецу, Босоноги и небо, Књига о цун-ли), која се налазе на маргини друштвене хијерархије и којима су угрожена елементарна права за опстанак. Друго, у контексту одрастања у граду (*Лејенда о дечаку из Њујорка*), где се услед брзог и савременог живота и индустријализације потискују и губе традиционалне вредности, код детета се јавља потреба за њиховим очувањем. Међутим, ова врста потребе је иманентна и деци племићког порекла (*Стефаново дрво, Злајно јајње* итд.) која желе да продуже континуитет породичне традиције. Треће, у контексту вршњачке групе дете има потребу за прихватањем и уважавањем различитости, у погледу културног и етничког порекла (*Гарави сокак, Бела и жуџа девојчица*), у погледу способности (*Небо над циркусом*) или физичког изгледа (*Олданини вршкови, Бела и жуџа девојчица*).

Начин на који дете решава проблеме, као један од аспеката представе о детету, открива шта оно може, какве су његове способности и могућности, али и предодређује дете да убудуће приступа проблемима на одређени начин. Анализом садржаја текстова идентификована су четири различита дечја начина решавања проблема (Табела 6), која се крећу на континууму од конструктивних до неконструктивних решења по развој детета, при чему су одређени начини самостално дечји, а други резултат помоћи и учешћа другог (одраслог или вршњака). Идентификоване начине решавања проблема именовали смо на следећи начин: а) конструктивно самостално решавање проблема (53,13%); б) конструктивно решавање проблема уз помоћ дру-

гог, тј. одраслих или вршњака (37,50%); в) неконструктивно самостално решавање проблема (40,63%); и г) неконструктивно решавање проблема уз помоћ другог (9,38%). Први и надоминантнији начин на који дете решава проблем је конструктивно самостално суочавање са проблемом (*Злајно јајње, Пайирнајни бродови, Бела Грива* итд.). У већини анализираних текстова дете се описује као способно, храбро и одважно да се суочи са проблемом, превазиђе себе и очекивања других, независно од тога да ли проблем директно угрожава његову безбедност и живот или његово самопоуздање и самопоштовање. У ову категорију уврстили смо и дечје самостално решавање проблема маштом (*Прича о дечаку и месецу, Олданини вршкови, Стефаново дрво, Босоноги и небо, Кад њорастем дићу див* итд.), а које је посебно иманентно деци млађег узраста. Дечји свет маште и фантазије је свет другачијих симбола, схватања, реакција, понашања у односу на свет одраслих, који често одрасли не разумеју. У свету дечје маште и фантазије дете може све, оно постаје храбро и способно, досеже границе немогућег, проналази савезнике (виле, вилењачке, Месец и слично) који му помажу да разреши дилеме и стрепње, превазиђе страхове и амбивалентна осећања. Осим тога, како указују подаци у Табели 6, у решавању проблема дете се често ослања на помоћ одраслих или вршњака (*Небо над циркусом, Кроз васиону и векове, Бели вук, Стефаново дрво, Прослава Светиој Саве у Идвору, Бела и жуџа девојчица*), која је конструктивна за решавање проблема. Овај начин решавања проблема подразумева да дете заједно са одраслима или вршњацима конструктивно прона-

Табела 6. Дечји начин решавања проблема у читанкама за 3. и 4. разред основне школе.

Начин решавања проблема	Читанке за 3. разред		Читанке за 4. разред		Укупно	
	f	%	f	%	f	%
Конструктивно самостално	8	66,66	11	55,00	19	59,38
Конструктивно уз помоћ другог	5	41,67	7	35,00	12	37,50
Неконструктивно самостално	5	41,67	8	40,00	13	40,63
Неконструктивно уз помоћ другог	1	8,33	2	10,00	3	9,38

лази решење проблема, а не да преузима идеје и стратегије осталих и спроводи њихове одлуке.

