

DIJETE I ESTETSKI IZRIČAJI



NAKLADNIK

Sveučilište u Zadru

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja

ZA NAKLADNIKA

Ante Uglešić, rektor

POVJERENSTVO ZA IZDAVAČKU DJELATNOST

Josip Faričić (predsjednik)

UREDNICI

Robert Bacalja i Katarina Ivon

UREDNIŠTVO

Johann Pehofer (Eisenstadt, Austria),
Ante Uglešić, Robert Bacalja,
Mira Klarin, Smiljana Zrilić, Josip Zanki,
Teodora Vigato, Diana Nenadić-Bilan,
Milena Radovan Burja, Snježana Habuš
Rončević, Katarina Ivon (Zadar, Hrvatska)

RECENZENTI ZBORNIKA

Vesnica Mlinarević, Diana Zalar

TAJNICA UREDNIŠTVA

Emilija Matassi Botunac

LEKTURA I KOREKTURA

Ante Murn

NASLOVNA STRANICA

Josip Zanki

PRIJEVOD SAŽETAKA NA ENGLISKI JEZIK

Nikolina Miletić i autori

UDK OSTRUČAVANJE

Zorica Antulov

RAČUNALNI SLOG

Željko Markulin i Grafikart d.o.o.

TISAK

Zrinski d.d. Čakovec

NAKLADA

300 primjeraka

ISBN 978-953-331-050-3

*Objavljivanje Zbornika poduprli su
Grad Zadar i Zadarska županija i Zaklada HAZU.*

*Odlukom Senata Sveučilišta u Zadru (Klasa:
032-01/13-02/49 Urbroj: 2198-1-79-12/14-10, 28.
siječnja 2014.) odobrava se objavljivanje Zbornika
sa znanstvenog skupa „Dijete i estetski izričaji“*

CIP-Katalogizacija u publikaciji

Znanstvena knjižnica Zadar

UDK 37.025(063)

MEĐUNARODNI znanstveni skup Dijete i estetski
izričaji (2011 ; Zadar)

Dijete i estetski izričaji : zbornik radova s
Međunarodnoga znanstvenog skupa Dijete i estetski
izričaji održanoga u Zadru 13. i 14. svibnja 2011. /
<urednici, editors Robert Bacalja i Katarina Ivon
; prijevod sažetaka na engleski jezik, summaries
translated by Nikolina Miletić i autori> . - Zadar :
Sveučilište, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja,
2011. - 328 str. : ilustr. ; 24 cm

Bibliografija. - Summaries.

ISBN 978-953-331-050-3

140802024

SVEUČILIŠTE U ZADRU
Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja

DIJETE I ESTETSKI IZRIČAJI

Zbornik radova s
Međunarodnoga znanstvenog skupa
Dijete i estetski izričaji održanoga u Zadru
13. i 14. svibnja 2011.

Zadar, 2014.

Sadržaj / Contents

Predgovor	7
Johann Pehofer	
Uvod u značenje estetike za dijete u današnjem društvu	11
Johann Pehofer	
Eine Einführung in die Bedeutung der Ästhetik für das Kind in der Gegenwartsgesellschaft	15
Smiljana Zrilić	
Dječje umjetničko (su)djelovanje u Agazzi vrtiću	19
Diana Nenadić-Bilan	
Kreativnost u Reggio pedagogiji	27
Violeta Valjan Vukić, Magdalena Miočić	
Estetski odgoj u waldorfskoj pedagogiji	37
Marija Obad	
Vrijednosti u dodiru	49
Ljubimka Hajdin	
Pedagoško okruženje kao preduvjet cjelovitog odgoja i obrazovanja djece	71
Darinka Kiš-Novak, Vladimir Legac	
Kreiranje dvojezične edukativne igre "Voda" kao volonterski doprinos projektu škole za Afriku (Ruanda)	87
Robert Bacalja, Zrinka Peroš	
More u dječjoj priči Vladimira Nazora	101
Katarina Ivon	
Kako je dobro postalo lijepo, ili o uzročno-posljedičnim odnosima etike i estetike u pričama Ivane Brlić-Mažuranić	117
Jasminka Brala-Mudrovčić	
Dječje pjesništvo Pere Budaka	133

Sanja Vrcić-Mataija Dječji lik i estetski izričaj	147
Kornelija Kuvač-Levačić Prilog istraživanju literarnog stvaralaštva učenika osnovnih škola Zadra i Zadarske županije	161
Teodora Vigato, Josipa Bušljeta Teme i likovi nekih lidranovskih predstava	185
Teodora Vigato, Maja Marinović Kriteriji prosudbe pojedinačnih i skupnih dramskih nastupa na susretu Lidrano	199
Vesna Grahovac-Pražić Estetske vrijednosti tekstova u hrvatskim početnicama od 16. do kraja 19. stoljeća	213
Slavica Vrsaljko Neslužbeni oblici komuniciranja učenika od petoga do osmog razreda	225
Dijana Drandić Stavovi učitelja prema tradicijskoj glazbi u školskom kurikulumu	233
Mirjana Radetić-Paić, Ivana Paula Gortan-Carlin, Marija Hauser Glazba i dijete iz disfunkcionalne obitelji u dječjem vrtiću: prilog muzikoterapiji	253
Jelena Cetinić, Donata Vidaković Samaržija Ples kao sredstvo izražavanja djece predškolske dobi	265
Katarina Sušanj Primjena kreativnog plesa u ranom odgoju i obrazovanju	273
Aleksandar Halmi Kvalitativna analiza medija u funkciji estetskog izričaja	295
Irena Mišurac Zorica Terminologija u početnoj nastavi matematike	309

Predgovor

Radovi u Zborniku izloženi su na Međunarodnom znanstvenom skupu *Dijete i estetski izričaji* koji je održan u Zadru 13. i 14. svibnja 2011. godine u organizaciji Odjela za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru. Postavljajući u središte interesa pojmove: *dijete* i *estetski izričaj* te svojim interdisciplinarnim karakterom, Zbornik nudi raznolik metodološki i tematski pristup koji je u konačnici produkt specifičnosti pojedinih znanstvenih područja koja u njemu „komuniciraju“. Autorice/i promišljaju o pojmu estetike te ga iz pozicije vlastitih disciplina nastoje tumačiti i povezati s potrebama djece, njihovim razvojem, odgojem i obrazovanjem. Zbornik je podijeljen u nekoliko tematskih cjelina koje slijede strukturu samoga skupa. Plenarno izlaganje održao je Johann Pehofer s Pädagogische Hochschule Burgenland iz Eisenstadta koji je kao glavni zadatak znanstvene pedagogije podcrtao pitanje o čovjeku i njegovoj stvarnoj svrsi. Definirajući ključne kategorije u kojima se realizira estetika i njezin značaj, posebno navodi ulogu estetike s pedagoškoga stajališta, odnosno njezin neizmjeran doprinos obrazovanju. Na tom tragu prvi tematski blok obuhvaća radove čiji autori nastupaju iz pozicije društvenih znanosti propitujući nove koncepcije u odgoju i obrazovanju djece, pritom se osvrćući na neizostavnu ulogu estetike (koncepta lijepoga) na razvoj djeteta. Smiljana Zrilić u radu *Dječje umjetničko (su)djelovanje u Agazzi vrtiću* predstavlja alternativnu koncepciju predškolskoga odgoja zasnovanu na Agazzi metodi. O kreativnosti u Reggio pedagogiji piše Diana Nenadić-Bilan navodeći kako Reggio pedagogija polazi od temeljnoga stajališta da je predškolsko dijete aktivno, kreativno i kompetentno biće koje govori stotinu jezika. Violeta Valjan Vukić i Magdalena Miočić bave se estetskim odgojem u waldorfskoj pedagogiji koja kao odgojni ideal drži cjelovit razvoj djeteta. Autorice kao temeljnu zadaću škole ističu osposobljavanje djeteta za aktivno sučeljavanje sa suvremenim društvenim i kulturnim izazovima. Marija Obad u radu *Vrijednosti u dodiru* polazi od pretpostavke kako je upravo prostor mjesto u kojemu se na čudesan način prožimaju sve ljudske potrebe, a kao idealan primjer autorica uzima grad Pag i njegove baštinske vrijednosti. O pedagoškom okruženju kao preduvjetu cjelovitoga odgoja i obrazovanja djece piše Ljubimka Hajdin. Autorica pod pedagoškim okruženjem podrazumijeva estetski oblikovano okruženje koje može djelovati na cjelovit razvoj i odgoj djeteta. Darinka Kiš-Novak i Vladimir Legac u radu predstavljaju volonterski doprinos projektu *Škole za Afriku*. Radi se o dvojezičnoj edukativnoj igri “Voda” čija je bitna karakteristika, uz dvojezičnost, i estetski izričaj.

U radovima koji slijede estetika se promatra i iz pozicije humanističkih znanosti. Robert Bacalja i Zrinka Peroš služeći se komparativnom analizom kratkih Nazorovih priča i poznatih bajki propituju kako je Nazor slike mora transponi-

rao u svoju umjetničku stvarnost. Katarina Ivon ukazuje na nove mogućnosti tumačenja etike i estetike Ivane Brlić-Mažuranić oslanjajući se na Platonovu metafiziku lijepoga. Jasminka Brala-Mudrovčić bavi se dječjim stvaralaštvom Pere Budaka ističući tri ključna elementa njegova dječjeg stvaralaštva: ludistički element, zvukovnost riječi i osjećaj igre, dok Sanja Vrcić-Mataija na odabranim dječjim romanima interpretira odnos dječjega lika prema različitim oblicima umjetnosti te kao ključnu sižejnu komponentu podcrtava utjecaj estetskoga izričaja na izgradnju senzibilnoga identiteta dječjega lika. Kornelija Kuvač-Levačić na korpusu radova učenika osnovnih škola (od 5. do 8. razreda) grada Zadra i Zadarske županije analizira kompetentnost učenika u oblikovanju književnoga teksta na materinskom jeziku. O temama i likovima u tekstovima koji su izvedeni na zadarskom županijskom susretu LiDraNo 2010. pišu Teodora Vigato i Josipa Bušljeta. U sljedećem članku Teodora Vigato u koautorstvu s Majom Marinović propituje kriterije prosudbe pojedinačnih i skupnih dramskih predstava također na LiDraNu. O estetskim vrijednostima u početnicama do 20. stoljeća piše Vesna Grahovac-Pražić. Autorica promatra funkciju teksta s obzirom na procese poučavanja, funkcionalnosti i umjetničke vrijednosti. Slavica Vrsaljko u radu analizira *sms* poruke te komunikaciju na internetskoj društvenoj mreži (*Facebook*) učenika od petoga do osmoga razreda, pritom bilježeći i tumačeći odstupanja od standardnojezičnih normi.

Stavove učitelja prema tradicijskoj glazbi u školskom kurikulumu tumači Dijana Drandić. Autorica prikazuje istraživanje provedeno u dvanaest školskih ustanova grada Pule o stavovima učitelja razredne nastave i glazbene kulture o tradicijskoj glazbi Istre. Glazbu kao terapijsko sredstvo propituju Mirjana Radetić-Pajić, Ivana Paula Gortan-Carlin i Marija Hauser. Autorice analiziraju mogućnosti koje nudi glazba, a koje mogu biti od pomoći jer razvijaju međusobnu povezanost između djeteta i odgojitelja u vrtiću podržavajući i osnažujući tjelesno, društveno i emocionalno zdravlje djeteta.

O plesu kao sredstvu izražavanja djece predškolske dobi pišu Jelena Cetinić i Donata Vidaković Samaržija, dok se kreativnim plesom u ranom odgoju i obrazovanju bavi Katarina Sušan. Kvalitativnu analizu medija u funkciji estetskoga izričaja prezentira Aleksandar Halmi. Posljednji rad u Zborniku autorice Irene Mišurac-Zorica ukazuje na problem neujednačene i nedovoljno jasne terminologije u poučavanju matematike. Autorica apelira na nužnost uvođenja reda u matematičku terminologiju koja se koristi u radu s djecom.

Iz ovoga kratkog pregleda razvidna je već naglašena mnogovrsnost u pristupima, metodologiji i znanstvenim područjima, ono što je zajedničko jest preokupacija djetetom, njegovim stvaralaštvom, doživljavanjem i spoznavanjem svijeta u sebi i oko sebe. Posebnost Zbornika je i vješto prepletanje iskusnih i potvrđenih znanstvenika s onima koji tek trebaju zauzeti svoje mjesto u znanostima iz čijih pozicija pišu. Svi znanstveni i stručni prilozi prošli su odgovarajući

recenzentski postupak tako da su napisane dvije recenzije za Zbornik u cjelini, te po dvije stručne recenzije za svaki od priloga. Na kraju teksta i zajedničkoga posla, u nadi kako će se kontinuitet izlaženja zbornika s održanih znanstvenih skupova Odjela za izobrazbu učitelja i odgojitelja i dalje nesmetano nastaviti, želimo zahvaliti autorima na vrijednim priložima, recenzentima na temeljitim ocjenama radova, suradnicima, donatorima i svima onima koji su pripomogli u realizaciji Zbornika koji je pred nama.

Urednici

Robert Bacalja, Katarina Ivon

UVOD U ZNAČENJE ESTETIKE ZA DIJETE U DANAŠNJEM DRUŠTVU

Johann Pehofer

Pädagogische Hochschule Burgenland
Eisenstadt

UDK: 37.01:111.852

Izlaganje sa znanstvenog skupa

Sažetak

Da se u vrijeme, u kojem se pedagogija ograničava gotovo samo na ekonomiju, organizacijske strukture i njezinu robnu vrijednost, na Sveučilištu u Zadru održava simpozij o estetici u oblasti obrazovanja, važno je i hrabro, jer je "pitanje sredstava obrazovanja odavno potisnulo pitanje njezina smisla u političkoj i u znanstvenoj raspravi. Izgubljena je orijentacija prema važećim normama i mjerilima".

Tim više mora zadatak znanstvene pedagogije biti posvećivanje njezinim osnovnim zadacima, naime "pitanju o čovjeku, njegovoj stvarnoj svrsi, njegovom odakle i kuda".

KLJUČNE RIJEČI: *estetika, obrazovanje, osnovni zadatci pedagogije.*

Uvod

Značenje estetike za sva društveno-politička područja – dakle ne samo za pedagogiju – prepoznaje se između ostalog u broju značajnih ličnosti, koje su o njoj pisale. Ne samo pisci - od Petrarce preko Friedricha von Schillera do Thomasa Manna; filozofi i znanstvenici – od Platona preko Theodora W. Adorna, Maxa Horkheimera i Martina Heideggera do Ernsta Blocha – umjetnici, teolozi i pedagozi se nalaze na ovom popisu.³ Koncentriranost trenutnih radova Konrada Paul Liessmanna sa Sveučilišta u Beču o estetici svakidašnjeg⁴ još dodatno podcrtava značenje estetike za društvo i kulturu, a time na kraju krajeva i za pedagogiju.

¹ Heitger, Marian: Abstrakt predavanja "Die Aufgabe der Pädagogik: Bildung des Menschen in einer orientierungslosen Zeit" ("Zadatak pedagogije: ljudsko obrazovanje u vremenu bez orijentacije") u okviru simpozija "Ich werde – Identität(en) und Entwicklungsmöglichkeiten" ("Postajem – identitet(i) i mogućnosti razvoja") od 11. i 12. studenoga 2011. na KPH Graz. URL: <http://kph-graz.at/symposien/ich-werde/plenum/marian-heitger.html>, preuzeto: 26.7.2011.

² Ebenda.

³ Vidi: Macho, Thomas H.; Moser, Manfred; Subik, Christof: Ästhetik. Arbeitstexte für den Unterricht. Stuttgart: Reclam 1986; Schneider, Norbert: Geschichte der Ästhetik von der Aufklärung bis zur Postmoderne. Stuttgart: Reclam 1995

⁴ Vidi: Liessmann, Konrad Paul: Das Universum der Dinge. Zur Ästhetik des Alltäglichen. Wien: Zolnay 2010.

Analizom ovih raznovrsnih tekstova mogu se odrediti sljedeća područja:

- estetika sa stajališta umjetnika: kao definicija ljepote, umjetnosti i ukusa kao i njihova ostvarenja u umjetnostima,
- estetika s filozofsko-znanstvenog stajališta: kao definicija osjetilnih i/ili emocionalnih vrijednosti, u širem smislu i kritička refleksija i ispitivanje prirode, umjetnosti i kulture,
- estetika s pedagoškog stajališta: kao njezin doprinos obrazovanju.

Sukladno temi simpozija, posljednja točka prirodno stoji u prvom planu, iako istovremeno uvijek postoji uzajamni odnos s druga dva područja. Estetika nije samo područje umjetnosti nego je prema definiciji, koju je Alexander Gottlieb Baumgarten (1714 – 1762) uveo u noviju filozofiju i “nauka osjetilne spoznaje” i “umjetnost lijepog mišljenja”⁵.

Tako u estetici novog doba umjetnost i lijepo igraju odlučujuću ulogu, pri čemu je suštinsko – ne samo za naše područje pedagogije – da je ona obrazovanje osobe u cijelosti i time neizostavan moment obrazovanja ... da, estetsko obrazovanje je obrazovanje uopće.⁶

Ovo je stajalište, koje prošireno i potvrđeno nalazimo i u austrijskog nobelovca Konrada Lorenza: “Najbolja škola u kojoj mladi čovjek može naučiti da svijet ima smisla neposredno je ophođenje sa samom prirodom. Ne mogu zamisliti da bi normalno razvijeno dijete, kojem je dopušten blizak i poznat dodir sa živim bićima, tj. s velikim harmonijama prirode, svijet smatralo besmislenim”⁷... “Svaki čovjek, koji osjeća radost zbog stvaranja i njegove ljepote, nesumnjivo je zaštićen njegovim smislom.”⁸

Čovjek kao biološko-psihološka jedinka

Već je Johann Heinrich Pestalozzi okarakterizirao čovjeka kao jedinku “glave, srca i ruke”. Ovo obuhvaća definiciju, koju je dao Baumgarten, da estetika, koja je potrebna za “postajanje čovjekom”, predstavlja neizostavnu veličinu. Jer upravo je “Pestalozzi polagao veliku vrijednost na to, da koliko je moguće sva osjetila sudjeluju u procesu spoznaje, jer ‘što je više osjetila s kojima istražuješ bit ili pojavu neke stvari, to će točnija biti tvoja spoznaja o toj stvari’ (Wie Gertrud ihre Kinder

⁵ Vidi: Rombach, Heinrich (Leitung der Herausgabe): *Lexikon der Pädagogik. Erster Band*. Freiburg – Basel – Wien 1970, str. 85.

⁶ Velthaus, Gerhard: *Bildung als ästhetische Erziehung*. Klinghardt 2002, S. 6.

⁷ Lorenz, Konrad: *Der Abbau des Menschlichen*. München, Piper 1983, S. 246.

⁸ Ebenda, S. 248.

lehrt, str. 250)⁹. Upravo u pedagogiji sadašnjice postaje sve važnije gledanje cijelog čovjeka. Ovo je spoznaja, koju nalazimo već kod Židova Starog zavjeta; riječ "Nāfasch" u Starom zavjetu označava "cjelokupnost ljudske egzistencije, bez istovremene podjele u više pojedinačnih elemenata."¹⁰

Filozof Thomas Nagel u svom članku "Wie ist es, eine Fledermaus zu sein"¹¹ ("Kako je biti šišmiš") objašnjava da mi ne možemo pojmiti svijest šišmiša. Ipak, kao što ne možemo znati kako je biti šišmiš, tako ne možemo ni znati kako se osjeća neki drugi čovjek, "jer s obzirom na to da nigdje na svijetu ne vladaju isti uvjeti, pod kojima ljudi imaju identična iskustva, svijet slika i predstava koji nastaje u ljudskom mozgu jest jedinstvena konstrukcija."¹²

Zaključci za odgoj i školu

Tako ponuđeno prihvaćanje autonomnog svijeta slika i predstava svakog pojedinca zahtijeva upravo na području institucionalnog obrazovanja ostvarenje bezuvjetnog strahopoštovanja pred svakim pojedincem. Kao prve premise za odgajateljce bi trebalo vrijediti:

- davati djeci vrijeme koje im je potrebno za integriranje informacija i dojmova u osobno razumijevanje, radi unaprjeđenja razvoja svijesti i osobnosti,
- ne potiskivati dječje osjećaje, nego ih ozbiljno shvaćati i pomagati im pri obradi i verbaliziranju,
- podržavati, priznavati i prihvaćati dječje interese i njihovu oduševljenost, čak i kada je to oprečno vlastitim osjećajima.

Estetika tako može postati korektiv tehničiranog svijeta u školi i životu, tako što se ponovno podržava ljudska potreba za potpunom potporom. "Mogli bismo zajedno pokušati sami sebe prerasti. Mogli bismo jedni druge pozivati, ohrabrivati i inspirirati, da otkrijemo, što se zajednički i jedno na drugima i u svijetu u kojem živimo ima otkriti... Tako bismo možda mogli ponovno pronaći, što smo usput izgubili, radost zbog šarolikosti i raznovrsnosti našeg svijeta, čiji smo dio i koji će samo

⁹ Brühlmeier, Arthur: Gedanken zu Pestalozzis Anschauungsbegriff: URL: <http://www.bruehlmeier.info/Anschauung.htm>, 15.9.2011.

¹⁰ Schütz, Klaus – Volker: Ein Lieb, viele Glieder. Die Beziehung von Körper und Gruppe – Versuch eines Überblicks. U: Hahn, Karina u.a.: Beachte die Körpersignale. Körpererfahrung in der Gruppenarbeit. Mainz: Matthias Grünwald-Verlag, 1991, str. 10.

¹¹ Nagel, Thomas: Wie es ist, eine Fledermaus zu sein. U: Hofstadter, Douglas R.; Dennet, Daniel C.: Einsicht ins Ich. Fantasien und Reflexionen über Selbst und Seele. Stuttgart: Klett-Cotta 1988, str. 375-388.

¹² Hüther, Gerald: Was wir sind und was wir sein könnten. Ein neuro-biologischer Mutmacher. Frankfurt / Main: S. Fischer Verlag, 20114, str. 68.

postojati, sve dok ga osjećamo sa svim svojim osjetilima i koji ćemo možda jednog dana shvatiti i sačuvati s našim mozgom, koji je sposoban učiti dok je živ”.¹³

Bio bi to lijep cilj pedagogije, kada bi naša djeca – i to baš u osjetilno-estetskom području – mogla shvatiti spoznaju galeba Jonathana Livingstona u knjizi Richarda Bacha “Die Möwe Jonathan” (“Galeb Jonathan”):

“Tko je jednom iskusio neobično, ne može se više vezati za norme prosječnosti.”¹⁴.

INTRODUCTION TO THE MEANING OF AESTHETICS TO CHILDREN IN TODAY’S SOCIETY

Abstract

It is important and courageous, that a symposium on aesthetics in the area of education is held at the University of Zadar, at a time when pedagogy is almost only limited on economics, organizational structure and its commodity value, because “the issue of funding education has long pushed the question of its meaning in the political and scientific debate. The orientation according to norms and standards is lost.” That is the reason why the task of scientific pedagogy must be a consecration of its primary tasks, namely “questions about the man, his real purpose, his whence and whither.

KEY WORDS: *aesthetics, education, basic tasks of pedagogy.*

¹³ Ebenda, S. 117.

¹⁴ Bach, Richard: Die Möve Jonathan. Frankfurt / Main, Berlin: Ullstein, 198326 str. 24.

EINE EINFÜHRUNG IN DIE BEDEUTUNG DER ÄSTHETIK FÜR DAS KIND IN DER GEGENWARTSGESELLSCHAFT

Johann Pehofer

Pädagogische Hochschule Burgenland
Eisenstadt

UDK: 37.01:111.852

Vorwort

Dass in einer Zeit, in der Pädagogik beinahe nur mehr auf Ökonomie, Organisationsstrukturen und ihren Warenwert beschränkt wird, an der Universität Zadar ein Symposium zur Ästhetik im Bildungsbereich stattfindet, ist bemerkenswert und mutig, denn die "Frage nach den Mitteln für Bildung hat die nach ihrem Sinn längst verdrängt, sowohl in der politischen wie in der wissenschaftlichen Diskussion. Man hat die Orientierung an gültigen Normen und Maßstäben verloren".

Umso mehr muss es Aufgabe einer wissenschaftlichen Pädagogik sein, sich ihren basalen Aufgaben zu widmen, nämlich "der Frage nach dem Menschen, seinem eigentlichen Zweck, nach seinem Woher und Wohin".

Einleitung

Die Bedeutung der Ästhetik für alle gesellschaftspolitischen Bereiche – also nicht nur für die Pädagogik - erkennt man unter anderem an der Anzahl von bedeutenden Persönlichkeiten, die dazu veröffentlicht haben. Nicht nur Schriftsteller – von Petrarca über Friedrich von Schiller bis Thomas Mann, Philosophen und Wissenschaftler – von Plato über Theodor W. Adorno, Max Horkheimer und Martin Heidegger bis Ernst Bloch-, auch Künstler, Theologen und Pädagogen finden sich in dieser Auflistung.³ Die Konzentration der gegenwärtigen Arbeiten von Konrad Paul Liessmann der Universität Wien zur Ästhetik des Alltäglichen⁴ unterstreicht

¹ Heitger, Marian: Die Aufgabe der Pädagogik: Bildung des Menschen in einer orientierungslosen Zeitrakt zum Vortrag "Die Aufgabe der Pädagogik: Bildung des Menschen in einer orientierungslosen Zeit" im Rahmen des Symposiums "Ich werde – Identität(en) und Entwicklungsmöglichkeiten" am 11. und 12. November 2011 an der KPH Graz. URL: <http://kphgraz.at/symposien/ich-werde/plenum/marian-heitger.html>, entnommen: 26.7.2011

² Ebenda

³ Vgl.: Macho, Thomas H.; Moser, Manfred; Subik, Christof: Ästhetik. Arbeitstexte für den Unterricht. Stuttgart: Reclam 1986; Schneider, Norbert: Geschichte der Ästhetik von der Aufklärung bis zur Postmoderne. Stuttgart: Reclam 1995.5

⁴ Vgl.: Liessmann, Konrad Paul: Das Universum der Dinge. Zur Ästhetik des Alltäglichen. Wien: Zolnay 2010.

noch zusätzlich die Bedeutung der Ästhetik für Gesellschaft und Kultur und damit letztendlich auch für die Pädagogik.

Analysiert man die Vielfalt dieser Texte, lassen sich folgende Bereiche bestimmen:

- Ästhetik aus künstlerischer Sicht: als Definition von Schönheit, Kunst und Geschmack sowie deren Realisation in den Künsten,
- Ästhetik aus philosophisch - wissenschaftlicher Sicht: als Definition von sensorischen und/oder emotionalen Werten, im weiteren Sinn auch die kritische Reflexion und Hinterfragung von Natur, Kunst und Kultur,
- Ästhetik aus pädagogische Sicht: als den Beitrag der Ästhetik zur Bildung.

Im Sinne der Thematik des Symposions wird der letzte Punkt naturgemäß im Vordergrund stehen, wenngleich immer auch ein Wechselverhältnis zu den anderen beiden Bereichen gegeben ist. Ästhetik ist nicht nur ein Bereich der Kunst, sondern ist nach der Definition, die Alexander Gottlieb Baumgarten (1714 – 1762) in die neuere Philosophie eingeführt hat, sowohl die „Wissenschaft der Sinneserkenntnis“ als auch die „Kunst des schönen Denkens“⁵.

Dadurch spielen in der Ästhetik der Neuzeit die Kunst und das Schöne eine entscheidende Rolle, wesentlich bleibt jedoch – nicht nur für unseren Bereich der Pädagogik – dass sie Bildung der Person im Ganzen und somit ein unaufgebbares Moment der Bildung ist ... ja, ästhetische Erziehung sei Erziehung überhaupt.⁶

Eine Einstellung, die wir auch bei dem österreichischen Nobelpreisträger Konrad Lorenz erweitert und bestätigt sehen: “Die beste Schule, in der ein junger Mensch lernen kann, daß die Welt einen Sinn hat, ist der unmittelbare Umgang mit der Natur selbst. Ich kann mir nicht vorstellen, daß ein normal veranlagtes Menschenkind, dem eine nahe und vertraute Berührung mit Lebewesen, d.h. mit den großen Harmonien der Natur, vergönnt ist, die Welt als sinnlos empfinden sollte”⁷...”Jeder Mensch, der an der Schöpfung und ihrer Schönheit Freude empfindet, ist gegen jeden Zweifel an ihrem Sinn gefeit.⁸

Der Mensch als biopsychologische Einheit

Bereits Johann Heinrich Pestalozzi bezeichnete den Menschen als Einheit von “Kopf, Herz und Hand”. Dies schließt die von Baumgarten gegebene Definition mit

⁵ Vgl.: Rombach, Heinrich (Leitung der Herausgabe): Lexikon der Pädagogik. Erster Band. Freiburg – Basel – Wien 1970, S. 85.

⁶ Velthaus, Gerhard: Bildung als ästhetische Erziehung. Klinghardt 2002, Seite 6.

⁷ Lorenz, Konrad: Der Abbau des Menschlichen. München, Piper 1983, S246.

⁸ Ebenda, S. 248.

ein; dass für das zum “Menschwerden” Notwendige Ästhetik eine unverzichtbare Größe darstellt. Denn gerade “Pestalozzi legte großen Wert darauf, dass möglichst alle Sinne am Erkenntnisprozess beteiligt sind, denn ‘durch je mehrere Sinne du das Wesen oder die Erscheinungen einer Sache erforschest, je richtiger wird deine Erkenntnis über dieselbe’ (Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, S. 250)”⁹. Gerade in der Pädagogik der Gegenwart wird es immer wichtiger, den ganzen Menschen zu sehen. Eine Erkenntnis, die wir bereits bei den alttestamentarischen Juden finden; das Wort “Näfasch” im Alten Testament bezeichnet “die Gesamtheit der menschlichen Existenz, ohne dabei in mehrere Einzelelemente aufzuspalten.”¹⁰

Der Philosoph Thomas Nagel begründet in seinem Aufsatz “Wie ist es, eine Fledermaus zu sein”¹¹ dass wir nicht das Bewusstsein einer Fledermaus erfassen können. Jedoch genauso wenig, wie wir wissen können, wie es ist, eine Fledermaus zu sein, können wir wissen, was in anderen Menschen vorgeht, “da nirgendwo auf der Welt identische Bedingungen herrschen, unter denen die Menschen identische Erfahrungen machen, ist die in jedem menschlichen Gehirn herausgeformte Bilder- bzw. Vorstellungswelt ein einzigartiges Konstrukt.”¹²

Folgerungen für Erziehung und Schule

Die so gebotene Akzeptanz einer autonomen Bilder- und Vorstellungswelt jedes einzelnen erfordert gerade im Bereich der institutionellen Bildung eine Realisierung einer bedingungslosen Ehrfurcht vor dem anderen. Als erste Prämissen für Erziehende sollten gelten,

- jene Zeit zu geben, die Kinder brauchen, um Informationen und Eindrücke in das persönliche Verstehen zu integrieren, um die Entwicklung von Bewusstsein und Persönlichkeit zu fördern,
- Gefühle der Kinder nicht zu unterdrücken, sondern ernst zu nehmen und ihnen bei der Verarbeitung und Verbalisierung behilflich sein,

⁹ Brühlmeier, Arthur: Gedanken zu Pestalozzis Anschauungsbegriff: URL: <http://www.bruehlmeier.info/Anschauung.htm>, 15.9.2011.

¹⁰ Schütz, Klaus – Volker: Ein Lieb, viele Glieder. Die Beziehung von Körper und Gruppe – Versuch eines Überblicks. In: Hahn, Karina u.a.: Beachte die Körpersignale. Körpererfahrung in der Gruppenarbeit. Mainz: Matthias Grünwald-Verlag, 1991, S. 10.

¹¹ Nagel, Thomas: Wie es ist, eine Fledermaus zu sein. In: Hofstadter, Douglas R.; Dennet, Daniel C.: Einsicht ins Ich. Fantasien und Reflexionen über Selbst und Seele. Stuttgart: Klett-Cotta 1988, S. 375-388.

¹² Hüther, Gerald: Was wir sind und was wir sein könnten. Ein neuro-biologischer Mutmacher. Frankfurt / Main: S. Fischer Verlag, 2011⁴, S. 68.

- Interessen und Begeisterung von Kindern zu fördern, anzuerkennen und zu akzeptieren, auch wenn sie im Widerspruch zu eigenen Empfindungen stehen.

Ästhetik kann so zu einem Korrektiv einer technisierten Schul- und Lebenswelt werden, indem dem menschlichen Bedürfnis nach einer ganzheitlichen Förderung wieder zu seinem Recht verholfen wird. „Wir könnten gemeinsam versuchen, über uns hinauszuwachsen. Wir könnten uns gegenseitig einladen, ermutigen und inspirieren, all das zu entdecken, was es miteinander und aneinander und in der Welt, in der wir leben, zu entdecken gibt...So könnten wir vielleicht auch das wiederfinden, was wir unterwegs verloren haben, die Freude an der Buntheit und Vielfalt unserer Welt, deren Teil wir sind und die es nur solange geben wird, wie wir sie mit all unseren Sinnen erspüren und mit unserem zeitlebens lernfähigem Hirn vielleicht irgendwann auch begreifen und bewahren können.“¹³

Es wäre ein schönes Ziel der Pädagogik, könnten unsere Kinder – gerade im sinnlich – ästhetischen Bereich – die Erkenntnis von Jonathan Livingstone Seagull im Buch “Die Möwe Jonathan” von Richard Bach nachvollziehen:

“Wer einmal das Außergewöhnliche erfahren hat, kann sich nicht mehr an die Normen des Durchschnitts binden.”¹⁴

¹³ Ebenda, S. 117.

¹⁴ Bach, Richard: Die Möwe Jonathan. Frankfurt / Main, Berlin: Ullstein, 1983²⁶ S. 24.

DJEČJE UMJETNIČKO (SU)DJELOVANJE U AGAZZI VRTIĆU

Smiljana Zrilić
Sveučilište u Zadru
Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja

UDK: 373.24:37.036
Pregledni članak
Review article

Sažetak

U radu je predstavljena alternativna koncepcija predškolskog odgoja zasnovana na Agazzijevoj metodi. Jedini agazzijski vrtić u Hrvatskoj nalazi se u Križevcima, a započeo je s radom 1995. godine. Odgojno-obrazovni program temelji se na razvijanju osnovnih ljudskih vrijednosti: kulture mira, prihvaćanja, davanja. Odvija se preko projekata podijeljenih po stupnjevima, a nastaju iz potreba i interesa djece. Ostvaruju se po područjima: tijelo i pokreti; govor i riječi; prostor, red i mjera; predmeti, vrijeme i priroda; poruke, oblik i mediji te ja i drugi. Posebna pozornost pridaje se estetskom uređenju, materijalnom redu koji utječe na unutarjni mir, inteligenciju, higijenu, navike, ponašanje. U tom kontekstu implementiraju se i sadržaji umjetničkog odgoja. Alternativne pedagoške koncepcije kod djece jednako razvijaju umne, stvaralačke, umjetničke, praktične i socijalne sposobnosti. Stvaralaštvo je prirodna potreba svakog djeteta, stoga je umjetnost shvaćena kao vježba za realnost, pa treba reći da alternativni vrtići nisu stvoreni za rađanje umjetnika. U njima se njeguje umjetnički odgoj poticajem djece na samoizražavanje, stvaralaštvo i praktični rad.

KLJUČNE RIJEČI: umjetnički odgoj, estetski izričaj, agazzijski vrtić, dijete, odgojitelj.

Uvod

Početak 20. stoljeća obilježio je pokret reforme pedagogije iz kojeg proizlaze različiti alternativni pedagoški koncepti. Najistaknutiji europski koncepti su: Montessori i waldorfska pedagogija, Freinetova pedagogija, Agazzijeva metoda, škola u Summerhillu. Važno mjesto zauzima osposobljavanje osjetila, a posebna pozornost pridaje se odgajanju osjeta sluha, odnosno bavljenja glazbom. Kao značajno načelo rada može se izdvojiti stimuliranje umjetničkog senzibiliteta djeteta, stimuliranjem osobite nadarenosti učenika u pojedinim područjima i sl. Sve alternativne koncepcije temelje se na suštinskom istraživanju stvarnih vrijednosti u području dječjeg zanimanja i dječjih postignuća. Strukturirane su po mjeri djeteta, po mogućnostima njihova doživljavanja, i što je najvažnije, po aktivnom, a ne pasivnom učenju. Istaknuto mjesto ima poticanje dječjeg stvaralaštva, nesputanosti u razvoju, čime se daje posebna važnost umjetničkom odgoju¹.

¹ U to vrijeme javlja se i pokret za umjetnički odgoj koji ističe nužnost odgoja kao "čuvstvene i voljne sfere ljudskog estetika", a nastavu vidi kao umjetničku kreaciju.

U posljednja dva desetljeća velike promjene zahvatile su sustav ranog i predškolskog odgoja u Republici Hrvatskoj. Za razliku od jednoobrazne koncepcije ranog i predškolskog odgoja koja je egzistirala do početka devedesetih godina dvadesetog stoljeća i koja je bila sastavnica sintagme *društvena briga o djeci predškolske dobi*, nova koncepcija izvanobiteljskog predškolskog odgoja u Republici Hrvatskoj – poznata pod nazivom *razvojno-humanistička koncepcija predškolskog odgoja* – polazi od ideje humanizma, djetetovih sposobnosti, prava i potreba.

Nasuprot pedagoškoj uniformiranosti koja je dugo vladala u našoj zemlji, u brojnim zemljama svijeta bile su prisutne različite pedagoške koncepcije i pristupi u sustavu predškolskog odgoja (Montessorijeva, Waldorfijeva, Agazzijeva, Reggiova i dr.).

Budući da je u svijetu prihvaćeno gledište da svako dijete ima pravo na razvoj usklađen s njegovim individualnim mogućnostima i sposobnostima, te da organizirani predškolski odgoj može nuditi povoljne uvjete za cjelovit djetetov razvoj, sigurno i zadovoljno djetinjstvo, kao i ublažavati neke negativne socioekonomske, kulturne, zdravstvene i druge utjecaje, u suvremeno koncipiranom odgojno-obrazovnom sustavu treba omogućiti svakom djetetu najpogodniji program predškolskog odgoja. Promijenjena je i uloga odgojitelja. Odgojitelj kontinuirano istražuje i uči o načinima i strategijama dječjeg učenja. Drugim riječima, on više nije onaj koji izvršava tuđe naloge ili programe. Organizacija dnevnog življenja u vrtiću sastavni je dio identiteta ustanove, organiziraju se uvjeti, okruženje i prostor ne samo za učenje sadržaja određenih programa nego za cjelovito življenje, druženje, igre i druge dječje aktivnosti. Dakle, vrtić je ustanova – zajednica u kojoj svi participiraju (su-djeluju), uče i stvaraju dinamične mreže odnosa i komunikacije koje se obnavljaju i usavršavaju, koje u djece i odraslih razvijaju samopoštovanje i poštivanje drugih (Miljak, 2007). Nameće se stoga potreba za novim oblicima učenja koji su definirani istraživanjem i otkrivanjem kroz izravnu interakciju djece, njihovu individualnu odgovornost i pozitivnu međuovisnost. Time su još više prepoznate vrijednosti alternativnih koncepcija, čije se ideje i didaktičko-metodička rješenja sve više implementiraju i u redovitim vrtićima i školama, kako bi djeca i učenici postali aktivniji i znatizelniji, a u odnosu prema drugima otvoreniji, tolerantniji i kooperativniji.

Agazzijeva pedagoška koncepcija

Sve alternativne koncepcije temeljene su na idejama slobode djeteta i odgojitelja, samostalnosti u radu, učenja otkrivanjem bez krutosti sustava, učenja iz okoline, polazeći pri tom od djetetova doživljaja s posebnim naglaskom na umjetnički odgoj².

² U Hrvatskoj su zastupljene, osim Agazzijeve, još i Reggiova, te koncepcije Montessorijska i waldorfskih vrtića. Temelje se na suštinskom istraživanju stvarnih vrijednosti u području dječjeg

Agazzijevu koncepciju ranoga i predškolskog odgoja razradite su sestre Rossa i Carolina Agazzi³ krajem devetnaestog stoljeća. Nema sumnje da su ostavile veliko nasljeđe dječjim vrtićima, a motivi koji inspiriraju njihovu metodu predstavljaju temeljne metode odgoja u dječjim vrtićima i u naše vrijeme. Ova je koncepcija povijesno neodređena upravo zato što se prilagođava i podliježe promjenama koje dolaze s vremenom. Tematika odgoja za život kroz život karakterizira čitavu Agazzijevu metodu, jer kad je otvorena prema djetetu, otvorena je prema cijeloj društvenoj realnosti koju dijete proživljava i koja karakterizira njegov život. Dakle, vrtići su otvoreni prema obitelji, užem i širem društvenom kontekstu, prirodi u kojoj dijete stječe osobno iskustvo o(u) životu. Agazzijsku pedagogiju karakterizira poštivanje djeteta u smislu organiziranja vrtića na temelju djetetova iskustva. To je vrtić koji stvaraju sama djeca, grade i kreiraju okruženje svojim radom, na temelju svojih razmišljanja i predmetima koje su sami donijeli (Bidoli, 1996). Agazzijevska koncepcija karakterizira se kao:

1. pedocentistička (dijete u središtu)
2. pedagogija igre (igra je prva polazna točka odgoja)
3. svrhovita pedagogija (uskладiti neposredan didaktički cilj i odgojnu stvarnost)
4. majčinska pedagogija (neophodnost)
5. pedagogija uređivanja (pojam reda zauzima središnje mjesto, a estetski je utemeljen na dobrom ukusu i ljepoti).

Prema ovoj koncepciji odgojitelj je samo poticatelj unutarnjeg istinskog učenja, a njegova je osnovna zadaća poticanje djece da postanu ono što jesu. Ne radi se samo o "poštovanju prema djetetu", nego o nečemu što će biti usredotočeno na vrtić koji će biti organizacija dječjih aktivnosti, načinjena od same djece, tj načinjena na njihovu djelovanju (različita zanimanja iz praktičnog života), na nji-

zanimanja i dječjih postignuća. Istaknuto mjesto ima poticanje dječjeg stvaralaštva, nesputanosti u razvoju, čime se daje posebna važnost umjetničkom odgoju. Okolina i ozračje u **montessorijskim vrtićima** poticajni su za razvoj stvaralaštva. Prostorije su atraktivne s obiljem prirodnog materijala sa svježim cvijećem i biljkama ili predmetima iz prirode. Puno vježbi iz praktičnog života u montessorijskom nastavnom planu i programu su umjetničke prirode, npr. rezanje, tkanje, šivanje, korištenje pribora i alata, matrice itd. U sve aktivnosti u **waldorfskim vrtićima** utkano je slikanje, crtanje, modeliranje, muziciranje, recitiranje i dramsko prikazivanje. Svakom aktivnošću i svakom temom prožima se i potiče umjetnički odgoj.

³ Rosa Agazzi rođena je 1866. u Volongu (Cremona). Završila je učiteljsku školu i dobila prvi posao 1889. u školi s više razreda, dok je sestra Carolina vodila vrtić. Pietro Pasquali, tadašnji ravnatelj škola u Bresci, uočio je osobite pedagoške sposobnosti sestara Agazzi. Tako su dvije mlade odgojiteljice, pod njegovim vodstvom, započele s reformom dječjih vrtića. Željele su osnovati dječje vrtiće nalik kući, domu, u kojem će djeca stjeći higijenske, društvene, tjelesne i intelektualne navike te razvijati osjećaj solidarnosti u pomoći velikih malima. Jedan od uzora bio im je Pestalozzijev rad u Stanzu.

hovu razmišljanju (logičke vježbe koje izvire iz aktivne upotrebe predmeta), na njihovim predmetima (koje su oni sami prikupili i donijeli). Igra je opći oblik djetetove prirodne aktivnosti, prva polazna točka odgoja, koja predstavlja život, dušu djetinjstva i dječji način upoznavanja životne stvarnosti i kreativnosti. Uz to, treba uskladiti neposredan didaktički cilj i odgojnu svrhovitost, slijedeći načelo koje bi trebalo naći svoje mjesto u svakom trenutku školskog života: poučavati da bi odgajali. Ovakvo dječje ponašanje zahtjeva od agazzi odgojitelja sposobnost prilagođavanja najrazličitijim situacijama, odnosno odbacivanje bilo koje rutine i navika. On mora posjedovati kreativan i inventivan duh koji se ne razlikuje od djetetova duha, te fleksibilnost koja će mu omogućiti prilagođavanje najrazličitijim potrebama i situacijama pred kojima se može naći. Odgojitelj mora posjedovati dubok majčinski osjećaj koji je Pestalozzi idealistički prikazao u liku Gentrude⁴. Nazočan je uvijek, i kada s djecom priprema i uređuje prostor, i kada ih poziva da mu pomognu poslagati predmete na policu, pospremiti ih u kutije i sl.

Odgojni programi usredotočeni su na odgoj za opće zadovoljstvo i na humanističke pedagoške vrijednosti. Odgoj za opće zajedništvo zahtjeva antropološku zrelost i sposobnost otkrivanja novih pedagoških sadržaja, drugačiji stav pred svakom vrstom znanja, individualizaciju nove metodologije pogodne za formiranje novih generacija, koje su pozvane na stvaralaštvo (Gasparini i Konda, 2004).

Primarni ciljevi Agazzijeva dječjeg vrtića su sljedeći:

- omogućiti djetetu aktivitet kojim će iskoristiti vlastite sposobnosti za samopotpunjenje,
- omogućiti djetetu susret s konkretnim, pri čemu konkretno znači ponajprije “bliže životu”,
- osigurati dinamičku upotrebu predmeta, odnosno “razmišljanje djelovanjem” te
- omogućiti djetetu kretanje i sakupljanje kao dva osnovna zajednička uporišta (Milanović, Stričević, Maleš i Sekulić-Majurec, 2001).

Konstruktivne i temeljne dimenzije odgoja za opće zajedništvo implementiraju se:

- s odgojem za mir: graditi i njegovati odnose mira (u sebi, s drugima, s prirodom, s Bogom), sve dok mir ne postave “stilom ponašanja”;
- sa socijalnim, etičkim i društvenim odgojem: postaviti u središte odgojnog rada teme kao što su: suživot, uzajamnost, pravednost, demokracija, dostojanstvo čovjeka;

⁴ JOHANN HEINRICH PESTALOZZI (1746-1827): Spasitelj sirotih na novom seljačkom gospodarstvu, što je bio veliki pedagoški uspjeh, jer je okupio siromašnu djecu i sačuvalo ih od prošnje. Iskustva je sabrao u romanima: Lienhard i Gertruda i Kako Gertruda uči svoju djecu.

- odgojem za razvoj: osjeća se potreba za autentičnim poimanjem razvoja koji se temelji na multidimenzionalnosti, međuovisnosti, otvorenosti prema novim vidicima, sposobnosti da se gradi jedinstvo u različitosti, što znači da se dijete odgaja za kulturu prihvaćanja;
- odgojem za komunikaciju u perspektivi općeg zajedništva: promatrati obitelj, školu i sve odgojne čimbenike kao *uporišta društvene komunikacije* i prevladati rizik od zatvaranja
- ekološkim odgojem: potreba za pravom *ekološkom etikom*⁵; (Gasparini i Konda, 2004).

Neophodna temeljna vrijednost je ljubav, a novi odnosi se grade *kulturom davanja*, zamjenjujući tako *kulturu posjedovanja*. Agazzijev odgoj predstavlja izvor skladnog i cjelovitog razvoja (pri čemu moralni red i autentično kršćanski religiozni osjećaji predstavljaju vrhunac čovjekove kulture). S druge strane, na didaktičkom planu, on čuva svježinu istinske prirode i fleksibilnost razvoja.

Umjetnički odgoj u Agazzijevoj koncepciji ranog i predškolskog odgoja

Aktivnosti u Agazzijevu vrtiću usmjerene su prema spontanosti, ali i ciljanom radu, dječjoj samostalnosti i vedrini koja se konkretizira u aktivnostima iz praktičnog života, govornim, glazbenim i likovnim aktivnostima s upotrebom vrlo jednostavnih stvari i prirodnih materijala.

Pojam reda zauzima središnje mjesto i ulazi kao polazna točka u veliku Aggazzijevu obitelj. Ne radi se samo na **materijalnom redu** (svakoj stvari svoje mjesto, svaka stvar na svoje mjesto), nego o **duhovnom redu** (unutarnja ljepota), **mentalnom i intelektualnom redu**, **moralnom**, **društvenom**, ali i **estetskom redu** (utemeljenom na dobrom ukusu i ljepoti).

Odgojno-obrazovni program temelji se na:

1. suštinskom istraživanju stvarnih vrijednosti u području dječjeg zanimanja i dječjih postignuća (istaknuto mjesto ima poticanje dječjeg stvaralaštva),
2. nesputanosti u razvoju,
3. razvijanju osnovnih ljudskih vrijednosti: kulture mira, prihvaćanja, davanja. Odvija se preko projekata podijeljenih po stupnjevima, a nastaju iz dječjih potreba i interesa; ostvaruju se po područjima: tijelo i pokreti; govor i riječi; prostor, red i mjera; predmeti, vrijeme i priroda; poruke, oblik i mediji te ja i drugi.

⁵ Barem jedan kutak svakog dvorišta Agazzijeva vrtića preuređuje se u zelenu, rascvjetanu gredicu. Rast i razvoj biljaka djeca pomno prate. Na ovome se ne zaustavlja koncept realizacije ekoodgoja, već je niz i drugih zanimljivih primjera realizacije ekodataka i sadržaja.

Posebna pozornost pridaje se estetskom uređenju, materijalnom redu koji utječe na unutarnji mir, higijenu, navike, ponašanje: red kao element ravnoteže u slobodi, samouređivačka sloboda, jer red je plod djetetova otkrića i nije nametnut.

Dijete traži materijal za svoje djelovanje, za istraživanje, iskušavanje, a njegovo (su)djelovanje zahtjeva i od odgojiteljice:

1. sposobnost prilagođavanja najrazličitijim situacijama,
2. odbacivanje bilo koje rutine i navike,
3. izazivanje inspiracije i stalno poticanje djeteta u estetskom izražavanju.

Osjećaj za iskorištavanje prilika mora biti maksimalan kako bi proces učenja bio što živopisniji. Dječje umjetničko (su)djelovanje traži koncentraciju, uživljanje, osjećanje, bilo da se radi o modeliranju skulpture, uvježbavanju skladbe, ali ujedno to je unutarnje previranje i način kako da se reagira na doživljaj. Umjetnost je oblikovanje, ne samo u predmetnom svijetu nego i u duhovnoj sferi, stoga umjetničko djelovanje duboko odgojno djeluje na dijete.

U odgojnim nastojanima Agazzi pedagoške koncepcije posebno mjesto zauzima glazbena umjetnost. Rossa Agazzi početkom dvadesetog stoljeća uvodi pojam odgojno pjevanje. "Pjeva domorodac kad se obraća nepoznatim silama, pjeva majka kad uspavljuje svoje dijete, pjeva radnik kad radi, pjeva seljak u polju i dijete u svojim igrama, pjevuši starac kad zasja sunce, pjeva onaj koji voli i tko se nada. I tek kad bi se čovječanstvu zabranilo pjevanje, shvatili bismo da je ono potreba ljudskog života" (citirano prema Manasteriotti, 1988), riječi su Rosse Agazzi. Odgojno područje pjevanja razvija osjećaj točne intonacije i ritma, glazbeno pamćenje i samopouzdanje. Pjevanje podrazumijeva kontinuirano izvođenje pjesama bez obvezatnoga zapamćivanja teksta. Područje sviranja razvija osjećaj ritma, metra, precizne koordinacije i suradnje. Slušanje glazbe razvija sposobnost slušne koncentracije, specifikacije sluha (mogućnost prepoznavanja zvukova i boja različitih glasova i glazbala), analize odslušanog djela i uspostavlja osnovne estetske kriterije vrjednovanja glazbe. Glazbeno stvaralaštvo izoštrava pojedine glazbene sposobnosti (intonacija, ritam), razvija senzibilitet za glazbu, potiče maštovitost glazbenoga izraza i samopouzdanje pri iznošenju novih ideja. Sve ključne pojmove potrebno je rabiti na razini prepoznavanja, a ne njihova definiranja i teorijskoga obrazlaganja. Praćenje i vrjednovanje nužno je prilagoditi individualnom razvoju glazbenih sposobnosti nakon utvrđenoga inicijalnog stanja.

Umjesto zaključka

Tematika odgoja za život kroz život je tematika koja karakterizira čitavu Agazzijevu metodu, ali kad je ona otvorena prema djetetu, otvorena je prema cijeloj društvenoj realnosti koju dijete proživljava i koja karakterizira njegov život. Važno je

dopustiti djetetu da slobodno raspoređuje, ovisno o vlastitom ukusu, različite elemente. Stvaranjem reda dijete razvija i osobni estetski doživljaj i izričaj, pa pojam reda zauzima središnje mjesto. Tim više što uz materijalni red prevladava i estetski red, utemeljen na dobrom ukusu i ljepoti, te duhovni, mentalni i intelektualni red kao unutarnja ljepota. Red kao element ravnoteže u slobodi, samourediivačka sloboda, jer red je plod djetetova otkrića i nije nametnut. Alternativne koncepcije daju odgovor na pitanje kako poticati stvaralaštvo i omogućiti primjenjivost znanja za život. Specifičnosti rada u alternativnim vrtićima predstavljaju reafirmaciju prirodnoga učenja i slobodnog načina odgajanja (Matijević, 2001). Alternativni vrtići u djece i mladih jednako razvijaju umne, stvaralačke, umjetničke, praktične i socijalne sposobnosti. Činjenica je kako sloboda koju djeca imaju u alternativnim vrtićima, način učenja otkrivanjem, vrjednovanje stvaralaštva, svakako uvijek treba poticati i implementirati u sve aktivnosti, ne samo kad se misli da je to moguće. To je moguće uvijek, i s djecom je primjenjivo svakodnevno, samo ih treba usmjeravati da uče i stvaraju na njima zanimljiv i primjeren način. Dijete traži materijal za svoje djelovanje, za istraživanje, iskušavanje, a njegovo (su)djelovanje zahtjeva i od odgojiteljice sposobnost prilagođavanja najrazličitijim situacijama, odbacivanje bilo koje rutine i navike, izazivanje inspiracije i stalno poticanje djeteta u estetskom izražavanju. Agazzijevo okruženje upravo je takav kontekst, slobodan i poticajan za djetetov estetski izričaj.

LITERATURA

- BIDOLI, M. (1996), EKO program i njegovo ostvarivanje u Agazzi vrtiću, u: *Željeznjak, Lj. /gl. ur./: Očuvajmo Zemlju zajedno – Zbornik radova 5. dani predškolskog odgoja*, Čakovec: Dječji centar, str. 93-97.
- BOGNAR, L. (1994), Kako do školskog pluralizma u hrvatskim školama, u: Matijević, M. /ur./: *Prilozi razvoju pluralizma u odgoju i školstvu*, Zagreb: Institut za pedagojska istraživanja Filozofskog fakulteta u Zagrebu, str. 47-52.
- GASPARINI, A. L. i KONDA, I. (2004), Pedagogija zajedništva, u: Crnčić, J. i Puževski, V. /ur./: *Škola nade – zbornim radova 13. Križevački pedagoški dani*, Križevci: HPKZ – ogranak u Križevcima, str. 84-87.
- MANASTERIOTTI, V. (1988), *Zbornik pjesama i igara za djecu*, Zagreb: Školska knjiga.
- MATIJEVIĆ, M. (2004.) /ur./: *Prilozi razvoju pluralizma u odgoju i školstvu*, Zagreb: Institut za pedagojska istraživanja Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- MATIJEVIĆ, M. (2001), *Alternativne škole: didaktičke i pedagoške koncepcije*. Zagreb: Tipex.
- MATIJEVIĆ, M., PRANJIĆ, M., i PREVIŠIĆ, V. (1994), *Pluralizam u odgoju i školstvu*, Zagreb: Katehetski salezijanski centar.
- MILANOVIĆ, M., STRIČEVIĆ, I., MALEŠ, D. i SEKULIĆ-MAJUREC, A. (2001), *Skrb za dijete i poticanje ranog razvoja djeteta u Republici Hrvatskoj*, Zagreb: Zrnoprint.
- MILJAK, A. (2007), Teorijski okvir sukonstrukcije kurikuluma ranog odgoja, u: Previšić, V. /ur./, *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj i struktura*, Zagreb: Školska knjiga, str. 205-252.

ZRILIĆ, S., VALJAN-VUKIĆ, V. i MIOČIĆ, M. (2009), Umjetnički odgoj u alternativnim školama, u: Ivon. H. /ur./: *Umjetnički odgoj i obrazovanje u školskom kurikulumu*, Split: Filozofski fakultet u Splitu i HPKZ – Ogranak u Splitu, str. 27-53.

ZRILIĆ, S. i MENDEŠ, B. (2010): Umjetnički odgoj u pedagoškim koncepcijama predškolskog odgoja, u: Ivon, H. /ur./, Zbornik radova znanstvenog i stručnog skupa s međunarodnom suradnjom Mirisi djetinjstva, Split: Dječji vrtić Grigor Vitez i Dječji vrtić Cvit Mediterana, str. 91-96.

CHILDREN'S PARTICIPATION IN THE ARTS IN AGAZZI KINDERGARTEN

Abstract

This paper presents an alternative concept of preschool education based on the Agazzi method. The only Agazzi kindergarden in Croatia is located in Križevci, and began operating in 1995. The educational program is based on developing the basic human values: a culture of peace, acceptance, giving. It takes place through projects divided by degrees, and arise from the needs and interests of children. They are realized in areas: body movements, speech and words, space, order and measure; objects, time and nature, messages, form and media, and myself and others. Special attention is paid to the aesthetic decoration, material order which affects the inner peace, intelligence, hygiene, habits, behavior. In such context are the activities of arts education implemented. Alternative pedagogical concepts develop equally intellectual, creative, artistic, practical and social skills in children. Creativity is a natural need of every child, therefore, art is understood as an exercise for the reality, and it should be noted that alternative kindergardens are not created for the birth of new artists. They nurture art education while encouraging children on the self-expression, creativity and practical work.

KEY WORDS: *art education, aesthetic expression, Agazzi kindergarden, child educator.*

KREATIVNOST U REGGIO PEDAGOGIJI

Diana Nenadić-Bilan
Sveučilište u Zadru
Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja

UDK: 371.4:37.036
Pregledni članak
Review article

Sažetak

Tijekom posljednjih četrdeset godina reggiovka pedagogija je s pravom priskrbila attribute afirmativne i inventivne pedagogije. U Reggiovoj pedagogiji polazi se od temeljnog stajališta da je predškolsko dijete aktivno, kreativno i kompetentno biće koje govori stotinu jezika, odnosno koje koristi brojne načine izražavanja svojih osjećaja, misli i ideja. U svakodnevnoj realizaciji odgojno-obrazovne djelatnosti iskazuje se otvorenost prema djetetu i njegovim interesima i prijedlozima, spremnost za iznenađenja i rizike te potraga za radovanjem u neočekivanom. Prihvaćajući estetiku kao važnu dimenziju života, te nastojeći izbjeći fragmentarni i redukcionistički pogled na procese odgoja i učenja predškolske djece, Reggiovi pedagogi objedinjuju racionalnost, imaginaciju, emociju i estetiku. U reggiovskoj pedagoškoj koncepciji posebice se ističe važnost uređenja prostora, počevši od njegova arhitektonskog rješenja do odabira boja i osvjetljenja. Prostor je organiziran tako da omogućuje djetetu slobodno izražavanje svojih kreativnih potencijala, radoznalosti, autonomije i komunikacije s drugima. Kreativna rješenja prostora očituju se u potpunoj povezanosti svih prostorija (nema hodnika), postojanju središnjeg trga za zajedničke šetnje i sastanke te uređenju atelijera. Zajedno s djecom i odgojiteljem u atelijeru rade atelijeristi, kao njihovi ključni partneri, a imaju zadaću stimulirati uporabu poetskih jezika, posebice vizualnog jezika.

KLJUČNE RIJEČI: *Reggiovka pedagogija, estetika, emocija, kreativno uređenje prostora, poticanje radoznalosti i autonomije.*

Uvod

Reggiovka pedagogija već više od četrdeset godina privlači pozornost svojom originalnom, zanimljivom i aktualnom teorijom i praksom. Čvrsta uzajamna povezanost reggiovke teorije i prakse¹ očituje se i u promišljanju pedagoške teorije, i u praktičnoj realizaciji odgojno-obrazovne prakse. Reggio pedagogija promovira koncept tzv. *otvorene teorije*, odnosno teorije kojoj prethodi praksa, koja se razvija i istražuje u praksi. U suglasju s otvorenom reggiovskom pedagogijom, predškolska ustanova se organizira kao otvoren i dinamičan sustav uzajamne interakcije i

¹ Uspoređujući teoriju i praksu odgojno-obrazovne djelatnosti u američkim i reggiovskim predškolskim ustanovama te neka njihova zajednička polazišta, Mardell (2001) konstatira kako se navedena polazišta u reggiovskim ustanovama realiziraju, dok u američkim predškolskim ustanovama ostaju na razini proklamirane teorije.

komunikacije djece, odgojitelja, roditelja, sustručnjaka i ostalih subjekata lokalne zajednice. “To je živi sustav u kojemu su svi dijelovi povezani i u recipročnom su odnosu” (Miljak, 2007, 210). Predškolske ustanove nisu zamjena za obitelj, nego su čvrsto povezane i integrirane s obiteljima, odnosno to su mjesta “dijaloga, uspostave odnosa, mjesta participacije i odgoja u koje su uključeni djeca, odgojitelji i obitelji” (Gandini i Edwards, 2001, 50). Institucijski kontekst reggiovske predškolske ustanove čini interaktivna mreža socijalnih, kulturnih, fizičkih (ekoloških) i vremenskih odnosa u kojima se susreću djeca i odrasli. Ceppi i Zini (1998) koriste termin *osmoza* kako bi objasnili odnos između odgojno-obrazovne ustanove i vanjskog svijeta: “Škola ne smije biti suprotna svijetu, nego mora predstavljati bit i destilaciju društva. Suvremena stvarnost može i treba prodrijeti u školi, filtrirana interpretacijom kulturnog projekta koja služi kao membrana i sučelje” (Ceppi i Zini, 1998, 14).

Teoretičari reggiovske pedagogije u promišljanju postulata reggiovske koncepcije bili su nadahnuti radovima Piageta i njegovom idejom o potrebi osiguravanja neophodnih uvjeta za djetetovo istraživanje i učenje. Međutim, uočavaju slabosti Piagetovog konstruktivizma koji izolira dijete od socijalnog konteksta. U vrlo oštroj kritici Piagetove teorije Malaguzzi (1994) navodi kako Piaget podcjenjuje ulogu odraslih u kognitivnom razvoju djece, marginalizira socijalne interakcije i memorije, odvojeno razmatra afektivni i moralni razvoja, pretjerano naglašava strukturirane faze razvoja, pretjerano ističe značenje egocentrizma i sposobnosti klasifikacije, ne prepoznaje značaj parcijalnih kompetencija, ističe logičko-matematičke sposobnosti te pretjerano rabi paradigme iz bioloških i fizičkih znanosti. Usvajajući socio-konstruktivistički pristup, Reggiovi pedagozi ističu učenje djeteta u socio-kulturnom kontekstu i obraćanje osobite pozornosti organizaciji prostora i okruženja kako bi se omogućila neovisnost, samostalnost i bogate interakcijske mreže između djeteta, predmeta, vršnjaka i odraslih. Djetetovo sudjelovanje u komunikacijskim procesima je temeljno jer “na njima djeca grade svoja razumijevanja” (Cadwell, 1997, 62), a dijalog između djece je ključna varijabla sukonstruktivizma (Daws, 2005).

Reggiovske pedagogije se atribuiraju obilježja afirmativne i inventivne pedagogije u čijem središtu stoji dijete. Riječ je o pedagogiji koja je otvorena za sve potencijale djece i njihovo zajedništvo, a nazivaju je još i pedagogijom slušanja, zbog isticanja prava svakog djeteta da bude saslušano i prihvaćeno, kao i zbog otvorenosti prema različitostima drugoga. Slika o djetetu kao kompetentnom biću, projektni oblik rada, pedagoška dokumentacija, osobita pozornost organizaciji okruženja, partnerstvo obitelji i odgojitelja te odgojitelji, roditelji i djeca kao zajednica koja uči – predstavljaju osobitosti reggiovske pedagogije. To je čine posve različitom od tradicionalne pedagogije koju karakteriziraju kvantifikacija, redukcionizam, normalizacija, planiranje odgojno-obrazovnog procesa i transmisijski pristupi tvorbi kurikula.

Slika o djetetu u reggiovskoj pedagogiji

Dva vodeća načela reggiovske pedagogije neprekidno se isprepliću u radovima predstavnika Reggio pristupa (npr. Malaguzzi, 1994; Gandini i Edwards, 2001; Rinaldi, 2006): kreativna i aktivna priroda djeteta i sukonstruktivistički proces učenja u djece. Zagovornici reggiovske pedagogije vjeruju u izrazito posebnu i pozitivnu sliku o predškolskom djetetu. Dijete posjeduje inherentna znanja te može značajno doprinijeti svom razvoju i odgoju. Rinaldi ističe: “Naša slika o djetetu je slika kompetentnog, aktivnog i kritičkog bića” (2006, 50). Dijete je komunikativno i radoznalo biće koje već od rođenja stupa u aktivnu interakciju s predmetima i osobama iz okruženja te stvara mape svog individualnog, socijalnog, afektivnog i simboličkog razvoja. Istraživačka narav predškolskog djeteta potiče ga na kompetentno učenje i komuniciranje te konstruiranje i sukonstruiranje znanja, vrijednosti i identiteta.

Malaguzzi, istaknuti teoretičar reggiovske pedagogije, ističe: “Mi više dijete ne smatramo izoliranim i egocentričnim bićem, uključenim u rad s predmetima, ne naglašavamo samo kognitivne aspekte, ne umanjujemo važnost osjećaja ili onoga što nije logično, ne razmatramo dvosmisleno ulogu refleksije. Umjesto toga, naša slika o djetetu je dijete koje je bogato potencijalima, jako, snažno, kompetentno, te iznad svega, povezano s odraslima i drugom djecom.” (Malaguzzi, prema Penn, 1997, 117).

Na dijete se gleda više kao na subjekta prava nego potreba. Dijete ima pravo biti prepoznato subjektom individualnih, zakonskih, građanskih i socijalnih prava. Ono je istovremeno izvor i konstruktor osobnih iskustava, pa stoga aktivni sudionik u stvaranju svog identiteta i razvoju sposobnosti i autonomije, a kroz uspostavu interakcija s vršnjacima, odraslima, idejama, predmetima te realnim i imaginarnim svijetom (*A Journey into the Rights of Children*, 1996). U reggiovskoj pedagogiji napušta se slika o djetetu kao pasivnom primatelju znanja, odnosno djetetu kao korisniku i učeniku. Gandini (2005) govori o djeci kao protagonistima i suradnicima u odgojno-obrazovnom procesu koji nisu u predškolskoj ustanovi da bi bili podučavani, nego su suvoditelji i sustvaratelji predškolskog kurikula.

Raspravljajući o kompetencijama djeteta, Edwards i Hiler (1993) ukazuju na njihove sposobnosti analize (npr. rastavljanje materijala na sastavne dijelove kako bi upoznali njegovu strukturu), sinteze (npr. sastavljanje dijelova u cjelinu, reorganizacija, preuređenje) i evaluacije (prosudba vrijednosti materijala na temelju definiranog kriterija). Autori osobito ističu djetetovu potrebu izražavanja ideja, htijenja, osjećaja i misli različitim simboličkim sredstvima izražavanja. Predškolska djeca formiraju mentalne slike te ih reprezentiraju i priopćuju različitim ekspresivnim načinima – govorom, crtanjem, slikanjem, pjevanjem, sviranjem, plesom, dramatizacijom, gestom, građenjem.

U samom središtu slike o predškolskom djetetu, s motrišta reggiovske pedagogije, stoji kreativno dijete “koje ima stotinu jezika izražavanja” (Malaguzzi, 1994).

Zadatak je odraslih prihvatiti i poticati djetetovo raznovrsno izražavanja i istraživanje alternativnih putova, njegovu subjektivnost, otvorenost, spontanost i čuđenje.

Kreativnost i ekspresivne aktivnosti u predškolskoj ustanovi

U reggiovskoj pedagogiji estetika se prihvaća kao važna dimenzija života, a onda i odgoja i učenja. Vecchi (prema: Gandini i Edwards, 2001) smatra da estetika potiče senzibilitet i sposobnost povezivanja udaljenih stvari, a kako se učenje odvija uspostavom novih veza između razdvojenih stvari, estetika je značajan aktivator učenja. Vecchi pod estetikom podrazumijeva “proces empatije koji stavlja u odnos self i predmet te predmete jedne prema drugima. To je odnos brige i pažnje prema stvarima kojima se bavimo, čežnja za značenjem, radoznalost i čuđenje, to je suprotnost indiferentnosti i nebrizi, konformizmu te odsutnosti sudjelovanja i osjećaja” (Vecchi, prema: Gandini i Edwards, 2001, 5). Prema mišljenju autorice, svaka disciplina, ili jezik, sastoji se od racionalnosti, imaginacije, emocija i estetike. Stoga treba izbjegavati fragmentirani i redukcionistički pogled jer racionalnost bez osjećaja i empatije, kao i imaginacija bez kognicije i racionalnosti tvori parcijalno, nepotpuno ljudsko znanje.

U reggiovskoj pedagogiji izuzetno se cijeni i njeguje djetetovo kreativno izražavanje posredstvom različitih oblika ekspresivnih djelatnosti. Rinaldi (2006), prihvaćajući Malaguzzijev pogled o mnogobrojnim načinima djetetova izražavanja, govori o *fantastičnoj teoriji* o stotinu jezika djetinjstva – vizualnom, glazbenom, kinetičkom, matematičkom, znanstvenom i drugim jezicima. Polazeći od Gardnerove teorije multiplih inteligencija², Malaguzzi smatra da kreativnost predstavlja djetetov način razmišljanja, spoznaje i djelovanja. Kreativnost se najbolje izražava kroz interpersonalnu razmjenu, a do neočekivanih rješenja dolazi se kognitivnim, afektivnim i imaginativnim procesima. Kreativnost traži da “*škola znanja* pronade vezu sa *školom izražavanja* otvarajući vrata stotinama dječjih jezika” (Edwards, Gandini, Forman, 1998, 75).

U reggiovskoj koncepciji više se nego u nekim drugim koncepcijama predškolskog odgoja naglašavaju umjetnička izražavanja u odnosu na predmatematičke ili predčitačke aktivnosti. Konzistentno s učenjima o multiplim inteligencijama američkog psihologa Gardnera, reggiovski odgojitelji su svjesni kako trebaju

² Prema Gardner (1993), različite vrste umjetnosti su prošireni načini spoznavanja i izražavanja. Od predloženih osam vrsta inteligencija, četiri se temelje na umjetnosti: glazbena, vizualna, kinetička (drama i ples) i verbalna (književnost) inteligencija. Ostale četiri su povezane s umjetnosti: logička, interpersonalna, intrapersonalna i naturalistička. Gardner također razmatra kako podučavati matematiku i znanost kroz glazbenu inteligenciju, kinestitičku ili vizualnu omogućujući djeci da više uživaju u procesu učenja te da se u budućnosti vrte umjetnosti.

razvijati sva područja učenja i razumijevanja, a ne samo logička ili lingvistička. Stoga smatraju da aktivnosti umjetničkog izražavanja trebaju imati središnje mjesto u predškolskom kurikulumu. U priručniku *The Reggio Emilia Approach to Early Years Education* (2006, 9) navode se sljedeći razlozi primarnog položaja različitih aktivnosti umjetničkog izražavanja:

- Predškolska djeca su izuzetno ekspresivna s velikim kapacitetom podjele osjećaja i emocija, a mašta igra ključnu ulogu u dječjoj potrazi za učenjem i razumijevanjem.
- Proces učenja je važniji od finalnog proizvoda. Uključivanje u umjetnička izražavanja omogućuje djetetu ponovni povratak predmetu interesa, pa dijete kroz različite medije usvaja različite perspektive te višu razinu razumijevanja.
- Pretjeranim usmjeravanjem na djetetove verbalne i literarne vještine zanemaruju se neverbalne. Stoga se u reggiovskoj koncepciji visoko vrjednuju djetetove sposobnosti komuniciranje gestama, pogledima, plesom, emocijama, glazbom, skulpturom, slikanjem, pričanjem.
- Umjetnička izražavanja omogućuju djetetu da promatra i iskusi/doživi svijet na brojne načine. Djeca se ohrabruju koristiti sva svoja osjetila u potrazi za dubljim razumijevanjem. Sinestetičke aktivnosti (npr. ohrabrivanje djece da nacrtaju miris ili zvuk) doprinose punijem razumijevanju svijeta.

Različite vrste umjetnosti i ekspresivno izražavanje nisu posebna područja kurikula, nego produžetak razmišljanja, istraživanja i komunikacije. Kreativni izričaji predstavljaju dragocjene i značajne oblike učenja i razvoja djeteta (McNiff, 1998; Zigler, Singer i Bishop-Josef, 2004), a cilj umjetničkog izražavanja jest komunicirati, razmišljati, osjećati. Djeca, uključena u umjetnička izražavanja, imaju više mogućnosti otkriti alternativne mogućnosti te pridružiti značenja iskustvima (Jones, 1999).

U reggiovskom pristupu naglašava se potreba prihvaćanja neizvjesnosti kao sastavnog dijela umjetnosti i odgoja uopće. Malaguzzi smatra da “kreativnost izvire iz multiplih iskustava, potpomognuta je osobnim resursima te uključuje osjećaj slobode i smjelost iskoraka iznad poznatoga” (Malaguzzi, 1998, 68). Djeca proširuju i produbljuju svoja razumijevanja multiplinim iskustvima s različitim materijalima; uče cijeniti i prihvaćati ideje drugih; razvijaju i unaprjeđuju interakciju između različitih simboličkih sustava; razvijaju smisao za estetiku istražujući različite materijale.

Koristeći specifične jezike izražavanja, djeca povezuju emociju i empatiju s racionalnošću i kognicijom na prirodan i nerazdvojiv način (Gandini, Cadwell i Schwall, 2005). Umjetnost nije samo poticaj, nego i način istraživanja i elaboriranja, u kojemu se koristi poetski, nekonformistički i nekonvencionalni pogledi i interpretacije. Umjetnička izražavanja predstavljaju iskustva i istraživanja živo-

ta, smisla i značenja. Mogućnosti povezivanja i ispreplitanja različitih disciplina s različitim jezicima izražavanja omogućuje složeniji pristup istraživanju nekog problema te otkriva ekspresivne, empatijske i estetske elemente koji su inherentno prisutni u svakoj disciplini ili problemu. Govoreći o uređenju atelijera u predškolskoj ustanovi, Gandini, Cadwell i Schwall (2005, 8) navode sljedeća polazišta:

- sačuvati u djetetu osjećaje čuđenja i iznenađenja (ali i u odraslima) jer kreativnost je dijete iznenađenja
- ekspresivnost je umjetnost i kombinirana konstrukcija, odnosno nije neposredna, izolirana i sekundarna
- ekspresivnost ima motivaciju, oblike, procedure, sadržaje (formalne i neformalne) te sposobnost da komunicira predvidivo i nepredvidivo
- ekspresivnost izvore pronalazi u igri, ali i u praksi, u istraživanju i u vizualnom učenju, kao i u subjektivnoj interpretaciji koja dolazi iz emocija, intuicije, racionalne imaginacije i transgresije.

Autori su mišljenja kako uporaba različitih jezika izražavanja slijedi logiku razmjene i međusobne podjele te tako potiče solidarnost među djecom i komunikaciju s vršnjacima i odraslima.

Estetika prostora u reggiovskoj pedagogiji

Uređenje prostora u predškolskim ustanovama predstavlja jedan od najpoznatijih aspekata rada u reggiovskoj pedagogiji, a zrcali dvije temeljne ideje: sudjelovanje i zajedništvo. Prostor nije organiziran na zasebne sobe s posebnim svrhama, nego je riječ o nizu povezanih mjesta koja uviru jedan u drugoga. Sobe su otvorene prema središnjem trgu, a djeca se slobodno kreću cjelokupnim prostorom ustanove. Ova otvorenost podupire temeljnu ideju sudjelovanja i interakcije te otvorenosti prema različitostima među djecom, odgojiteljima i zajednici.

Prostor je otvoren za istraživanje i samostalno otkrivanje, pa se veliki napori pridaju odabiru namještaja, organizaciji multisenzornog prostora i materijala kako bi se djeci olakšala upotreba navedenoga. Materijali i poticaji su spremljeni u prozirnim kutijama kako bi ih djeca mogla vidjeti i slobodno odabrati. Djeca proširuju i produbljuju svoja iskustva u interakciji s različitim materijalima među kojima istaknuto mjesto zauzimaju neoblikovani materijali. Materijali predstavljaju simbole za vizualnu reprezentaciju, tj. interakcije s materijalima omogućuju djetetu raznovrsne jezike s kojima mogu sebe izraziti. Ovaj tipično vizualni koncept omogućuje djetetu da izrazi, pored ostaloga, i svoje estetske interese i sklonosti.

Osobita pozornost se posvećuje smještaju zrcala, koja se koriste na razne načine (zrcala vise sa stropova nad stolovima, leže na podu, nalaze se na piramidama u koje djeca ulaze i sl). Djeca tako izgrađuju razumijevanja sebe u odnosu na svoje

okruženje, što je središnje usmjerenje ovog pristupa. Dojam svjetlosti postiže se odabirom svijetlih ili bijelih zidova, a dijete unosi boju u ustanovu svojom odjećom, predmetima, radovima, materijalima. Prostor je odijeljen pokretnim zidovima i velikim prozorima, čime se omogućuje integracija unutarnjeg s vanjskim prostorom. S obzirom na to da se teži što većoj integraciji ustanove s vanjskim okruženjem, djelatnosti se organiziraju na brojnim verandama i u dvorištu ili vrtu.

Uređenje prostora reflektira sociokonstruktivističku teoriju učenja te sliku o djetetu kao znatiželjnom, kompetentnom i maštovitom biću koje želi stupiti u interakciju s drugima i komunicirati. Dijete najbolje stvara značenja i otkriva smisao svijeta u složenom i bogatom okruženju koje “podržava složene, promjenljive i mijenjajuće odnose između ljudi, svijeta iskustva, ideja te mnogih načina izražavanja ideja. Nijedan prostor nije marginalan, nijedan kut nije nevažan, svaki prostor treba biti oživljen i otvoren za promjene” (Cadwell, 1997, 93). Djeca imaju pravo na okolinu koja podupire razvoj njihovih brojnih jezika (Reggio Children, 1996).

Osobita se pažnja obraća smještaju objekata u vizualno dopadljivo uređenom kontekstu. Snažna uloga umjetnosti u reggiovskoj pedagogiji vidljiva je u atelijeru, središnjem prostoru u predškolskoj ustanovi. Naziv *ateljier* je izabran zato što najbolje opisuje mjesto istraživanja, u kojemu se isprepliću i nadopunjavaju mašta, istraživanje, kreativnost i izražavanje. Atelijer je treći odgojitelj, uređen je istovremeno kao laboratorij, radionica i studio te opremljen za dječje kreativne i istraživačke pothvate.

Zaključak

Mnogi su autori (npr. Edwards i Springate, 1995; Leach, 2001) isticali kako je Reggio pristup izuzetno uspješan u poticanju kreativnosti djece predškolske dobi. Kreativnost se potiče angažiranjem djetetovih viših misaonih sposobnosti (analiza, sinteza, evaluacija), ohrabriranjem djece na izražavanje ideja različitim izražajnim simboličkim sredstvima, integracijom predmetnih područja u obliku djetetu relevantnih projekata te osiguravanjem adekvatnog vremena za dublja istraživanja specifičnih tema proizašlih iz dječjih spontanih interesa. Kreativnost cvjeta u najmanje restriktivnoj okolini, uz odrasle koji izbjegavaju transmisijski pristup u odgojno-obrazovnom radu. Edwards i suradnici (1998, 75) smatraju da je kreativnost najintenzivnija kada odrasli “koriste u najmanjoj mjeri preskriptivne metode poučavanja te postaju promatračima i interpretatorima”.

U reggiovskim predškolskim ustanovama zajedno s odgojiteljima rade *ateljieristi*. Oni su educirani u vizualnoj umjetnosti, a imaju ulogu poduprijeti razvoj djetetovih i odgojiteljevih vizualnih jezika kao dio složenog procesa konstruiranja i sukonstruiranja znanja. Atelijerist je usmjeren prema uvođenju estetske dimenzije ili poetskog jezika (posebice vizualnog) u proces učenja. Kao ključni odgo-

jiteljevi partneri, oni su vođe u prelaženju granica između svjetova umjetnosti, arhitekture i dizajna; oni su koordinatori koji okupljaju odgojitelje i djecu u ateljeru; oni predstavljaju leće koje pomažu djeci i odgojiteljima promatrati svijet na estetski način; oni su i provokatori, odnosno zaštitni branitelji tzv. neposlušnih procesa (Gandini i Edwards, 2001). Atelijeristi pomažu odgojiteljima podupirati djecu u priopćavanju njihovih ideja na vizualan način te pomažu stvarati provokativna iskustva učenja. Oni također uređuju ateljer u funkciji osnaživanja perceptivne svjesnosti te osiguravaju prostora koji izaziva čuđenje i znatiželju.

LITERATURA

- A Journey into the Rights of Children. (1996). The Unheard Voice of Children Series, Reggio Children.
- CADWELL, L.B. (1997). Bringing Reggio Emilia home. An innovative approach to early childhood education. New York: Teachers College Press.
- CEPPI, G., ZINI, M. (ur.). (1998). Children, spaces, relations: metaproject for an environment for young children. Reggio Emilia: Reggio Children.
- DAWS, J.E. (2005). Teachers and students as co-learners: possibilities and problems, *Journal of Educational Enquiry*, 6(1), 110-125.
- EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. (1998). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*, Westport, C.T.: Ablex Publishing Corporation.
- EDWARDS, C. P., HILER, C. (1993). A teacher's guide to the exhibit: The hundred languages of children. Lexington, KY: College of Human Environmental Sciences, University of Kentucky.
- EDWARDS, C.P, SPRINGATE, K.W. (1995). Encouraging creativity in early childhood classrooms. Washington: Office of Educational Research and Improvement.
- GANDINI, L. (2005). Recycled materials. *Exchange*, January/February, 38-41.
- GANDINI, L., HILL, L.T., CADWELL, L.B., SCHWALL, C. (ur.), (2005). *In the Spirit of the Studio: Learning from the Atelier of Reggio Emilia*. New York: Teachers College Press.
- GANDINI, L., EDWARDS, C.P. (2001). *The Italian Approach to Infant/Toddler Care*, New York: Teachers College Press.
- GARDNER, H. (1993). *Creating Minds*. New York: Basic Books.
- JONES, E. (1999). The importance of play. Presentation for "The Play Experience: Constructing Knowledge and a Community of Commitment," symposium at the NAEYC Annual Conference, New Orleans.
- LEACH, J. (2001). A hundred possibilities: creativity, community and new technologies. U: Craft, A., Jeffrey, B., Leibling, M. (ur.). *Creativity in education: current perspectives on policy and practice*, 175-195, London: Continuum.
- MALAGUZZI, L. (1994). Your image of the child: Where teaching begins. *Child Care Information Exchange*, 96, 52-61.
- MALAGUZZI, L. (1998). History, Ideas, and Basic Philosophy: An Interview with Lella Gandini. U: Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (ur.). *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach-advanced reflections*, 49-97. Greenwich, Conn: Ablex.