Трећи идентификован начин, који смо означили као неконструктивно самостално решавање проблема, карактеристичан је за децу која су пасивни примаоци спољашњих утицаја, која не предузимају ништа по питању својих проблема, већ само ишчекују у молитви и надањима да ће се њихови проблеми разрешити, као и за децу чији су претходни покушаји решавања проблема били неуспешни, и једино што им остаје је вера у чуда (*Леси се враћа кући, Прича о дечаку и месецу* итд.). У анализираним текстовима (*Гарави сокак, Бели вук*) присутни су и неконструктивни дечји начини решавања проблема, који се манифестују кроз различите агресивне и девијантне поступке детета (туче, подвале, крађе и слично). У решавању проблема дете се често ослања на помоћ и учешће другог, одраслих или вршњака (*Први њуџ у циркусу, Гарави сокак, Моја Милена*), који нису препознати као подршка у решавању проблема. Овај начин решавања проблема подразумева и да дете преузима идеје и стратегије других и спроводи њихове одлуке које нису конструктивне са становишта самог проблема и његовог решавања.

Анализом садржаја текстова установљене су две врсте односа детета са вршњацима: а) однос узајамног поверења (50,00%) и б) однос узајамног неповерења (15,63%) (Табела 7).

Посматрано на целокупном узорку, примећује се мали број текстова у којима се дете разматра у контексту вршњачке групе, што је за последицу имало и мали број поткатегија и њихову ниску фреквентност. Насупрот

сазнањима генерисаним у наукама о детињству које потврђују позитивни утицај вршњачке групе за социјални, когнитивни и емоционални развој детета (Stojanović, Zdravković, 2019) изненађује податак да вршњачки односи нису у значајнијој мери идентификовани као важан аспект за сагледавање и разумевање представе о детету у анализираним књижевним делима. Постоји претпоставка да одрасли (писци дела за децу) конструкт детета развијају на прећутним уверењима (идеолошким, социјалним, политичким, педагошким итд.) и детињство позиционирају и доживљавају као супротно, зависно и другачије од света одраслих. Такође, могуће је да тиме писци настоје да прикажу и потребу деце за дружењем као једну од најдоминантнијих дечјих потреба. Доминантни однос са вршњацима у анализираним текстовима читанки је однос узајамног поверења (*Жуџа и дела девојчица, Босоноћи и небо, Пийи Дуја Чарја, Гарави сокак, Небо над циркусом, Сања* итд.). Вршњачке односе карактерише реципроцитет у погледу разумевања, поверења, помоћи и подршке. С друге стране, вршњачки односи су прожети неповерењем, неверицом, непријатељством, љубомором и сумњама (*Збирка марака, Прва љубав, Бели вук, Моја Милена* итд.).

У погледу пете категорије, преко које се тумачи представа о детету, приметно је постојање пет типова односа одраслог према детету (Табела 8). Према учесталости јављања најзаступљенији су: а) брижан и заштитнички однос (56,25%); б) саветодавни однос (37,50%); в) демократски или партнерски однос (31,25%).

Табела 7. Однос са вршњацима у читанкама за 3. и 4. разред основне школе.

Однос са вршњацима	Читанке за 3. разред		Читанке за 4. разред		Укупно	
	F	%	f	%	f	%
Однос узајамног поверења	7	58,33	9	45,00	16	50,00
Однос узајамног неповерења	3	25,00	2	10,00	5	15,63

Табела 8. Однос одраслој према дејтеју у читанкама за 3. и 4. разред основне школе.

Однос одраслог према детету	Читанке за 3. разред		Читанке за 4. разред		Укупно	
	f	%	f	%	f	%
Брижан/заштитнички	7	58,33	11	55,00	18	56,25
Патријархално-ауторитарни однос	1	8,33	8	40,00	9	28,13
Саветодавни однос	6	50,00	6	30,00	12	37,50
Демократски/партнерски однос	4	33,33	6	30,00	10	31,25
Равнодушни однос	1	8,33	4	20,00	5	15,63

Брижан и заштитнички однос одраслог према детету, с једне стране, израз је огромне љубави одраслог према детету, а с друге стране, израз стрепњи и страхова за дете (*Моја Милена, Мој дечак, Кад порастем бићу див, Хајди, Кроз васиону и векове* итд.). Други најфреквентнији однос одраслог према детету је саветодавни, у оквиру кога одрасли саветодавно делују на дете, не признајући детету равноправни положај (*Бели вук, Од њашњака до научењака, Прича о дејиниствију* итд.). На трећем месту издвојио се демократски/партнерски однос одраслог према детету, који карактерише уважавање, разумевање дечјих потреба и пружање помоћи и подршке детету у развоју и одрастању (*Аи и Ема, Мој дечак, Бела Грива, Хајди, Виолина* итд.). Најмање пожељни односи одраслог према детету са становишта развоја детета (патријархално-ауторитарни и равнодушни) јесу најмање присутни у анализираним читанкама. Патријархално-ауторитарним односом према деци одрасли желе да господаре и потпуно контролишу и надзиру дете, а од детета траже послушност, покорност

и дисциплину, не уважавајући њихове аутентичне потребе и реалне могућности (*Златно јајње, Прича о дечаку и Месецу, Стефаново дрво, Збирка марака, Прва љубав* итд.). Овај тип односа карактеристичан је за традиционалну српску породицу (Marinković, 2004; 2013; Trebješanin, 1991).

Васпитни поступци одраслог произилазе из односа одраслог према детету. У анализираним читанкама издвојено је пет васпитних поступака одраслих, и то према учесталости: а) саветовање (56,25%); б) подршка и похвала (37,50%) и в) испољавање негативних емоција (28,13%).

Саветовање као васпитни поступак одраслог у анализираним читанкама се манифестује кроз разговор одраслог са дететом ради убеђивања и навикавања детета (*Бели вук, Хајди, Аи и Ема, Прича о дејиниствију, Леси се враћа кући* итд.). Подршка и похвала као подстичући и подражавајући васпитни поступци заузимају значајно место у анализираним читанкама и најчешће су приказани као психолошка подршка

Табела 9. Васпитни поступци одраслој према дејтеју у читанкама за 3. и 4. разред основне школе.

Васпитни поступци одраслог	Читанке за 3. разред		Читанке за 4. разред		Укупно	
	f	%	f	%	f	%
Критика / вербалне негативне поруке	1	8,33	3	15,00	4	12,50
Испољавање негативних емоција	4	33,33	5	25,00	9	28,13
Физичко кажњавање	/	/	3	15,00	3	9,38
Подршка и похвала	7	58,33	5	25,00	12	37,50
Саветовање	8	66,67	10	50,00	18	56,25

одраслог у развоју пожељних особина детета или као поступци поткрепљења одређеног понашања детета које друштвена заједница прокламује и захтева (*Од њашњака до научењака, Проглава Светиої Саве у Игвору, Злајно јаїње, Сјефаново дрво, Виолина, Хајди* итд.). У васпитању деце у анализираним читанкама одрасли испољавају негативне емоције као средство спречавања развоја друштвено непожељних особина детета у одређеним ситуацијама, док у другим негативне емоције према детету су резултат непризнавања и неразумевања аутентичности и посебности детињства и детета као достојанствене личности (*Босоноги и небо, Збирка марака, Прича о дечаку и месецу, Моја Милена, Прва љубав, Књија о цунли* итд.). На извештан начин постоји непомирљивост и одвојеност света одраслог и детета. Међутим, не треба занемарити ни чињеницу да је у одређеном броју текстова присутно физичко кажњавање као васпитни поступак (*Прича о дечаку и Месецу, Бела Грива, Прва љубав*).

Другим истраживачким задатком настојали смо утврдити компатибилност идентификованих представа о детету са савременим концепцијама о детињству. Иако је тешко повући јасну границу између романтичарске и постмодерне концепције о детету у анализираним текстовима и категорички дати јасан одговор на покренуто питање, приметно је да у идентификованим представама о детету постоје елементи и једне и друге концепције. Чињеница је да постоји плуралитет представа о детету, који се креће на континууму од пуританског, преко романтичарског и традиционалног, до постмодерног виђења. Разноврсност представа о детету проистиче из разноврсности самих текстова и начина обраћања потенцијалном читаоцу-детету. Проучаваоци књижевности за децу указују на то да је концепција детињства у тексту условљена жанром коме припада текст, чињеницом када је текст писан и о ком временском периоду говори, као и књижевноуметничким регистром