- MARDELL, B. (2001). Moving across the Atlantic. U: Reggio Children-Project Zero, Making learning visible: Children as individual and group learners. Reggio Children, 278-285.
- MCNIFF, S. (1998). Trust the process: An artist's guide to letting go. Boston, MA: Shambhala.
- MILJAK, A. (2007). Teorijski okvir sukonstrukcije kurikuluma ranog odgoja. U: Previšić, V.(ur.). Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj, struktura. Zagreb: Školska knjiga, 205-253.
- PENN, H. (1997). Comparing Nurseries: Staff and Children in Italy, Spain and the UK, London: Paul Chapman Publishing.
- RINALDI, C. (2006). In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching, and Learning. London: Routledge.
- The Reggio Emilia Approach to Early Years Education. (2006). Learning and Teaching Scotland.
- ZIGLER, E., SINGER, D.G., BISHOP-JOSEF, S.J. (ur.) (2004). Children's play: The roots of reading. Washington, DC: Zero to Three Press.

CREATIVITY IN REGGIO PEDAGOGY

Abstract

Over the last forty years the Reggio pedagogy has rightly earned attributes of an affirmative and inventive pedagogy. The Reggio pedagogy starts from the fundamental point of view that a preschooler is an active, creative and competent being who speaks a hundred languages, who uses a numerous ways of expressing its feelings, thoughts and ideas. The everyday realization of educational activities expresses openness to the child and its interests and proposals, readiness for surprises and risks, and the quest for rejoicing in the unexpected. Accepting aesthetics as an important dimension of life, and trying to avoid a fragmentary and reductionist view on the processes of education and teaching preschool children, Reggio educators combine rationality, imagination, emotion and aesthetics. The Reggio pedagogical concept particularly emphasizes the importance of interior design starting from its architectural design to the choice of colour and brightness. The space is organized in a way to enable the child freely express its creative potential, curiosity, autonomy and communication with others. Creative solutions of space can be seen in a full connection of all rooms (no hallways), the existence of a central square for walks, meetings and arranging ateliers. Artists work together with children and the teacher in an atelier as their key partners, and have the task to stimulate the use of poetic language, in particular visual language.

KEY WORDS: *Reggio pedagogy, aesthetics, emotion, creative décor, encourage curiosity and autonomy.*

ESTETSKI ODGOJ U WALDORFSKOJ PEDAGOGIJI

Violeta Valjan Vukić

Magdalena Miočić

Sveučilište u Zadru

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja

UDK: 37.036:37.013.75

Pregledni članak

Review article

Sažetak

Iz brojnih pedagoških koncepata, nastalih u vrijeme reformne pedagogije, osobito se izdvaja waldorfska pedagogija kao praktična grana antropozofije. Naime, antropozofsko shvaćanje čovjeka važno je za razumijevanje odgoja u waldorfskoj pedagogiji. Odgojni je ideal cjelovit razvoj djeteta, a temeljna zadaća škole njegovo osposobljavanje za aktivno sučeljavanje sa suvremenim društvenim i kulturni izazovima. U djeteta je važno razvijati stvaralačke snage i potencijale kako bi se u budućnosti odgovorno odnosilo prema svijetu i aktivno sudjelovalo u njegovu "kreiranju". U radu se daje osvrt na sadržaje estetskog odgoja u waldorfskoj pedagogiji. Estetski sadržaji utkani su u gotovo sve aktivnosti i nastavne sadržaje u waldorfskim vrtićima i školama radi boljeg doživljavanja i razumijevanja svijeta.

KLJUČNE RIJEČI: estetika, odgoj, waldorfska pedagogija.

O estetici i odgoju

Kao samostalni predmet unutar filozofije, estetika se pojavljuje početkom 18. stoljeća. Riječ estetika (grč. *aisthetike*) znanost je o osjetilnom zamjećivanju, u užem smislu odnosi se na znanost o lijepom (posebice u umjetnosti), "znanost o smislu za umjetnost kao najpotpunijem izrazu onoga što je lijepo" (Anić i sur., 2002). Ona jednako označava percepciju svijeta osjetilima (čulima), tj. svijet opažati, iskusiti i doživjeti osjetilima. Nasuprot tomu, u tradicionalnom shvaćanju estetike¹ dominira pojam lijepoga, pri čemu nema mjesta za značenje osjetila i pokreta (senzomotorike).

Zanimanje za skladno i lijepo čovjek je pokazivao oduvijek, ukrašavajući crtežima svoja prebivališta, oružja, pa i sebe samoga. Stoga je ljepota "postala bitni kriterij ljudskog vrednovanja predmeta, pojava, međuljudskih odnosa, umjetničkih produkata, svega što nas okružuje", te ju je upravo *homo sapiens* "uzdigao na pedestal temeljne vrijednosti i time postao *homo estetikus*" (Vukasović, 2001, 145). Interes filozofa za umjetnost i lijepo započinje još u antici, pa se osnivačima estetike smatraju Platon i Aristotel.

¹ Rječnik stranih riječi estetiku određuje kao učenje o lijepom, kao vrijednom, u umjetnosti i umjetničkom stvaralaštvu (Anić, Goldstein, 1999, Novi liber, Zagreb).

Estetski odgoj, kao područje koje praktično povezuje estetiku i pedagogiju, bavi se poučavanjem opažanja i izražavanje opaženog osjetilima, ali i poučavanjem u poimanju i izražavanju lijepoga odnosno harmoničnoga. Ljepota je sveprisutna u našem životu, od prirode, "stvari" koje nas okružuju do međusobnih odnosa. Ali to ne znači da je svi doživljavaju, razumiju, dive joj se, jer "te sposobnosti nisu pojedincu biološki dane, nego su pedagoški zadane" (isto). Uočavanje, doživljavanje, razlučivanje i stvaranje lijepoga pretpostavlja odgovarajuće sposobnosti koje se usvajaju odgojem. Atena je kolijevka estetskog odgoja u kome se težilo harmonijskom razvitku čovjeka, točnije, usklađenom razvitku duha i tijela prožetih smislom i težnjom za ljepotom i dobrotom sažetih u pojam *kalokagatia*². Kao specifični ideal načina života, obrazovanja i odgoja u starih Grka, *kalokagatia* ukazuje na izvornu neodvojivost etičkoga i estetskog područja. Na značaj estetskog odgajanja u procesu formiranja osobnosti prvi upozorava Platon koji ideju lijepog (sklada i harmonije) poistovjećuje s idejom dobra i istine, dakle onim najvišim. I Aristotelovo pedagoško učenje estetski odgoj vidi kao bitnu sastavnicu odgoja slobodnoga i potpunog čovjeka. "On ga oposobljava da razlikuje lijepo od ružnog...i da uživa u ljepoti" (isto, 146). U srednjovjekovnom odgoju estetika nema dominantno mjesto, iako se njezini elementi zadržavaju te prepoznaju u crkvenoj glazbi i likovnoj umjetnosti. Ona se dakle više podređuje ljepoti duha, čija je bit u vrlini, koja se vezuje uz moral, što približno odgovara Platonovu shvaćanju estetike. Cijelo razdoblje humanizma i renesanse u kome dominira ideal slobodnog, skladno i cjelovito razvijenog čovjeka, estetski odgoj vraća svoj prvotni značaj, što je vidljivo u književnosti, glazbi, kiparstvu, likovnoj umjetnosti i arhitekturi. Uključivanje svih čovjekovih osjetila u odgojni proces još je u 17. stoljeću tražio Komensky, naglašavajući u Velikoj didaktici kako je važno "sa svim osjetilima učiti". U tom smislu estetski odgoj podrazumijeva izobrazbu senzomotoričkih vještina, poticanje jezika glazbe, likovne umjetnosti i pokreta u shvaćanju svijeta.

Nakon objavljivanja Baumgartenove *Estetike* sredinom 18. stoljeća, estetika je počela zauzimati središnji dio odgoja i obrazovanja, dok su krajem stoljeća neo-humanisti i predstavnici klasicizma u Njemačkoj značajno pridonijeli obogaćivanju teorije estetskog odgoja. Friedrich Schiller tako u svojoj estetici, naročito u pismima *O estetskom odgoju čovjeka*, iskazuje snažnu vjeru u estetski odgoj koji, po njemu, oplemenjuje čovjeka³. Važnost estetskog odgoja u oblikovanju čovjeka

² *Kalokagatia* (grč. *kalós*=lijep, *agathós*=dobar) ili "lijepa dobrotu" je antički pojam koji sjedinjuje i najuže povezuje ljepotu i dobrotu.

³ Schiller razlikuje tri stupnja čovjeka: stanje nužde ili nagona, u kojemu čovjekom upravljaju strasti; stanje uma, u kojemu čovjek uspijeva savladati strasti i nevino-djetinje stanje kojim vlada nagon za igrom a to je stanje, u kojem strasti nisu odijeljene od razuma. Ono oslobađa čovjeka, a može se dosegnuti jedino u umjetnosti. Za Schillera je umjetnost oblik igre.

i očuvanju njegove unutarnje harmonije uočio je i Herbart koji ga povezuje s moralnim odgojem i potrebom razvijanja svestranih interesa.

Krajem devetnaestog stoljeća pedagoški prostor “ispunjava” Pokret za umjetnički odgoj⁴ koji ističe nužnost odgoja kao “čuvstvene i voljne sfere ljudskog esteti-ka”, a nastavu vidi kao umjetničku kreaciju. “Osnovna je težnja pokreta bila “odgoj za umjetnost pomoću umjetnosti”, razvijanje u mladim osjećaja za lijepo i smisla za stvaranje lijepog” (Jakopović, 1984, 19). Početak dvadesetog stoljeća u pedagogiji obilježio je pokret reforme pedagogije iz kojeg proizlaze različiti pedagoški koncepti na tlu Europe i Amerike. Među najistaknutije pedagoške reformne koncepte toga vremena ubrajaju se pedagogija Marije Montessori, waldorfska pedagogija, pedagoški koncept Celestina Freineta, Summerhill, koji uz brojne druge umjetničko izražavanje i stvaranje vide kao značajanu sastavnicu cjelovitog razvoja.

Estetika u waldorfskoj pedagogiji

Istaknuti predstavnik reformne pedagogije, te utemeljitelj waldorfske pedagogije i osnivač prve Waldorfske škole (1919. u Stuttgartu) bio je Rudolf Steiner. Waldorfska pedagogija svoje filozofsko utemeljenje nalazi u antropozofiji⁵. Značajnu ulogu Steinerovom shvaćanju svijeta ima i koncepcija tročlanog društva prema kojoj je čovjek građanin triju svjetova⁶. Za razumijevanje odgoja u waldorfskoj pedagogiji značajno je antropozofsko shvaćanje čovjekova bića prema kome se on sastoji od četiri dijela,⁷ a odgajati znači uzeti u obzir sva četiri sastavna dijela čovjekova bića. “Uz pojmove tijelo, duša i duh važni su u antropozofiji još i pojmovi osjećaj, volja i mišljenje. Čovjekova vlastitost očituje se u području osjećaja (...) osjećajima se pridružuje volja kojom čovjek djeluje na izvanjski svijet” (Matijević, 2001, 58).

Steiner je pokazao duboko i široko znanje koje nadilazi puki interes širokih područja uključujući filozofiju, medicinu i umjetnost. Njegova namjera je bila da ujedini umjetnost, znanost i religiju (Seitz, Hallwachs, 1997, 129). Waldorfska pedagogija utjelovljuje filozofsku viziju Steinera te je usmjerena na dijete i njegov cjeloviti razvoj. Sve njegove ideje o estetici i ljudskom duhovnom životu prevedene su na njegovu pedagogiju koja se temelji na dubokom razumijevanju prirode i razvoja

⁴ Pokret za umjetnički odgoj je nastao u Engleskoj, proširio se u Njemačku, a zatim i u druge europske zemlje.

⁵ Antropozofija (grč. anthropos-čovjek, sofija-mudrost) znanosti je o tijelu, duši, duhu i svijetu koju je utemeljio Rudolf Steiner.

⁶ Prema Steineru čovjek je građanin tjelesnoga, duševnoga i duhovnog svijeta. Tročlanost se, prema njemu, provlači kroz sva područja ljudskog života i djelovanja.

⁷ Čovjek se, prema Steineru sastoji od fizičkog tijela, eteričkog (životnog tijela), duševnog tijela i Ja.

djeteta, čiji je um ukorijenjen u evolucijskom procesu ljudske svijesti. On naime ne razmatra svako intelektualno područje kao zaseban predmet, već prilazi svakom području cjelovito, holistički, uzimajući u obzir potpuno prirodno ljudsko postojanje. Ni jedan nastavni sadržaj ne strukturira se po logici znanstvene discipline, odnosno njezine preradbe u nastavni predmet, nego se od učitelja zahtijeva da za svaki uzrast pronađe egzemplarni sadržaj koji je tom uzrastu primjeren. Stoga su dakle "didaktika i metodike uspostavljene kao didaktika i metodike pojedinih razvojnih razdoblja" (Nastavni plan i program za waldorfsku osnovnu školu, 7). Stiner tako nastavlja s Pestalozzijevim idejama tražeći da se podjednako obrazuju "glava, srce i ruka" (Easton 1997, 87). Pedagogija "primjerena čovjeku" (i dobu) treba ponovno povezati mišljenje, osjećanje i htijenje (Seitz, Hallwachs, 1997, 130).

Waldorfske škole predstavljaju poseban i cjelovit školski koncept koji traje dvanaest godina (Matijević, 2001, 62). Kao posebno značajna obilježja rada ovih škola izdvajaju se poticanje djetetova umjetničkoga i kreativnog senzibiliteta, raspoređivanjem nastavnog plana u skladu s praćenjem cjelokupnog razvoja dječje ličnosti, iznošenje nastavnog gradiva s posebnim koncentriranjem na pojedina razdoblja što se proučavaju (epohe), stimuliranjem osobite nadarenosti učenika u pojedinim područjima, eiritmija, radni odgoj i slično.

Dnevni ritam je bitna značajka rada u waldorfskim školama, pa školski dan započinje predmetima kod kojih posebno moraju biti naglašeni znanje i razumjevanje, mišljenje i predočavanje (Carlgren, 1990, 49). Nastavom po epohama, kao prepoznatljivim i jedinstvenim sustavom rada u waldorfskim školama, omogućeno je učenicima i učiteljima da sadržaje iz prirode ili društva kontinuirano proučavaju tri do četiri tjedna u bloku tzv. "glavne nastave"⁸, kojom ujedno počinje radni dan. Drugi blok nastave obuhvaća predmete koji zahtijevaju stalno ritmičko ponavljanje (strani jezici, glazbena, likovna i tjelesna kultura, eiritmija). Nakon toga slijedi blok nastave posvećen religiji ili umjetnosti te blok nastave posvećen umjetničkim aktivnostima. Slijede i dva bloka praktične nastave vezane za obrtničke aktivnosti (ručni rad, obrti, vrtlarstvo).

U nastavu gotovo svih nastavnih predmeta, u nižim razredima waldorfske škole, "utkano" je slikanje, crtanje, modeliranje, muziciranje, recitiranje i dramsko prikazivanje. Svaki predmet i svaka tema u školi obrađuju se na umjetnički način. Pored toga postoje i područja u kojima se djeca bave umjetnošću u užem smislu riječi, a sve umjetničke vježbe zamišljene su zapravo kao vježbe volje (Carlgren, 1990, 52). Umjetnost uči djecu strpljivosti, ustrajnosti, radnim navikama te je izvrsna vježba za stvarnost, jer ako se udubimo u umjetničko vježbanje i oblikovanje prisiljeni smo na koncentraciju i vježbanje uma koji se razvija kreativno i razvija

⁸ Prvi blok "glavne nastave" traje 100 minuta, drugi 45 minuta, treći 50 minuta, a četvrti 50-60 minuta između čega je pauza za zajednički ručak (Matijević, 2001, 67).

osjećaj za lijepo. “Umjetničko vježbanje ima u našem životu poseban položaj. Ono nas suočava s problemima koje nam također nameće i okolina” (isto, 54) a povezano je i s materijalima koje treba obrađivati (boja, drvo, glina, pjesničko djelo).

Djetetov način učenja uvelike se razlikuje od učenja odraslih. Kada želimo da djeca razviju verbalne i matematičke vještine, onda navedene vještine učimo kroz umjetnost, glazbu i priču. Djeca uče brojeve i broje pjevanjem pjesama, apstraktne pojmove neposredno istraživanjem, izrađivanjem i stvaranjem predmeta. Prema waldorfskoj pedagogiji, djeca uče o estetskoj strukturi svijeta i ljudskoj vrsti preko kurikula koji je temeljen na umjetnosti. Estetski odgoj stoga nije zasebno odgojno područje, odnosno nije odgoj sam za sebe, već integrira estetski doživljaj u druga odgojna područja, intelektualnoga, emocionalnoga, moralnoga i radnog odgoja te postiže učinke cjelovitog odgojnog djelovanja. Dječje umjetničko (su)djelovanje traži koncentraciju, uživljavanje, osjećanje, bilo da se radi o modeliranju skulpture, uvježbavanju skladbe ili nekog kazališnog komada, ali ujedno to je unutarnje previranje i način kako da se odreagira na doživljaj. Umjetnost je oblikovanje, ne samo u predmetnom svijetu nego i u duhovnoj sferi, stoga umjetničko djelovanje duboko odgojno djeluje na dijete.

Estetski sadržaji u nastavi waldorfskih škola

Svaki oblik umjetnosti zahtijeva cjelokupnog čovjeka. Umjetnost je priprema za kreativni dijalog sa svijetom i ljudima, odnosno priprema za realnost, a uključena je u svaki aspekt nastave u waldorfskoj pedagogiji. Zato ona ide daleko izvan kurikula i nastoji povezati djetetov razvoj s kulturnom i duhovnom evolucijom čovječanstva, naglašavajući osjećaj za lijepo i cjelovito znanje koje je stečeno preko umjetnosti i temeljeno na estetskim sadržajima.

Estetikom je ponajprije “obojano” prostorno i materijalno okruženju waldorfskih vrtića i škola. Prostor u waldorfskim školama i dječjim vrtićima obojan je, prema Steinerovim uputama, u boju “breskve”. U školama su boje zidova u učionicama obojane prema uzrastu. Tako su učionice prvog razreda obojane crvenom bojom, a od četvrtog razreda zidovi su u “nježnim” crvenim tonovima. Kroz sljedeće razrede dolazi narančasta, zatim se boja sve više miješa sa žutim kako bi u sedmom razredu postala sasvim žuta. Zidovi učionica u osmom razredu zelene su boje, u devetom i desetom plave, a u jedanaestom i dvanaestom ljubičaste boje (Huzjak, 2006).

U waldorfskim školama estetika je vidljiva već u nastavi početnog pisanja, računanja i prirode nižih razreda. Naime, **početno pisanje**, koje prethodi čitanju, usvaja se “koračajući” iz slikovnog⁹ u znakovno pismo. Estetsko promatrano u

⁹ Učitelj u nastavi početnog pisanja na primjer slova „K” pročita učenicima bajku o moćnom kralju koji kreće u boj, nakon čega oni slikovno prikazuju doživljeno i pretaču ga u apstraktno (slovo).

kategoriji dobrog i moralnog, u prvom razredu se prezentira pričanjem bajki koje waldorfska škola smatra jednim od najvažnijih odgojnih sredstava. "Ukoliko se bajke pričaju stilski primjereno...mogu opisi vještica i divova biti za djecu baš pravi način da *zlo u svijetu* slikovito dožive, prije nego što se sami s njime susretu. Zbog toga pripovjedač mora biti kadar nadasve upečatljivo opisivati kako dobre moći na kraju trijumfiraju nad svojim protivnicima" (Carlgren, 1990, 127). U višim razredima uz bajke se čitaju basne, legende i Stari zavjet.

Polazeći od načela da je predmet učenja cijeli svijet i kompletan čovjek, uči se koliko god je to moguće preko realnog svijeta. U nižim razredima **računa se** s kestenima i orasima, po nizovima brojki se trči, plješće se i govori, jer se smatra kako su ritam i pokret važan estetski element pri uvođenju djeteta u "svijet brojeva".

Temeljna svrha nastave **poznavanja prirode i društva** je usmjeravanje učenika prema budnijem zamjećivanju svijeta koji ga okružuje, a cilj joj je upoznavanje okolnog svijeta i razvijanje osjećaja povezanosti s okolinom i čovjekovim radom (Nastavni plan i program za waldorfsku osnovnu školu, 35). Učenik tako upoznaje "zemlju i nebo" (godišnja doba, klimatske promjene, biljke, životinje, čovjek), "odnos čovjeka prema zemlji i vremenu" (mjeseci u godini, dani u tjednu, sat), "vrtlarstvo" (praktični rad u školskom vrtu – oranje sijanje, košenje), "osnovna zanimanja i gradnja" (upoznavanje osnovnih zanimanja i egzemplarna gradnja), te "poznavanje zavičaja i domovine" (snalaženje u prostoru i vremenu).

U waldorfskim školama ima vrlo malo knjiga ili već napravljenoga nastavnog materijala, pa učenici sve doživljene i usvojene nastavne sadržaje vrhunskim estetskim izričajem oslikavaju i zapisuju u bilježnice za epohe. To se naravno nastavlja i u višim razredima, pa su bilježnice za epohe pojedinih nastavnih predmeta, poput, povijesti, biologije, zemljopisa, fizike i kemije, prava mala individualno izrađena i estetski "dotjerana" remek - djela učenika.

U waldorfskoj pedagogiji **slikanje** je prisutno već u predškolskom razdoblju jer se daje naglasak na istraživanju boja. Slikanje obogaćuje dječje učenje uz pomoć umjetnosti. Predškolska djeca kroz radost slikanja istražuju osnovne estetske elemente kao što su miješanje boja, crtanje osnovnih linija, oblika (i dječji dizajni smatrani su i vrednuju se kao razvojno primjerena praksa u tim godinama).

Prilikom slikanja koriste se biljne akvarel boje: žuta, crvena i plava - tri osnovne boje koje su kao nezavisni subjekti te imaju živopisne karakteristike, kao npr. što je žuta koja je topla, živa i nadahnjujuća. Djeca na početku dobivaju jednu boju kako bi jasno doživjela kvalitetu koju ta boja ostavlja prije nego se pomiješa s drugim bojama. Prateći tijek godišnjih doba, djeca dobivaju određenu boju – u jesen djeca crtaju s nijansama crvene i žute, a zimi s plavom bojom, u proljeće žutu i plavu, a ljeti žutu, crvenu i plavu. Kako bi se iskoristile kvalitete boja waldorfski nastavnici koriste jarke akvarel boje na bijelom mokrom komadu papira da na dijete djeluje imaginativno i opuštajuće te podržava njegovu sanjajuću svijest. Umjesto crtnja realističnih figura, djeca u waldorfskoj

školi ohrabrena su da eksperimentiraju s bojama, s ritmom i pokretima. Tako uspostavljaju dijalog s prirodom samih boja koja nadahnjuje posebne osjećaje u djece i obogaćuje im maštu.

Učitelji se posebno pripremaju i daju sve od sebe na dan koji je namijenjen slikanju (obično to bude jedanput na tjedan) kako bi stvorili kreativnu atmosferu za slikanje. Na estetski način pokušavaju pokazati i izložiti materijale za slikanje. Ispod tegle za kistove stavljaju ružičastu svilenkasu tkaninu, posebno za svako dijete učitelj pripremi crvenu, plavu i žutu boju i u svakom lončiću za miješanje boje stavi sezonsko cvijeće. Prije slikanja učitelj dopusti djeci da se prošetaju do ulaznih vrata kako bi udahnuili svježiji zrak i kako bi se smirili. Time djeca pripreme svoje tijelo i misli za potpuni angažman oko slikanja. Nakon toga djeca sjedaju na pod u krug pjevajući pjesmu. Iza otpjevane pjesme učitelj donosi materijal za slikanje. Tada učitelj počinje izgovarati pjesmu u ritmu, a djeca pokušavaju crtati svoje doživljaje slušajući sadržaj pjesme. Tijekom slikanja učitelj navodi djecu da osjete i da uživaju u svome ritmu i mašti prilikom korištenja boja. Učitelj personalizira boje, tretira ih kao osobe, govoreći: "Plava se hoće igrati sa žutom" umjesto da kaže: "Promiješajte boje". Koristeći akvarel boje na bijeli papir koji je pomalo mokr, kist nanosi boje na takav papir koje se raspše po cijelom papiru bez pravljenja jasnih linija, pa se i tako boja miče na papiru i izgleda kao da je živa. Održavanje centra za slikanje koje je uvijek atraktivno za djecu i promiče slikanje koje konstantno potiče estetski razvoj vrlo je zahtijevan posao za odgojitelje i učitelje. Slikanje u djece mlađe dobi ima svoje vrijednosti i smisla, svrha mu je obogaćivanje djetetove estetske inteligencije, a ne kako ih se smatra kao dodatak umjetničkim aktivnostima. Djeca uživaju u miješanju boja i upotrebljavanju kistova za bojanje, pa ova vesela iskustva grade temelje za budući estetski razvoj u djece.

Nastava umjetnosti ne temelji se isključivo na slikanju, važnu ulogu ima crtanje različitih oblika (risanje formi), **modeliranje** odnosno oblikovanje u različitom materijalu¹⁰, a estetika je prisutna i u praktičnoj nastavi **ručnog rada i zanatstva**, gdje učenici uče plesti, kukičati, vesti, izrađivati lutke za predstavu, šiti, krojiti, tkati.

Waldorfska pedagogija ima posebnu takozvanu *waldorfsku filozofiju glazbe*. Steiner je smatrao da **glazba** ima veliki utjecaj za uspostavljanje duševnog sklada. Na specifičan način waldorfci tumače djelovanje intervala, ritma, melodije i harmonije na čovjeka, na sklad njegovih osjećaja, volje i mišljenja. Glazba je prisutna od prvog dana u waldorfskoj školi. Osnovni fiziološki proces – disanje, povezuje se s ritmom života, a time i s osnovnim glazbenim elementom – ritmom. Izmjenjivanje udisaja i izdisaja povezuje se nastava po epohama u wal-

¹⁰ Učenici oblikuju najprije u drvu, a potom u metalu, kamenu, vuni, vosku i glini.

dorfskoj školi. U nastavi se koriste ritmičke igre s različitim izvedbama ritma – govorom, pljesakanjem, koračanjem. Koriste se pjesme koje su vezane za sadržaj nastavne epohe, pjesmice na stranim jezicima, euritmije, pjesame uz bajke, legende, do prvog sviranja. Uglavnom, pjesme koje se pjevaju pisane su u pentatonskim ljestvicama u kojoj se melodije slobodno gube oko tona “a” (ali bez tonalnog središta). Izbjegava se moderna atonalna glazba. U skladu s time, u waldorfskim školama koriste se pentatonske frulice (ugodene su na temeljima pentatonike, bez polutona) i vrlo su mekog zvuka. Svako dijete uči svirati na dječjoj harfi, liri ili pentatonskoj flauti kao temelj budućeg glazbenog školovanja; posebno se pozornost posvećuje izobrazbi umješnosti prstiju na instrumentu (pridonosi se cjelokupnom djetetovu motoričkom razvoju). Vježbanjem i ulaganjem truda prilikom sviranja na frulicama, dijete razvija socijalno ponašanje u razrednoj zajednici jer se mora suzdržati od razgovora. Muziciranje se uvijek bava po sluhu, a tek kasnije po notama.

Svrha je nastave glazbene kulture u osnovnoj školi (od 1. do 8. razreda) pridonijeti cjelovitom razvoju mladog čovjeka. Na temelju sustavnog promatranja muzikalnog razvoja učenika treba omogućiti glazbeno izražavanje koje odgovara učenikovu duševno-duhovnom razvoju na određenim uzrastima. Svakog jutra recitira se ritualna igra koja ima važnu ulogu u ”waldorfskoj učionici života” (Easton, 1997). Svakog učenika se dočekuje pojedinačno sa stiskom ruke i s ritmiziranim pozdravom ”Dobro jutro”. Svako jutro pjeva se pjesma djeci od prije poznata na znak učitelja dok svi stoje za svojim radnim stolom što se naziva ”krug” koji ima puno veće značenje u waldorfskoj pedagogiji (Uhrmacher 1993:91). Pjesme su vezane s moralnim životnim poukama kao i recitiranje stihova, govora i vježbi. Pjevanje i recitiranje su rutinske prijelazne vježbe između lekcija i drugih dijelova dana. To jača, ne samo sadržaj iz lekcije već i suradnju, jedinstvo i odgovornosti unutar škole, kulture i društva (Nicholson, 2000).

Ciljevi glazbenog odgoja u odgojno-obrazovnoj waldorfskoj pedagogiji su buđenje glazbenog doživljaja i slušanja, njegovanje povezanosti pokreta i pjevanja te harmoniziranje djetetova razvoja izmjenom pjevanja i aktivnog slušanja. Do djetetove 9. godine treba mu omogućiti tzv. ugođaj kvinte, u kojem su međusobno protkani fenomeni melodije, harmonije i ritma, što uvažava jedinstvenost osjećaja, volje i mišljenja. Pjevanje, kretanje i instrumentalno sviranje (flauta, Orffov instrumentarijum, lira) čine jedinstvo. Nakon 9. godine u djeteta nastaje proces diferenciranja temeljnih psihičkih procesa i njegovo izdvajanje i postavljanje prema svijetu. Da bi se ostvarila ta orijentacija prema objektivnom svijetu u izboru glazbenih sadržaja, treba se okrenuti tradiciji i iz nje pokušati razumijeti (do određenog stupnja) sadašnjost. Učitelj se didaktičko-metodički orijentira na osnovni ton u ritmično-taktičnom muziciranju (orijentacija na *tercu*). Djetetu treba omogućiti da doživi glazbu kao izvornu ljudsku mogućnost i da u njezinom emocionalnom ugođaju može sudjelovati (ne samo u nastavi glazbenog odgoja). U nastavi glaz-

benog odgoja treba stvoriti takve uvjete da se pripremi prijelaz na obrazovanje svijesti od "pjeva u meni" do "ja pjevam". Pjevanjem i sviranjem treba pridonijeti socijalnom razvoju djeteta, i to:

1. u zajedništvu (višeglasno) muziciranje,
2. u praktičnom upoznavanju i vježbanju već komponirane i izvodne glazbe; glazbom treba djelovati na harmonično buđenje djetetovih osjećajnih i intelektualnih snaga izmjenom slušanja glazbe i vlastite aktivnosti (pjevanja i sviranja) (Dobrota, 2001); to je ujedno i put kojim učenik ostvaruje put od subjektivna doživljaja do objektivna razumijevanja.

Zanimljivo je to da u waldorfskim školama nema kasetofona ili bilo kojeg pomagala za slušanje glazbe. Sva glazba mora izravno potjecati od izvođača da bi se dublje i iskrenije doživjela. Od prvog razreda učenici imaju posebnog učitelja glazbe, slušaju glazbu koju im on svira i pjeva te postupno uče i glazbenu teoriju, dok glazbene elemente podučava razrednik. Tako se od učitelja zahtijeva mnogo truda u vježbanju onoga što učenike želi naučiti. Sve o glazbi uči se samo oponašanjem, sluhom, prstima, pjevanjem i sviranjem. U trećem razredu uvode se note koje djeci pomažu u uvježbavanju instrumenta i višeglasnom pjevanju. U istom razredu učenici sami biraju instrument koji žele svirati, i u tome im pomažu učitelji kako bi odabrali onaj instrument koji odgovara njihovu temperamentu. Kroz nastavu glazbe učenici su upoznali različite instrumente i prilikom zadatka "Nacrtaj svoj najdraži instrument" sangvinik, zamišljeno dijete, najradije će svirati puhački instrument; kolerik, temperamentno dijete, udaraljke, dok će melankolik, nostalgично dijete, svirati gudački instrument, a flegmatik, koji je uporan i marljiv, svirat će glasovir. Sviranje na instrumentu je sredstvo umjetničkoga djelovanja i uspostavljanje duševnog sklada (Vidulić-Vulelija, 1992). Glazba se puno primjenjuje prilikom svetkovina i mjesečnim svečanostima koje su iznimno važne u waldorfskim školama. Tada se izvode glazbene točke, uvodna i završna glazba te razredne predstave i euritmijske predstave u kojima sudjeluje zbor ili školski orkestar. U orkestru glazba potiče i stvara veselje jer svatko svojim trudom pridonosi cjelini i stvaranju nečega zajedničkog. R. Steiner je rekao: "Ozdravljujuće je kad se u zrcalu duše oblikuje cijela zajednica, a u zajednici živi snaga pojedine duše."

Jedinstven način izražavanja unutarnjih stanja te uravnotežanja duhovnoga, duševnog i tjelesnog Steiner je ujediniio u euritmiju. *Euritmija je kraljica waldorfske zajednice* (Bezić, 1999). Ona predstavlja specifičan način usklađivanja djetetovih duhovnih, duševnih i tjelesnih segmenata i jedna od temeljnih aktivnosti koja se podučava u svim razredima waldorfskih škola. **Euritmija** je, ukratko rečeno, umjetnost pokreta, odnosno poseban način plesa koji se izvodi uz pjesmu ili recitaciju. Za razliku od gimnastičkih, pantomimijskih ili plesnih pokreta koji su potpuno slobodni u svom oblikovanju, u euritmiji svako slovo i svaki ton ima svoj pokret. Dakle, euritmija ujedinjuje govor i glazbu te oni po-

staju vidljivi u izvedenom pokretu. Na primjer, u glasovnoj euritmiji djeca pokazuju kakvi sve glasovi žive u nekoj pjesmi, u tonskoj se euritmiji predstavljaju svi tonski intervali neke glazbene kompozicije. Euritmijom se razvija tjelesna inteligencija. Kretanjem se postiže fleksibilnost, kontrola i sloboda, a s obzirom na to da se izvodi u grupama unaprjeđuju se i socijalne vještine. Ova umjetnost potiče razvoj koncentracije (na glazbu, tekst, svoje tijelo i osobe pored sebe), koordinacije i osjeta (vid, sluh, dodir) (Carlgren, 1990). Također djeluje terapeutski na neke poteškoće s motorikom i unaprjeđuje tjelesni izraz emocionalnog. Dakle, svrha euritmije u waldorfskim školama je njegovanje harmoničnog odnosa duhovno-duševnoga s tjelesnim. Usklađena je sa životnom dobi djeteta i važna potpora harmonijskom razvoju mladog čovjeka. Preko euritmijske umjetnosti tijelo se oblikuje kao instrument i time kao sredstvo umjetničkog izražavanja, a njezina nastava pridonosi razvoju socijalnih kompetencija učenika. Povezana je s "bajkovitim" te stoga korištenjem ravnih, zakrivljenim linijama u pokretu, krugom kao osnovnim pokretom i svim ostalim pokretima ruku što potiče djecu na imaginativni način uživljanja u bajke. Nastava ovog specifičnog "predmeta" uvažava prirodnost pokreta a time se postiže učenje oponašanjem. Ostvaruje se grupnim koreografskim oblicima, u kojima je koncentracija na vlastiti pokret i djelovanje uvijek povezana sa socijalnom sposobnošću uživljanja u pokret drugoga a time se postiže i empatija.

Zaključak

Važnost estetskog odgoja očituje se u razvijanju i izgrađivanju smisla za estetske vrijednosti, pobuđivanju i poticanju osjećaja za lijepo te njegovanju estetskog ukusa u pojedinca. Velika je zasluga waldorfske pedagogije što estetskim odgojem kroz cjelokupno odgojno i obrazovno djelovanje oslobađa potencijale i osigurava mogućnosti cjelovitoga djetetova odgoja te omogućava ispravno doživljavanje i vrednovanje umjetničkih i estetskih sadržaja. Kako bismo uživali u ljepoti koja nas okružuje, ljepoti prirode, oblika, tonova, boja, slika, skulptura, proze, poezije, baleta, filma, moramo je prvo zapaziti, uočiti, biti svjesni njezina postojanja i vrijednosti. Zato estetski odgoj ima zadatke da razvije u djeteta odnosno mlade osobe, sposobnost uočavanja lijepog, da formira u njega sposobnost estetskog doživljavanja te izgradi stvaralačko estetske sposobnosti i u konačnici razvije sposobnosti estetskog vrednovanja (Vukasović, 2001).

Od najranije dobi dijete osjeća i doživljava estetske vrijednosti, pa već od rane i predškolske dobi treba mu omogućiti neposredan kontakt s umjetničkim djelom (slikovnicama, ilustracijama, originalima i reprodukcijama slikarskih, grafičkih, kiparskih umjetničkih djela, filmom...) radi stvaranja podloge za buduće estetske doživljaje i razvoj senzibiliteta za umjetnost (Grgurić, Jakubin, 1996).

Kurikulom temeljenim na umjetnosti, Steiner je želio njegovati dječja osjetila koja pored toga što predstavljaju fizička osjetila, pridonose i cjelokupnom ljudskom intelektu uključujući kognitivne, moralne, emocionalne i socijalne komponente. No, možemo reći da waldorfska pedagogija ide daleko izvan kurikula i nastoji povezati djetetov razvoj s kulturnom i duhovnom evolucijom čovječanstva, naglašavajući osjećaj za lijepo i cjelovito znanje koje je stečeno preko umjetnosti temeljenoj na estetskom obrazovanju.

LITERATURA

- ANIĆ, Š., KLAJIĆ, N., DOMOVIĆ, Ž. (2002) Rječnik stranih riječi. Zagreb: Sani-plus.
- BEZIĆ, Ž. (1999) Waldorfska pedagogija, Crkva u svijetu. Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Splitu, vol. 34, br. 4.
- BOOYEUN, L. (2004) Aesthetic discourses in early childhood settings: Dewey, Steiner and Vygotsky. *Early Child Development and Care*, vol 174(5).
- CARLGRÉN, F. (1990) Odgoj ka slobodi – pedagogija Rudolfa Steinera. Zagreb: Društvo za waldorfsku pedagogiju.
- DOBROTA, S. (2001) Glazbena umjetnost u waldorfskoj, montessori i reggio emilia pedagogiji. *Školski vjesnik* br. 50.
- EASTON, F. (1997) Educating the Whole Child, "Head, Heart, and Hands": Learning from the Waldorf Experience. *Theory into practice*, 36 (2).
- GRGURIĆ, N., JAKUBIN, M. (1996) Vizualno-likovni odgoj i obrazovanje. Zagreb: Educa.
- HUZJAK, M. (2006) Nastava likovne kulture i umjetnosti u waldorfskoj školi. *Metodika*, 12 (7), 111-122.
- JAKOPOVIĆ, S. (1984) Pokret radne škole u Hrvatskoj. Zagreb: Školske novine.
- MATIJEVIĆ, M. (2001) Alternativne škole – didaktičke i pedagoške koncepcije. Zagreb: Tipex.
- SEITZ, M. i HALLWACHS, U. (1997) *Montessori ili waldorf?* Zagreb: Educa.
- UHRMACHER, P. B. (1993) Coming to know the world through Waldorf education. *Journal of Curriculum and Supervision*, 9 (1), 87-104.
- VIDULIĆ-VULELIJA, S. (1992). Sviranjem do temperamenta. *Časopis za obitelj i školu: Zrno*, 17 (2).
- VUKASOVIĆ, A. (2001) Pedagogija. Zagreb: Hrvatski katolički zbor "MI".
- Nastavni plan i program za waldorfsku osnovnu školu http://www.waldorf-rijeka.hr/Program_1razred.htm

AESTHETIC EDUCATION IN WALDORF PEDAGOGY

Abstract

From numerous pedagogical concepts, that emerged from the pedagogy reform, particularly distinguishes the Waldorf pedagogy as a practical branch of anthroposophy. The anthroposophical understanding of man is important for the understanding of education in Waldorf pedagogy. The educational ideal is a complete development of the child, and the fundamental role of the school is to prepare it to actively cope with contemporary social and cultural challenges. It important to develop the creative power and potentials in children in order to act responsible in relation to the world and to actively participate in its "creation". The paper gives an overview of the contents of aesthetic education in Waldorf pedagogy. Aesthetic features are interwoven into almost all activities and teaching contents in Waldorf kindergartens and schools for a better perception and understanding of the world.

KEY WORDS: *aesthetics, education, Waldorf pedagogy.*

VRIJEDNOSTI U DODIRU

Marija Obad
Sveučilište u Zadru
Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja

UDK: 39:746>(497.5 Pag)
Stručni članak
Professional article

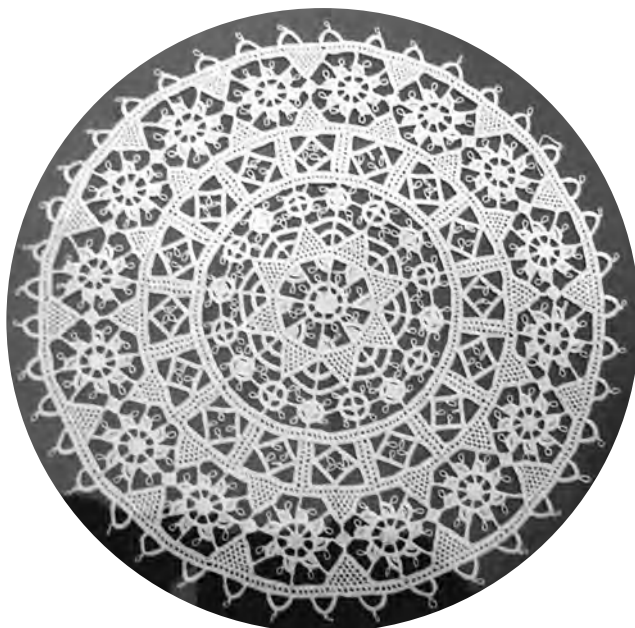
Sažetak

Prostor je mjesto u kojem se na čudesan način prožimaju sve ljudske potrebe, a u vremenu se oslobađaju osmišljeni potencijali koji u materijalnoj i duhovnoj formi oblikuju vrijednosti koje promoviraju život. U svakoj sredini u kojoj se to događa nalazimo dovoljno izričaja koji ga potvrđuju i brojne poticaje koji ga oplemenjuju. Promišljajući ljepote i vrijednosti različitih ljudskih uradaka uvijek nazočimo onim trenucima koji jedan prostor izdvajaju i čine ga posebnim. U prezentaciji onoga što nazivamo baštinskim vrijednostima prepoznata je prostorno mala otočka sredina (grad Pag), ali u tradicijskom i kulturnom smislu izuzetno vrijedna.

Kao poticaj osmišljenome bio je "Prvi međunarodni festival čipke" u lipnju 2010. godine u Pagu, koji je na osebujan način predstavio baštinu paške gradske sredine koja se stoljećima ugrađivala u kamen, čipku, paške napjeve, pašku pučku dramu, tanac po starinski, skulpturu, sliku, crkveno ruho, oltarnike i druge oblike te tako svoju životnu potku stvarali u duhovno osviještenoj sredini. Sklad i ljepota prostora, kamen kao simbol opstojnosti a čipka kao odraz djevičanske ljepote i duhovne čistoće, predstavili su uz ostalo sredinu i sam život kao simbiozu tkanja u vječnoj težnji prema autentičnosti. Taj snažni mikroidentitet uvršten je na Listu nematerijalne baštine čovječanstva (2009.) i kao takav preoznatljiv je dio nacionalnog identiteta Hrvatske. Brojne aktivnosti otkrile su raznolikost i nemjerljivo blago sredine koja se vrijednosno usporedila s izlošcima nekih europskih zemalja (Francuska, Poljska, Češka, Slovačka, Slovenija, Hrvatska). Svoju vrijednu baštinu grad Pag je sustavno i promišljeno, stručno i profesionalno otkrio svima koji prepoznaju vrijednosti nastale u vremenu, sačuvao ih, obnavlja sve što se sačuvati mora i u tom odgovornom nacionalnom izazovu osmišljava aktivnosti koje su vječna poveznica vrijednosti u dodiru.

KLJUČNE RIJEČI: *baštinske vrijednosti, festival čipke, grad Pag, hrvatski nacionalni identitet.*

Pag (otok i grad) sa svojim osobitostima u segmentu čipkarstva pripada svjetskoj kulturnoj baštini, a po istom vrjednovanju predstavlja "izvorni hrvatski proizvod". Malo je takvih zemljopisno definiranih sredina (otok) koje su dio prirodne, povijesne, kulturne i duhovne baštine u tolikoj mjeri darovale svijetu. Suvremena sredina prepoznaje taj zahtjevnii izazov, i u skladu s mogućnostima, otkriva djevičanski veo i čeka odgovor javnosti. U nastojanju da se kvalitetno prezentira paška sredina posegnula je za jedinstvenim uradcima paške čipke i organizirala Prvi međunarodni festival čipke u lipnju 2010. godine.



SLIKA 1. Paška čipka

Ova međunarodna manifestacija bila je uz temeljnu namjenu (čipka) jedinstvena prilika da se istodobno promovira prostor, grad kao osmišljeni kontekst, raznolikosti i kvaliteta življenja temeljena na prirodnim danostima a osmišljena lucidnošću, mukotrpnim radom i duhovnim dosegom paškog čovjeka.



SLIKA 2. Međunarodni festival čipke

Prostor magične privlačnosti svojom jedinstvenom teksturom ulica, trgova, palača, crkava, samostana, mandrača, brodica, zelenila i vjernog puka otvorio se javnosti i tako preuzeo odgovornost za sve ono što slijedi, a mora biti odraz stvarnoga radi očuvanja baštine koja je u funkciji života.

Kameni kompleks benediktinskog Samostana sv. Margarite obnovljen je i svojom osebujućom privlači one koji u svojoj znatiželji ili potrebi za otkrivanjem duhovne baštine krijepe i svoju dušu. Samostansko blago predstavlja riznicu vrijednosti koje su se pod geslom "ora et labora" stoljećima ugrađivale u sakralni prostor i u različitim djelatnostima (čipka, odgoj i obrazovanje, vrtić - škola, izrada paških "baškotina" vrijedna biblioteka i samostanski arhiv) bogatile pašku sredinu i sačuvale je od moguće duhovne erozije.

Časne sestre (koludrice) uz ostale djelatnosti stoljećima su se usmjerile u izradu čipke koju su, prema stručnom mišljenju, donijele iz talijanskih samostana. Upravo njihovo neprocjenjivo blago razlogom je da smo na samom vrhu svjetske baštine. Ovo uzvišeno mjesto stoljećima je rasadnik najvrjednijega što sredina može podariti, i zalog su opstanka pojedinca i zajednice. Sretni smo što nas još uvijek u rano jutro bude zvona crkve benediktinskog Samostana sv. Margarite.

Svaka ljudska djelatnost ima svoj početak i vrijeme trajanja. Kada se dogodi da netko mudar i osviješten osjeti vrijednost započetoga, onda se dogodi zapis (bilo u kamenu, drvu, platnu, metalu, papiru, staklu ili nekom drugom materijalu). Mnogobrojne su djelatnosti kroz povijest ne samo zapisane i ispričane već su svojom osebujućom i ljepotom izričaja trajno svjedočile o ljudskom geniju u vremenu i prostoru.

U spisima Zadarske nadbiskupije i Zadarskog državnog arhiva (15. stoljeće) stoji zapis o čipkarstvu na Pagu (grad Pag), a vrijedne ruke "koludrica" ženskog benediktinskog Samostana sv. Margarite u Pagu već od 16. stoljeća organizirano i marljivo šivaju čipku, a onda 1906. godine paški gradonačelnik Frane Budak osniva prvu svjetovnu čipkarsku školu. Ranije osnovane škole (18. stoljeća) bile su pod nadzorom Samostana, a vodile su ih časne sestre.

Impresivno je spomenuti prikaz paške čipke u obliku kamene rozete na pročelju stolne crkve. Posebno valja spomenuti reljef u luneti iznad portala glavnih ulaznih vrata koji prikazuje Djevicu Mariju koja grli skupinu Pažanki i Pažana u starinskoj narodnoj nošnji. Ovaj kameni zapis u obliku sakralne plastike svjedoči o paškoj urbanoj sredini koja svoj sklad uokviren kamenim gradom pretače u novu vrijednost neizrecive ljepote i imaginacije što je stoljećima neprekinuto stvaraju vrijedne ruke paških čipkarica. Nije neobično da baš u majčinskom zagrljaju skupina pučana nađe dostojanstveno mjesto i blaženi spokoj. Ta renesansna bjelina i čistoća dominira dijelovima odjernih predmeta cijelog Sredozemnog bazena, posebno naglašavajući vezena poprsja, u Pagu zvana "paški teg".

Ako lijepo doživljavamo motreći bijela vezena poprsja i raskošna pokrivala za glavu, onda pred sobom imamo sliku vječnoga sklada, duhovne čistoće i ljudske ljepote. Nadilazeći umijeća življenja i priproste načine otočkog preživljavanja, duh traži snažnije izričaje očekujući da unutarnji poticaji oplemene jednostavnost



SLIKA 3. i 4. Poprsje košulje i vezeno posteljno rublje

svakidašnjeg. To je dano samo onim sredinama koje su iz konteksta vremena grubostima odgovarale brojnim poticajima koji su se ugradili u kamenu grad opasan zidinama, tihu molitvu i skrušenu pjesmu sestara benediktinki.

Odlukama mudre gradske uprave uobličene u Statutu grada stoljećima vođeni puk svjedočio je mnogim događanjima i rano prekinutim životima u salamuri paške solane i na bracerama slomljenih jedara od siline paške bure. Poslije svega ostajemo nijemi promatrajući ljepotu otoka sazdanu od kamena, smilja, kadulje, soli, bure, plavetnila neba, meketa mladih janjića, pašku ljepoticu Jurja Dalmatinca i riječi duhovnika Bartola Kašića, bivamo zatečeni vrijednostima koje se dodiruju i prožimaju ostavljajući vječni trag neponovljivosti.

Čipka u kamenu

Pročelje paške stolne crkve (kolegijate) krase kamena rozeta najdojmljivija gradska inspiracija. Ovaj detalj čipke u kamenu star nekoliko stoljeća potvrđuje misao da je paška sredina, i prije utemeljenja novoga grada, primala utjecaje sredina s druge strane Jadrana s naglaskom na jednostavnosti oblika koji svojim preciznim mjerama pro-



SLIKA 5. Rozeta



SLIKA 6. Luneta

stor čine uzvišenijim. Prihvatajući ovu kamenu formu grad se odlučio za skladnost i jednostavnost.

Ovu nezaobilaznu ljepotu spretni kamenoklesar i graditelj uočio je na pročelju crkve sv. Kuzme u starome gradu Pagu.

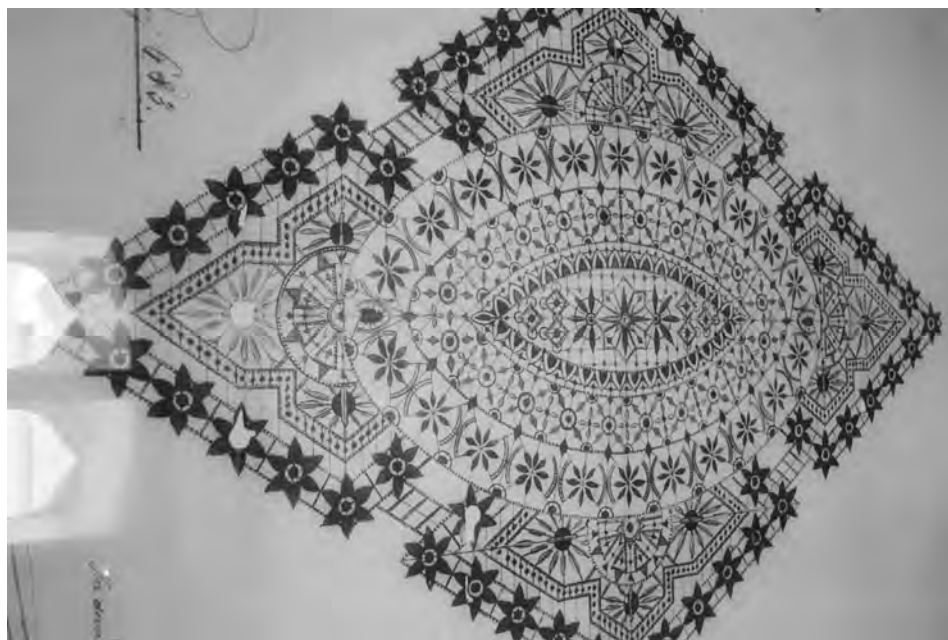
Uz kamenu rozetu pašku stolnu crkvu krasí i reljef u luneti s prikazom paškog puka koga obgrljuje Marija Zaštitnica. Vrijednost ove sakralne plastike je u prikazu etnografskih detalja na starinskom ženskom ruhu koje se s malim preinakama nosi i danas.

Čipka

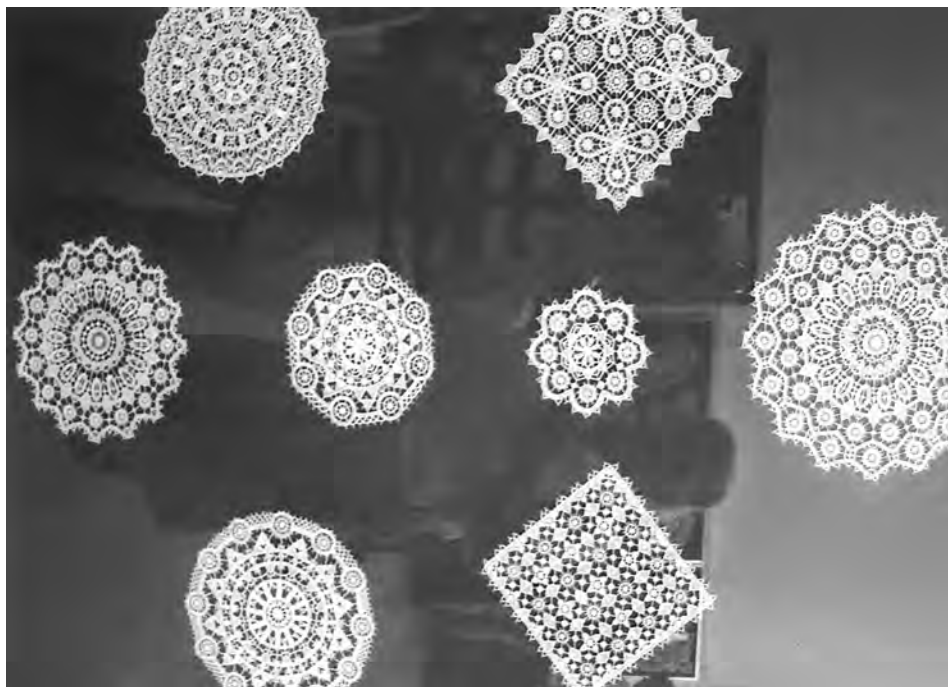
Opisani oblici rozete i lunete govore o početcima jedne djelatnosti koja nužno u sebi ujedinjuje dvije važne ljudske sastavnice, duhovnu i materijalnu. Čipkarstvo je složen i prouduhovljen proces izrade čipke, a čipka je mrežasti prozračni ručni rad od različitih vrsta niti.

Čipka se prvotno izrađivala u ženskim samostanima, zatim se to umijeće savladavalo u školama za žensku djecu, u različitim čipkarskim udrugama i zajednicama ili čipkarskim školama izvan obvezatnog školovanja.

Ona se u svojim početcima veže za odjevne predmete. Posebnom tehnikom paškog tega bez nacрта izrađivala su se poprsja ženskih košulja i pokri-



SLIKA 7. Predložak za izradu čipke



SLIKA 8. Paška čipka



SLIKA 9. Gradonačelnik Budak sa čipkaricama

vala za glavu (pokrivace), koji su i danas dio ženske narodne nošnje. Dok god bude uskih ulica sa stotinu prozora, paška starinska nošnja prolazit će njima gordo u svojoj jednostavnosti i ljepoti. Iz ovih tekstilnih uradaka slobodno odabranih formi izdvojila se u jednom razdoblju čipka kao poseban uradak šivan po predlošku.

Oslobodivši se zadanih oblika odjevnih predmeta, elemenata ženske narodne nošnje, postelnog rublja, crkvenog ruha i oltarnika, izradom paška čipka postaje ukrasni predmet svojstven paškoj sredini, djelo vrijednih čipkarskih ruku koje već stoljećima stvaraju bijelu čaroliju u bezbroj oblika.

Primjeri paške čipke izloženi su na brojnim domaćim i inozemnim izložbama. Na Svjetskoj izložbi u Parizu 1937. godine ovoj čipki dodijeljeno je Zlatno odličje za najbolji izloženi ručni rad. Brojne kraljevske kuće posjeduju najljepše primjerke paške čipke, a posebno je vrijedna zbirka na austrijskom dvoru u Beču za kojeg su osobno radile odabrane čipkarice. Ministarstvo kulture Republike Hrvatske dodijelilo je godine 2004. i 2005. "Paškoj čipki" i Zbirci paške čipke benediktinskog Samostana sv. Margarite u Pagu svojstvo kulturnog dobra. Godine 2009. paška čipka poveljom UNESCO-a uvrštena je na Listu svjetske nematerijalne baštine.

Vrijedne ruke čipkarica i njihove voditeljice, posebno u 20. st. paški gradonačelnik Frane Budak, naročito su zaslužni da je ovaj nacionalni proizvod postao dio svjetske kulturne baštine. Važno je da Grad i postojeća Udruga paških čipkarica skrbe o mladima koji uče šiti čipku i tako garantiraju da se ovo značajno kulturno blago sačuva generacijama.

Čipka na oltaru (oltarnici)

Brojne su površine koje ukrašava paška čipka. Posebna vrijednost koja se teško može mjeriti u materijalnim relacijama su poznati oltarnici Samostana i stolne crkve u Pagu.

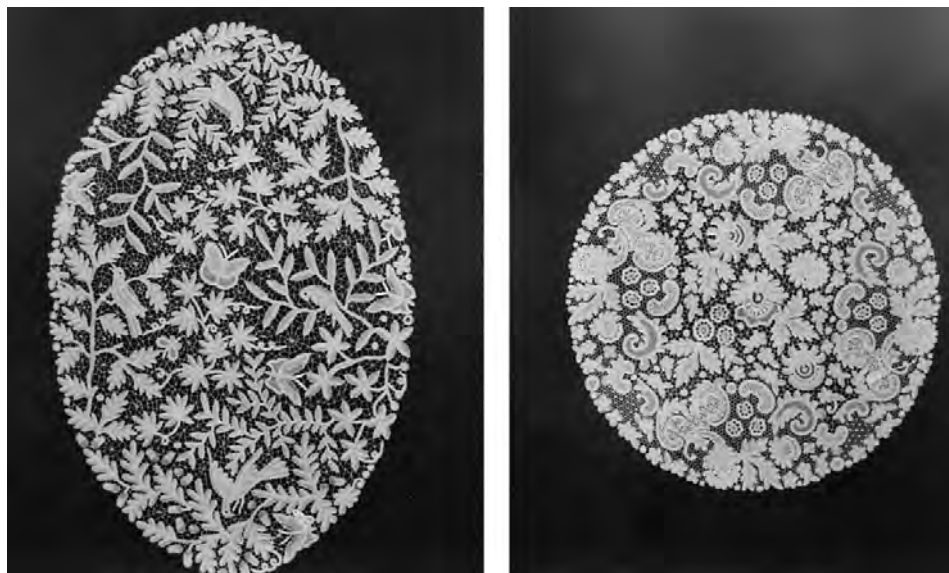
To su primjerci čipke velikih dimenzija koje u svečanim prigodama krasi oltare, a oni koji su u svakodnevnoj uporabi ukrašeni su brojnim detaljima s motivom paške čipke. Ove neprocjenjive vrijednosti izradile su i izrađuju spretne i vrijedne ruke ponajboljih paških čipkarica (prava je čast sudjelovati u izradi crkvenih predmeta). Rijetki oltarnici posvećeni su velikim obljetnicama u čast Bartola Kašića i za 500. obljetnicu crkve u Pagu (1488.-1988.).



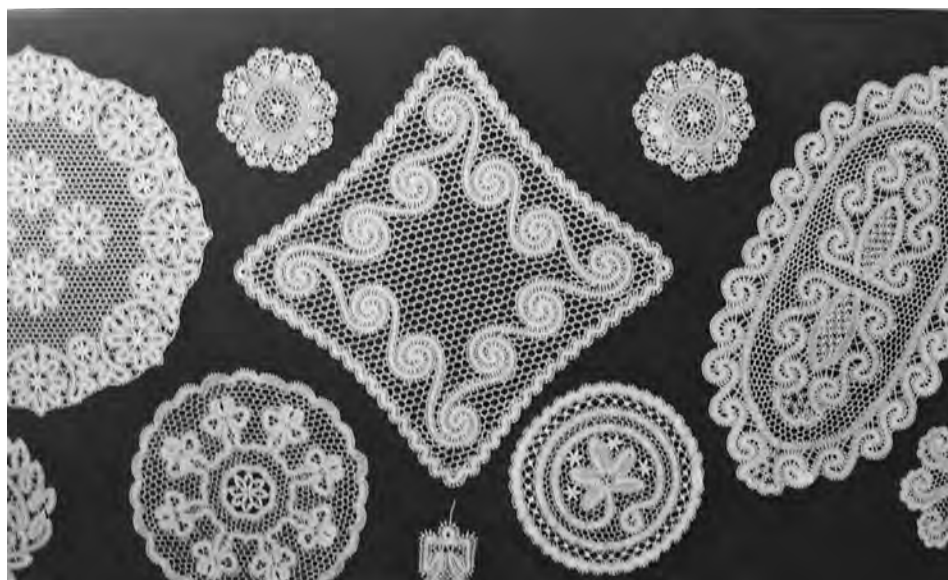
SLIKA 10. i 11. Oltarnici

Čipkarsko blago drugih sredina

Međunarodni festival čipke (2010.) okupio je zainteresirane čipkarske udruge iz nekoliko europskih zemalja, a posebno je bila prezentirana lepoglavska čipka (na batiće). Raznolikost viđenoga potvrđuje da je kreativnost “Božji dar” koji oplemeњуje i potiče na nove izazove.



SLIKA 12. Lepoglavska čipka

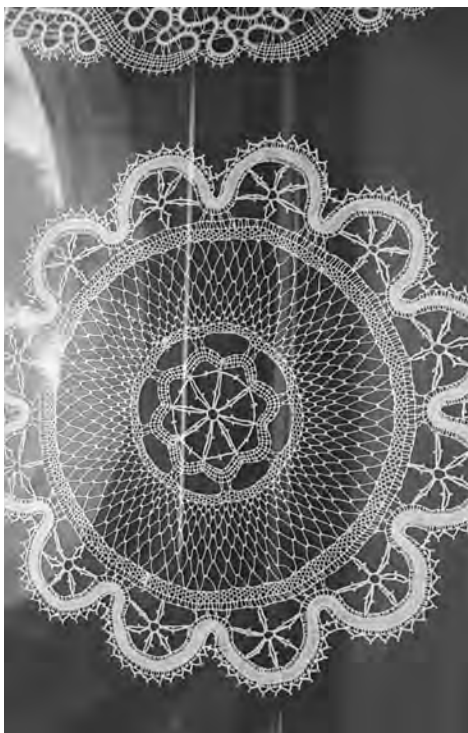


SLIKA 13. Poljska čipka

Zajedničko svim čipkarskim sredinama jest čvrst i jasan stav prema zavičajnom blagu, ljubav i skrb prema nacionalnim vrijednostima.

Umjetnički izričaji

Uz brojne čipkarske uratke svoja stilizirana i elementima paške čipke oslikana djela predstavili su hrvatski umjetnici koristeći različite materijale i slikarske tehnike. Izložbeni prostor u crkvi sv. Jurja bio je nedostatan da sva šarolikost ideja i predmeta bude dovoljno uočljiva i razgledana, ali je zato impresija različitosti bila jasan znak da su ove vrijednosti neprolazne, dovoljno inspirativne da se pamte i postanu baština sviju nas.



SLIKA 14. Slovenska čipka



SLIKE 15. i 16. Umjetnički izričaji





SLIKE 17. i 18. Umjetnički izričaji



SLIKE 19. i 20. Umjetnički izričaji

Solinarka, kulik i paška čipka (slikovnica)

Ljepota prostora pretočena u neponovljive oblike i vrijednosti našla je i svoj autentični izričaj u brojnim slikovnicama (14) koje baštinu promoviraju tako da su je približili i najmlađem uzrastu.

Dva vjerna prijatelja SOLINARKA (endemska paška ribica) i KULIK (ugrožena ptičica) vrlo emotivno i sugestivno pričaju o svom kraju i o svemu što taj prostor čini jedinstvenim i značajnim, ne samo u otočkim i nacionalnim već i u svjetskim razmjerima.

Vrijedne autorice Ljiljana Festini (tekst) i Martina Brčić (ilustracije) kroz zanimljive priče oživjele su ono što pašku sredinu (grad) i otok čini tako posebnim.



SLIKA 21. Slikovnica

Čitanjem se otkriva sklad čudesnog kraja koji se ogleda u darovima podno Svete planine (Velebita) i buri koja puše “kako ona diše”. Ima li veće sreće i ponosa da su korijeni baš u toj ljepoti.

Ova kamena lađa usidrena podno Planine nužno se napajala gordošću i suptilnošću pretočenu u genij paškog pučanina i težaka, ali i u velika djela onih čiju je kolijevku hladan vjetar zibao, a ruka majstora Jurja kamenu vraćala dušu.

Svaka od slikovnica potiče na daljnja otkrivanja životno važnih sadržaja koji su razlogom da je otočanin ostao vjeran svom zavičaju svjestan neprocjenjivosti važnosti opstanka. Ohrabren otkrićem božanskih darova on im se i danas vraća, gaji duh prošlih vremena, prenosi ljepotu i značaj otkrivenoga kao zavjet vjernosti Bogu i čovjeku.

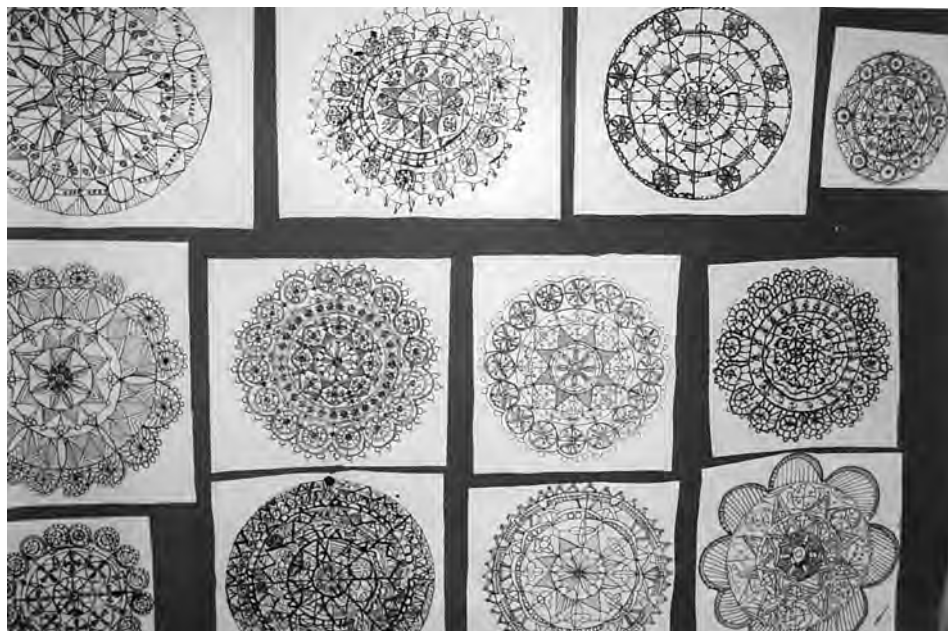
Objavljene slikovnice na hrvatskom i engleskom jeziku:

1. SOLINARKA I KULIK
2. SOLINARKA I KULIK SUSREĆU PAŠKU OVCU
3. SOLINARKA I KULIK U LOKUNJI
4. SOLINARKA I KULIK U PAŠKOJ VALI
5. SOLINARKA I KULIK U PAŠKOM LJEKOVITOM BILJU
6. SOLINARKA I KULIK U PRIČI O SOLI
7. SOLINARKA I KULIK U PRADAVNOM PAŠKOM JEZERU
8. SOLINARKA I KULIK U STAROME GRADU
9. SOLINARKA, KULIK I JURAJ DALMATINAC
10. SOLINARKA, KULIK I BARTUL KAŠIĆ
11. SOLINARKA, KULIK I PAŠKA ČIPKA
12. SOLINARKA, KULIK I PAŠKA NARODNA NOŠNJA
13. SOLINARKA, KULIK I PAŠKI BAŠKOTINI
14. SOLINARKA I KULIK U PAŠKOM KARNEVALU

Sadržajna raznolikost svjedoči o materijalnom i duhovnom bogatstvu koje živi i danas, a podsjeća nas na generacije koje su životnu potku stvarale na jedinstven način.

Likovni radovi učenika

Učenici Osnovne škole Jurja Dalmatinca u Pagu okupljeni u likovnoj skupini, osim zahtjevnih motiva koje koriste pri estetskom uređenju škole, često u svojim radovima rabe motiv paške čipke. U toj radionici nastali su razni ukrasni predmeti i crteži s motivima čipke kojima su oplemenili unutrašnjost svoje škole.



SLIKA 22. Likovni radovi učenika

Motivi čipke koriste se i u terapijske svrhe. Grupa za resocijalizaciju Caritasa Zadarske nadbiskupije i Odjela psihijatrije Opće bolnice Zadar udruženo pomažu svojim štičenicima i pacijentima da crtajući i oblikujući različite forme s motivima paške čipke oslobađaju dio negativnih emocija i tako si pomažu da se osjećaju bolje.

Glazbene aktivnosti

Dječji zbor “Violice” djeluje pri Osnovnoj školi Jurja Dalmatinca u Pagu od 2001. godine. Okuplja tridesetak učenika nižih razreda. Nastupaju na svim školskim i gradskim priredbama, u školama Zadarske županije, te na festivalima diljem Hrvatske gdje pjesmom i plesom promoviraju najdraži grad Pag. Zbor pjeva autorske pjesme (na književnom jeziku i na paškoj cakavici). Pjesme su snimljene u profesionalnom studiju i objavljene na četiri nosača zvuka. Voditeljica zbora je učiteljica Sanja Dobrijević koja je ujedno i autorica svih pjesama.

NAŠ OTOK SUNCA

Maestral ga mazi, Velebit pazi,
Bura ga soli, galeb ga voli,
More umiva pješćane žale,
Sunce bušiva kamen i vale,

A mi smo njegovo najlipše cviće,
Koje mu cvita celo godišće,
Pivamo našem otoku sunca,
Za njega srce jače nam kuca.

Iako mali, čipkom se fali,
Sirom te gosti, s Jurjem ponosi,
U karnevalu svakog nasmije,
A Majka Božja viru mu grije.

Sanja Dobrijević

Literarni radovi učenika

Pri Osnovnoj školi djeluje i literarna skupina koja gaji pašku cakavicu i kroz brojne pisane forme promovira zavičajne teme, često i o paškoj čipki.

BOŽJI DAR

Kada je Bog stvorio svijet, poslao je anđele nebeske da potraže nešto posebno čime bi ga još ljepšim učinio. Uzeše oni najčišću pahulju snijega, iz najdubljeg mora zrno soli i najljepše pero iz svoga krila pa od toga naprave čarobnu nit, a od niti najljepšu čipku.

Bogu se rad svidje i odluči ga darovati ljudima. S visine u modrom moru ugleda bijeli otok od kamena, na njemu grad Pag opasan zidinama. U njega pošalje anđele da nauče žene tajnu šivanja najljepše čipke koju prozvaše paškom čipkom.

Šivana vrijednim rukama Paškinja, pod budnim okom i zaštitom anđela, ostade tako čipka u našem gradu do dana današnjega.

Ivan Magaš, 7.b

NANIN LAVOR

Moja nana ima već puno godišć, a celi svoj život šije pašku čipku. Još dok je bila divicica uzela bi katridicu, kušin i sela bi na ulicu. S druge bande bi joj sela drugarica, obadvi obucene u fuštan. Svojim bi belim rukamin cinile najlipje rozete. Sve su one u glavi krojile, a vridnim rukamin na kušin prenile. I tako su pasivali dani.

Došli bi liti turisti i uvik se fermali kod moje nane. Cudili bi se i gledali ca to ona cini. Onda bi je slikivali i u libre mećali.

Znala je moja nana da se to ca cini pijaža judima od svita, domaćima i fureštima. - Vunderšen, vunderšen! Belo, molto belo! Bjutiful! stalno su govorili.

Nana se pravila da ih ne razumi, prignula bi glavu nad kušin i leštrim rukamin šila. Bila je superba jer je znala da vakvog lavora nema nidi nego samo u Pag.

Mišel Milković, 7.b

Prigodna omotnica, žig i marka

Povodom Međunarodnog festivala čipke (2010.) Hrvatsko filatelističko društvo Zadar izdalo je prigodnu omotnicu i poštanski žig. Na lijevoj strani omotnice otisnuta je ilustracija koja prikazuje lik žene koja šije čipku. Motiv je dio skulpture paškoj čipkarici koju su Pažani podigli svim marljivim čipkaricama kroz stoljeća za očuvanje



SLIKA 23. Prigodna omotnica



SLIKA 24. Poštanska marka



SLIKA 25. Poštanski žig

paške čipke. U lijevom kutu su stihovi posvećeni paškim čipkavicama, logotip UNESCO-a i grb grada Paga. Omotnica je frankirana prigodnom poštanskom markom čipke iz 2002. godine koja je zajedničko izdanje hrvatske i belgijske pošte. Marka je poništena prigodnim poštanskim žigom kojim dominira motiv paške čipke.

Autor omotnice i žiga je Igor Černigoj, predsjednik Hrvatskog filatelističkog društva u Zadru.

Skulptura čipkarice

Brojni uglednici koji su nazočili otvaranju Prvog međunarodnog festivala čipke u Pagu, a posebno oni koji su s pozicije europskih veleposlanika predstavljali svoju zemlju i EU, naglasili su da je među brojnim zajedničkim vrijednostima i čipkarstvo utkano u temelje moderne Europe. Osobito treba spomenuti nadahnute riječi gospođe Nede Oros, predsjednice Udruge paških čipkarica "Frane Budak", koja je naglasila kako se čipkarstvo u Pagu održalo zahvaljujući generacijama Paškinja koje su strpljivo s koncem i iglom, izrađivale (šivale) čipku, te znanje i umijeće šivanja prenosile mlađim generacijama.



SLIKA 26. Skulptura čipkarice

Kao kruna svega otkrivena je skulptura "Čipkarica", rad akademskog kipara Tomislava Kršnjavog. Skulptura koja je spomen na generacije čipkarica postavljena je u prikladnom prostoru u Ulici od Spitala. Divan je to spomen ženi i majci koja se skrbi o toplini i sigurnosti obitelji i doma. Čast i dostojanstvo žene koja je trudom i ljubavi osigurala život na rodnom kamenu najveće je priznanje jer govori o opstanku.

Male sredine, pogotovo otočke, definirane su prostorno, ali to ne govori o njihovoj ograničenosti, naprotiv, čovjek i priroda udružili su svoje iskonske snage koje su u konačnici odredile način života, oplemenile prostor i obogatile duh. Ta snaga zajedništva nužno je malim sredinama

podarila velike darove. Čovjek je tada osjetio snagu ograničenosti, ali i veličinu ponuđenih prilika. Ništa ne može zaustaviti čovjekovu odluku da s prirodom podijeli život, a za uzvrat daruje joj neprocjenjivo blago i ljepotu.

U silnoj želji da pobijedi, opstane i ostavi častan trag, koji će generacijama biti ne samo inspiracija već i put, čovjek ovog prostora sve ono što je garantiralo život pretvorio je u opću vrijednost. Sve je to stoljećima bila samo borba da se sačuva svoje. Danas su to vrijednosti koje su usporedive s brojnim sredinama koje su na isti ili sličan način sačuvale život, a njegove plodove u različitim vidovima podarile svima.

Pag (otok i grad) baštini ono što ga razlikuje od drugih sredina. Čipka je spojila brojne vidove života, ugradila se u sve ono što je prepoznalo njezinu ljepotu i snagu i tako poslala poruku da vječnost imaju samo one vrijednosti koje su u duhovnom i materijalnom smislu u dodiru.

LITERATURA

- BEZIĆ-BOŽANIĆ, N. (1999.), *Tragom renesansno-barokne čipke u dalmatinskim samostanima*, Godišnjak grada Korčule 4, Korčula.
- ECKHEL, N. (2002.), *Narodna nošnja grada Paga*, Hrvatski sabor kulture, Zagreb.
- ECKHEL, N. (2006.), *Iz škrinja paških nana*, 10. Međunarodni festival čipke u Lepoglavi, Turistička zajednica, Lepoglava.
- FESTINI, A. (2010.), *Od crkvenog liturgijskog ruha do kulturne svjetske baštine*, Narodni list br., Zadar.
- GRANIĆ, M. (2010.), *Povijest samostana i crkve paških koludrica*, Zbornik radova, MH i SSBM, Pag.
- GUSIĆ, M. (1957.), *Starinsko žensko ruho na otoku Pagu*, Radovi JAZU, Zadar.
- KNEŽIĆ, D. (2010.), *Crkva i samostan paških benediktinki u apostolskim vizitacijama*, Zbornik radova, MH i SSBM, Pag.
- LULIĆ-ŠTORIĆ, J. (2003.), *Vez i čipka sjeverne Dalmacije*, Narodni muzej Zadar.
- MAROEVIĆ, I. (1999.), *Prikaz čipke i čipkarstva u muzeju*, Zbornik radova, Turistička zajednica, Lepoglava.
- OBAD, M. (2000.), *Čipkarska škola u Pagu*, Školski vjesnik 49, Split.
- OBAD, M. (2000.), *Zavičajne vrijednosti kao edukacijska vrela - projekt Paška čipka*, 7. dani predškolskog odgoja, Split.
- OROS, N. (2007.), *Društvo paških čipkarica "Frane Budak"*, 11. Međunarodni festival čipke u Lepoglavi, Turistička zajednica, Lepoglava.
- PORTADA, J. (2008.), *Prošlost Paga u slikama i zapisima*, Morea d.o.o. Pag.
- SUIĆ, M. (1953.), *Pag*, Tisak gradskog štamparskog poduzeća, Zadar.
- ZEMLJAR, A. (1983.), *Pag - otok*, Turistkomerc i Turistički savez općine Pag, Pag.
- ŽAGAR, M. (2008.), *Pag - otok kamena, soli, sira i čipke*, Meridijani br. 129, Zagreb.

INTERNET IZVORI

- FESTINI, Alenka (2009). *Skulptura paške čipkarice*,
<http://www.zadarskilist.hr/clanci/09122009/skulptura-paske-cipkarice>
- FESTINI, Alenka (2010). *Nacrti čipke idu na festival*,
<http://www.zadarskilist.hr/clanci/1102210/nacrti-cipke-idu-na-festival>
- FESTINI, Alenka (2010). *U čast paškim čipkaricama i gradonačelniku Budaku*,
<http://www.zadarskilist.hr/clanci/21022010/u-cast-paskim-cipkaricama-i-gradonacelniku-budaku>
- Hrvatska pošta (2002). *Marka br. 441 čipke*,
<http://www.posta.hr/main.aspx?id=148&idmarke=441>
- Hrvatsko filatelističko društvo Zadar (2010). *Zadarski filatelist*,
http://www.rifd.hr/Zadarski_filatelist/13.pdf
- Narodna nošnja paga-paškikarneval.webs.com/narodnanosnjaitanac.h m
- PORTADA, Josip (2010). *Predstavljeni originalni nacrti paške čipke s početka 20. stoljeća*,
<http://www.ezadar.hr/clanak/predstavljeni-originalni-nacrti-paske-cipke-s-pocetka-20-st>
- PORTADA, Josip (2011). *Paška čipka i benediktinke vezane neraskidivom niti*,
<http://www.zadarskilist.hr>

Zadarski Internet portal (2010). *U Pagu otvoren 1. međunarodni festival čipke*,
<http://www.ezadar.hr/clanak/u-pagu-otvoren-1-medunarodni-festival-cipke>

Zadarski list (2010). *Paškoj čipki povelja UNESCO-a*,
<http://www.minkulture.hr/default.aspx?id=6031>

Zadarski list (2010). *Prigodna omotnica i žig uz Festival paške čipke*,
<http://www.zadarskilist.hr/clanci/18062010/prigodna-omotnica-i-zig-uz-festival-paske-cipke>

VALUES IN CONTACT

Abstract

Space is a place where all human needs pervade in a miraculous way, and in time, conceived potentials which in material and spiritual form shape values that promote life, are released. In every community where it is happening, enough expression, which confirms it, is found and numerous incentives enrich it. Reflecting the beauty and value of different human creations, one always attends those moments that distinguish a space and makes it special. In a presentation of what we call heritage, a small regional island was recognized (Pag), but in traditional and cultural terms extremely valuable.

As an incentive to the conceived was the "First International Festival of Lace" in June 2010 in Pag, which in a peculiar way presented the heritage of Pag's urban areas, which throughout the centuries built into stone, lace, Pag tunes, Pag folk drama, dance in the old way, sculptures, paintings, mass vestments, altars and other forms, and created its life weft in a spiritual environment. Harmony and beauty of the area, a stone as a symbol of survival and lace as a reflection of virginal beauty and spiritual purity, presented the place and life as a symbiosis of weaving into the eternal pursuit of authenticity. This powerful micro identity has been included in the List of Intangible Cultural Heritage of Humanity (2009) and as such it is a recognizable part of the Croatian national identity. Numerous activities have revealed the diversity and immeasurable treasure of the environment that was compared with the exhibits of some European countries (France, Poland, Czech Republic, Slovakia, Slovenia, Croatia). The city of Pag discovered its valuable heritage systematically and deliberately, expertly and professionally to all those who recognize the value created in time, preserved them, restores everything that has to be preserved and in such responsible national challenge develops activities that are an eternal link in the values in contact.

KEY WORDS: *historical value, the festival of lace, Pag, Croatian national identity.*

PEDAGOŠKO OKRUŽENJE KAO PREDUVJET CJELOVITOG ODGOJA I OBRAZOVANJA DJECE

Ljubimka Hajdin
Dječji vrtić “Dječji svijet”
Varaždin

UDK: 372.32
Izlaganje sa znanstvenog skupa

Sažetak

Radom se žele prikazati preduvjeti nastanka pedagoškog okruženja, a pod tim se podrazumijeva estetski oblikovano i materijalno dobro i zanimljivo opremljeno okruženje koje može djelovati na cjelovit razvoj i odgoj djeteta. U tako oblikovanom okruženju, tijekom odgojno-obrazovnog procesa, odgajatelj se usredotočuje na aktivnosti koje (samo)organiziraju djeca. Odgojno-obrazovni proces, u humanističkom kurikulumu ne polazi od strogo planiranih i predviđenih rješenja, nego od stvaranja materijalnih i drugih (psiholoških, pedagoških) uvjeta koji omogućuju dječje samoorganizirajuće aktivnosti. Takve dječje aktivnosti, uz primjerene socijalne interakcije, omogućuju djeci konstruiranje problemskih situacija i pronalaženje rješenja za njih. Samoorganizirajuće dječje aktivnosti su najčešće stvaralačke te prožete međusobnim povjerenjem i razumijevanjem, baš kao i između njih i odgajatelja. Omogućavanjem raznolikih materijalnih poticaja odgajatelj u odgojno-obrazovnom procesu ostvaruje preduvjete za dječje doživljavanje, viđenje, istraživanje i tumačenje svijeta kroz konstruiranje problemskih situacija i pronalaženje rješenja za njih.

KLJUČNE RIJEČI: *samoorganizirajuće aktivnosti, raznoliki materijalni poticaji.*

Uvod

Istraživanje se temelji na filozofiji Jona Deweya te učenjima predstavnika socijalnog konstruktivizma Piageta (1963), Vigotskog (1977) i Brunera (2000). Pedagoške teorije temeljene na sociokonstruktivističkim postavkama ističu, ne samo važnost socijalnog okruženja nego i važnost materijalnog pedagoškog okruženja, “jer učenje je interakcija sa socijalnom ili fizičkom sredinom” (Miljak, 2009, str. 95). Uz navedeno, istraživanje polazi i od Reggiova pristupa, koji je 70-ih godina prošlog stoljeća započeo inicijativom Malaguzzia u pokrajini Reggio Emilia u Italiji.