из којег аутор проговара (Hant, 2013). Добијене резултате обједињује и чињеница да се са различитим књижевним ликовима детета сусрећу ученици истог узраста у периоду од две узастопне године, те да је њихова разноврсност потенцијал за стицање увида у различите концепције детињства и конструкте о детету, њихово освешћивање и критичко просуђивање у настави. У вези с тим, посебно се актуализују питања у вези са значајем и начином примене књижевности за децу у млађим разредима основне школе, посебно у дидактичко-методичком обликовању књижевнопрозних текстова у читанкама и кроз рад и учење ученика посредством тог важног културног извора и средства сазнања у настави. Резултати истраживања указују да у анализираним књижевним текстовима истовремено егзистирају различите представе о детету, те се ученицима пружа могућност њиховог упознавања. Међутим, само упознавање са различитим представама о детету не гарантује да ће ученици прихватити и разумети разноврсне вредности и идеологије садржане у прозним текстовима, што је битна претпоставка за одговорно социјално и морално деловање ученика у будућности.

Закључак

У погледу првог истраживачког задатка, који се односи на идентификовање представа о детету у прозним књижевним текстовима у читанкама, утврђено је постојање већег броја различитих представа о детету са становишта свих разматраних категорија (виђења дечје природе, њихових потреба, начина решавања проблема, односа са вршњацима и одраслима, као и васпитних поступака одраслих). У анализираним читанкама у оквиру издвојених књижевнопрозних текстова преовлађује схватање о доброј природи детета, о његовим иманентним потребама, специфичним и претежно конструктивним начинима решавања проблема, о детету

које успоставља различите квалитетне односе са вршњацима и одраслима и према коме одрасли примењују различите подстицајне васпитне поступке. У оквиру другог истраживачког задатка утврђена је извесна усаглашеност идентификованих представа о детету у читанкама, с једне стране, и савремених концепција о детињству, с друге стране. У највећој мери пронађена је компатибилност са романтичарском и постмодерном концепцијом о детињству и детету, а посебно у погледу схватања дечје природе, начина решавања проблема од стране детета и односа детета са одраслима. Најфреквентнији аспекти дечје природе, издвојени у анализираним књижевним текстовима, упућују на романтичарску концепцију детињства која почива на схватању детета као доброг и неисквареног бића, са посебним људским квалитетима (алтруизам, пожртвованост, емпатичност, искреност и сл.). У прилог изведеном закључку говоре и резултати о најфреквентнијим аспектима у вези са дечјом природом (потреба за игром, за дружењем, за припадањем и прихватањем од других итд.). Природа саме књижевности за децу представља својеврстан покушај да претпостављени читалац-дете кроз идентификацију са књижевним ликом задовољи своје потребе или бар да их идентификује као релевантне у одређеним животним и развојним фазама одрастања. У погледу осталих разматраних категорија које су обухваћене појмом представе о детету доминантни аспекти детињства као књижевног конструкта с којима се сусрећу ученици у школи указују на модел детета које је способно да се самостално суочава са проблемима и решава их, затим да изграђује и успоставља однос узајмног поверења и поштовања са вршњацима, и које је предмет посебне бриге и љубави одраслог према њему јер преовлађују подстицајни васпитни поступци у раду са децом. Синтетички увид у најфреквентније одлике представе о детету у табелама указује да је детињство у прозним текстовима приказано као аутентичан и посебан период одра-

стања, сазнања, духовног и друштвеног обликовања детета, у коме дете испољава своју исконску природу, задовољава своје потребе, учествује у различитим друштвеним праксама са вршњацима и одраслима.

Представа о детету има бројне педагошке импликације, а посебно ће бити издвојене две. Као прву педагошку импликацију истичемо могућности књижевних текстова у инструментализацији преовлађујуће представе о детету на непосредну наставну праксу, што учеснике васпитнообразовног процеса обавезује на потребу за континуираним преиспитивањем представа о детету, које се налазе на релацији системских решења и непосредне наставне праксе. Доминантни аспекти о детету и детињству као књижевног конструкта неретко нису усаглашени са представама и схватањима детета и детињства које прокламује законска и програмска основа наставног рада, због чега у наставном раду долази до конфликта и противречности између различитих интересних група (педагози, учитељи, писци, историчари књижевности, представници образовне политике итд.) према реалном детету и књижевном лику детета.