Osobitosti Reggiova pristupa

U Reggiovu pristupu prvi se put u povijesti predškolskog odgoja dijete stavlja u položaj ravnopravnog sudionika ne samo odgojno-obrazovnog procesa već ukupne socijalne zajednice, s pravom izbora aktivnosti i pravom na izražavanje svo-

jih interesa, ali ne samo verbalno već na nekih, kako kaže Malaguzzi, “stotinu jezika” kao metafora za moguće, različite načine dječjeg izražavanja. Dijete se u životu zajednice, jednako kao i u praksi odgojno-obrazovnog rada, prihvaća kao aktivni sudionik svog razvoja. Reggiovska pedagogija prepoznaje i podržava dijete kao individuu, koja je sposobna i spremna aktivno djelovati i pridonijeti svom osobnom razvoju. Posao odgajatelja, kao i svih drugih koji rade u predškolskim ustanovama, je razvoj “pedagogije slušanja”, kojoj je temelj međusobni dijalog i razumijevanje djece i odraslih. Posebnost Reggiova pristupa, između ostalog, koncepcija je prostora kao “trećeg odgajatelja”. Prema tom pristupu, prostor je mjesto zajedničkih susreta djece i odraslih, odgajatelja i roditelja. Na taj način, prostor postaje mjesto socijalnih susreta i međusobnog razvoja svakog pojedinaca, i djece i odraslih. Djeci je omogućen slobodan izbor prostora, koji je opremljen raznovrsnim materijalom, neoblikovanim materijalima te materijalima iz svakodnevne upotrebe. Posebni prostori, atelijeri, bogato i raznovrsno opremljeni materijalima, namijenjeni su djeci za istraživanje i izražavanje kroz kreativne i istraživačke aktivnosti. Na taj način djeca “interpretiraju i reinterpretiraju” svoje razumijevanje i doživljavanje svijeta. Atelijeri, kao posebno opremljen prostor za slobodno izražavanje osobnog viđenja i poimanja svijeta, bogatom ponudom raznovrsnog materijala omogućuje djeci provođenje aktivnosti koje doprinose cjelovitom razvoju svakoga od njih pojedinačno. Reggiov pristup danas je prihvaćen u mnogim zemljama svijeta. Primjena Reggiova pristupa ni u jednoj zemlji ne ostvaruje se na isti način. Polazeći od suradnje sredine i dječjeg vrtića, u svakoj zemlji, a može se reći i u svakom vrtiću koji participira reggiovski pristup, on je poseban i jedinstven, kao što su i djeca i odrasli u njemu jedinstveni. Vrtići koji provode reggiovski pristup prepoznatljivi su po prostorima koji su organizirani i opremljeni tako da opremom potiču i podržavaju djetetov kreativan i istraživački odnos prema svijetu; koji potiču i podržavaju različite interpretacije svijeta oko nas (podržavaju se razlike između pojedinaca, ali i razlike među načinima izražavanja verbalno, grafički, raznovrsnim konstrukcijama i instalacijama, modeliranjem, glazbeno, gestikulacijom itd), a pri tome se načini izražavanja mogu mijenjati i prelaziti iz jednog u drugi. Prostori u reggiovskim vrtićima opremljeni raznovrsnim materijalima omogućuju i podržavaju dijalog i rasprave među djecom, djecom i odgajateljima. U tom procesu odrasli nastoje razumjeti dječje viđenje i doživljavanje svijeta promatranjem dječjih aktivnosti kao i produkata tih aktivnosti (crteža, instalacija, modela, konstrukcija, interpretacija). Takvim odnosima sudionici, djeca i odrasli, međusobno nadopunjuju i razvijaju sposobnost prihvaćanja promjene, stvaraju uvjete osobnog i zajedničkog razumijevanja na putu razvoja. Kenneth J. Geren, prema Rinaldi, nazvao je tu pojavu “transformirajućim dijalogom”, dijalog koji može transformirati naš odnos i stoga, na određen način, naše profesionalne i grupne identitete (Rinaldi, 2006, str.76). Transformacija je pretvaranje jedne vri-

jednosti razumijevanja, mišljenja, oblika i značenja u drugi. Kroz dijalog vidimo i razumijemo drugačije, mijenjamo se, a time se mijenjaju i naši odnosi. Takav dijalog pretpostavlja razumijevanje na razini misli, ali i emocija, te nas razvija kognitivno i afektivno. Razumijevanje i prihvaćanje djece kao ravnopravnih sudionika aktivnog građenja prostornih, a kroz to i socijalnih odnosa i intelektualnog razvoja, omogućuje gradnju drugačijih prirodnih uvjeta življenja djece i odraslih u dječjem vrtiću.

Prostori dječjih vrtića postaju prostori namijenjeni djeci, za djecu i njihov holistički razvoj, u kojem su oni aktivni sudionici, u neprestanom građenju i tražanju za novim razumijevanjem svijeta. Preduvjet nastanka interakcije (time i razvoja djeteta djelovanjem) je raznovrsno materijalno okruženje i fleksibilno odvijanje aktivnosti, kako bi dijete, prema osobnom izboru ritma odvijanja i trajanja aktivnosti konstruiralo, proizvodilo nešto što za njega ima smisla, stvaralo privremene konstrukcije a ne trajne reprezentacije. Vecchi smatra kako se u ranom i predškolskom odgoju ne bi trebalo usmjeravati prema prijenosu znanja iz različitih disciplina, nego bi odgajatelj "trebao, zajedno s djecom konstruirati kontekst u kojem će djeca istraživati svoje ideje, hipoteze individualno ili u skupinama i raspravljati o njima" (Vecchi, 2010, str. 28). Zbog svega navedenog, u našem smo istraživanju željeli ispitati koje i kakve preduvjete u vrtiću bismo trebali razvijati/stvarati koji bi pogodovali djeci da organiziraju aktivnosti po njihovu izboru, upravo zbog prednosti koje smo naveli.

Cilj istraživanja

Cilj nam je istražiti kako raznovrsni materijalni poticaji, svakodnevno dostupni djeci u prostoru vrtića, omogućuju samoorganizirajuće aktivnosti koje djeluju na njihov cjeloviti razvoj, odgoj i obrazovanje. Ovaj istraživački problem smatramo aktualnim jer uređenju prostora, opremi, materijalima u prostoru dječjeg vrtića većina suvremenih pedagoških koncepcije pridaju značaj, bez obzira na koncepciju koju zastupaju.

Istraživanjem se željelo utvrditi kakvo materijalno okruženje je poticaj djeci za razvoj samoorganizirajućih aktivnosti u kojima grade, organiziraju i oblikuju prostor, a u kojem se, istovremeno s građenjem prostora, odvijaju i individualne ili pak zajedničke aktivnosti u kojima djeca međusobno surađuju.

Zanimali su nas materijalni preduvjeti, s tim u vezi mislimo na izbor materijala, sredstava, alata i dr. zanimljivih djeci (a ne nama odraslima) za razvoj takvih aktivnosti. Kakva je uloga odgajatelja, što on čini i na koji način potiče i podržava razvoj takvih aktivnosti? Na osnovi izloženih polazišta, naša je temeljna pretpostavka istraživanja da će raznovrsnost i veličina materijala djelovati na pojavu

dječje samoorganizirajuće aktivnosti, i drugo, isto tako važna je sloboda izbora, tj. ona je presudna za njihov razvoj (materijala, prostora, a ako je skupna aktivnost i drugova) te fleksibilna organizacija vremena.

Ovim radom interpretirat ćemo etnografske zapise koji su nam ukazivali način kako djeca u interakciji jedni s drugima grade i stvaraju prostorno okruženje u kojima razvijaju samoorganizirajuće aktivnosti.

Metodologija istraživanja

Istraživanje koje ćemo prikazati je jedna studija slučaja iz opširnog istraživanja provedenog etnografskim pristupom u vremenu od 2008. do 2011. godine u tri objekta Dječjeg vrtića "Dječji svijet" (u Varaždinu, Petrijancu i Beretincu). U navedenim vrtićima djeci je izbor aktivnosti omogućen svakodnevno pa ona samostalno i slobodno biraju prostore, materijale svojih aktivnosti i stupaju u interakcije s drugom djecom. Etnografski pristup u istraživanju teži "razumijevanju, tumačenju pojava" (Sekulić-Majurec, 2000, str. 290), pa držimo da je "relevantna strategija za evaluaciju" (Halimi, 2005, str. 226) odgojno-obrazovnog procesa, te da je stoga primjerena metodologija istraživanja odgojno-obrazovne prakse i aktivnosti djece rane dobi "čija se **ponašanja, aktivnosti** i interakcije teško mogu razumjeti i interpretirati primjenom drugih istraživačkih pristupa bez **bogatih opisa konteksta i situacija u kojima se pojavljuju, a koji im daju svrhu i značenje.**" Istaknuto u originalu - (Petrović-Sočo, 2009, str. 15). Prikupljanje podataka u prirodnom okruženju karakterizira "holizam" (Spajić-Vrkaš, 1992), pri čemu holistički pristup istraživanju " (traga za opisima cjelovitih fenomena) te se uvijek istražuje "iznutra", da bi se otkrila stvarnost onako kako je vide sudionici ... Glavni dio etnografskoga pristupa, zapravo i jest dobiti "sociokulturno značenje" od samih sudionika (Cohen et al. prema Slunjski, 2011, str. 84). Istraživanje etnografskim pristupom omogućilo nam je cjelovito sagledavanje djece i njihovih načina organizacije prostora za provođenje samoorganizirajućih aktivnosti. Prikupljeni etnografski zapisi omogućili su nam zadržavanje izvornosti iskustva (Spajić-Vrkaš, 1992) kroz deskripciju. Različite primjene etnografskog pristupa razlikuju s obzirom na različito tumačenje i određenje uloge istraživača, etičkih problema, upotrebe određenih tehnika za prikupljanje i interpretiranje podataka, kao i različitosti s obzirom na postavljanje ciljeva istraživanja (Radulović, 1998). Za potrebe ovog istraživanja kao instrumente prikupljanja podataka koristili smo sudjelujuće promatranje tijekom kojeg su rađeni etnografski fotozapisi, koji su korišteni za zajedničku refleksiju odgajatelja i istraživača.

Etnografskim postupom smo prikupili, dokumentirali i interpretirali uvjete nastanka tih aktivnosti kao i sam njihov tijek.

Uzorak i instrumenti

Istraživanjem prikazanim u ovom radu obuhvaćene su 4 odgojne skupine djece (74 djece) i 8 odgajateljica. Dječja dob obuhvaćena istraživanjem je od navršene treće godine života do polaska u osnovnu školu. Istraživanje je provedeno u primarnom programu dječjeg vrtića, za vrijeme redovitih svakodnevnih dječjih aktivnosti, bez posebne intervencije na ritam aktivnosti tijekom dana. Djeca unutar prostora vrtića mogu prema slobodnom izboru prelaziti iz prostora u prostor, boraviti u svim prostorima koji im je namijenjen i u kojima je tijekom ostvarenja programa obvezatno prisutna odgajateljica. Zajedničkom suradnjom i aktivnostima svih odgajateljica prostori vrtića opremljeni su kao jedinstvena cjelina (ne postoji ponavljanje istih centara aktivnosti), odnosno u cijelom je vrtiću samo jedan centar sadržajno opremljen istom vrstom materijala. Drugim riječima, nema ponavljanja centara s istim vrstama materijala, ili istom namjenom sadržaja aktivnosti. Takva organizacija, osim drugih prednosti, omogućuje stjecanje bogatijeg i raznovrsnijeg dječjeg iskustva.

Istraživanje je provedeno sudjelujućim promatranjem istraživača i pedagoginje vrtića, koja je tijekom istraživanja etnografskim fotozapisima dokumentirala dječje aktivnosti. Etnografski zapisi su korišteni za zajedničku refleksiju odgajateljica i pedagoginje kako bi se pridonijelo boljem razumijevanju dječjih aktivnosti.

Tijek istraživanja

PRVI DAN: U ispražnjenom prostoru dotadašnjeg centra građenja djeci je bilo omogućeno osmišljavanje prostora za aktivnosti, korištenjem materijala iz prostora vrtića prema slobodnom izboru, a ukoliko žele mogu donositi materijale i od kuće. U ispražnjen prostor djeca su prvo donijela velike komade tkanina. Jedan dječak donio je tkaninu i počeo ju širiti u prostoru; pridružilo se još troje djece te su zajednički raširili tkaninu.

Nakon što su raširili tkaninu po čitavom slobodnom prostoru, bez međusobnog razgovora, otišli su po druge materijale. Donijeli su papirnate tuljce, kamenje i drvene daščice. Bez dogovaranja nastavili su raspoređivati doneseno kamenje i kartonske tuljce po prostoru i tkanini. Jedan je dječak tkaninu protegnuo na police u prostoru te je u tom položaju učvrstio kamenjem. Dječak koji je počeo stavljati tkaninu u police je rekao: "To je pećina u moru. Ja sam vidio takvu pećinu na moru", pri tome je ostaloj djeci pokazao gdje je pećina u moru. Do tada nitko nije imenovao što rade, niti su odredili sadržaj aktivnosti. Dječak koji je ranije stavljao tuljce po prostoru, nastavio je stavljati još tuljaca po prostoru, uz komentar: "Ja slažem svjetionike po moru, jer ako u moru ima pećina onda tu moraju biti i svjetionici, jer onda brodovi znaju kuda ne smiju ploviti, jer je opasno". Ubrzo su

se neki dječaci počeli "odmarati" - ležali su na tkanini, umotavajući se u nju kao da leže ili plutaju na površini mora. Toj ideji priključili su se i ostali, provlačenjem kroz tkaninu, omatajući se njome, kao da plivaju ili rone u moru. Nakon plivanja, plutanja, ronjenja i odmaranja, dječaci su ostavili materijale u prostoru (bez da su ga pospremili) te napustili svoj prostor i aktivnosti. Tog dana djeca se više nisu vraćala u taj prostor na aktivnost.

DRUGI DAN: Djeca u istom prostoru ponovno počinju aktivnost na isti način kao prethodnog dana (jer je prilikom čišćenja vrtića spremačica pospremila prostor). Istom velikom tkaninom, koju su proširili na sličan način kao i prethodnog dana, odredili su "površinu mora". Ponavljajući ranije ideje i radnje, jedan je dječak odmah rekao: "Ovo će biti more. Ovo je pećina. Tu će biti svjetionik". Dječak koji je gradio svjetionike, rekao je: "Napravit ću jedan visoki svjetionik, da se vidi daleko." Materijale iz prethodnog dana djeca su rasporedili skoro na isti način kao i ranijeg dana. U aktivnosti sudjeluju djeca koja su se jučer zajedno igrali, ali još i djece koja su se aktivnosti u ovom prostoru pridružila sada prvi put. Uz materijale iz prethodnog dana, sada su djeca u aktivnosti koristila još i plastične i drvene kocke koje su razmještali po prostoru bez komentara i razgovora. Pri tome su se pojavile nove konstrukcije. Djevojčica, koja je stavljala drvene daščice uz rub mora, rekla je: "Ovo je obala". Treći dječak se pridružio gradnji obale zajedno s djevojčicom, gradeći drvenim letvicama obalu uz izjavu: "Neka tu bude obala, da se u moru mogu kupati i ljudi. Treba biti obala za ljude." U međuvremenu netko od dječaka je donio kutiju s neoblikovanim, sitnim djelićima suhe gline, počeo ih je uzimati komadić po komadić i prosipati ih po prostoru između letvica (obale) i tkanine (mora) govoreći: "To je pijesak koji je u moru, a u njemu žive rakovi." Ideja o stvaranju mjesta za život rakova privukla je više djece, pa su zajednički počeli stavljati komadiće suhe gline uz sam rub "mora" stvarajući mjesto gdje mogu živjeti rakovi. Aktivnosti se neprestano priključivalo sve više djece, koja su dolazila samoinicijativno, i u aktivnosti se zadržavala različito vrijeme. Pri tome neki su bili promatrači, bez pitanja, a neki su započeli svoju gradnju u prostoru. Povećavanjem broja djece u aktivnosti, sve njihove radnje su harmonično usklađene, iako međusobno ne razgovaraju, ne dogovaraju se. Djeca međusobno djeluju u prostoru uvažavajući, ne ugrožavajući i ne zauzimajući tuđe prostore, niti imaju problema s količinom materijala, bez obzira je li količina nekog materijala mala ili velika. Oni su koristili onoliko materijala koliko su imali, harmonično ga raspoređivali po prostoru čiju su ukupnu veličinu "odredili" tkaninom. Pri tome nisu prelazili izvan prostora, premda nisu bili ograničeni drugim predmetima, niti im je površinu prostora odgajatelj odredio unaprijed. Povećavanjem broja djece koja su sudjelovala u aktivnosti, povećavala se količina, ali i raznovrsnost materijala koji su djeca donosila u prostor i koristili ga. Svako dijete sudjelovalo je u aktivnosti, gradeći i konstruirajući svoju ideju tako ju "činili vidljivom". Na pitanje odgajateljice što slažu, neki dječak je odgovorio: "Slažem tornjeve za vađenje nafte

iz mora.” Na to je odmah drugi dječak rekao: “A ja gradim specijalan stroj koji se može kretati po dnu mora kako bi popravljao sve stupove koji drže platformu za vađenje nafte.” U međuvremenu je grupa djece u dijelu prostora, koji je tkaninom određen kao more, počela isprobavati različite konstrukcije uz pomoć crvenih



SLIKA 1.

geometrijskih oblika od stiropora. Djeca nisu razgovarala, niti komentirala što rade. Na pitanje odgajateljice što rade, jedan je dječak odgovorio: "Gradim rampu za spuštanje glisera u more. To sam vido kad sam bio na moru." Drugi dječak, koji je gradio drvenim letvicama, rekao je: "Gradim put, kako bi se stroj za popravak mogao popeti do platforme." Dječak koji je gradio "rampu za gliser" povremeno je iz svog džepa vadio mali gliser i isprobavao "spušta" li se do mora, dok dječak koji je radio put za stroj povremeno je gurao po daščicama vozilo koje si je u međuvremenu napravio od plastičnog konstruktora. Dok jedan dječak rješava spust, silazak glisera niz kosinu, drugi istovremeno rješava uspon, kretanje vozila uz kosinu. Učenje je potpuno individualizirano. Problemsku situaciju rješavao je svatko samostalno, ali je svatko od njih imao i svog promatrača, dijete koje je pažljivo gledalo što ovaj drugi radi. Pri tome promatrači nisu ništa govorili niti pitali. Dok je prvi dječak svoj problem rješavao podizanjem visine kosine, drugi dječak je rješavao proširenjem puta po kojem se kretalo vozilo. Svako od djece gradilo je samostalno. Aktivnosti je trajala oko sedamdeset minuta, a tada su djeca postupno napustila prostor aktivnosti (toga dana više se nisu vraćala u taj prostor niti su sudjelovali u aktivnostima).

TREĆI DAN: Dječak koji se prvi došao igrati u prostor opisane aktivnosti, nastavio je graditi svjetionik. Na pitanje što radi, odgovorio je: "Treba napraviti nešto za popeti se. Ako se ugasi svjetlo na svjetioniku, svjetioničar neće moći popraviti jer ne može doći do svjetla. Trebaju stepenice, ili ljestve. Svjetionik je visok a nema ni stepenice ni ljestve kojima bi se svjetioničar popeo ako treba popraviti svjetlo na vrhu svjetionika." Problemska situacija gradnje stepenica ili ljestava zainteresirala je samo jednog dječaka, dok su se ostala djeca odmaknula od prostora oko "svjetionika" Dok je dječak na različite načine pokušavao riješiti problem stepenica, društvo mu je pravio njegov brat blizanac, koji nije sudjelovao u njihovoj gradnji.

Brat blizanac nije bio zainteresiran za rješavanje problema, nego je promatrao kako brat gradi stepenice. Dječak koji nije gradio, samoinicijativno je donio u prostor kutiju s drvenim elementima za građenje, kako bi njegov brat imao dovoljno materijala za gradnju. Nakon što je donio drvene kocke u većoj kutiji, počeo je bratu dodavati materijal iz kutije za gradnju stepenica. U jednom trenutku se čitav svjetionik srušio. Tada je došao treći dječak, iako ga nitko nije zvao, i počeo pomagati prvom dječaku u gradnji svjetionika ispočetka. Kada su popravili građevinu svjetionika, ponovnu gradnju stepenica nastavio je samo prvi dječak, dok su mu njegov brat blizanac i drugi dječak povremeno dodavali drvene elemente iz kutije. U jednom trenutku dječak koji je vadio drvene elemente, iz kutije je izvukao zviždaljku i počeo je zviždati. Drugi dječak, koji je do tada isto sudjelovao u dodavanju drvenih elemenata, htio je tu zviždaljku - što je izrazio pružanjem ruke prema zviždaljki, ali bez izrečenog zahtjeva - dok je dječak koji je imao zviždaljku pokretom tijela okretanjem od pružene ruke, pokazao kako je ne želi dati. U tom trenutku dječak, graditelj stepenica na svje-

tioniku, pokazao je kako zna zviždati usnama. Nakon toga dječak koji nije dobio zviždaljku otišao je po praznu plastičnu bocu i počeo puhati u nju, pokušavajući s njom zviždati. Puhanjem u plastičnu bocu nije proizveden zvuk, pa dječak odlazi do kartonskih tuljaca i pokušava zviždati kroz njih. Do njega dolazi još



SLIKA 2.

jedan dječak, pa njih dvojica tuljac stavljaju na uho i slušaju. Dječak koji je prvi htio zviždaljku, ponovno odlazi k dječaku koji je ima, a dječak pronalazač zviždaljke sada mu daje zviždaljku, tako da i dječak koji je dobio zviždaljku može zviždati. Dječak koji je gradio stepenice za svjetionik, nastavio je s gradnjom,



SLIKA 3.

njegov brat i dječak sa zviždaljkom su se prostorno udaljili od njega, te naizmjenično zviždali na zviždaljku. Uskoro se dječacima sa zviždaljkom pridružilo još djece. Ovi su pokušavali zviždati drvenom daskom i kartonskim tuljcem. To nije proizvelo zvuk. Tada su iz prostora vrtića u ovaj prostor “mora” donijeli plastične cijevi različitih dužina. Stavljali ih na usta i uši – slušati se i međusobno si “govoriti”, tako da su ispuštali glasove kako bi se međusobno čuli kroz cijev. Dječak koji je gradio stepenice na svjetioniku još je uvijek bio u toj aktivnosti, a ostala djeca donijela su više cijevi i počeli s njima govoriti i slušati sami sebe, ili jedan drugog. Broj djece u aktivnosti s cijevima sve se više povećavao. Istovremeno odvijala se i gradnja stepenica svjetionika u kojoj je sada sudjelovalo više djece. Aktivnost cijevima i gradnja stepenica svjetionika trajala je istodobno. Djeca koja su gradila stepenice nisu prelazila na aktivnosti s cijevima, a niti su djeca iz aktivnosti s cijevima prelazila na gradnju stepenica svjetionika. U tim različitim, ali istovremenim aktivnostima, djeca su ostala šezdeset minuta, a aktivnost je prekinula odgajateljica koja ih je pozvala da se sprema za izlazak na dvorište. Djeca su napustila prostor i otišla na dvorište. Aktivnost idućih dana nije više nastavljena zbog godišnjih odmora, a prostor je ostao sagrađen. Aktivnost s ovom kombinacijom materijala nije više bila nastavljena.



SLIKA 4.

Rezultati istraživanja i rasprava

U slobodnom dijelu prostora vrtića, u kojem nije odgajatelj intervenirao opremanjem prostora, djeci je omogućeno samostalno organiziranje prostora, bez utjecaja odrasle osobe. Takvom organizacijom prostora djeci je omogućena organizacija prostora i slobodan izbor materijala iz svih prostora vrtića. Mnogobrojni ponuđeni materijali, razmješteni u prostoru vrtića omogućili su djeci samoorganizirajuću aktivnost, koju su gradili i razvijali na osnovi raspoloživih materijala. Raspoređujući materijale u prostoru, djeca nisu unaprijed određivala sadržaj aktivnosti niti su planirali i dogovarali zajedničke ideje, već su upotrebom raznovrsnih materijala nastojala pojedinačne, međusobno odvojene konstrukcije, povezati u jedinstvenu sadržajnu cjelinu.

U iznesenom opisu studije slučaja, etnografskim pristupom vidljivo je kako su djeca aktivnosti konstruirali samostalno, međusobno se usklađujući tijekom opremanja prostora i kroz aktivnosti koje su provodili u tom prostoru. Pri tome su djeca količine raspoloživog materijala koristila na nekoliko načina: veličina prostora aktivnosti određena je veličinom i količinom raspoloživog materijala (tkanina za more, glina i daske za pješčanu obalu), a ostali materijal koji su donosili u taj prostor koristili su za pojedinačan, a kasnije i zajedničko konstruiranje i gradnju. Za građenja upotrebljavali su toliko materijala koliko je bilo potrebno za rješavanje određenih problemskih situacija, a nikada nisu potrošili sav materijal. Tako su pri gradnji svjetionika, platforme za vađenje nafte, stepenica za svjetionik, "rampe" za spuštanje glisera u more, racionalizirali potrošnju materijala, što im je omogućilo i najbrže pronalaženje rješavanja problemskih situacija. Važnost materijala za razvoj aktivnosti dokumentiran je i na primjeru zviždaljke, koja je slučajno postala predmet dječjih interesa. U ovoj situaciji je vidljivo kako novi materijal stvara nove ideje, nove mogućnosti, novi interes u djece, koja na "materijalni poticaj" reagiraju prepoznavanjem i osvještavanjem novih problemskih situacija, a koje pak iniciraju traganje, njihovo istraživanje za rješenjem, s raznim materijalima (zviždanje kroz tuljac, karton, plastičnu bocu, dasku, cijev). S novim materijalom (zviždalkom) razvio se novi interes koji je proširio dječja iskustva. Promatrajući djecu tijekom aktivnosti vidljivo je kako su različiti materijali odredili različit tijek aktivnosti, čemu su djeca pridavala određeno sadržajno značenje, ali i stvarali nove problemske situacije koje su pokušavali isto tako riješiti isprobavanjem različitih mogućnosti rješenja s nesličnim materijalima. Uzevši u obzir iznesene primjere značenja materijala u dječjim aktivnosti, vidljivo je kako materijal određuje dječje ideje, njihove interese, problemske situacije, ali i moguće načine njihova rješavanja.

Po završetku aktivnosti, a na osnovi etnografskog zapisa prikupljenog kao fotodokumentacija aktivnosti, zajedničkom refleksijom odgajatelja i pedagoginje vrtića (koja je ujedno i istraživač), zaključili smo:

1. slobodan prostor, uz mogućnost korištenja raznovrsnog materijala, poticaj je za dječju samoorganizirajuću aktivnost, pod uvjetom da se odnos odgajatelja i djece temelji na uzajamnom povjerenju i razumijevanju;
2. veliki komadi materijala najčešće su dobar poticaj za početak aktivnosti; osim toga zaključili smo da veličina materijala često potiče djecu na suradnju;
3. raznovrsni materijali omogućuju djeci istovremeno odvijanje različitih vrsta aktivnosti;
4. samoorganizirajuće aktivnosti djece imaju svoj tijek razvoja koji je često ovisan o materijalima koji su im na raspolaganju; u takvim aktivnostima djeca se uzajamno podržavaju u nastojanjima da otkriju i riješe započete problemske situacije; jedna od važnih uloga odgajatelja je omogućavanje i stvaranje uvjeta za takvo materijalno okruženje koje će privlačiti dječju pozornost i koje će im omogućiti raznolike aktivnosti sukladno njihovim interesima; osim toga iznimno je važna fleksibilna organizacija vremena, jer omogućuje djeci dovoljno vremena za bavljenje aktivnošću;
5. djeca materijalima pristupaju na drugačiji način od nas odraslih; oni ne planiraju aktivnost kojoj onda pridružuju najpogodniji materijal, kao mi odrasli, nego im je djelovanje ovisno o materijalima, a stvarajući s njima problemske situacije tako proširuju i nadograđuju svoja iskustva i znanja;
6. konstrukcije, građevine i modeli nastali dječjim aktivnostima odlikuju se harmoničnim ritmom, skladnim odnosima razmještaja materijala prema veličinama i oblicima; kroz samoorganizirajuće aktivnosti djeca prirodno izražavaju sklad i ritam, izmjenjujući različite vrste materijala, preoblikujući svoje konstrukcije kao privremena rješenja u nove tvorevine, znatljivo istražujući različita moguća rješenja.

Zajedničkom raspravom tijekom refleksije zaključili smo kako je preduvjet nastajanja dječjih samoorganizirajućih aktivnosti pedagoški oblikovano okruženje pod kojim se podrazumijeva djeci zanimljivo, estetski oblikovano okruženje u temeljima čega stoji slika djeteta kao aktivnog, samostalnog i druželjubivog bića. Takvom pristupu pretpostavka je dijeljenje moći između djece i odraslih od odrasle osobe na djecu. Iznoseći razloge međusobnog neuvažavanja odraslih i djece, Moss (2000) piše, kako odrasli često organizaciju prostora podvrgavaju strogoj organizaciji reda, tumačeći svijet onako kako ga oni razumiju, bez pružanja mogućnosti djeci da ga oni konstruiraju onako kako ga vide. Iskustva Reggiova pristupa nam pokazuju kako u dječjim vrtićima možemo stvarati okruženje međusobnog razumijevanja, a ne nadmetanja moći. Kao pretpostavka djetetove mogućnosti da traga za istinom o svijetu, te pokušava svoje viđenje izraziti, nužno je provesti neke promjene u vremenskoj, prostornoj i inoj organizaciji procesa odgoja i obrazovanja kako bismo omogućili stvaranje prostornog okruženja od djece koje bi im omogućile razvoj njihovih aktivnosti, posebice samoorganizirajućih.

Zaključak

Zaključak našeg istraživanja jest da su djeca aktivnija, provode duže vrijeme aktivnost i razvijaju složenije socijalne odnose, kao i raznovrsnije radnje u prostoru koji sami oblikuju, dok djeca koja ne sudjeluju u stvaranju prostora nisu zainteresirani za provođenje aktivnosti u tom prostoru. Ako to vrijedi za aktivnosti koje djeca samoorganiziraju, trebalo bi istražiti kako na njihove aktivnosti djeluju prostori koje za njih organizira odrasla osoba, odnosno u kojoj mjeri bi prostori za djecu trebali biti organizirani po ideji odrasle osobe a u kojoj mjeri po njihovim idejama. Mišljenje Edwardsa, Gandinija, Formana (1998, str. 115) o tomu kako “sva znanja proizlaze iz procesa samokonstrukcije i socijalne konstrukcije” potvrdilo se i u našem istraživanju.

LITERATURA

- EDWARDS, C.P., GANDINI, L., FORMAN, G. (1998). *The Hundred Languages of children – The Reggio Emilia Approach, Advanced reflections*. London. Ablex Publishing Corporation
- GOPNIK, A., MELTZOFF, A. N., KUHL, P.K., (2003). *Znanstvenik u kolijevci – što nam rano učenje kazuje o umu*. Zagreb. Educa
- HALMI, A. (2005). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Zagreb. Naklada Slap
- MILJAK, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću Novi pristup u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima*. Zagreb. SM Naklada d.o.o.
- MOSS, P., DILLON, J., & STATHAM, J. (2000). The ‘child in need’ and the ‘rich child’: Discourses, constructions and practice. *Critical Social Policy*, 20(2), 233-254
- PETROVIĆ-SOČO, B., (2009). *Mijenjanje konteksta i odgojne prakse dječjih vrtića – akcijsko istraživanje s elementima etnografskog pristupa..* Zagreb. Mali profesor
- RADULOVIĆ, L., (1998). *Etnografski pristup istraživanju*. U: Pešić i dr., *Mirjana i suradnici* (1998), *Pedagogija u akciji – metodološki priručnik*. Beograd. Institut za pedagogiju i andragogiju. str. 32-57).
- RINALDI, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia*. London i New York. Routledge.
- SEKULIĆ-MAJUREC, A., (2000). *Kvantitativni i/ili kvalitativni pristup istraživanju pedagoških fenomena – neke aktualne dvojbe*. Zagreb. *Napredak*, 141 (3), 289-300
- SPAJIĆ-VRKAŠ, V., (1992). “Kulturna antropologija, antropologija obrazovanja i dileme etnografske metode”. *Istraživanja odgoja i obrazovanja*: 9, str. 5-18.
- SLUNJSKI, E., (2011). *Kurikulum ranog odgoja, istraživanje i konstrukcija*. Zagreb. Školska knjiga.
- VECCHI, V., (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia: Exploring the Role and Potential of Ateliers in Early Childhood Education*. London and New York. Routledge

PEDAGOGICAL ENVIRONMENT AS A PREREQUISITE FOR A COMPREHENSIVE CHILD CARE AND EDUCATION

Abstract

paper wants to show preconditions for creation of pedagogical environment as aesthetically designed, interestingly and well-equipped environment that can affect the overall development and education of a child. During the process of education that is performed in such environment, educator is focused on activities that are (self)organized by children. In humanistic oriented curriculum educational process is based on creation of materials and other (psychological, pedagogical) conditions that allow children's self-organizing activities, and not on strictly planned and scheduled solutions. With adequate social interaction such activities allow children to create problem-situations and seek their solutions. Children's self-organizing activities are usually creative and are imbued with mutual trust and understanding among children alone as well as among children and educators.

By providing creative materials educator creates preconditions for children's experience, vision, research and interpretation of the world through construction of problem situations and finding solutions for them.

KEY WORDS: *self-organizing activities, understanding of educators and children, creative materials.*

KREIRANJE DVOJEZIČNE EDUKATIVNE IGRE “VODA” KAO VOLONTERSKI DOPRINOS PROJEKTU ŠKOLE ZA AFRIKU (RUANDA)

Darinka Kiš-Novak
Vladimir Legac
Učiteljski fakultet u Zagrebu
Odsjek u Čakovcu

UDK: 81'246.2:371.382
Stručni članak
Professional article

Sažetak

Obrazovanje je temeljno pravo svakog djeteta. Nigdje u svijetu djeca nisu zakinuta za to pravo kao u Africi. Grupa studenata i njihovi mentori godine 2009. surađivali su s Uredom UNICEF-a za Hrvatsku u kreiranju edukativnih materijala. Materijali su namijenjeni učenicima osnovnih škola u Republici Hrvatskoj koji sudjeluju u UNICEF-ovom projektu Škole za Afriku. Ekologija, održivi razvoj, estetski izričaj i dvojezičnost važni su elementi ovih materijala, tj. igre. Volonterski doprinos projektu Škole za Afriku školske godine 2009./2010. osmišljenom edukativnom igrom “Voda” značajno je pridonijelo podizanju kvalitete projektnog materijala. Ured UNICEF-a za Hrvatsku s jednim od mentora ima daljnju suradnju.

KLJUČNE RIJEČI: *dvojezičnost, ekologija, igra, održivi razvoj.*

1. Projekt škole za Afriku u Hrvatskoj

Uključivanjem 51 hrvatske škole Ured UNICEF-a za Hrvatsku priključio se 2008. godine provedbi projekta Škole za Afriku. Godine 2009. u Projektu sudjeluju **194 škole i oko 60000 djece**. Dosadašnje aktivnosti bile su usmjerene na pomoć djeci u Ruandi. Namjera je bila prikupiti sredstva kojima bi se pomogla izgradnja te obnova škola i sanitarnih prostorija, osigurala opskrba pitkom vodom, a za djecu bez roditeljske skrbi i onu koja žive u osobito teškim životnim uvjetima, omogućila nabava školskih knjiga. (<http://www.unicef.hr/show.jsp?page=148840>). UNICEF će ulagati i u podizanje kvalitete obrazovnog sustava u cjelini te omogućiti provedbu edukacije o zdravlju i higijeni. U svim aktivnostima, osobita je briga za djevojčice koje su često dodatno zakinute za mogućnost obrazovanja. Projektni materijali podijeljeni su po uključenim školama u Hrvatskoj. Predviđeno je da se u nadolazećim godinama poveća broj škola koje sudjeluju u projektu, a u školskoj godini 2010./11. skupljaju se sredstva za pomoć Etiopiji.

Grupa studentica (Adriana Držaić, Haritina Jerec i Maja Gotal) te mentori dr. sc. Darinka Kiš-Novak i dr. sc. Vladimir Legac s Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek u Čakovcu, godine 2009. surađivali su s Uredom UNICEF-a za Hrvatsku u kreiranju edukativnih materijala. Materijali su namijenjeni učenicima

osnovnih škola u Republici Hrvatskoj koji sudjeluju u UNICEF-ovom projektu Škole za Afriku. Odabir teme i estetski izričaj dio je smjernica i napatuka predstavnika Ureda za UNICEF u Hrvatskoj koji se obavljao elektroničkom komunikacijom, tj. elektroničkom poštom (e-mailom).

2. Teorijska i praktična istraživanja suglasna temi

Ekologija, održivi razvoj, estetski izričaj i dvojezičnost važni su elementi u kreiranju materijala edukativne igre "Voda". Jedan od bitnih elemenata je i praktično iskustvo studenta/odgojitelja/učitelja/profesora/mentora koji realiziraju različite poticajne kreativne radionice. Kao što poznavanje boja nije samo po sebi cilj, tako ni u likovnom izražavanju (djece) nije bitan rezultat završene slike. Važniji je proces s kojim dijete/odrasli razvija likovnu radoznalost, estetsku osjetljivost, otvara duh, razvija maštu, kao i sposobnost uporabe poznatih predmeta na nov način. Likovne forme, kao na primjer kvadrat i krug, imaju određena estetska značenja koja čak i malo dijete može vidjeti i u njima uživati (Roca, 1981.).

Izbjegavanjem imitacije, specifičnim pristupom težimo originalnom djelu. Igra "Voda" tijekom realizacije, sa svim svojim fazama nastanka, prati načela u vizualno-likovnom odgoju i obrazovanju: a) primjerenost sadržaja i metode (stupanj *iznad* djetetovih mogućnosti, interes i napor, bez osjećaja frustracije i neuspjeha); b) aktivni odnos prema okolini, okolišu (korelacija i integracija nastavnih sadržaja, odgoja i obrazovanja iz hidrologije, geografije, ekologije, održivog razvoja, jezika, likovnog i istraživačkog doživljaja igre i dr.; c) igra kao metoda i stav (razigranost, sloboda, otvorenost, znatiželja kao aspekti dječjeg pristupa likovnom procesu i učenju i kao bitne karakteristike kreativnog procesa odrasloga; d) sloboda od uzora odnosno specifični pristup, razmišljanje i eksperiment (Grgurić i Jakubin, 1996.).

Promatranje biološke i krajobrazne raznolikosti sastavni je dio usvajanja likovne kulture. Kao što je zadatak materinskog jezika ili engleskog jezika ovladavanje hrvatskim ili engleskim jezikom, hidrogeografije i ekologije voda vodama na geografskoj karti i terenskim istraživanjima te drugim prirodnim znanostima, tako su i likovni elementi (crta, ploha, površina, boja i dr.) sredstva likovnog izražavanja. Međusobno daju cjelinu u kompozicijskim odnosima, a likovni jezik i govor postaju način sporazumijevanja (Tomašević Dančević i Šobat, 2000.).

"Voda" je rezultat biološko-ekološkog (slika 1-5) i dvojezičnog (slika 6-8) promišljanja kako teoriju pretvoriti u praksu strategijom "glava, srce, ruke" odnosno, znati, osjećati, činiti (Devernay i sur., 2003.). Igra je nastala kao originalni doprinos jednog od autora ovoga teksta te se uklopila u projekt Škole za Afriku. Namjera igre je interdisciplinarnost i korelacija područjima biologije, ekologije, održivog razvoja, lingvističkim dvojezičnostima i estetskim izričajima, a ne stvaranje jasnih granica između pojedinačnih područja i predmeta.

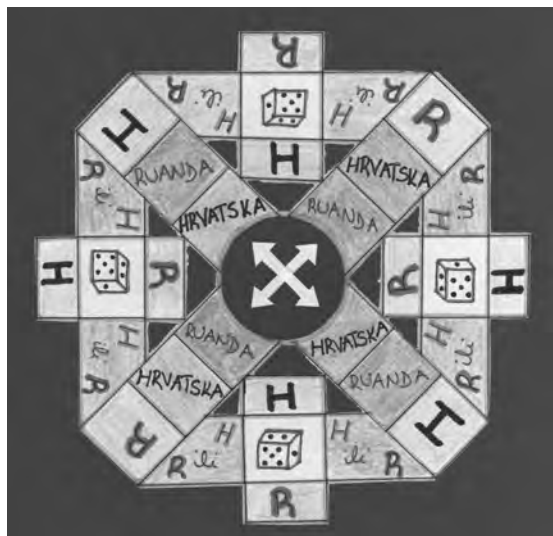
Ovakav pristup i odabir teme – voda rezultat je smjernica danih od predstavnika Ureda UNICEF-a u Hrvatskoj. Naime, ekološki i hidrogeografski voda je

neravnomjerno raspoređena na našem planetu. Voda je preduvjet života, stanište i abiotički ekološki faktor koji oblikuje litosferu i klimu, preduvjet je biološke i kraj-obrazne raznolikosti nekog područja. Ruanda je država u Jezerskoj regiji središnje Afrike bez izlaza na more. Na jugu graniči s R. Burundijem (Republika Burundi), na zapadu s DR Kongom, na sjeveru s R. Ugandom te na istoku sa SR Tanzanijom. Ona je jedna od najgušće naseljenih zemalja Afrike; na prostoru manjem od polovice Hrvatske živi oko 8 milijuna ljudi (<http://hr.wikipedia.org/wiki/Ruanda#Zemljopis>). Ratovi i kronični nedostatak vode, naročito pitke vode, svakodnevnicima su stanovništva Ruande (<http://www.unicef.hr/show.jsp?page=148840>).

Kako je jedan od službenih jezika Ruande i engleski, uz ruandski i francuski, predstavnik Ureda za UNICEF u Hrvatskoj radi dvosmjernosti komunikacije ruandske i hrvatske djece odabrao je engleski jezik kao drugi jezik komunikacije. Ovaj odabir je više nego opravdan: 1) tematska pitanja pokrivaju područje ekologije voda, hidrogeografiju i održivi razvoj Ruande i Hrvatske; 2) međunarodno značajan engleski jezik postaje mogući jezik dvojezičnog odrastanja svima, a hrvatski jezik postaje mogućnost ruandskome djetetu.

Od druge polovice 20. stoljeća znanstvenici počinju isticati prednosti dvojezičnosti i dvojezičnih osoba. To se posebno odnosi na prihvaćanje mogućnosti da dijete može biti u prednosti ako odrasta uz dva jezika. Prekretnica u prihvaćanja ovakva stava bila je studija Elisabeth Peal i Wallace Lamberta (1962.). To je bila prva studija koja je pokazala da dvojezičnost može rezultirati višom verbalnom i neverbalnom inteligencijom. Tijekom zadnjih desetak godina znanstvenici ističu mnoge nove prednosti dvojezičnog odrastanja. Prema Hamersovoj i Blancu (2000.), dvojezično dijete pokazuje napredniju metalingvističku sposobnost u kontroli jezične obrade. Kognitivni se učinci dvojezičnosti pojavljuju rano tijekom procesa bilingvalizacije i ne zahtijevaju visoki stupanj dvojezične kompetencije niti balansiranu kompetenciju u oba jezika. Ellen Bialystok (2001.) spominje kako su bilingvalna djeca ranije svjesna proizvoljnosti jezičnog znaka te da intenzivnije mogu usredotočiti svoju pozornost na određeni, važniji segment informacije, tako što će isključiti redundantan dio informacije. Bilingvalna djeca na taj način mogu više iskoristiti radnu memoriju. Vijeće Europe 2001. godine izdaje dokument koji se na hrvatskom pojavljuje 2005. godine pod nazivom Zajednički europski referentni okvir za jezike – učenje, poučavanje, vrednovanje (2005). Ovaj dokument zagovara višejezičnost svakog europskog građanina (Morrow, 2004.). Dvojezična su djeca zbog više metalingvističke svjesnosti naprednija u učenju daljnjih stranih jezika (Jessner, 2007.). Na niži strah od stranoga jezika i višu uspješnost u svladavanju vještine slušanja u učenju stranog jezika ukazali su Legac (2007.) i Mihaljević Djigunović i Legac (2008.).

Dvojezičnost je jedan od ciljeva igre o vodi. Paralelno s hrvatskom inačicom postoji i inačica na engleskom jeziku. Učenici prate pitanja na oba jezika. Nastavnik ukazuje na razlike između hrvatskog i engleskog jezika: pisanje velikog i malog početnog slova (hrvatski – Kopački rit, engleski – Kopački Rit), različite realizacije imena za geografske podatke (hrvatski – Amazona, engleski – Amazon, hrvatski

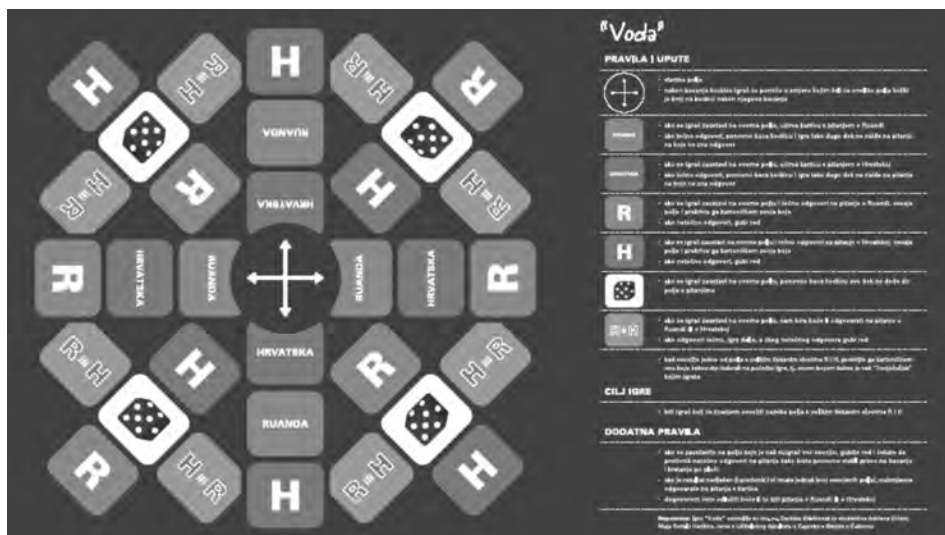


SLIKA 1. Radna verzija ploče

- Dunav, engleski - Danube; hrvatski - Jangce, engleski - Yangtze). Ova je aktivnost izvrsna prilika za vježbu uporabe člana u engleskom, (npr. određeni član uz imena rijeka, određeni član uz imena jezera ako se ime jezera nalazi ispred riječi "lake", a bez člana ako riječ "lake" slijedi ime jezera (the Vrana Lake, Lake Vrana). Igra Voda omogućuje i vježbu za postavljanje "wh-questions" kao i poretka riječi.

Znanjem osvojiti najviše polja cilj je ove igre. Dolazak do cilja popraćen je trima

razvojnim fazama odgoja i obrazovanja za okoliš i održivi razvoj: a) podizanje ekološke svijesti učenjem i usvajanjem osnovnih bioloških i ekoloških pojmova, b) organizacijom akcije, c) osjetljivošću i brigom za okoliš kao način života (Devernay i sur., 2003.). Svaka zemlja mora imati vlastiti pristup održivom razvoju i vlastitu strategiju biološke i krajobrazne raznolikosti s obzirom na interkulturalne, sociokulturne, gospodarske i ekološke dimenzije, što se zasigurno odražava na kvalitetu i kvantitetu života najmlađih kao i provođenje sadržaja Desetljeća obrazovanja za održivi razvitak UN (DESD 2005-2014.) (Kiš-Novak i Legac, 2005.).



SLIKA 2. ploča za igru, pravila, upute i cilj igre (kartonski tisak)

<p>H</p> <p>1. 1 gram pesticida dovoljan je da se onečisti:</p> <p>a) litra vode b) tisuću litara vode c) deset milijuna litara vode</p>	<p>H</p> <p>2. Najveće zalihe podzemne vode u Hrvatskoj nalaze se u području aluvijalnih nanosa Savske i Dravske depresije te u Lici i...?</p>	<p>H</p> <p>3. Koja je hrvatska rijeka svjetski poznata po potočnoj pastrvi?</p>	<p>H</p> <p>4. Vode su opće dobro i imaju posebnu zaštitu Republike Hrvatske, što je zakonski određeno Zakonom o vodama.</p> <p>a) TOČNO b) NETOČNO</p>	<p>H</p> <p>5. Ujedinjeni narodi proglasili su 22. ožujka Svjetskim danom voda.</p> <p>a) TOČNO b) NETOČNO</p>
<p>H</p> <p>6. Krško područje Hrvatske iznimno je siromašno pitkom vodom.</p> <p>a) TOČNO b) NETOČNO</p>	<p>H</p> <p>7. Koje hrvatska rijeka, "kraljica" krških rijeka, predstavlja "raj" za ljubitelje raftinga, kanuinga i ribolova?</p>	<p>H</p> <p>8. Kako se zove park prirode koji se nalazi u porječju rijeka Save, Une, Kupe, Lonje i Struga?</p>	<p>H</p> <p>9. U Hrvatskoj se danas pročičava približno 80% ukupnih otpadnih voda.</p> <p>a) TOČNO b) NETOČNO</p>	<p>H</p> <p>10. Hrvatska se nalazi u:</p> <p>a) Europi b) Aziji c) Sjevernoj Americi</p>
<p>H</p> <p>11. Iako je Hrvatska generalno bogata vodom, u nekim područjima postoji manjak pitke vode.</p> <p>a) TOČNO b) NETOČNO</p>	<p>H</p> <p>12. Koji je park prirode jedina veća močvara u mediteranskoj dijelu Hrvatske?</p>	<p>H</p> <p>13. Koliko se jezera nalazi na području NP Plitvička jezera?</p>	<p>H</p> <p>14. Koje je najveće prirodno jezero u Hrvatskoj?</p>	<p>H</p> <p>15. U samome srcu nacionalnoga parka Risnjak nalazi se najveći i najatraktivniji izvor u Hrvatskoj, izvor koje rijeke?</p>
<p>H</p> <p>16. Riječni tokovi Hrvatske nisu samo izvori čiste pitke vode nego su i područja iznimnih prirodnih ljepota.</p> <p>a) TOČNO b) NETOČNO</p>	<p>H</p> <p>17. Kako zovemo rijeke koje jednim dijelom teku po površini, a zatim poniru?</p>	<p>H</p> <p>18. Koja hrvatska rijeka jedina ima izvor i ušće u Republici Hrvatskoj?</p>	<p>H</p> <p>19. Koja je rijeka ponornica stvorila velebitni kanjon u središtu Ogulina?</p>	<p>H</p> <p>20. Hrvatska se svratava u red vodom bogatijih zemalja.</p> <p>a) TOČNO b) NETOČNO</p>
<p>H</p> <p>21. Hrvatska rijeke i njihovi pritoci pripadaju slivovima Jadranskoga mora i:</p> <p>a) Baltičkoga mora b) Crvenoga mora c) Crnoga mora</p>	<p>H</p> <p>22. Krško područje Hrvatske ima malo vode na površini, a mnogo pitke vode vrhunske kvalitete u podzemlju.</p> <p>a) TOČNO b) NETOČNO</p>	<p>H</p> <p>23. Hrvatska raspolaže s otprilike:</p> <p>a) 45 b) 60 c) 75 milijarda m³ obnovljive slatke vode.</p>	<p>H</p> <p>24. Hrvatska je po dostupnosti i bogatstvu vodom na:</p> <p>a) 30. mjestu b) 37. mjestu c) 42. mjestu u svijetu.</p>	<p>H</p> <p>25. Između kojih se hrvatskih rijeka nalazi park prirode Kopački rit?</p>

SLIKA 3. Pitanja Hrvatska (kartonski tisak u plavoj boji)

<p>R</p> <p>1. U nekim područjima u Ruandi voda je dostupna samo na kioscima s vodom i u vrijeme kišne sezone. a) TOČNO b) NETOČNO</p>	<p>R</p> <p>2. Koje se jezero nalazi u Nacionalnome parku Akagera? a) Ihema b) Kivu c) Victoria</p>	<p>R</p> <p>3. Drugo ime za rijeku Kageru koje teče kroz Ruandu je: a) Rakagera b) Makagera c) Akagera</p>	<p>R</p> <p>4. Kroz Ruandu protječe rijeka: a) Rusizi b) Amazona c) Jangce</p>	<p>R</p> <p>5. Ruanda je zemlja koja obiluje pitkom vodom. a) TOČNO b) NETOČNO</p>
<p>R</p> <p>6. U Ruandi godišnje padne: a) 1200 mm kiše/km² b) 2300 mm kiše/km² c) 3000 mm kiše/km²</p>	<p>R</p> <p>7. U koje jezero utječe rijeka Kagera?</p>	<p>R</p> <p>8. Iako je voda u Ruandi velik problem, nijedna im svjetska organizacija ne želi pomoći. a) TOČNO b) NETOČNO</p>	<p>R</p> <p>9. Zbog najspravnih kontejnera za skupljanje kišnice, ona se uglavnom ne može iskoristiti za piće. a) TOČNO b) NETOČNO</p>	<p>R</p> <p>10. U koje jezero utječe rijeka Rusizi?</p>
<p>R</p> <p>11. Unatoč tomu što se u Ruandi nalaze 23 jezera, ona i dalje oskudijeva pitkom vodom. a) TOČNO b) NETOČNO</p>	<p>R</p> <p>12. Voda u Ruandi jedna je od najonečišćenijih u svijetu. a) TOČNO b) NETOČNO</p>	<p>R</p> <p>13. Ruanda se nalazi u: a) istočnoj Africi b) južnoj Africi c) sjevernoj Africi</p>	<p>R</p> <p>14. Ruanda je ispresjecana rijekama, ima 23 jezera, nekoliko močvara, ali čista pitka voda je luksuz koji si mnogi ne mogu priuštiti. a) TOČNO b) NETOČNO</p>	<p>R</p> <p>15. U ruralnim područjima Ruande žene i djeca provode puno vremena skupljajući vodu. a) TOČNO b) NETOČNO</p>
<p>R</p> <p>16. Nekoliko čaša vode u Ruandi postize cijenu i do jedne dnevne plaće tamošnjih stanovnika. a) TOČNO b) NETOČNO</p>	<p>R</p> <p>17. Zbog pumpi za vodu, voda u Ruandi je uvijek dostupna. a) TOČNO b) NETOČNO</p>	<p>R</p> <p>18. U Ruandi pristup pitkoj vodi nema: a) 26 % populacije b) 1 % populacije c) 5 % populacije</p>	<p>R</p> <p>19. Za stanovnike koji nemaju pristup čistoj pitkoj vodi, onečišćene močvare, rijeke i jezera jedini su izvor vode. a) TOČNO b) NETOČNO</p>	<p>R</p> <p>20. Koja se česta bolest javlja u Ruandi zbog konzumiranja nečiste vode?</p>
<p>R</p> <p>21. Bolesti zbog konzumiranja onečišćene vode u Ruandi su: a) česte b) rijetke c) nema ih</p>	<p>R</p> <p>22. Nacionalni park Akagera nalazi se u: a) sjevernoj Ruandi b) južnoj Ruandi c) zapadnoj Ruandi</p>	<p>R</p> <p>23. Koje je najveće jezero u Ruandi?</p>	<p>R</p> <p>24. Ruanda se nalazi u: a) Africi b) Australiji c) Južnoj Americi</p>	<p>R</p> <p>25. Na rijeci Kageri nalaze se: a) Rusumo slapovi b) Kagera slapovi c) Viktorijini slapovi</p>

SLIKA 4. Pitanja Ruanda (kartonski tisak u naranđastoj boji)

"Voda"

TOČNI ODGOVORI / RUANDA

1. a) TOČNO	2. a) IHEMA	3. c) AKAGERA	4. a) Rusizi	5. b) NETOČNO
6. a) 1200 mm kiša/km ²	7. Viktoriju	8. b) NETOČNO	9. a) TOČNO	10. Tanganyka jezero
11. a) TOČNO	12. a) TOČNO	13. a) istočnoj Africi	14. a) TOČNO	15. a) TOČNO
16. a) TOČNO	17. b) NETOČNO	18. a) 28% populacija	19. a) TOČNO	20. kolera
21. a) česta	22. a) sjevernoj Ruandi	23. Kivu	24. a) Africi	25. a) Rusumo slapovi

"Voda"

TOČNI ODGOVORI / HRVATSKA

1. c) deset milijuna litara vode	2. Gorskom kotaru	3. Gacka	4. a) TOČNO	5. a) TOČNO
6. b) NETOČNO	7. Cetina	8. Lonjsko polje	9. b) NETOČNO	10. a) Europi
11. a) TOČNO	12. Vransko jezero	13. 16	14. Vransko jezero	15. Kupe
16. a) TOČNO	17. Ponomica	18. Bednja	19. Dobra	20. a) TOČNO
21. c) Crnog mora	22. a) TOČNO	23. a) 45 milijarda m ³ obnovljive slatke vode	24. c) 42. mjestu u svijetu	25. Dunava i Drava

SLIKA 5. Odgovori (kartonski tisak, narančastoplavo)

RWANDA	RWANDA	RWANDA	RWANDA	RWANDA
<p>1. In some areas of Rwanda, water is only available at kiosks which sell water and during the rainy season.</p> <p>a) TRUE b) FALSE</p>	<p>2. What lake is located in the Akagera National Park?</p> <p>a) Ihema b) Kivu c) Victoria</p>	<p>3 Another name for the Kagera River that flows through Rwanda is:</p> <p>a) The Rakagera b) The Makagera c) The Akagera</p>	<p>4. The name of the river which flows through Rwanda is:</p> <p>a) The Rusizi b) The Amazon c) The Yangtze</p>	<p>5. Rwanda is a country rich in water.</p> <p>a) TRUE b) FALSE</p>
RWANDA	RWANDA	RWANDA	RWANDA	RWANDA
<p>6. Annual rainfall for Rwanda is:</p> <p>a) 1200 mm per km b) 2300 mm per km c) 3000 mm per km</p>	<p>7. What is the name of the lake that the Kagera River flows into?</p>	<p>8. Although water shortage is a major problem in Rwanda, no international organization is ready to help them.</p> <p>a) TRUE b)FALSE</p>	<p>9. Because of faulty containers for collecting it, rainwater is generally not used for drinking.</p> <p>a) TRUE b) FALSE</p>	<p>10. What is the name of the lake that the Rusizi River flows into?</p>
RWANDA	RWANDA	RWANDA	RWANDA	RWANDA
<p>11. Despite the fact that there are 23 lakes in Rwanda, it still lacks drinkable water.</p> <p>a) TRUE b) FALSE</p>	<p>12. Water in Rwanda is one of the most polluted in the world.</p> <p>a) TRUE b) FALSE</p>	<p>13. Rwanda is located:</p> <p>a) in East Africa b) in South Africa c) in North Africa</p>	<p>14. Rwanda is interspersed with rivers, there are 23 lakes, several wetlands, but clean drinking water is a luxury that many people cannot afford.</p> <p>a) TRUE b) FALSE</p>	<p>15. In rural areas of Rwanda, women and children spend much time collecting water.</p> <p>a) TRUE b) FALSE</p>
RWANDA	RWANDA	RWANDA	RWANDA	RWANDA
<p>16. In Rwanda, a few glasses of water can reach the price of a daily wage rate of the local population.</p> <p>a) TRUE b) FALSE</p>	<p>17. Due to the water pumps, water in Rwanda is always available.</p> <p>a) TRUE b) FALSE</p>	<p>18. In Rwanda, the percentage of population with no access to drinking water is:</p> <p>a) 26 % of the population b) 1 % of the population 3) 5 % of the population</p>	<p>19. Polluted wetlands, rivers and lakes are the only source of water for residents who have no access to clean drinking water.</p> <p>a) TRUE b) FALSE</p>	<p>20. What is a common disease due to consumption of impure water in Rwanda?</p>

RWANDA	RWANDA	RWANDA	RWANDA	RWANDA
21. Diseases due to consumption of impure and contaminated water in Rwanda are: a) common b) rare c) do not exist	22. The Akagera National Park is situated: a) in Northern Rwanda b) Southern Rwanda c) Western Rwanda	23. What is the largest lake in Rwanda?	24. Rwanda is situated: a) in Africa b) in Australia c) in South America	25. The Kagera River is the location of: a) Rusumo Falls b) Kagera Falls c) Victoria Falls
RWANDA	RWANDA	RWANDA	RWANDA	RWANDA
1. a) TRUE	2. a) Lake IHEMA	3. c) The AKAGERA	4. a) The Rusizi	5. b) FALSE
RWANDA	RWANDA	RWANDA	RWANDA	RWANDA
6. a) 1200 mm per km	7. Lake Victoria	8. b) FALSE	9. a) TRUE	10. Lake Tanganyika
RWANDA	RWANDA	RWANDA	RWANDA	RWANDA
11. a) TRUE	12. a) TRUE	13. a) in East Africa	14. a) TRUE	15. a) TRUE
RWANDA	RWANDA	RWANDA	RWANDA	RWANDA
16. a) TRUE	17. b) FALSE	18. a) 26 % of the population	19. a) TRUE	20. cholera
RWANDA	RWANDA	RWANDA	RWANDA	RWANDA
21. a) common	22. a) in Northern Rwanda	23. Lake Kivu	24. a) in Africa	25. a) The Rusumo Falls

SLIKA 6. Pitanja Ruanda (žuta podloga)

CROATIA	CROATIA	CROATIA	CROATIA	CROATIA
1. c) ten million litres of water	2. In Gorski Kotar	3. The Gacka	4. a) TRUE	5. a) TRUE
CROATIA	CROATIA	CROATIA	CROATIA	CROATIA
6. b) FALSE	7. the Cetina	8. Lonjsko Polje	9. b) FALSE	10. a) in Europe
CROATIA	CROATIA	CROATIA	CROATIA	CROATIA
11. a) TRUE	12. the Vrana Lake	13. 16	14. the Vrana Lake	15. the Kupa
CROATIA	CROATIA	CROATIA	CROATIA	CROATIA
16. a) TRUE	17. Lost rivers	18. the Bednja	19. the Dobra	20. a) TRUE
CROATIA	CROATIA	CROATIA	CROATIA	CROATIA
21. c) the Black Sea	22. a) TRUE	23. a) 45 billion m ³ of renewable fresh water	24 c) at 42nd place in the world	25. the Danube and the Drava

SLIKA 7. Odgovori Ruanda (žuta podloga) i Hrvatska (plava podloga)

CROATIA	CROATIA	CROATIA	CROATIA	CROATIA
1. 1 gram of pesticide is enough to contaminate: a) one litre of water b) one thousand litres of water c) ten million litres of water	2. The largest groundwater reserves in Croatia are located in the alluvial deposits of the Sava and Drava depression and in Lika and ... ?	3. Which Croatian river is world famous for its brown trout?	4. Waters are a common good and are specially protected by the Republic of Croatia. This is legally defined by the Water Law. a) TRUE b) FALSE	5. The United Nations declared the 22nd March World Water day. a) TRUE b) FALSE
CROATIA	CROATIA	CROATIA	CROATIA	CROATIA
6. In Croatian karst area, water is scarce. a) TRUE b) FALSE	7. Which Croatian river, the so-called "queen of the karst river", is a "paradise" for all those who love rafting, canoeing and fishing?	8. What is the name of the nature park which is situated in the basins of the Sava, Lonja and Kupa?	9. In Croatia approximately 80% of the total waste water are purified a) TRUE b) FALSE	10. Croatia is situated: a) in Europe b) in Asia c) in North America
CROATIA	CROATIA	CROATIA	CROATIA	CROATIA
11. Although Croatia is generally rich in water, in some areas there is a shortage of drinking water. a) TRUE b) FALSE	12. What nature park is the only major wetlands in the Mediterranean part of Croatia?	13. How many lakes are there in the area of the Plitvice Lakes National Park?	14. What is the largest natural lake in Croatia?	15. In the heart of Risnjak National Park, there is the largest and most attractive spring in Croatia, the source of the river...?
CROATIA	CROATIA	CROATIA	CROATIA	CROATIA
16. Croatian rivers are not just sources of clean drinking water, but are also areas of outstanding natural beauty a) TRUE b) FALSE	17. What do we call a river that flows partly on the surface and then sinks into its subterranean passages?	18. Which is the only Croatian river that has its source and mouth in the Republic of Croatia?	19. The beauty of what Croatian river is being destroyed by the construction of the Lešće hydroelectric power plant?	20. Croatia is listed among the countries that are rich in water. a) TRUE b) FALSE
CROATIA	CROATIA	CROATIA	CROATIA	CROATIA
21. Croatian rivers and their tributaries belong to the basin of the Adriatic Sea and to the basin of: a) the Baltic Sea b) the Red Sea c) the Black Sea	22. Croatian karst area has little water on the surface, but a lot of high-quality drinking water underground. a) TRUE b) FALSE	23. Croatia has about: a) 45 b) 60 c) 75 billion m ³ of renewable fresh water.	24. Judging by the availability and abundance of water, Croatia is: a) at 30th place in the world b) at 37th place in the world c) at 42nd place in the world	25. What are the names of the rivers between which is situated the Kopački Rit Nature Park?

SLIKA 8. Pitanja Hrvatska (plava podloga)

3. Zaključak

Hrvatska preuzima odgovornost pomagati siromašnim zemljama te zemljama pogođenim ratom i prirodnim katastrofama. Današnja djeca, učenici i učenice u hrvatskim školama, imaju priliku preuzeti takvu ulogu u svijetu, a mi ih za to možemo pripremiti i podsjetiti ih da svatko od nas može razviti svoje potencijale samo obrazovanjem. Zato djecu učimo koliko je obrazovanje važno za njihov život.

Voda na našem planetu je neravnomjerno raspoređena. Pomažemo našoj djeci da je još više cijene, naročito pitku vodu neposredno pokraj sebe, dobre uvjete za učenje i dostupne škole, roditeljsku skrb i djetinjstvo u kojem nisu primorani teško raditi.

Kroz igru razvijaju se vrijednosti kao što su: uvažavanje različitosti, odgovornost, pravednosti i solidarnost, razigranost, sloboda, otvorenost, znatiželja kao aspekti dječjeg pristupa procesu i učenju prirodnih znanosti, stranih jezika kao i bitne karakteristike kreativnog procesa odrasloga. Nastala igra uklopila se u projekt Škole za Afriku. Osmišljena edukativna igra "Voda" kao volonterski doprinos značajno je pridonijela podizanju kvalitete projektnog materijala. Ured UNICEF-a za Hrvatsku ponudio je jednom od mentora daljnju suradnju.

LITERATURA

- BIALYSTOK, E. (2001), *Bilingualism in Development: Language, Literacy, & Cognition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- DEVERNAY, B., GARAŠIĆ, D. i VUČIĆ, V. (2003), *Odgoj i obrazovanje za okoliš i održivi razvoj: priručnik za nastavnike i odgojitelje*. Zagreb, Društvo za unapređenje odgoja i obrazovanja.
- GRGURIĆ, N. i Jakubin, M. (1996), *Vizualno-likovni odgoj i obrazovanje: metodički priručnik*. Zagreb: Educa.
- HAMERS, J.F. i BLANC, M.H.A. (2000), *Bilinguality and Bilingualism*, Cambridge: Cambridge University Press.
- JESSNER, U. (2007), *Linguistic Awareness in Multilinguals. English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- KIŠ-NOVAK, D. i LEGAC, V. (2005), *Održivi razvitak i desetljeće obrazovanja za održivi razvitak Ujedinjenih naroda (2005-2014): Učitelj 5, Čakovec, 2005. (185-190)*
- LEGAC, V. (2007), *Comparison of Listening Anxiety and Listening Comprehension between Monolingual and Bilingual Learners of English as a Foreign Language in Croatia*. u: B. Stein (ur.) *Wege zu anderen Sprachen und Kulturen*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, (159-178).
- MIHALJEVIĆ DJIGUNOVIĆ, J. i Legac, V. (2008), *Foreign Language Anxiety and Listening Comprehension of Monolingual and Bilingual EFL Learners*, *Studia Romanica Et Anglicica Zagrabiensia* 53, 327-347. Zagreb.
- MORROW, K. (2004), *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press.

ROCA, J. (1981), Likovni odgoj u osnovnoj školi: priručnik za nastavnike likovnog odgoja i razredne nastave, 32-34. Zagreb: Školska knjiga.

PEAL, E. i LAMBERT, W.E. (1962), Relation of Bilingualism to Intelligence, Psychological Monographs 76: 1-23.

TOMAŠEVIĆ DANČEVIĆ, M. i ŠOBAT, A. (2000), Likovna kultura, udžbenik za 5. i 6. razred osnovne škole. Zagreb: Profil.

Zajednički europski referentni okvir za jezike – učenje, poučavanje, vrednovanje (2005): Zagreb: Školska knjiga.

<http://www.unicef.hr/show.jsp?page=148840> 21. 12. 2009.

<http://hr.wikipedia.org/wiki/Ruanda#Zemljopis> 12. 07. 2012.

CREATING A BILINGUAL EDUCATIONAL GAME "WATER" AS A VOLUNTARY CONTRIBUTION TO THE PROJECT "SCHOOLS FOR AFRICA (RWANDA)"

Abstract

Education is a fundamental right of every child. Nowhere in the world are children so deprived of this right as in Africa. In 2009, a group of students and their mentors collaborated with the UNICEF Office for Croatia in their efforts to design educational materials. The materials have been designed for primary school pupils in the Republic of Croatia participating in UNICEF's Schools for Africa Project. Sustainable development, aesthetic expression and bilingualism are important elements of these materials. This voluntary contribution to the Schools for Africa Project of the school year 2009/2010 in the form of the educational game "Water" has significantly contributed to raising the quality of project materials. UNICEF Office for Croatia has offered future cooperation to one of the mentors.

KEY WORDS: *bilingualism, ecology, play, sustainable development.*

MORE U DJEČJOJ PRIČI VLADIMIRA NAZORA

Robert Bacalja

Zrinka Peroš

Sveučilište u Zadru

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja

UDK: 821.163.42-93-34

Izvorni znanstveni članak

Original scientific article

Sažetak

U radu će se ukazati na tekstove iz bogata Nazorova opusa koji donose temu mora. Pritom će se interpretirati tipični Nazorovi motivi iz najpoznatijih "morskih" priča: Halugice, dijelom Albusa kralja, Dupina i manje poznatih, kao npr. crtice Lokarde i priča: Zašto je more slano?, Koraljice i dr. Izdvajanje karakterističnih prikaza Nazorove flore i faune (osobito personificiranjem) u navedenim tekstovima, također je jedno od polazišta ovog rada, u kojem ćemo se osvrnuti i na recepciju Nazorove dječje priče.

KLJUČNE RIJEČI: *dječja priča, interpretacija tipičnih motiva, more, prikaz flore i faune, Vladimir Nazor.*

Uvod

Nazor se u hrvatskoj književnosti javlja na razmeđu XIX. u XX. stoljeće, kada je našu književnost uzdrimala moderna. Javlja se s mitološkom, legendarnom i nacionalnom tematikom. Sklon je širim zahvatima, za razliku od svojih suvremenika, poput Begovića, kako je već onodobna kritika naglašavala (npr. Petar Skok Mikov)¹. Sagledamo li njegovo stvaranje između dva svjetska rata, onda je Nazor jedan od naših najplodnijih pisaca, kako ističe Ivo Frangeš.² Vrlo bitna je činjenica u njegovu književnu radu da je upravo u gradu Zadru napravio svoje prve književne objave. No, dječju književnost započinje objavama u Istri, odnosno u Car - Eminovu *Mladom Istraninu* i *Mladom Hrvatu*. S jedne strane potreba da osmisli vrijeme svojih nećaka koji su boravili u njega u Kastvu, a s druge potreba da piše za čitanke, za hrvatske osnovne škole u Istri. To objašnjava i u pismu koje je uputio u povodu

¹ Njegova je lirika – lirika karaktera, cijeloga života (misli se na Nazora op. R.B.) a Xeresova kratkih momentnih poriva." P. Skok Mikov, Knjiga Boccadoro i Slavenske legende u: *Hrvatska moderna* (priredio Miroslav Šicel), Zagreb, Zora, Matica hrvatska, 1975., str. 107.

² Ističući popis Nazorovih objava od 1916. do 1946. Frangeš napominje: "Već i taj nepotpun popis pokazuje širinu ovog plodnog umjetnika. Pridodamo li još glavne natpise pjesničkih zbirki, vidjet ćemo da Nazor pripada među najplodnije hrvatske književnike. Širina zahvata kao da se odziva i širina izraza kojim se Nazor služi." I Frangeš, *Povijest hrvatske književnosti*, Zagreb, Ljubljana Nakladni zavod Matice hrvatske, Cankarjeva založba, 1987., str. 303.

tridesete godišnjice izlaženja *Mladog Istranina*, u Zagrebu u siječnju 1936. (br. 5, str. 72-73): “Počeh onda i ja pisati baš za tu djecu u mojoj kući. Nastadoše tako Bijeli jelen, mali (reducirani) *Veli Jože*, i napokon *Minji*, taj okretni patuljčić s gvozdenim zubima i sa zlatnom dušom, koji osvoji potpuno srce ne samo kneginje Plavokose no i mojih malih nećakinja Marije i Nadice.”³ Premda u istom pismu navodi kako mu je odlaskom nećakinja i dovršetkom čitanki prestala “karijera “dječjeg pjesnika”, Nazor se nastavio baviti dječjom književnošću, što svjedoče i objave u dvadesetim i tridesetim godinama dvadesetog stoljeća, zatim na početku četrdesetih kada nastaje, npr. legendarni niz *Priče i legende iz hrvatske povijesti* (npr. priča *Vođa Hrvat i njegova djeca*), potom nakon Drugog svjetskog rata te izlazak *Dječje knjige* 1947.

Iz tog bogatoga književnoga opusa koji je namijenio djeci, posebno mjesto zauzimaju njegove morske priče. Otočanin, rođen u Postirama na Braču, odrastao u čudesnoj luci Bobovišće (gdje sam prošle godine prvi put boravio), stalo se na svom dosta promjenjivom i pomalo čudnom životnom tijeku stalno vraćao moru, svojem djetinjstvu i otoku. Nedjeljko Mihanović u svojoj studiji *Pjesničko djelo Vladimira Nazora* ističe kako je duži boravak od 1936. do 1938. na rodnom otoku u luci Bobovišće bitno utjecao na Nazorovo stvaranje.⁴ Pritom podcrtava Nazorove riječi koji: “Traži na otoku dječaka što ga je prije mnogo godina ostavio, daleko na morskom ostrvu, u maloj dragi punoj šutnje i kamenja.”⁵ S druge strane Nazor u nizu svojih tekstova ističe pripadnost otoku i moru. Pa tako u predgovoru prijevoda Carduccija, Pascolija i D’Annunzia *Posljednja trijada*, ističe u proslovu o D’Annunziju kako “I nije čudo što se ipak nađosmo; ta obojica smo Mediteranci, sinovi Jadrana.”⁶

More u Nazorovim crticama i kratkim pričama

Nazor se u svojem dječjem opusu vraća moru kao ishodištu, odnosno cilju hrvatskog naroda, pa tako u *Pričama i legendama iz hrvatske povijesti* u onoj ishodišnoj iz početka života narodnog bića *Od Karpata do Jadrana* podcrtava, ističe i poentira prvi susretom Hrvata s morem:

³ Vladimir Nazor, Napomene o svesku šesnaestom u: Vladimir Nazor, *Sabrana djela, Proza VII.*, Zagreb, JAZU, Mladost, Zora, Nakladni zavod Matice hrvatske, Liber, 1977., str. 471-472.

⁴ “Povremeni odlasci i boravci u Splitu i na Braču (...) putovanje u Grčku i Egipat 1935., pa duži boravak od 1936. do 1938. na rodnom otoku u luci Bobovišće, kao da su promijenili ritam Nazorovog unutarnjeg života.” Nedjeljko Mihanović, *Pjesničko djelo Vladimira Nazora*, Zagreb, Školska knjiga, 1976., str. 14.

⁵ Isto.

⁶ Vladimir Nazor, Mjesto predgovora u: *Posljednja trijada (Carducci – Pascoli – D’Annunzio)*, izabrao i prevo s talijanskog Vladimir Nazor, Zagreb, Izdanje Hrvatskog izdavačkog bibliografskog zavoda, 1942., str. 16.

“Sunce istječe. Buga je na vrhuncu gore i zove rogom. Rog trešti veselo, slavno. A narod se uskomeša, juri k njoj.. Popeo se i stigao, zanijemio je od čuđenja. Široka ploha modre iskričave vode, žalovi, zatoni, otoci i otočićim što se, reko bih, njišu u treptanju sunčevih zraka. Radost na nebu, na zemlji i na vodi, pa radost i u srcima ljudskim. Šta je to?

- Ležaj Plavog zmaj! – kliče Buga. Ja sam se već napila vode; slana je, al krijepi i vida rane, tjera umor. Ja sam umila lice svoje, i sve su se magle zauvijek digle s mojih očiju.

- Međa!- - veli Kosenjec.

- Cilj – javlja žrec.

- More! More! – kliče Hrvat, mašući procvalom granom mjesto mačem. I čitav se narod prene, siđe gotovo u trku niz obronke Velebita k žalima Jadranskoga mora.”⁷

Kako vidimo ovdje Nazor posebno ističe dolazak Hrvata na more kao najvažniji cilj i uspjeh njihove seobe iz svoje prapostojbine. More i susret s njim za Nazora je bitna odrednica i smjer u životu nacionalnog bića. More je poticaj u razvoju i pokretač novih izazova i uspjeha novopridošloga naroda. More ga privlači da se okuša na njemu, da ostvari prvu plovidbu, i da ratnički narod, sada u miru, iskorištava svu njegovu vrijednost i snagu. To je najprije plovidba morem što se očituje u prozi *Vođa Hrvat i njegova djeca* upravo je najmlađi sin Hrvatov Vlko (kojeg jedino imenuje imenom), taj koji će graditi brodove i koji je srastao s morem: “Mirisao je po soli, trag zelene morske trave stajao mu u rudastim vlasima. Otac ga dugo gledao: - ha znam ja tebe. Plivaš kao riba, gradiš neke mreže, loviš rake i ribice. Kotrljaš panjeve u more pa na njima jašeš i guraš ih motkama po pličini što dalje možeš. Ali to su sve dječje igre. Valja od sada drukčije. Znam, oče. Valja raditi ono što rade liburnjani. Čamci! Lađe! Valja podići škver gdje se grade brodovi; luku gdje lađe pristaju.”⁸

U daljnjem razgovoru Hrvat obrazlaže zašto mu daje bradvu s kojom će oblikovati brodove: “Nismo mi ni za što došli k moru. Ono neće biti nikada naše ako ne počnu plivati po njemu ta naša stabla. Sine, uzmi i idi u šumu.”⁹ Opet ćemo naći morske motive i u priči *Kralj i ribar*. Ona tematika dolaska na more i prvih koraka radi korištenja tog prirodnog bogatstva u ovoj se priči pretvara u nacionalnu tematiku, kao da ovdje nalazimo odraz hrvatskih kraljeva: “Ratni brodovi mletački, bizantinski i saracenski prolaze Jadranom, a hrvatski se čamci moraju od njih kriti. Došlo je vrijeme da se na moru pojavi i jaka ratna mornarica hrvat-

⁷ Vladimir Nazor, *Od Karpata do Jadrana* u: Vladimir Nazor, *Sabrana djela, Proza VII.*, Zagreb, JAZU, Mladost, Zora, Nakladni zavod Matice hrvatske, Liber, 1977., str. 42.

⁸ Vladimir Nazor, *Vođa Hrvat i njegova djeca* u nav. dj., str 43.

⁹ Vladimir Nazor, nav. dj., str. 44.

skoga kralja”.¹⁰ Kralj Zvonimir se kolebao, ali ga je na odluku o gradnji flote, koja će se suprotstaviti mletačkoj, potaknuo ribar koji mu je donio neobičan dar: ribu koju je ulovio u Kaštelima pod njegovim dvorom. Naime, riba je progutala prsten kojim se mletački dužd vjenčava s morem i doplivala upravo iz daleke Venecije, prešavši na drugu obalu Jadrana da mu donese prsten, odnosno ribaru koji ju je ulovio za njega. U pričicama i poukama također ćemo naći motiv mora, odnosno jedan dio te građe tiskan je u *Mladom Hrvatu* i, kako ističe Crnković u svojem članku *Nazorovi radovi za djecu u časopisu Mladi Hrvat*, “nudi djeci uglavnom četiri tipa štiva: pjesme, pričice, najčešće nalik na sage, povijesne crtice i veće priče.”¹¹

U niz ćemo pričica pronaći motiv mora, npr. u zgodama i nezgodama jedne kapljice vode, koju podiže iz mora s parom sunce, koja se zatim pretvara u rosu, pa u kišu, snijeg, te se poslije zime otopljen u vodenim bojicama na ušću rijeke vraća u more.¹² Ili pak skandinavsku baštinu pretvara u priču *Zašto je more slano*. I ova donosi pouku. Riječ je o snažnoj priči o čarobnom mlincu što ga je kralj morški dao siromašnom ribaru kada ga je uhvatio u svoju mrežu. Ribaru je taj mlinac dao život i sve što mu je trebalo da preživi jer je bio skroman. No, kad je ugostio pohlepna trgovca, izgubio je tu čudesnu stvar koja mu je ispunjavala želje jer mu ga je trgovac ukrao dok je spavao. Trgovca je pohlepa dovela do toga da je mlinac sipao sol koja prekrcala brod koji je potonuo zbog prevelika tereta. Mlinac i dalje u moru radi, i zato je more slano.

I u prozi (1910-1945) u *Dječjoj knjizi* naći ćemo motive mora u *Kralju Epu-lonu* i u *Lokardama*. U kratkoj priči, bolje rečeno crtici ili pričici, donosi snažan motiv mora odnosno noćnog ribarenja na svijecu, kada se lokarde prevare jer u noći traže sunce. I tu je poučno štivo namijenjeno djeci, naime Nazor priča priču o posebnoj vrsti ribolova na poetičan način. More je prisutno i u glasovitoj Nazorovoj priči o *Min – Čang – Linu* (u dijelu na žalost Atlantskog oceana). I ovdje ćemo naći Nazorovu sklonost da podučava: “E, sunce za nas zapada za onom grdnom vodom što je mi zovemo oceanom (...) I dječak se ukrca u gvozdenu lađu. Slušao je razgovore mornara i putnika. Pričali su kako ima ljudi crnih bijelih i žutih, kako zemlja ima pet kontinenata i drugo koješta ču i nauči, ali je najviše stajao predvečer na pramcu lađe i gledao kako sunce zapada u more.”¹³ More je dakle spoznaja o veličini svijeta, a plovidba na dobroćudnoj ribi, na kitu (kad je već bio izgubio svaku nadu u povratak kući) kroz sjeverna mora i krajeve, s mnogo santi, vratila ga je sigurno kući.

¹⁰ Vladimir Nazor, *Kralj i ribar*, u : nav. dj., str. 54.

¹¹ Milan Crnković, Dubravka Težak, *Povijest hrvatske dječje književnosti*, Zagreb, Znanje, 2002., str. 282.

¹² Vladimir Nazor, *Zgode i nezgode jedne kapljice vode*, u : Vladimir Nazor, nav. dj., str. 66-67.

¹³ Vladimir Nazor, *Min-Čang-Lin*, u: Vladimir Nazor, nav. dj., str. 95.

More u središnjem dijelu Nazorova dječjeg opusa

Posebni dio Nazorova opusa koji se odnosi na tematiku mora su njegove najuspješnije bajke. Polazište za ove sižee pronašao je u usmenoj predaji kvarnerskih otoka, Istre, ali zasigurno je unio čitav niz detalja koje je crpio iz svoga djetinjstva kojega je provodio u čudesnoj luci Bobovišće, i uopće u doticaju s morem kao umjetnik i prirodoslovac.

Radi se dakle o najpoznatijim Nazorovim bajkama *Halugici*, *Albusu kralju* i *Dupinu*, te o manje poznatoj *Koraljici* koju je napisao nekoliko godina nakon *Dupina*, a koja ukratko donosi sretni završetak i fokusira se samo na Koraljičin put u more i siguran povratak natrag, za razliku od tragičnog kraja u *Dupinu*. Premda nije sve ove priče Nazor uvrstio u dječju knjigu, ipak ćemo se u tekstu dotaknuti *Halugice* koja je najslojevitija i najčudesnija.