Друга импликација указује на потребу за усаглашавањем представа о детету из визуре различитих актера којима је васпитање и образовање деце примарна функција како би се смањило дисконтинуитет између породичног, школског, друштвеног и културног окружења. Међутим, такав плурализам пред практичаре ставља многобројне изазове и тешкоће, а посебно уколико се на уму имају комплексност и непоновљивост наставне ситуације, специфичности наставног процеса, карактеристике и особености ученика и наставника и специфичности уџбеника (нпр. ученици читају, анализирају и тумаче одломак из романа, бајке, популарног текста, а не цео текст, чиме се превиђа целокупни (културни и идеолошки) контекст прозног дела; избор одломка у читанци увек садржи и уверење

аутора читанке о вредностима које дете треба да упозна и прихвати и о онима које нису релевантне или пожељне за разумевање књижевног лика детета). У раду са ученицима освешћивање различитих конструката детињства и представа о детету посредством књижевних текстова има многоструке предности и потенцијале за свеукупни развој детета, а пре свега тиме што представља спону или мост између прошлости, садашњости и будућности (Stojanović, 2013). Премда спроведено истраживање представља мали прилог актуелизовању овог недовољно истраженог научног проблема, добијени резултати могу послужити као основа за извођење импликација за будућа истраживања. Како резултати истраживања указују на доминантност фрагментарног приступа детету, најчешће из визуре одраслих, и како недостаје виђење детињства из угла

самог детета, у будућим истраживањима треба фокус померити ка дечјим представама о детињству. Међутим, то запажање је углавном проистекло из саме природе књижевности за децу, у којој се одрасли обрађају детету, а то „подразумева читаво мноштво претпоставки о томе шта је то дете-читалац и како оно чита“ (Lesnik Oberstajn, 2013: 36). Осим тога, ради холистичког сагледавања овог комплексног феномена потребно је већи истраживачки интерес померити ка сазнавању имплицитних и експлицитних представа о детету које егзистирају у законској и програмској основи наставног рада, у самој реализацији наставног процеса и у осталим уџбеницима за млађе разреде основне школе који се својим текстом обрађају детету, као и начинима тог обраћања.

Литература

- Arijes, F. (1989). *Vekovi detinjstva*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Archard, D. (2015). *Children: Rights and childhood*. New York: Routledge.
- Boakye-Boaten, A. (2010). Changes in the concept of Childhood: Implications on Children in Ghana. *The Journal of International Social Research*, 3 (10), 104–115.
- Cucić, S. (1951). *Iz dečje književnosti*. Novi Sad: Matica srpska.
- Hant, P. (2013). Uvod: izučavanje sveta književnosti za decu. U: Hant, P. (ur.). *Tumačenje književnosti za decu* (7–26). Beograd: Učiteljski fakultet.
- James, A. & Prout, A. (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer Press.
- King, M. L. (2007). Concepts of childhood: What we know and where we might go. *Renaissance Quarterly*, 60 (2), 371–407.
- Lesnik Oberstajn, K. (2013). Osnovi: šta je književnost za decu? Šta je detinjstvo. U: Hant, P. (ur.). *Tumačenje književnosti za decu* (27–46). Beograd: Učiteljski fakultet.
- Ljuštanović, J. (2009). *Princeza luta zamkom: teorijska misao o književnosti za decu iz okrilja Zmajevih dečjih igara*. Novi Sad: Zmajeve dečje igre.
- Marinković, S. (2004). *Dečja prava i udžbenik*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Marinković, S. (2013). Viđenje deteta i detinjstva iz ugla narodne pedagogije. *Zbornik radova*, 15, 23–36.
- Marjanović, S. (1962). *Moje dete i knjiga*. Beograd: Narodna knjiga.
- Marković, Ž. S. (1973). *Zapisi o književnosti za decu*. Beograd: Interpres.

- Marković, Ž. S. (2003). *Zapisi o književnosti za decu III*. Beograd: Beogradska knjiga.
- Milinković, M. (2012). *Književnost za decu i mlade: poetika*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Milutinović, Lj. (2016). *Književnost za djecu*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Morrow, V. (2011). *Understanding Children and Childhood*. Lismore: Centre for Children and Young People, Southern Cross University.
- Nikolić, M. (1992). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Opačić, Z. (2015). Pretpostavljeni čitalac (kulturni i ideološki kontekst književnosti za decu). *Inovacije u nastavi*, 28 (4), 18–28.
- Opačić, Z. (2017). Vidovi ideološkog diskursa u književnosti za decu i mlade. *Inovacije u nastavi*, 30 (3), 117–128.
- Petrović, T. (2011). *Uvod u književnost za decu*. Novi Sad: Zmajeve dečje igre.
- Petrović, T. B. (2016). Vaspitno-obrazovna i idejna funkcija književnosti za decu. *Detinjstvo*, 42 (1), 120–128.
- Purić, D. (2016): Čitanka i mogućnosti tumačenja književnog teksta u nastavi. U: Pešikan, A. (ur.). *Nastava i učenje - udžbenik u funkciji nastave i učenja (75–90)*. Naučni skup *Nastava i učenje - udžbenik u funkciji nastave i učenja*, 4. novembar 2016. Užice: Učiteljski fakultet.
- Qvortrup, J. (1987). Introduction. *International Journal of Sociology*, 17 (1), 1–26.
- Sarlend, Č. (2013). Nevinih nema: ideologija, politika i književnost za decu. U: Hant, P. (ur.). *Tumačenje književnosti za decu (61–86)*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Stevanović, J., Dimitrijević, M. (2013). Podsticanje inicijative, saradnje i stvaralaštva u nastavi jezika i književnosti. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 45 (2), 381–403.
- Stojanović, B. D. (2013). Dete u književnosti za decu – most koji spaja. *Detinjstvo*, 39 (1), 107–112.
- Stojanović, B., Zdravković, D. (2019). Književni junak i socijalno odgovorno ponašanje pojedinca u čitankama za mlade razrede osnovne škole. *Teme*, 43 (4), 1247–1264.
- Todorov, N., Cvetković, S. i Plavšić, M. (2015). *Trešnja u cvetu: Čitanka za četvrti razred*. Beograd: Eduka.
- Trebješanin, Ž. (1991). *Predstava o detetu u srpskoj kulturi*. Beograd: Srpska književna zadruga.
- Trebješanin, Ž., Jovanić, G. (2014). Promene u shvatanju deteta u srpskoj kulturi u poslednjih dvadeset pet godina. *Primenjena psihologija*, 4, 549–563.
- Votkins, T. (2013). Kontekst književnosti za decu: istorija i kultura. U: Hant, P. (ur.). *Tumačenje književnosti za decu (47–60)*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Vranješević, D. J. (2008). *Razvojne kompetencije kao osnova prava deteta na participaciju (doktorska disertacija)*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Vuković, N. (1996). *Uvod za književnost za djecu i omladinu*. Podgorica: Unireks.

Summary

Notions of the child as inherently human creations and cultural and historical artefacts represent a multidimensional phenomenon that needs to be approached interdisciplinary. This paper presents results of a study which aimed to identify and interpret notions of the child in the third and fourth grade basal readers and their compatibility with modern notions of childhood and child. The notion of the child was co-constructed by means of induction and operationalised through six components: a) nature of the child; b) needs of the child; c) children's way of solving problems; d) peer relations; e) relationship of adults toward the child; and f) parenting methods and actions of the adult. The sample comprised eight basal readers for the third and fourth grade within which we managed to identify 32 pieces of literary prose suitable for analysis and interpretation of the notion of the child. By using a descriptive method and the technique of content analysis, we determined the existence of different notions of the child with regard to all components analysed, as well as a certain compatibility with modern notions of children and childhood. According to the results obtained, pedagogical recommendations are placed in the context of continuous review of notions of the child, which are related to systemic solutions and direct teaching practices, as well as harmonization of notions of the child from different actors' perspectives in order to reduce discontinuity between family, school, social and cultural environment.

Keywords: *notion of the child, childhood, basal reader, literary prose.*