Priče koje je Nazor namijenio djeci zasićene su motivima mora, odnosno primorskim ambijentima (Učka ponad mora), podmorski svijet i dr. Ovdje su baš zato izabrane za interpretaciju, priče koje su najviše ispunjene motivima mora i primorja, podmorskog svijeta, tj. priča o djevojčici koja se transformira u čudesno (mitološko) morsko biće, *Halugica*, zatim *Albus kralj*, u kojem je manje prisutno more (ali je opet naglašena ona vječita borba mora i kopna) i priča o prijateljstvu dupina i djevojčice u priči *Dupin*, te priča *Koraljica*, kao odgovor pisca nesretnom završetku *Dupina*.

Nazor je poznat po svojim različitim razvojnim fazama, jer je i prostor, u koji je ulazio u svojim čestim seljenjima, snažno djelovao na njegovo stvaranje. Istarski ambijent najviše je obogatio Nazorov pripovjedački talent, a kako smo prethodno istaknuli i boravak djece (njegovih nećaka), bio je još jedan poticaj njegovu pripovjedanju koje je namijenio djeci. Tako niz priča, koje su mu i najpoznatije u cijelom dječjem opusu, otvara *Halugica* kojom su se i interpretatori Nazorova djela najviše bavili. Tako su ga uspoređivali s Andersenovom *Malom sirenom* (Stjepko Težak i Milan Crnković),¹⁴ ili su u priči nalazili autobiografske momente, odnosno Nazorov odlazak s mora, pa opet snažni povratak (Zalar), ili u njoj tražili alegorično značenje (Hranjec)¹⁵ i, konačno, tražili u njoj mitološke motive (Dubravka Težak).

Po svemu *Halugica* je središte Nazorove fantastike, a proizišla iz narodne predaje (kastavska štriga) i u kojoj su isprepleteni čakavski stihovi, kao npr. ulomak

¹⁴ "Iako se motivi nekih njegovih priča mogu dovoditi u vezu s Andersenovim, kao Halugica s Malom sirenom (...)" Milan Crnković, Nazorovo stvaralaštvo u Mladom Hrvatu, u: *Nazorovo stvaralaštvo za djecu* (priredio Ivo Zalar), Zagreb, Školska knjiga, 1979., str. 50.

¹⁵ "S Halugicom je drugo: ona je isto tako alegorijska, a događa se u svijetu prirode, točnije, u odnosu dvaju svjetova - kopna i mora." Stjepan Hranjec, *Pregled hrvatske dječje književnosti*, Zagreb, Školska knjiga 2006., str. 65.

čakavske usmene pjesme o facolu rakamanom (vezenom rupcu) s Nazorovom maštom. Najposlije, prvotno ime Halugice je Facol rakamani.¹⁶

Halugica koju su često kritičari uspoređivali s Andersenovom *Malom sirenom* velika je slika borbe mora i kopna, njihove snage, drukčijih mirisa i boja odnosno nekakve težnje za spajanjem, kao što je i ljudska težnja za spajanjem s prirodom koju često Nazor donosi u svojim pričama. To je i snažan kontrast Učke i Kvarnera, modrine i vječne zeleni velikih šuma i makije. Slika je to dvaju suprotnih svjetova što se privlače (jer su suprotni), a njihovo spajanje prati smrt. Upravo takva slika dana je u ljubavnom odnosu Halugice i Jablanka. Posebnost i izvornost ove priče čine opisi mora. Kako je to vrijeme bilo vrijeme Nazorova boravka u Kastvu, svakako da mu je stalno pred očima modri Kvarner s visokim klisurinama i otočjem:

“Plavetnilo pučine prelijevalo se u biserne odsjeve. More je disalo i stenjalo između hridina niz obalu. Ljuljuškalo se lagano i jednolično, kao da nadalje ziba one dvije goleme velrube, što ih je zora zatekla u tvrdomu snu s glavom na valu i s leđima u vis, ona dva još dremovna otoka na mirnome moru: lomni Krk i Cres bregoviti.”¹⁷

U ovim uvodnim rečenicama čini se da se nalazi i ključ njegova pripovijedanja. Priču je situirao u stvarni ambijent: to je prostor ponad istarskih strmih obala i modre morske pučine što se pruža prema najvećim kvarnerskim otocima Krku i Cresu, ali opet samo podrijetlo Halugice je bajkovito, čudesno:

“Ribar raskolači oči. (...) Nad pijeskom do samog igala zibalo se u vodi klupko morskih trava. U njemu je kao u kolijevci ležalo nauznak i plakalo žensko čedo. Pričini se ribaru, da gleda najljepšu morsku meduzu, koja se pretvori pred njim u čedance, da ga pozove plačem i da mu se nasmiješi očima, nalik na lišaje na dnu mora.”¹⁸

Upravo to je i odlika Nazorova pripovijedanja: da miješa realno (opis mora i prostora), dodaje bajkovite elemente (čudesno podrijetlo Halugice), da koristi različite izvore (Bibliju u slučaju kolijevke same Halugice prema Mojsijevoj kora-bljici, ali i ulomke *Pjesme nad pjesmama* u pjevu Jablanka i Halugice) i fantastične pretvorbe (trenutak kada Halugica traži svoju majku i nestaje kao čudesno biće) te

¹⁶ “Ta fantastična priča višestruke slojevitosti, nastala u kastavskom periodu piščeva života, nosila je najprije naslov facol rakamani (vezeni rubac). No, kako se Nazor običavao stalno vraćati svojim radovima, mijenjati ih i dotjerivati, promijenio joj je naslov, u knjizi *Sinovi mora*, u *Halugica*. Ivo Zalar, *Halugica – ključ za razumijevanje Nazorove fantastike*, u: *Nazorovo stvaralaštvo za djecu* (priredio Ivo Zalar, Zagreb, Školska knjiga, 1979., str. 35.

¹⁷ V. Nazor, *Halugica*, u *Sinovi mora*, Zagreb, Izdanje Knjižare Z. I V. Vasića (bez god.), str. 7.

¹⁸ V. Nazor, nav. dj., str. 9.

usmenu predaju (čakavska pjesma o facolu rakamanom). U priči se navodi kako je ribar Fran kao mladić ostavio rodni dom u planinama i započeo svoj zajednički život s morem.¹⁹ To je i ono Nazorovo vječno vraćanje moru, koje ga je i poticalo do kraja života da se s njim druži i obraća mu se. Fran je uspio ono što se nije kasnije uspio Jablanko, odnosno taj sraz mora i šume bio je za Jablanka koban. Izgubio je bitku s morem, pa se utopio.²⁰

Isti taj miris mora, kako smo istaknuli, donosi mu Halugicu. No stara vjerovanja o štrigama ne daju mira ribaru Franu, jer žene ne vide dijete, nego porod štrige Haluge.²¹ Navedene Nazorove motive možemo izdvojiti kao svojevrstu inverziju, ili možda obrnutu sliku onoga što se dogodilo u *Bijelom jelenu*. Tamo životinje ne žele gušćaricu Anku/Zlatokosu, neke žele njezinu smrt, a ovdje žene zahtijevaju smrt male morske vile, očito, morskoga bića koje je došlo ljudima. Tu se Fran suprotstavlja, kao i Medvjed Ljumo, starosta u *Bijelom jelenu*, i Halugica ostaje u njega, u ljudskom društvu, gdje nastavlja svoj život, ali je rasla i uživala uz more. Upravo ju je more oblikovalo: “U šestoj je godini Halugica plivala kao riba. Ronila je u dubinu da otrgne s dna morskoga spužve i školjke i vozikala se sama po pučini. Poznavala je svaki kutić po obližnjim zatonima. Zнала je za gnijezda galebova i vodomara po hridinama. Upozoravala je ribare na svaku struju, siku i vir...”²² No, već u djetinjstvu Halugica je osjećala neku posebnu vezanost uz more, pogotovu kad je osjetila poseban znak pod pazuhom. To ju je nanovo uputilo prema moru.²³ Halugica je razapeta između ljubavi prema čovjeku – ribaru Franu koji je podiže i nećaku Jablanku koji simbolizira šumu – i moru, stvarno čezne za svojom majkom, vilom pomorkinjom. Ipak Halugica daruje svoju ljubav Jablanku, koji je sišao s planine one večeri kad su je prosili. Unatoč velikim proscima ona svoju ljubav daje upravo Jablanku, sinu šume.²⁴ Dotle njezini prosici rade spletke, ovdje kao da imamo intertekstualnost, odnosno prosici i Penelopa. Unatoč velikoj

¹⁹ “Šum talasa učinio ga gluhim za šuštanje krošnje. Morske pjene, haluge i resine naučiše ga, da i ne gleda na bazgove štice i kite jorgovanove”, V. Nazor, nav. dj., str. 8.

²⁰ “Starac je uhvatio za odijelo nečije tijelo. S teškom mukom vuče utopljenika do plota. Kleči kraj njega i pipa mu dlanovima glavu, trup i ruke, pa se sviju kao vrba nad rakom, lije suze iz slijepih očiju i rida. – Jablanko sine moj! Jablanko, tugo moja!” V. Nazor, nav. dj., str. 51.

²¹ “Dijete se grčilo od plača. Bijaše diglo noge uvis i raširilo prstiče, među kojima žene ugledaše tanke nježne kožice. – Joj tako je u gusaka! To je porod štrige Haluge! – Poginut će mi doma djeca, jer sam ga dotakla! – Bacimo taj skot u more!” V. Nazor, nav. dj., str. 12.

²² V. Nazor, nav. dj., str. 22.

²³ “Najednom pohrli nanovo k moru, kao čedo k majci, i stade se skitati obalom po jugovini i tišini, pod suncem i mjesecem” V. Nazor, nav. dj., str. 15.

²⁴ “Da, to je baš on, onaj mali Jablanko, s kojim se ona svadala (...) Kad momak otvori pred zoru oči, ugleda na svojim prsima djevojčinu glavu. Smiješile mu se dvije velike oči, nalik na okrugle lišaje na potonulu kamenju, a duga modra kosa padala mu na rame” V. Nazor, nav. dj., str. 38-39.

ljubavi Jablanka i Halugice koja se najviše očituje u ljubavnim dijalogima poput Pjesme nad pjesmama ipak se ne nalaze.²⁵ Halugica se ne miri i ne želi ostati u šumi, hrli moru. Kad su kao djeca lutali šumom, Halugici se nije sviđjela:” Kako je gadan ta vaša voda – reče Halugica. Gdje joj je pijesak i mahovina.²⁶ Konačno Halugica izrasta u prelijepu djevojku čija je krv kipjela životom, mirisala je na more: “Velike zelene oči sjale se blago kao dvije zvijezde utopljene u dubinu; gorjele kao večernje sunce na rubu mora; smiješile se kao sunčani trak što se zaigrao pun iskara i varnica mirnom pučinom u osvitlu dana. Poput mlada vina zakipje krv u djevojačkim žilama.”²⁷

U ovoj priči imamo često navođenu brojku tri; riječ je o tri prosca: čobanin Divljan koji se spustio s Učke pred ribarevu kuću i sa sobom doveo stada koja su preplavila morsku obalu; “vlastelin creski” koji stiže s tri galije pred obalu i kapetan kastavski (Pitagorin broj dovršenosti, u kršćanstvu Sveto Trojstvo) koji je došao s konjanicima: “Mrki su konjanici opkolili ribarev vrt, a kapetan se ispravio na vrancu baš ispred otovra plotu.”²⁸ Vlastelin creski nudi joj bogatstvo i raskoš i život na otoku, u palači punoj pjesme, cvijeća i mirisa procvjetalih naranči; kapetan kastavski nudi joj život u “ tvrdu gradu “ te moć, ponos, silu i slavu: “Skučit ćeš pod sobom trideset sela, moći ćeš da gaziš mnogo hiljada duša. (...) Reci riječ, pa uzjaši na đogata moga i uzmi koplje moje, pa ćeš biti kao vila Walkira rodnih mi šuma, tamo na daleku sjeveru.”²⁹ Međutim, Halugica poklanja svoju ljubav Jablanku, koji je sišao s planine onu večer kad su je prosili. Na kraju, kako smo već istaknuli, jedno drugome zanosno govore: “ - Došao si mi, Jablanko dragi moj, iz luga zelenoga kao jelen na kome su narasli zlatni rogovi i srebrni paroščići. - I nađoh te, Halugice, draga moja, na igalu morskome kao školjku što se netom, rasklopila, da pokaže suncu i mjesecu dva zrna bisera. - Donio si mi u bradi svojoj duhu kadulje i smilja, a u pramu svome vonju kupine i smrekove kore.³⁰ No spletke kapetana kastavskog kojemu je štriga³¹ dala facol rakamani³² i trenutak kada ga Halugica

²⁵ “ - Donio si mi šapat šume u glasu svome i zadah guštare u muškome dahu. – Kad govoriš, zažuboriš; a kad dišeš, zamirišeš. – I za me si raslo u zelenim luzima, ti jelenče ponosno! – I za me si niknula na kamenu morskome, ti školjko biserna!” V. Nazor, nav. dj., str. 44.

²⁶ V. Nazor, nav. dj., str. 21.

²⁷ V. Nazor, nav. dj., str. 28.

²⁸ V. Nazor, nav. dj., str. 33.

²⁹ V. Nazor, nav. dj., str. 34.

³⁰ V. Nazor, nav. dj., str. 30.

³¹ Sličan je motiv i u *Maloj sireni*; tamo je vještica, koja maloj sireni treba dati ljudsko obličje, a kastavska štriga na prijevaru šalje facol rakamani koji je Halugicu pretvorio u vilu pomorkinju, dakle sirenu.

³² To je onaj uvjet za svoju ruku, koji je izrekla Halugica svojim proscima: “Ja ću ljuba biti/Junaku srčanom,/Ki će mi donesti/Facol rakamani (...)”, V. Nazor, nav. dj., str. 36.

stavlja oko vrata te se susreće u dragi sa svojim sestricama vilama pomorkinjama. I ona se pretvara u vilu, više je ne razumije ljudski svijet, ni Jablanko je ne čuje jer je njezin jezik jezik mora: šum škrapa i pjev valova, klokotanje vode na žalima i pljuskanje riba i morskih stvorova. Ona se zaigra i odlazi na pučinu. Tu doznaje da joj je majku pogubila kastavska vještica jer joj je uzela rubac, a da je zla kob upravo zbog ljubavi morske vile i čovjeka. U tom se trenutku Halugica koleba i želi otići natrag na kopno, želi Jablanka i sada čezne za šumom. More joj je hladno i pokušava strguti rubac, ali više to ne može. Rubac joj se zario u kožu, srastao s njom. Ona je njihova. I onaj zadnji pokušaj da se vrati stvarnom svijetu joj ne uspijeva. Tako da je više ne razumiju ni Jablanko ni ribar Fran, njezin otac. Ovdje ćemo naći isti onaj motiv kao u Andersena: i njegova Mala sirena ne razumije više ljudski govor.³³ I u ovome motivu se Nazor približio Andersenu, i njegovu pripovijedanju. Isti motiv nalazimo u *Bijelom jelenu*, kada se Zlatokosa vraća ljudima, jer više ne razumije govor životinja.

Halugica je nestala u modrini, u podmorskom svijetu kao mala sirena u zraku koja pretvorivši se u zračnu vilu nestaje iz svijeta ljudi i odlazi u fantastičan svijet. Tako i Halugica, odlazi u čudesan svijet mitoloških bića, vila pomorkinja. *Halugica* je jedna od najljepših hrvatskih umjetničkih bajki u kojoj je isprepletana usmena komponenta - pjesme i predaje Istre i kvarnerskih otoka, ali i onaj nevjerojatan spoj mašte i opisa mora koji je u hrvatskoj književnosti neponovljiv: "Zaroniše u vodu. Uđoše u pećinu od kristala, rasvijetljenu mjesečinom odozgo i bezbrojem bisera sve naokolo. Halugica se nađe pred vilom velike velike ljepote i gordosti."³⁴ Zaronivši u podmorski svijet, za kojim je čežnula kako bi se susrela s majkom, Halugica je istodobno izgubila mogućnost da ostvari i svoju drugu čežnju - ljubav prema Jablanku. Jablanko je sišao s planine radi Halugice, a ona zanesena svojim podrijetlom nestaje u morskim prostranstvima. Tražeći nestalu djevojku, koja mu se sada kao morska vila ne može oglasiti, ma koliko to željela, Jablanko se i sam utapa u moru, a ribar Fran, star i slijep, ostaje sam na morskom "igalu". Uz ove neuslišane čežnje i želje, more uzima, Jablanku život, a Halugicu dubina i čudesan svijet. More je nadvladalo ljudski svijet! Nazor ističe kako je more snažnije i od ljudi i od njihovih želja, ali i strasti htijenja i ljubavi. Bliskost i potpunu ljubav nije dalo more, ono je nadjačalo ljude, i uza svu ljepotu mirisa, bogatstva boja koje donosi sunce jutarnjim izlaskom, bogatstva zvukova i šumova što radi more u

³³ "Nije slična lijepoj djevojci iz samostana, kojoj si ti tako slična; treba li da jednom odaberem zaručnicu, bit ćeš to prije ti, nijemo moje nahoće riječutih očiju!" - Hans Christian Andersen, Mala sirena, u: *Najljepše priče i bajke* (s danskog preveo Josip Tabak), Zagreb, Naklada P.I.P. Pavičić, 2001., str. 79.

³⁴ V. Nazor, nav. dj., str. 47.

doticaju s obalom, uza sve što daje ljudima, sigurnost kao u slučaju ribara Frana, more je puno tajni koje nisu dokučive čovjeku, ili ih čovjek ne može odgonetnuti.

Priča *Albus kralj* započinje sa stereotipnim početkom koji je karakterističan za usmenu priču/bajku: “Bio jednom neki kralj koji je vladao moguć i silan na sinjemu moru.”³⁵ Albus kralj također naređuje, poput nekog klasičnog lika iz usmene bajke, da se prikupi sve zlato. U ovom Nazorovu uvodnu dijelu zapovijed da se prikupi zlato sa svih otoka da bi se napravila lađa “kakvu još nitko ne vidje”³⁶ funkcionira kao tipično polazište antijunaka koji je na vrhuncu svoje moći i pokazuje svoju snagu drugima, ali mu ni to nije dovoljno.³⁷ S druge strane i onaj tipičan prikaz glavnog lika koji odlazi u svijet.³⁸ I završetak donosi tipičnu etičku projekciju bajke: ovaj antijunak pretvara se u junaka., vraća se u svoje kraljevstvo, na otoke i more. Kao i u *Halugici* i u *Albusu kralju* Nazor suprotstavlja kopno, planinu i more. Na “ročište” je pozvao kraljeve kopna, a sve da zavlada planinom i kopnom. I ovdje kao u *Halugici* je sukob mora i kopna. Albusovi apetiti nemaju kraja, njegove su želje takve da želi imati pod sobom čitav poznati svijet. Albus, vladar kvarnerskog otočja, lukavstvom izaziva Gigana, gospodara Učke, i Galešu, gospodara ostalog dijela kopna (pred njim se prostiru polja puna pšenice, pašnjaci, brežuljci s vinogradima, a kopnom se spuštaju prema moru rijeke i potoci). On je i gospodar rtova, zaljeva i zatona. Njihovim imanjem želi zavladatai Albus kralj. Iskrca se na žalbu istarskome, i prijeti da će već sutra u zoru zavladatai planinom. Albusovom željom da ovlada kopnom, kojim vladaju Gigan i Galeša, Nazor progovara o ljepotama istarskoga krajolika, točnije, on tu neizmjenru snagu i ljepotu personificira vladaricama Učke i Mirne. Upravo na tu ljepotu upućuju u svom govoru Gigan i Galeša: u veličanju gore i planine kao suprotstavljanje moru i Albusovu morskom bogatstvu (kojem značaj daje lađa od zlata). Ta dva kralja, jedan kralj planine, a drugi kopna, izazivaju mrkog Albusa. I jedan i drugi veličaju svoje krajeve, a Albusa smatraju lažnim kraljem:

“- Albus, tvoj je ponor velik, ali sve ono što u nj bacaš nevoljno je i šićušno. Tvoji otoci su osamljeni grebeni, tvoje su lađe ljske orahove, tvoj je grad puževljeva kućica, tvoji suvojnici i galeot raci morski.”³⁹

³⁵ V. Nazor, *Albus kralj*, u: *Vladimir Nazor II.* Zagreb, Matica hrvatska, Zora, 1965., str. 68.

³⁶ V. Nazor, nav. dj., str. 70.

³⁷ To je onaj tipičan početak koji se može usporediti s početkom *Snjeguljice* čija je maćeha najljepša, ali ipak traži potvrdu svojoj ljepoti, te se obraća začaranom zrcalu.

³⁸ “Osim navednih obilježja bajke, nalazimo i stilska (..) i kompozicijska (*Albus kralj odlazi iz svojega kraljevstva u svijet u kojem će doživjeti – čudesan preokret (...)*” Stjepko Težak, *Nazorove bajke*, u: *Nazorovo stvaralaštvo za djecu*, Zagreb, Školska knjiga, 1979., str. 20.

³⁹ V. Nazor, nav. dj., str. 71.

Isto tako o svom imanju/kraljevstvu govori Galeša. O plodnoj i rodnoj Istri, za razliku od Giganove zelene, nepristupačne planinske koja je puna klanaca, “klisurina” kamenitih, korita punih vode što se spuštaju s planinskih litica, puna skrovitih špilja i ogrnuta kišnom kabanicom, jednom riječju, plastična slika Učke.⁴⁰ Albus čuvši da ima na svijetu mnogo ljepota, koje on ne posjeduje, želi zavladata planinom i kopnom koje se stere pred njegovim kraljevstvom. On koji je već osvojio Učku, i u toj borbi savladava diva koji je sjedio pred “mračnim klancem”, zatim spiljskog medvjeda⁴¹ i na kraju orla. Nakon što je svladao orla postaje vladar planine. Ovdje imamo tipičan hod junaka klasične i umjetničke bajke koji prati onaj Odisejev hod po mukama,⁴² odnosno junak je pred preprekama koje savladava da bi dohvatio neku pravednost, tj. dobro. Zanimljivo je da je ova priča nastala prije objave *Priča iz davnine* te donosi tri prepreke koje smo naveli, a u *Ribaru Palunku* tri prepreke (kao da na neki način zrcale ove Nazorove) bile su pred vjernom ženom koja želi izbaviti Palunka i sina Vlatka (Zmija orijaška, Ptica kljuna gvozdenoga, Zlatna pčela). U Galešinu kraljevstvu, snažni Albus kralj nakon što prijeđe i savlada sve, na kraju se povlači pred djetetovom nevinošću i igrom koje strašnog Albusa kralja hvata za bradu. To ga mijenja, i on kleca pred djetetom, ostavlja sve i odlazi. Dijete spušta u zlatnu kolijevku, koju je napravio od pramca svoga broda. Ostavlja Galešino kraljevstvo i odlazi prema moru. On postaje bolji, on se mijenja i za njegovu preobrazbu zaslužno je Mirnino dijete, na kojem je osjetio majčino mlijeko, koje ga je učinilo dobrim. Odlazi prema svom brodovlju te morem svojoj kući.

Dupin je jedna od najljepših Nazorovih morskih priča, i to ne po samom sadržaju, odnosno sižeu, koliko po opisima mora i morskih dubina. Upravo se iz pisma koje je uputio Branku Vodniku, doznaje da je to i razlog pisanja priče. Opravdava se činjenicom da je ustvari trebao pisati priču u kojoj je htio prikazati djeci koja nisu s mora ljepotu morskog krajolika, a da se onda ideja jednostavno preusmjerila na nešto drugo: “ ‘Dupin’ je morao ostati samo priča (lagana, pitka i jednostavna) u kojoj se djeci govori što poučnije i zanimljivije o životinjama i travama morskim. Valja malko opisati našoj djeci vaših krajeva more, ali onako kakovo ono zbilja jest i to u formi priče bez tendencije i bez pretenzije.”⁴³ Prema toj nakani može se zaključiti, kako je upravo taj dio najznačajniji u *Dupinu*:

⁴⁰ “Ja sam kralj pašnjaka, usjeva, stoke i rijeka. Vino i malvazija teče po mojem kraljevstvu. Smokve i grožđe zru na brežuljcima. Stada pasu danju po dolinama i kupaju se uveče u vodama zatona” V. Nazor, nav. dj, str. 72.

⁴¹ “(...) kraljevaio je medvjed već stotinu godina pod gorskim vrhuncem. Stotinu je sela prisilio na bijeg i selidbu, mnoge je hajke odbio i mnoga je krda zaklao” V. Nazor, nav. dj., str. 77.

⁴² Usp. R. Bacalja, G. P. Šantek, *Odisej kao prototip junaka bajke, Magistra Iadertina*, god. 1./2012., br. 1, str. 25-33.

⁴³ V. Nazor, *Dragi g. Doktore – (pismo Branku Vodniku, Kastav, 27. 3. 18., u Vladimir Nazor, Pisma, Sabrana djela, Pisma XXI., Zageb, JAZU, Mladost, Zora, Nakladni zavod Matice hrvatske, Liber, 1977., str. 249.*

opisi mora i morskog krajolika, odnosno transponirani motivi mora u umjetničku stvarnost. Vjerojatno ni u jednoj hrvatskoj dječjoj priči nema toliko “morskih stvorova” koliko u Dupinu. Oni prikazi pojedinih životinja u glavnim ulogama, ili masovne scene, kako ih označava Stjepko Težak,⁴⁴ su u funkciji tog Nazorova htijenja da što vjernije i što više prikaže morski svijet. Stoga su mu upravo ove masovne scene najzahvalniji rekvizitarij priče, odnosno oživotvorenje te njegove književne nakane.⁴⁵ S druge strane, u samoj priči ima takvih detaljnih opisa morskog dna koje dotad nitko nije napisao u cjelokupnoj hrvatskoj književnosti.⁴⁶ U funkciji dinamizma i pustolovnosti je i Koraljčin put prema potonuloj lađi. Ali upravo tamo budi se zavist i zlo u morskome svijetu koje će odrediti sudbinu Koraljice. U Nazorovu *Dupinu* nema puno veselja, priča je to o životu i tragičnoj smrti djevojčice Koraljice i osamljenom dupinu Crnku. Premda je Nazor unio mnogo dinamičnih detalja, npr. pomoć ljudima dupina Crnka u lovu srdela, ipak prevladava osjećaj tuge i propasti zbog gubitka Koraljice.⁴⁷ Konačno shrvan i neshvaćen dupin Crnko odlazi iz Konjiceve šumice u svijet. Ta mala uska sredina morskog zaljeva bila je ispunjena zlom i zavisti u kojem se Crnko nije našao, a smrću Koraljice izgubio je jedinu vezu s dobrotom.

Kao odgovor nesretnom zavšetku *Dupina*, Nazor je 1920. u *Smilju* (god. 49./1920., sv. 3-4, str. 76-78.) tiskao kratku priču *Koraljica*. Za razliku od *Dupina* koji donosi sasvim drugu životnu filozofiju, filozofiju stradanja i posve naturalističku sliku kidanja Koraljice, odnosno njezina tijela, na kraju priče koju su prijetevorne ribe namamile u more te joj onemogućile povratak, ovdje imamo sasvim drugu projekciju. Kao da je Nazor želio napisati drugačiji završetak, odnosno ublažiti onaj doista tragičan kraj prvotne Koraljice u *Dupinu*. U kratkoj priči, koja više izgleda kao nacrt, u usporedbi s maštovitim i razrađenim *Dupinom* u pet sažetih poglavlja, Nazor donosi obrat, odnosno morski puk - Koraljici dopušta

⁴⁴ “Flora i fauna u Nazorovim bajkama imaju svoje predstavnike uglavnom ulogama (Bijeli jelen, Slavuj, dupin Crnko), (...)ali i u masovnim scenama što je posebna karakteristika Nazorova pripovijedanja” S. Težak, nav. dj., str. 18.

⁴⁵ “Eno zmijolikih Jegulja koje vole mulj i glib na dnu morskome! Eno i Kokošica koje imaju po dvije ručice (...) Eno i noćnice Raže što su joj oči na hrptu(...) eno čak i crne Škrpine (...)” V. Nazor, Dupin, u: Vladimir Nazor, *Sabrana djela, Proza VII*, Zagreb, Mladost, Zora, Nakladni zavod Matice hrvatske, Liber, JAZU, 1977., str. 155.

⁴⁶ “Na vrhovima grebena namjestile se moruzgve, nalik na tornjiće sa crvenkastim stijenama i skruništem sada čipkastim kao vez, sada punim nemirnih trakova. Nekoliko crnih morskih ježeva uhvatilo se nogu kamenja (...) Najljepše je u Konjicevoj šumici kad je sunce na nebu i more mirno. Onda se sve trave bliješte; pijesak se svjetluca; lišaji i morske ruže dišu jače crveneći se i žuteći; školjke se otvaraju, a u busenima haluga i grozdača nemirni su račići nalik na iskre što se prosipaju naokolo” V. Nazor, nav. dj., str. 148-149.

⁴⁷ “Koraljica simbolizira poraz dobra u sukobu sa zlom. Po tome dupin disharmonira od klasične bajke, gdje u pravilu pobjeđuje dobro. Nazorova je bajka posve pesimistična” S. Težak, nav. dj., str. 23.

povratak u svoj svijet. Premda su je htjeli kruniti za svoju caricu, na njezin povik zbog povratka u svijet ljudi, morski puk joj dopušta siguran povratak na morsko žalo: “Onda najstarija riba istrigne ustima dva zrnca u đerdanu pa joj ih daje. “Ti ne ćeš više moći u pomorske vrtove, ali neka te ovo čuva od morskog psa i olujnih valova.” Djevojčica potrča doma, i njezina radost bila je velika kad nađe oca kod kuće.”⁴⁸ Ovakvim sretnim završetkom *Koraljice* Nazor je odagnao onaj mučni i naturalistički završetak *Dupina* te istaknuo ljepotu i snagu mora (u neku ruku se više približio onoj svojoj nakani predočenoj u pismu Branku Vodniku).

Također u ovu skupinu morskih priča/bajki spada i *Svjetionik* koji je zajedno s *Halugicom* objavljen u knjizi *Sinovi mora*. I u njoj Stjepko Težak pronalazi elemente bajkovitosti, ne tako snažne, kao u ostalim poznatim pričama Nazorova kopna i mora: “Elementa bajke ima i u Svjetioniku, gdje Zeleni vuk “grdosija naduta trbuha, s perajom na hrptu zelenih vlasi i prsiju pokrivenih ribljim ljuskama” s drugim morskim nemanima juriša na svjetionik kome je čuvar usamljeni dječak. Ali taj tipični lik iz bajke ipak je smao tlapnja prestrašena i uzbuđena dječaka (...) Bajkotovorni elementi u njoj presalbi su da bi izazivali ton bajke.”⁴⁹ Naime, u Svjetioniku prestrašeni dječak koji je u odsutnosti oca, svjetioničara ostao sam na pustoj hridini doživljava fantastične predodžbe. Takav osjećaj Nazor gradi opisom snažne oluje koja je dječaka zarobila na hridini. Zatim svjetionik pokriva magla, pa to još više plaši dječaka: “Koliko je više straha u šutljivim ustima magle no u gromovitim žvalima vjetra i vode!.. On je osjećao da sav dršće, i nešto ga u grlu davi, kad napne uši. Čudan je glas išao noću. To bijaše spočetka kao hroptanje iz golemih prsiju, pa zavijanje iz mjedena grla naduta smrtnim strahom, pa oštar, gotovo srdit zvižduk, što je izlazio iz tijesna otvora gvozdenih usana.”⁵⁰ Ta tjeskoba tjera dječaka da stvori fantastičnu predodžbu događaja na sprudu koji se zove Zelena postelja, tj. da tamo spava Zeleni Vuk. Upravo on napada svjetionik s groznim morskim nemanima. I ta borba traje do jutra, do zore; dječak se budi, sunčeve zrake probijaju jutarnji mrak, a pred svjetionikom mirna pučina i utiha..

Zaključak

U Nazora, kako smo istaknuli u analizi, nalazimo snažne slike mora transponirane u umjetničku stvarnost. Kao estetski cilj, ali i kao nacionalni cilj, otkriva djetetu u svojim pričama ljepotu i snagu prirode, odnosno mora, baštinu sa svom njezinom snagom i značenjem (od onog prvog susreta Hrvata s morem koji je značio poticaj

⁴⁸ Vladimir Nazor, *Koraljica* u: V. Nazor, nav. dj., str. 408.

⁴⁹ S. Težak, nav. dj, str. 13.

⁵⁰ V. Nazor, *Svjetionik*, u: *Sinovi mora*, Zagreb, Izdanje Knjižare Z. I V. Vasića (bez god.), str. 59-60.

razvoju narodnog bića), zatim od ljepote morskog krajolika (u *Dupinu*) do ljepote usmene predaje koja je našla odjeka u *Halugici* (u kojoj nalazimo i biblijske motive) i *Albusu kralju*. Upravo na toj se pozornici modrine, u kojoj se ljeskaju zrake sunca, odvija ona vječna borba dobra i zla u kojoj čestu ne pobjeđuje dobro, kao npr. u *Dupinu*. U *Dupinu* mu je cilj približiti more onom djetetu kojem je more tajna. Najprije kao estetsku komponentu (ističući njegovu ljepotu), ali pokazati i snagu mora (more uzima žrtve) te mu na kraju prići kao prirodoslovac navodeći i opisujući morsku floru i faunu (npr. opisi pojedinih morskih predjela i vrsta riba). U *Halugici* je Nazor dao oduška svojoj mašti, pa je uz snažne opise mora i kopna (neizmjerne kvarnerske modrine i snažnog zelenila istarskih šuma) dao priču ispunjenu čudesnim mitološkim pojavama, vilama primorkinjama (sirenama), koje nastanjuju zelene i modre morske spilje, koristeći sadržaje lokalnih legendi i usmenog pripovijedanja (o kastavskoj štrigi) te koristeći čakavske stihove o facolu rakamanom, koji je glavni motiv pretvorbe Halugice u vilu pomorkinju. Tim djelom još jednom potvrđuje kako je prostor u koji je dolazio (a selio se kao profesor od Splita, preko Zadra do Istre, odnosno Kastva) snažno djelovao, poticao i oblikovao svoje književno stvaranje. Istarsko razdoblje ujedno je i najbogatije u njegovu opusu, istodobno i najpoticajnije u dijelu stvaranja koje je namijenio djeci. Upravo u Istri je i započeo razdoblje “dječje knjige”, s jedne strane potaknuto boravkom nećaka, a s druge suradnjom u *Mladom Hrvatu* i *Mladom Istraninu*. U Istri nastaje i možda njegova najljepša morska bajka *Halugica*, koja donosi šum mora na žalima istarskim podno vrleti i klisurina visoke obale od koje se penje visoko pod nebeski svod dominantna Učka, u koju je upleo nesretnu priču neostvarene ljubavi između Halugice i Jablanka, djece mora i šume. Upravo je Nazor u ovoj morskoj priči umjetnički najjači, spretno uklopivši mnoge izvore i bez većih didaktičkih primjedbi, koje su prisutnije u *Dupinu*, ako se uzme nakana (približavanje mora djeci, kako je to objasnio u pismu Branku Vodniku). *Halugica* nam pokazuje kako je more još puno tajni, i kako čovjek teško može proniknuti u njih. Jednom riječju, Nazor nas svojim morskim sadržajima s jedne strane kao umjetnik potiče na maštanje svojim fantastičnim predodžbama u okviru igre borba dobra i zla, ali kao prirodoslovac upućuje na ljepotu i bogatstvo mora koje treba čuvati. Nažalost, nakon Nazora nemamo tako dobra poznavatelja i ljubitelja mora u hrvatskoj dječjoj književnosti. Ta tema, uz neke iznimke, upravo je deficitarna u suvremenoj dječjoj književnosti.

LITERATURA

- ANDERSEN, Hans Christian (2001) Mala sirena. U: Andersen, H. Ch., *Najljepše bajke i priče* (prev. J. Tabak), Zagreb, Naklada P.I.P. Pavičić, str. 53-84.
- BACALJA, Robert, ŠANTEK, Goran Pavel (2011) Odisej kao prototip junaka bajke, *Magistra Iadertina*, 7 (1), 25-33.

- CRNKOVIĆ, Milan (1979) Nazorovo stvaralaštvo u Mladom Hrvatu. U: *Nazorovo stvaralaštvo za djecu* (priredio I. Zalar), Zagreb, Školska knjiga, 41-45.
- CRNKOVIĆ, Milan, TEŽAK, Dubravka (2002) *Povijest hrvatske dječje književnosti*, Zagreb, Znanje.
- FRANGEŠ, Ivo (1987) *Povijest hrvatske književnosti*, Zagreb, Ljubljana, Nakladni zavod Matice hrvatske, Cankarjeva založba.
- HRANJEC, Stjepan (2006) *Pregled hrvatske dječje književnosti*, Zagreb, Školska knjiga, 1979.
- MIHANOVIĆ, Nedjeljko, *Pjesničko djelo Vladimira Nazora*, Zagreb, Školska knjiga 1976.
- NAZOR, Vladimir (1965) Albus kralj. U: *V. Nazor II*. Zagreb, Matica hrvatska, Zora, 68-84.
- NAZOR, Vladimir (1977) Dragi g. Doktore – (pismo Branku Vodniku, Kastav, 27. 3. 18.) U: *V. Nazor, Sabrana djela, Pisma XXI*, Zagreb, JAZU, Mladost, Zora, Nakladni zavod Matice hrvatske, Liber, 248-249.
- NAZOR, Vladimir (1977), Dupin. U: *V. Nazor, Sabrana djela, Proza VII*, Zagreb, JAZU, Mladost, Zora, Nakladni zavod Matice hrvatske, Liber, 147-161.
- NAZOR, Vladimir (bez. god.) Halugica. U: *V. Nazor, Sinovi mora*, Zagreb, Izdanje Knjižare Z. i V. Vasića, 7-51.
- NAZOR, Vladimir (1977) Koraljica. U: *V. Nazor, Sabrana djela, Proza VII*, Zagreb, JAZU, Mladost, Zora, Nakladni zavod Matice hrvatske, Liber, 406-408.
- NAZOR, Vladimir (1977) Kralj i ribar. U: *V. Nazor, Sabrana djela, Proza VII*, Zagreb, JAZU, Mladost, Zora, Nakladni zavod Matice hrvatske, Liber, 54-55.
- NAZOR, Vladimir (1977) Min-Čang-Ling. U: *V. Nazor, Sabrana djela, Proza VII*, Zagreb, JAZU, Mladost, Zora, Nakladni zavod Matice hrvatske, Liber, 92-97.
- NAZOR, Vladimir (1942) Mjesto predgovora. U: *Posljednja trijada (Carducci – Pascoli – D'Annunzio)* Izabrao i preveo s talijanskog Vladimir Nazor, Zagreb, Izdanje Hrvatskog bibliografskog zavoda, 7-16.
- NAZOR, Vladimir (1977) Napomene o svesku šesnaestom. U: *V. Nazor, Sabrana djela, Proza VII*, Zagreb, JAZU, Mladost, Zora, Nakladni zavod Matice hrvatske, Liber, 471-472.
- NAZOR, Vladimir (1977) Od Karpata do Jadrana. U: *V. Nazor, Sabrana djela, Proza VII*, Zagreb, JAZU, Mladost, Zora, Nakladni zavod Matice hrvatske, Liber, 41-42.
- NAZOR, Vladimir (bez. god.), Svjetionik. U: *V. Nazor, Sinovi mora*, Zagreb, Izdanje Knjižare Z. i V. Vasića, 55-67.
- NAZOR, Vladimir (1977) Vođa Hrvat i njegova djeca. U: *V. Nazor, Sabrana djela, Proza VII*, Zagreb, JAZU, Mladost, Zora, Nakladni zavod Matice hrvatske, Liber, 43-44.
- NAZOR, Vladimir, Zgode i nezgode jedne kapljice vode. U: *V. Nazor, Sabrana djela, Proza VII*, Zagreb, JAZU, Mladost, Zora, Nakladni zavod Matice hrvatske, Liber, 66-67.
- ŠKOK-MIKOV, Petar (1975) Knjiga Boccadoro i Slavenske legende. U: *Hrvatska moderna* (priredio M. Šicel), Zagreb, Zora, Matica hrvatska, 105-109.
- TEŽAK, Stjepko (1979) Nazorove bajke. U: *Nazorovo stvaralaštvo za djecu* (priredio I. Zalar), Zagreb, Školska knjiga, 10-30.
- ZALAR, Ivo (1979) Ključ za razumijevanje Nazorove fantastike, u: *Nazorovo stvaralaštvo za djecu* (priredio I. Zalar), Zagreb, Školska knjiga, 35-40.

SEA IN CHILDREN STORIES OF VLADIMIR NAZOR

Abstract

This paper will point out the texts from the rich opus of Nazor that bring themes of the sea. Typical Nazor motives of the most famous "sea" stories will be interpreted: Halugice, dije-lom Albusa kralja, Dupina and the lesser known, such as crtica Lokarde and stories: Zašto je more slano?, Koraljice etc. Another starting point of this work is the characteristic display of Nazor's flora and fauna (especially personalization) in these texts, which will also reflect the reception of Nazor's children stories.

KEY WORDS: *children's story, the interpretation of typical motifs, sea, presentation of flora and fauna, Vladimir Nazor.*

KAKO JE DOBRO POSTALO LIJEPO, ILI O UZROČNO-POS LJEDIČNIM ODNOSIMA ETIKE I ESTETIKE U PRIČAMA IVANE BRLIĆ-MAŽURANIĆ

Katarina Ivon

Sveučilište u Zadru

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja

UDK: 821.163.42-93-34

Izvorni znanstveni članak

Original scientific article

Sažetak

Na primjeru dviju bajki koje su objavljene izvan Priča iz davnine, Trgovac Nav i Priča o Zorku Bistozorkom i o Sreći pokušat će se ukazati na relativno nove mogućnosti tumačenja autoričine etike i estetike, odnosno naznačene kategorije će se pokušati dovesti u određeni uzročno-posljedični odnos, analogija postupka učit će se i u ponekim bajkama iz Priča. Također će se primjerom potkrijepiti kako u autorice lijepo kao osjetilna danost ne egzistira bez dobroga u svojoj "pozadini". Prihvaćajući postavku kako je bajkovita proza Ivane Brlić-Mažuranić, što nije u potpunosti karakteristika žanra, odgovorna prema zbilji, pokazat će se kako je upravo takva i njezina estetika, odnosno lijepo je postojano jedino ako je proizašlo iz dobroga. Ovaj odnos međusobnog prožimanja i nadogradnje rezultat je majstorstva izraza i vrlo jasnih životnih opredjeljenja i stavova.

KLJUČNE RIJEČI: *bajkovita proza Ivane Brlić Mažuranić, estetika, etika, uzročno-posljedični odnosi.*

Bilo mi je jasno da je bajka ključni izraz realnosti, da je quasi una fantasia, kao i poezija. I da ima istu magičnu mogućnost kao i poezija, naime mogućnost, da ulazi u ljude neopazice, dok su opuštene kao ratnici na odmoru. Jer ljudi smatraju bajku (kao i poeziju), prekrasnim djetinjarenjem, bezopasnim ludilom, ljubavnicom kojom se nikada neće oženiti, slatkim no nehranjivim voćem. Smatraju je rosom i pjenom zbilje, a ne zbiljom; i zato ostavljaju vrata otvorena, s iskopčanim uređajem za uzburu. I tako bajka (kao i poezija), ulazi u unutrašnjost i otpočinje svoj tihi preuređivački rad dok stanari i ne slute.

(Vesna Krmpotić, Košulja sretnog čovjeka)

Razmišljajući o književnosti oduvijek se kao bitno pitanje nametala njezina funkcija, odnosno je li književnost estetska činjenica (umjetnost riječi), ili je važnija ona etička dimenzija u kojoj književno djelo služi kao sredstvo za prenošenje po-

uke.¹ Krenemo li od činjenice kako svako književno djelo ima određenu funkciju, ne će biti teško zaključiti kako su se prioriteta kategorija dobrog i lijepoga kroz književnu povijest izmjenjivali, te su određena razdoblja primat davala jednoj, a već iduća drugoj kategoriji. Tradicionalno se ta dilema, odnosno sklad izražavao terminima: *delectare et prodesse*. Bitna pretpostavka za vrijednost djela je upravo odnos navedenih kategorija (etike i estetike), a vrhuncem književne vrijednosti zasigurno držimo njihov sklad. Navedene kategorije i njihov odnos dodatno je poticajan i u okvirima dječje književnosti koja će u potpunosti ispuniti svoju funkciju jedino ako autor uspije u okvirima djela postići spoj dobrog i lijepoga (etike i estetike). Dok je 19. stoljeće stvaralo djela koja su bila isključivo moralizatorskog karaktera, današnja dječja književnost kao da izbjegava pretjerano naglašavati svoju odgojnu ulogu pa se sve posvećuje i podređuje igrivosti, uživanju i zabavi. Stjepan Hranjec (2006) ističe kako dječja književnost "(...) ne može sebi dopustiti zapostavljanje jednog obilježja spram drugoga, ona se ne smije objavljivati ili samo kao pouka ili pak kao jezična ekshibicija jer tada nećemo moći govoriti o dječjoj književnosti" (Hranjec, 2006:19). Stoga Hranjec razmatrajući odnos funkcije dječje književnosti i njezine materijalizacije zapaža četiri stupnja (sklada) navedenog odnosa. Kao prvi stupanj navodi eksplicitnu autorovu poruku u kojoj pisac otvoreno intervenira zapostavljajući tada estetsko (lijepo), misleći samo na etičko (dobro) i time narušava sklad;² drugi stupanj bila bi pouka kroz lik u djelu, odnosno lik postaje glasnogovornik kojim se šalju kakve poruke;³ treći stupanj je autorova pouka samom fabulom koji je zasigurno strukturno složeniji negoli pouka likom;⁴ četvrti je stupanj, ujedno i najatraktivniji postupak, sklad između stilske igre i pouke kojima obiluje suvremena dječja književnost.

Mnogi tumači stvaralaštva Ivane Brlić-Mažuranić ističu kako je autorica stvorila svoju koncepciju djelovanja kojoj su u temelju pojmovi: obitelj, majčinstvo, duboke etičke vrijednosti ljudskoga života, domoljublje (čvrsta povezanost

¹ Sukob između čisto estetskoga i etičkoga jasno dolazi do izražaja već u Platonovim prigovorima grčkom pjesništvu (Homer, Hesiod). Platon osuđuje takvo pjesništvo koje ujedno nema i odgojno-etičku funkciju osobito kad je usmjereno prema mladima čije duše može lako zatrovati.

² Hranjec navodi Filipovićeve pjesmu *Maca i miš* u kojoj autor u zadnjim stihovima donosi eksplicitnu poruku: *Sveđ vjerujte toj istini/Što tko čini, sve seb čini*.

³ Postupak je čest u autobiografskim djelima, posebno romanima. Hranjec kao zoran primjer navodi lik Anice u Truhelkinim *Zlatnim dancima*.

⁴ Hranjec navodi kako je postupak započet Jagodom Truhelkom i Ivanom Brlić-Mažuranić, a uspješno se nastavio kroz Lovrakovu Perinu družbu.

čovjeka s narodom kojemu pripada)⁵. Upravo njihovo međusobno prožimanje, prema autorici, jedini je pravi cilj i smisao ljudskog postojanja. Pridodamo li tome autoričin suptilan osjećaj za lijepo i snagu izražavanja u slikama dobivamo potpuni sklad književne umjetnine.

Ono što je prethodilo Ivani Brlić-Mažuranić djela su izrazito didaktičnog sadržaja koje je nje govala književnost 19. stoljeća. Do njezine pojave dječju književnost u najvećoj mjeri vezujemo uz priloge u časopisima koji su izlazili u drugoj polovici 19. stoljeća.⁶ Svakako da navedena razvojna linija dječje književnosti nije zanemariva, iako nije estetska činjenica, bitna je u formiranju dječje književnosti 20. stoljeća, ali i formiranju stvaralačkog opusa Ivane Brlić-Mažuranić. Njezinom pojavom hrvatska dječja književnost početkom 20. stoljeća doživljava svoju potpunu afirmaciju.⁷ U prvom razdoblju⁸ njezina stvaralaštva još snažno odjekuje moraliziranje i didaktičizam, tek slikovitost zbirke *Slike* iz 1912. nagovješćuje razdoblje koje slijedi, a u kojemu nastaju njezina najvrjednija djela. Upravo u *Čudnovatim zgodama šegrta Hlapića* i *Pričama iz davnine* autorica je uspjela postići potpuni sklad dobrog i lijepoga (etike i estetike).

Pišući o neobičnom skladu estetike i etike u djelu Ivane Brlić-Mažuranić Skok (1970) naglašava kako je u našoj literaturi teško naći pisca koji je u tolikoj mjeri zasićen etikom pa čak i izvjesnom didaktikom, a s druge strane ni pisca čije su ideje i pogledi nenametljivi, prirodnije i logičnije srasli s djelom.

...ulazila je u literaturu s izrazitim didaktičkim namjerama, a taj aspekt njezina djela nije nikad prigušio umjetničku zakonitost i kvalitetu njezinih najuspjelijih radova, dok su mnogobrojni dječji pisci, stremeći neprekidno nekim astralnim prostorima, ostali tek umjetnički diletanti ili jedino dobronamjerni didakti. To svjedoči samo o tome da je etika Ivane Brlić-Mažuranić proživljena, iskrena, sastavni dio njezina bića, životnog i umjetničkog pogleda na svijet, logična konsekvenca životnog i književnog iskustva, organski dio književne, estetske strukture (Skok, 1970: 219).

⁵ Usp. Miroslav Šicel, Književno djelo Ivane Brlić-Mažuranić, *Zbornik radova o Ivani Brlić-Mažuranić*, Mladost, Zagreb, 1970, str. 8-9.

⁶ Tri časopisa su obilježila dječju književnost 19. stoljeća: *Bosiljak* (1864.-1868.), *Smilje* (1873.-1945.) i *Bršljan* (1873.-1903.)

⁷ Uz ime Ivane Brlić-Mažuranić treba spomenuti Jagodu Truhelku i Vladimira Nazora.

⁸ Joža Skok je definirao tri razdoblja književnog djelovanja Ivane Brlić-Mažuranić: 1. Traganje za vlastitim identitetom (moralno-didaktički tekstovi): *Valjani i nevaljani* (1902), *Škola i praznici* (1905) te pjesnička zbirka *Slike* (1912), 2. Razdoblje pune književne zrelosti: *Čudnovate zgode šegrta Hlapića* (1913) i *Priče iz davnine* (1916) i 3. Razdoblje znanstvenog interesa i poniranje u vlastitu nutrinu: *Dječja čitanka o zdravlju* (1927), *Mir u duši* (1929), *Iz arhiva obitelji Brlić u Brodu na Savi* (1934-1935) te roman *Jaša Dalmatin potkralj Gudžerata* (1937).

Slično potvrđuje i Dubravko Jelčić (1970) navodeći kako je njezina etika izraz njezinih prirodnih sklonosti i njezina osobnog opredjeljenja te vlastitom intimom spoznata i doživljena.

Cijeli njezin etički kodeks, koji uključuje ljubav i pravdoljubivost, hrabrost i čestitost, milosrđe i krotkost, ponos i u svome siromaštvu te vjeru u sebe – sve to počiva na jednom načelu i proizlazi iz njega, a to je načelo dužnosti (...) dužnosti shvaćene ne samo u praktičnom značenju te riječi nego i u višem etičkom smislu (Jelčić, 1970:114).

S druge strane, njezina estetika (ono čulno lijepo) izrasla je iz razdoblja moderne, iako se nastanak njezinih bajki ne podudara s navedenim književnim razdobljem. Upravo razdoblju moderne duguje snažnu slikovitost⁹, poetičnost i artističnost koju nalazimo i u *Pričama iz davnine*, ali i u bajkama izvan zbirke. Točnije, njezinu sklonost mitološkom te obilno korištenje svijeta legendi, priča i predaja te zanimanje za prošlost i književna fantastika usmjeravaju je neoromanizmu. Za bajke Ivane Brlić-Mažuranić značajna je i secesija koja se očituje izrazitom stiliziranošću prostora (većinom se radi o zatvorenim prostorima) te snažnim kolorizmom (korištenje karakterističnih boja npr. zlatna, srebrna, modra), što će se očitovati i u bajkama izvan *Priča iz davnine*.

Priče izvan *Priča*¹⁰

Osim bajki koje su sastavni dio *Priča iz davnine* Ivana Brlić-Mažuranić objavila je još 7 bajki¹¹. Posthumno je objavljeno pet bajki u knjizi *Bajke i basne* iz 1943., a pedeset godina kasnije pojavljuje se i drugo izdanje knjige. Ipak bajke nisu bile značajnije analizirane u okvirima znanosti o književnosti.¹² Pojavom treće knjige

⁹ Da je slika njezino središnje stvaralačko sredstvo potvrđuje i predgovor zbirci *Slike* koja ujedno i nagovještuje njezino najuspjelije stvaralačko razdoblje. “U naravi i mašti prikazuju nam se slike, koje nas se doimaju svojom osobitošću bilo u kojem smjeru (...). Želja, naime, da se osobitost toga prizora zaustavi, otme prolaznosti i na bilo koji način iscrpi i preda drugima – ta želja prevladava takovom prilikom sve ine osjećaje. Čini nam se da nije samo za ovaj čas i lih za nas nastala ova slika, nego da se ona na neki način na nas obraća, da je drugima saopćimo. Ovo je, drži, postanak svake umjetnosti, napose pako svake pjesme” (Brlić-Mažuranić prema Šicel, 1970:9).

¹⁰ Detaljnije Dubravka Zima (2011), *Bajke Ivane Brlić-Mažuranić izvan Priča iz davnine, Kroatologija*, 2(2011)1, 217-229.

¹¹ *Priča o goropadnom Mili i šestorici ptica rodovića, Zlatna ptica i dijete ubogarsko, Trgovac Nav, Priča o Zorku Bistrozorkom i o Sreći, Priča o sultanu Abdali, Zašto se rodila bijedna Lera i njezino siročje, Djevojčica i neman.*

¹² Prikaz navedene knjige donosi Dubravka Zima u knjizi *Ivana Brlić Mažuranić* objavljenoj 2001. u izdanju Zavoda za znanost o književnosti Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Autorica navodi kako je recepcija knjige i kritički odaziv bio gotovo neznatan u vrijeme kada je objavljena.

Sabраниh djela Ivane Brlić-Mažuranić, *Bajke i basne*, u uredništvu Vinka Brešića (priređivači Ivana Žužul i Tvrtko Vuković), spomenuto izdanje iz 1943. ocjenjuju površnim i nepreciznim, stoga tekstove bajki ne koriste u *Sabranim djelima*. Uz uvrštavanje dviju novih bajki¹³, mijenjaju i njihov poredak te ih selektiraju na bajke objavljene u časopisima¹⁴ i bajke neobjavljene za autoričina života.¹⁵

Ono što na prvi pogled povezuje ove bajke s *Pričama* jest poetika neoromanizma te korištenje prokušanih secesijskih obrazaca u oblikovanju prostora. Na primjeru dviju bajki koje su objavljene izvan *Priča iz davnine* te nisu doživjele njihovu popularnost, s razlogom ili bez njega, pokušat ćemo ukazati na moguće tumačenje nadogradnje autoričine etike i estetike, odnosno kategorija dobrog i lijepoga. Platonova metafizika lijepog, koju izvodi iz metafizičke ideje dobra, vrlo je značajna i primjenjiva na stvaralaštvo Ivane Brlić-Mažuranić. Samo lijepo koje je produkt dobrog, odnosno estetika kao produkt kršćanske etičnosti u konačnici je jedina i prava istina, sve ostale manifestacije lijepoga su, hegelovski rečeno, obmana i privid. Na ovom tragu pokušat će se uspostaviti etičko-estetska analogija i s nekim bajkama iz *Priča iz davnine*.

Kako je dobro postalo lijepo?! (Na primjeru bajke *Trgovac Nav*)

Jedna od dviju bajki¹⁶ koja se mjestom radnje potpuno udaljuje od onoga koji nalazimo u *Pričama iz davnine* jest *Trgovac Nav*. Radnja je smještena u orijentalni prostor, a na početku upoznajemo glavnog lika *Nava*, *slabunjavog čovječuljka i ništa osobito*, kojemu je Bog udijelio dva blagoslova: senzibilnost za ljepotu i siromaštvo.

Prvi mu blagoslov bijaše: kadgod pođe da u velikog trgovca nabavi robe za svoj dućančić, i kad uđe u skladište, da izabere, a ono odmah u skladištu sama od sebe ustane najljepša i najdivnija roba i stane mu namigivati i stane mu se klanjati. Tako Nav odmah izabere, što je najljepše, i ne može da se prevvari. Zato u njegovom dućančiću bijaše najljepša roba – sve ti srce

Uz prikaz Dubravke Zime treba spomenuti i tekst *Basne i bajke Ivane Brlić-Mažuranić* Vesne Crnković Nosić objavljen u zborniku *Ivana Brlić-Mažuranić, Prilozi sa znanstvenostručnog kolokvija 1994. o 120. godišnjici rođenja*. A knjige se dotiče i Dunja Detoni Dujmić u svojoj studiji *Ljepša polovica književnosti* iz 1998.

¹³ U izdanje iz 1943. godine nisu uvrštene dvije bajke: *Priča o goropadnom Mili i šestorici ptica rodovića* i *Zlatna ptica i dijete ubogarsko*.

¹⁴ *Priča o goropadnom Mili i šestorici ptica rodovića* objavljena je u *Smilju* 1913., bajka *Zlatna ptica i dijete ubogarsko* u beogradskom listu *Naša deca* 1923., bajka *Trgovac Nav* u *Hrvatskom kolu* 1927., *Priča o Zorku Bistozorkom i o Sreći* također u *Hrvatskom kolu* 1932.

¹⁵ *Priča o sultanu Abdali, Zašto se rodila bijedna Lera i njezino siročče, Djevojčica i neman*.

¹⁶ Druga je *Priča o sultanu Abdali*.

igra, a oko ne može da se nagleda. Drugi blagoslov u Nava bijaše: kad ide ulicama grada, nikako ne može da vidi ni bogataša, ni gavana, mada sve ulice vrve od njihovih zlatnih kočija. Nego gdje god ima kakav siromašak te ulicama teret vuče, il koje siročce, te dinje po taracu sakuplja, ono svako vidi Nav i nikako ne može proći, da ih ne vidi, jer mu se oko svakog siromaška ukazivao sjajni vijenac od svijetlosti (Brlić-Mažuranić, 2011:295).

Ovaj početni blagoslov, odnosno duboka etičnost koju je posjedovao *Nav*, oslikao je najljepše trenutke cijele bajke. No krenimo redom: njegova etičnost, s jedne strane daje mu sposobnost ocrtavanja (pozlate) baršuna, a s druge strane odvodi ga u siromaštvo, oduzimanje trgovine i progon. *Nav* je bio trgovac koji je od roditelja naslijedio dućančić te je jednog dana za svoju trgovinu nabavio prelijepi crveni baršun *kakvoga od Stambola do Bagdada nema*. Upravo taj baršun poželio je imati vladar grada koji je posjetio trgovinu. Fabulativni zaplet počinje u trenutku kada se istodobno na vratima slučajno pojavljuje mala promrznuća siročica koja se *Navu* ukazuje u *vijencu svijetlosti*, javlja mu se njegov drugi blagoslov i on zaboravlja na sve. Nakon vesele igre djevojčica zaspri na crvenom baršunu, a *Nav* sjedne pored nje jer dok je živ *takove radosti ne bijaše doživio*...

Već nam je iz *Priča iz davnine* poznato kako se autoričina etičnost ogleda u postupcima likova, u njihovim stremljenjima, njihovoj požrtvornosti i dužnosti te vrlo istančanom osjećaju za pravedno i ispravno, što ih katkad prepušta unutarnjim dvojabama i (ne)lakim odlukama. Stoga njezini likovi nikad nisu jednodimenzionalni; oni nas iznenađuju svojim postupcima, potiču nas na razmišljanje i na vlastiti sud. Bez obzira dolaze li iz realnog ili irealnog svijeta, uvijek su individualizirani te vrlo bliski stvarnoj ili nestvarnoj slici svijeta.

Likovi koje nalazimo u ovoj bajci u potpunosti pripadaju realnom svijetu, zbog njihove “psihofizičke ljudske strukture” očekujemo bar početna kolebanja, podložnost zabludama i grijehu (sin, Palunko, Potjeh...) ili naznake moguće etičke dvojbe skrivene u nekoj rečenici. Usprkos tome *Nav* ni u jednom trenutku ne pokazuje svoju ljudsku slabost, ni u jednom trenutku ne žali što nije prodao crveni baršun vladaru grada. Omogućujući mu ovakvu “moralnu izuzetnost spajajući u istoj osobi plemenitost i skromnost, te bogatstvo i velikodušnost” (Zima, 2001:141) autorica ga uzdiže iznad “obične” ljudske dimenzije dajući mu nadnaravnu moć djelovanja (pozlata baršuna), ali ga istodobno i lišava one izdiferenciranosti koja je karakteristična za većinu autoričinih “ljudskih” likova. Slijedom navedenog možemo kazati kako *Nav* stremi višem mimetskom modusu¹⁷, no ipak ostaje u okvirima ljudskoga. To potvrđuje njegova podložnost ljudskim nedostacima, njegova *slabunjavost*, koju autorica dodatno ističe kada *Nav* odlazi u devedo predgrađe gdje čuva nekim dobrim ljudima djecu jer, kako autorica navodi:

¹⁷ Usp. Northrop Frye, *Anatomija kritike*, Golden marketing, Zagreb, 2000.

“...on bijaše preslab za teži posao” (Brlić-Mažuranić, 2011:298). S druge strane, upravo zbog nedostatka već spomenute etičke dvojbe koja u autorice bljesne iz neke rečenice; “učiniti ili ne”, koja nas navodi na uživljavanje i vlastiti sud, a koju posjeduju i majka iz *Šume Striborove* i Potjeh, i Palunkova žena, pa i “neuputan” Regoč kada u prvi mah ostavlja zatrpanu Kosjenku, lik Nava nam ostaje pomalo dalek. Njegov istočnjački karakterni habitus, odnosno izuzetna smirenost i pasivnost te prihvaćanje situacije onakva kakva je određena autoričina je novost. Isto tako, njegovo smireno čekanje na izvršenje svoga ovozemaljskog zadatka, kasnije i čekanje smrti, možemo pripisati nepomućenoj vjeri u Božju pomoć, ali i jasnoj spoznaji o izvršenju svoje dužnosti u životu.

Drugi središnji lik, ujedno i pokretač fabularnog zapleta, jest mala sirotica (djevojčica) koja se pojavljuje na vratima Navove trgovine. Po uzoru na *Priče* djeca nose pozitivan predznak, djevojčicino veselje i igra potpuno su očarali Nava koji na nju prenosi svoje nadnaravne moći.¹⁸ Da su djeca pozitivno prikazana svjedoči i činjenica što je upravo dijete dovelo careve sluge do crvenog baršuna, odnosno do Nava, jedino je crveni baršun mogao povratiti sreću na lice male djevojčice. Šabloniziran je i lik stare dadilje kao nositelja životne mudrosti i istine koja savjetuje carevića gdje će potražiti crveni baršun. Upravo ga ona upućuje na djecu po predgrađima: “A da upitaš djecu po predgrađima, otkrit ćeš čudesa više nego ičija glava može upamtiti – pa onda biraj, što ti treba i da si mi veseo, sunašce moje jarko!” (Brlić-Mažuranić, 2011:301).

Središnja dva lika potkrjepljuju tvrdnju Dunje Detoni Dujmić kako autoričini aktanti da bi spoznali načela etičke dužnosti moraju postupiti prema načelu mitskog vitalizma te kako autorica kao uvjet mitske obnove i održanja priziva motiv borbe života i smrti, što je ujedno i jedno od važnijih sižejnih uporišta njezinih bajkovitih proza. Zato autorica rabi dvije suprotne ljudske esencije: starost kao sažetak iskustva i mudrost blisku smrti te djetinjstvo kao jedinstvo nedužnosti i dobrote blisko rođenju, stavljajući ih u različite, no jednostavne odnose vezane uz borbu života i smrti kao i njezinih inačica: svjetla i mraka, dobra i zla, mudrosti i ludosti i sl.” (Detoni Dujmić, 1998: 174).

Iz bezbrižne igre dvaju središnjih likova, trgovca Nava i male sirotice, te neopisive Navove sreće proizlazi najljepša slika/estetska tekstualna manifestacija u bajci.

Crveni baršun ko rumenilo večernje, na njemu djevojčica kano bijela ružica, a oko djevojčice onaj vijenac svjetlosti pao po baršunu (...) I stao on od milja povlačiti prstom sve uokolo kako ona svjetlost ležala oko djeteta na baršunu. A kako on prstom povlačio, tako se svjetlost upisivala u baršun i ostajao zlatom ispisani vijenac u baršunu (Brlić-Mažuranić, 2011:297).

¹⁸ Dok je Nav ocrtavao baršun, dotaknuo je vrškove njezinih prstiju na kojima su ostale zlatne točkice. Kasnije su te točkice ostavljale zlatne tragove kad je djevojčica vezla pored prozora.

Navedeno ćemo pokušati protumačiti Ingardenovim shvaćanjem estetskog doživljaja. Odjeljkom je prikazan početak estetskog doživljaja koji je shvaćen kao emocionalno uzbuđenje i estetsko uživanje¹⁹ koji počinje kada se na fonu jednog opaženog ili posredstvom fantazije predstavljenog realnog predmeta ispolji neki poseban kvalitet (obično kvalitet oblika), koji onoga što doživljava ne ostavlja hladnim..." (Ingarden, 1975:11).

Estetsko uživanje počinje Navovim ocrtavanjem prelijepoga crvenog baršuna. Zamišljajući tu efektanu estetsku osjetilnu danost koja je obilježila bajku, zanima nas kako je moguće da Nav to može činiti te počinjemo tragati za određenim objašnjenjima toga estetskog čina. Druga faza estetskog doživljaja bi bila aktivno-stvaralačka, u kojoj se traga za dodatnim obrazovanjem estetskog predmeta kao kvalitativne i strukturirane cjeline. Ingarden navodi kako se prikazane kvalitete dodatno uobličavaju tako da im se pripisuje određeni "supstrat" koji daje osjećaj samostalne danosti. U našem slučaju, početnom estetskom doživljaju pridodajemo Navovu moralnost, požrtvovnost, Božji blagoslov koji posjeduje, visoke etičke kvalitete koje su dodatni sadržaj i nadopuna estetskom uživanju u secesijski oblikovanom baršunu. Ovdje možemo potvrditi naslov samog rada i kazati kako je u bajci vrlo eksplicitno prezentiran uzročno-posljedični odnos dobroga i lijepoga. Lijepo postaje produkt dobroga. Jedino čovjek moralno ispravan, upravo onakav kakav je bio Nav, može učiniti čudo, zlatom oslikati baršun i tako usrećiti mnoge (djevojčicu, cara i carevića). Ovako lijepo osigurava dublji smisao, a estetski doživljaj dobiva na svojoj punini. Posljednja faza je pasivna i u njoj nastaje određeno smirenje i poimanje iskonstruirane kvalitativne tvorevine, ali i estetski vrijednosni odgovor na pobuđeni estetski doživljaj.

Možemo se i referirati na *Estetiku* Nicolaia Hartmanna koji ljepotu povezuje s pojavljivanjem dubinskih slojeva u prednjem planu umjetničkog djela, pa zlatom ispisan baršun poistovjetiti s, u ovom slučaju, opredmećenim "prednjim planom" koji upućuje na neku "pozadinu", odnosno "zadnji plan" koji bi predstavljala Navova izuzetna moralnost.²⁰

Kršćanska etičnost, kao konstantna autoričina etička karakteristika, osigurava bajci sretan završetak. Očituje se na kraju bajke kada Nav, već u dubokoj starosti, ipak biva nagrađen za svoju dobrotu, skromnost i strpljivost. Čitamo li

¹⁹ Usp. Roman Ingarden, *Doživljaj, umetničko delo i vrednost*, Nolit, Beograd, 1975.

²⁰ Svrstavajući estetsku vrijednost u duhovne vrijednosti Hartmann uvodi četveročlani odnos u bit umjetničkog djela koje shvaća kao "objektivirani duh". Odnos pojavljivanja između realnog prednjeg plana i irealnog zadnjeg plana, ali koji postoji samo "za" živi duh, kome se nešto može pojaviti. "Četvrti član" je umjetnikov proizvođački duh. Živi duh kao treći član je temeljni za estetsku vrijednost jer ona pripada nekoj stvari samo "za nekog", a ne po sebi. Usp. N. Hartmann (Nikolaj Hartman): *Estetika*, Beogradski izdavačko-grafički zavod, Beograd, 1979, str. 390-405.

bajku bez kršćanskog koda, ovozemaljska pravda ne bi bila zadovoljena jer Nav nije dočekaio ispravljanje pogreške koja mu je nanijeta.

U maniri prave bajke na kraju mala djevojčica postaje carica, a *Nav* donosi pozlačeni baršun i polaže ga na njezino prijestolje. Ni u dubokoj starosti Nava nisu napustila njegova dva blagoslova.

Tekla u starička još oba njegova blagoslova, te kako mu некоć po skladištima ustajala sama od sebe najljepša roba, tako sada i ovdje. Tek se malo oglednuo po dvorani, a ono svaka stvar, koja najljepša bila, stala da se kriješ i da se iskricama prelijeva. A najviše se zakriješilo na pročelju dvorane, gdje stajala dva prijestolja, jedno uz drugo (Brlić-Mažuranić, 2011:303).

Analogiju pronalazimo u bajci *Kako je Potjeh tražio istinu*, u kojoj Potjehova ljubav prema istini, upornost, strpljivost i požrtvovnost otvaraju vrata raja, odnosno zlatnoga dvora Svarožićeva. Potjeh se "ljudski" ogriješio o djeda, ipak stradava zbog viših ciljeva, žrtvovao je sebe kako bi omogućio braći da se oslobode bjeseva, a opis Svarožićeva dvora kao nagradu za dobro držimo vrhuncem tekstualne estetizacije u bajci.

Pred njima ni gore ni doline, ni brda ni ravnine ni ničega, nego se pružio bijeli oblak kao bijelo more. Bijeli oblak, a po njemu rumen oblačak. Na rumenom oblačku stakleno brdo, na staklenom brdu zlatan dvor, a do dvora široke stube vode.

Bijaše ono zlatan dvor Svarožića. Iz dvora mila sjajnost blista: što od rumenog oblačka, što od staklenog brda, a što od onog suhog zlata, al ponajviše sa prozora od dvorane sjaji... (Brlić-Mažuranić, 2011:32).

I Potjeh i Nav su blagoslovljeni i pravedni, što autorica poput refrena ponavlja kroz tekst. Da je zadana pozicija ispravnosti i pravednosti izuzetno teška, neshvaćena i izvrgnuta poruzi potvrđuje i doživljavanje njihovih antagonista.

- *Ovo nije trgovac, nego bena i budala!*- razbjesni se glavar (Brlić-Mažuranić, 2011:297).

- *A kako ti to, golube, sjediš ovdje već malo ne godinu dana i što će to tebi? Eno ti možda djed na krčevini već i umro za to vrijeme!* (Brlić-Mažuranić, 2011:24).

Navova dvojba, koja je izostala, bila bi prodati crveni baršun vladaru i nastaviti dalje lagodno i smireno živjeti ili ne buditi dijete i ne prodati vladaru baršun. U konačnici je morao snositi određene konsekvence jer se upravo ljudska nesavršenost okreće protiv njega. U Nava, kao što smo naglasili ranije, nije bilo dvojbi ni u jednom trenutku. Za razliku od Nava, Potjehova etička dvojba je puno dojmljivija. Što je pred većom kušnjom, lik nam je bliži, postaje vjerodostojniji i čitatelj se poistovjećuje s njim.

Ostati uz djeda ili ga ostaviti i tragati za istinom?! – Potjehova odluka nije laka, nije očekivana ni njegova smrt u zdencu. Međutim, svakako pridonosi određenom osjećajnom i etičkom sazrijevanju lika, a kako navodi Milanja (1977) ucrtan je put evolucije, sazrijevanja ljudske osmišljenosti za ovozemaljsko djelovanje. Autorica bodri Potjehove odluke stalnim isticanjem kako je Potjeh *pravedan i blagosoven*, zato je ponekim čitateljima iznenađujuće i nemotivirano Potjehovo utapanje u zdencu, čitamo li bajku bez kršćanskog podkoda. Ista je situacija i s bajkom *Trgovac Nav*, izuzmemo li kršćanski *background* šizejna radnja djeluje poprilično nemotivirana.

Za razliku od spokojnog Nava, Potjeha stalno proganja savjest što je napustio djeda. “Potjeha pak jako zaboli srce za djedom, i malo, malo, te bi se na pragu predomislio i ostao uz djeda. No onda se silom otkine, kako bijaše odlučio i pođe u goru” (Brlić-Mažuranić, 2011:20).

Milanja (1977) navodi kako je Potjeh napravljen kao idealan junak – prototip. Kako bi otkrio istinu on se kažnjava odlazeći od djeda, iako mu je na pragu vrlo teško, on odlazi u šumu kako bi se dosjetio istini. Samim odlaskom on negira bit istine jer je istina bila u ostanku kod djeda. “Traganjem za istinom potrlo se samo istinito; istina se dakle morala živjeti – po zakonima srca ona bi se bila i održala – a za njom se nije moralo/smjelo misaono tragati” (Milanja, 1977:61). Autor navodi kako je upravo tragajući za istinom Potjeh povrijedio red Svarožićev i bit istine i zato je morao biti kažnjen kako bi okajao svoj propust.

U Potjehovoj etičkoj “ovozemaljskoj” evoluciji kao krajnja točka ili točka u kojoj etika poentira estetikom, odnosno čistom osjetilnom ljepotom, jest opis Svarožićeva dvora.

Bijeli oblak, a po njemu rumen oblačak. Na rumenom oblačku stakleno brdo, na staklenom brdu zlatan dvor, a do dvora široke stube vode. Bijaše ono zlatan dvor Svarožića. Iz dvora mila sjajnost blista: što od rumenog oblačka, što od staklenog brda, a što od onog suhog zlata, al ponajviše sa prozora od dvorane sjaji. Jer tamo sjede uzvanici Svarožićevi na okupu te iz zlatnih kupa zdravlje nazdravljuje onome, koji im novi pridolazi (Brlić-Mažuranić, 2011:32).

Slijedom navedenog logično se postavlja pitanje opstoji li lijepo koje nije produkt dobroga?!

Estetika bez etičke podloge postaje sama sebi svrhom i nije u funkciji, odnosno mora se ispraviti, promijeniti, dokinuti u skladu s kršćanskim svjetonazorom. Primjer je secesijska slika dvora Kralja Morskoga u bajci *Ribar Palunko i njegova žena*:

(...) već se on našao na krasnome pijesku, na sitnome pijesku od suhoga zlata... Oko dvorane stoji more kao mermerni zidovi, nad dvoranom stoji more kao svod stakleni. Od kamena od Alatira plavo svjetlo kao plava mjesečina. Ovjesele se nad dvoranom grane od bisera, uzdigli se po dvorani stolovi od koralja.... (Brlić-Mažuranić, 2011:44).

Navedeni odlomak egzistira isključivo kao umjetnost riječi. Događa se obrnut proces, te lijepo koje nije u funkciji prestaje "postojati", a najjača etičko-estetska slika je upravo na kraju: u razbijenom čunku i večeri od lobode. Narušavanju estetskog sklada zasigurno pridonosi i uloga Palunka: *Nisi ti otac moj, ti si ona luda, što se pred Morskim Kraljem prebacuje...*

Sličan primjer pronalazimo i u *Šumi Striborovoj*, gdje čarolija i raskoš šume nestaje pred snagom majčine dobrote (etike), a najljepša etičko-estetska senzacija je kada sin na koljenima moli majku za oprost ljubeći joj skute i rukave. Kao što je Vesna Krmpotić napisala: "Ljubav koja, priprosta i naoko bespomoćna, ruši obmanu života, ruši privid dobrohotnih i zlohotnih sila, pa i samog cara toga začaranog carstva. Od njenih tihih riječi priviđanja bježe kao da im je sila groma za petama, a ostaju na čistini samo sušte i gole duše, stvarnost ljubavi i praštanja" (Krmpotić, 2003:32).

Potvrđuje ovo i misao Dunje Detoni Dujmić (1998) kako je bajka Ivane Brlić-Mažuranić zapravo "odgovorna" i "hotimična", za razliku od definicije bajke koje nudi Susanne Langer u kojoj je bajka lišena "odgovornosti prema zbilji". U njezinoj bajkovitoj prozi vladaju empirijski zakoni koji ne isključuju čudesno, neobičnim se djeluje na obično, kroz naraciju se prepliće mitska snaga, ali i njezina racionalna obradba.

Njezina etika je upravo takva, odgovorna i dosljedna od početka do kraja. Prisjetimo se samo već spomenute bajke *Ribar Palunko i njegova žena* te ženine etičke dvojbe: *pustiti zlatnu pčelu i vratiti sina Vlatka ili tragati dalje za lubinom iz mora neznanoga i tako vratiti supruga?!* Palunkova žena nije posegnula za onim što joj je najmilije, sinom, ona ispunjava svoju moralnu životnu dužnost koja joj je dodijeljena. Dižući problem na univerzalniju razinu uviđamo zapravo kako je Palunko zaslijepljeni dio i u ljudskoj svijesti i u svijetu, spašavajući njega, vjerna žena spašava utonulu polovicu svijeta i svijesti (Krmpotić, 2003). Premda se predodžba o idealnoj ženi znatno izmijenila, njezina etika je aktualna i danas. Svakako treba otići korak dalje i kazati kako je i njezina estetika odgovorna i hotimična. Ona nije sama sebi svrhom te se realizira u snažnoj sinergiji s etikom.

Vratit ćemo se ponovno Hartmannovoj estetici koja se usko nadovezuje na određenu teoriju vrijednosti. U dvadeset i sedmom poglavlju svoje *Estetike* Hartmann raspravlja upravo o problemima vrijednosti²¹, odnosno o potrebi snažnijeg povezivanja estetike s nekom drugom znanošću, a kao najprimjereniju, zbog svog snažnog napretka, vidi etiku. Ističući kako je lakše pronaći položaj lijepog u odnosu na druge vrijednosne klase, izdvaja nekoliko vrijednosnih razreda, pritom se ograđujući kako one ne čine nikakvu jasnu skalu već se često kolebaju između

²¹ Usp. poglavlje: Današnje stanje stvari u problemu vrednosti, u: *Estetika*, Beogradski izdavačko-grafički zavod, Beograd, 1979, str. 390-405.

podređivanja i nadređivanja.²² Zadnje tri skupine vrijednosti (moralne, estetske i vrijednost istine) međusobno stoje u paralelnom odnosu te se među njima nalaze i razlike u razini (više i niže estetske ili etičke vrijednosti). Tim trima vrijednostima kojima je zajednički nazivnik duhovne vrijednosti, Hartmann kao jednu od mogućnosti nadređuje skupinu religijskih vrijednosti, ali navodeći kako su bez egzistencije božanstva te vrijednosti iluzorne pa ih izostavlja, iako im, po riječima autora, u povijesti čovječanstva odgovara jedan cijeli dio kulture. Upravo u skupini vrijednosti koju Hartmann izostavlja (religijske vrijednosti) pronalazimo vrhunac autoričine estetike koja se očitovala i u bajci *Trgovac Nav*, ali i u bajci *Kako je Potjeh tražio istinu*. Snažne religijske vrijednosti kojima je prožeta bajka *Trgovac Nav* bile su platforma za tekstualnu estetizaciju, odnosno postojanje predivnog crvenog baršuna za kojime svi tragaju. Upravo tu se etika i estetika dodiruju u svojoj krajnjoj točki, odnosno ne samo da dobro postaje lijepo nego onaj Hegelov *izvanjski sjaj* više nije obmana ni privid, on je, kako navodi autor, bitan za samu bit jer u protivnom istina ne bi sjala i pokazivala se. Hegel navodi kako se radi o jednoj posebnoj vrsti *izvanjskog sjaja* u kojoj umjetnost daje zbilju onomu što je istinsko u njoj samoj.²³ Isto nalazimo i u Potjeha: da nije onog religijskog momenta koji nastavlja Potjehov duhovni put prema Svarožićevu dvoru nakon smrti u zdencu, zasigurno bi izostala čudesna estetska tekstovna manifestacija opisa samih dvora koju pripisujemo Potjehovim moralnim zaslugama.

Potvrdu o estetici, lijepom kao osjetilnoj danosti, u Ivane Brlić-Mažuranić i njezinu dokidanju zbog nejasne svrhe te obrnutom procesu u kojemu dobro na kraju bajke postaje estetski vrijedno i budi ugodu (kraj *Ribara Palunka i njegove žene* i *Šume Striborove*) nalazimo također u Hartmannovim vrijednosnim kategorijama u kojima on estetsku vrijednost ne povezuje s osjetilnom danosti, već uz odnos pojavljivanja ili odnos formiranja. Upravo ovo podcrtava kao točku u kojoj se estetska vrijednost ubraja u duhovne vrijednosti zajedno s vrijednošću istine i moralnim vrijednostima. I tu dolazimo do kompleksa problema forme i sadržaja u vrjednovanju književnog djela.²⁴

²² Hartmann izdvaja 1. Vrijednosti dobara (koje obuhvaćaju sve vrijednosti koristi i sredstava, ali i vrijednosti stanja stvari), 2. Vrijednosti ugode, 3. Vitalne vrijednosti (ono što koristi životu), 4. Moralne vrijednosti (dobro), 5. Estetske vrijednosti (lijepo), 6. Spoznajne vrijednosti (samo je jedna: istina).

²³ "Jer istinski zbiljsko jest samo ono što postoji po sebi i za sebe, ono bitno u prirodi i duhu koje doduše sebi daje prisutnost i postojanje, ali u svojem postojanju ostaje ono što postoji po sebi i za sebe te je samo tako istinski zbiljsko" (Hegel prema Zovko, 2005:113).

²⁴ Kao što smo već spominjali u ovom slučaju estetskom doživljaju/uzbuđenju nismo mogli pripisati i neke dodatne kvalitete, stoga je čitateljev vrijednosni odgovor negativan, a sastoji se u odbacivanju neuspjelog. O odnosu forme i sadržaja u književnom umjetničkom djelu usp. Roman Ingarden, *Doživljaj, umetničko delo i vrednost*, Nolit, Beograd, 1975.

Priča o Zorku Bistrozorkom i o Sreći

Kako ne bi navedeni uzročno-posljedični odnos etike i estetike bio puka slučajnost, pokušat ćemo ga pronaći i u drugoj bajci koja je također objavljena izvan *Priča iz davnine*. Radi se o bajci *Priča o Zorku Bistrozorkom i o Sreći*. Poigravajući se kontrastima na relaciji veliko-malo, u svim svojim manifestacijama, izraznim i značenjskim, te svojom porukom osnaženom kroz navedene kontraste, priča tek na prvu podsjeća na bajku Regoč. Autorica supostavlja dvije krajnosti: s jedne strane divovski svijet, s druge strane svijet s dna *prodolice*, odnosno Raduča i njegovu kćerku Mavricu.

Glavnog protagonista Zorka, osim po tjelesnoj veličini, ne bismo mogli vezati uz simpatična "neuputna" Regoča, isto tako ni Mavricu, malu djevojčicu s velikom tugom, osim po veličini, ne bismo mogli povezati s nestašnom i radoznom vilom Kosjenkom. Dubravka Zima (2001) navodi kako je bajka svojim motivskim sklopom, likovima, dramskom strukturom fabule, narativnom logikom i poantom na kraju na tragu umjetničkog oblikovanja *Priča iz davnine*.

Okosnicu radnje čini bezbrižna igra (odmjeravanje snaga) tri mlada diva. Valigora je morao *suncu kose splesti*, Mokronog *najdubljem moru utrobu preparati i gorući kamen izvaditi*, a Zorko uhvatiti sreću. Zorko nikako ne uspijeva uhvatiti sreću. Tek kada se spustio *do običnog rasta ljudskog* i susreo sirotu djevojčicu Mavricu, Zorko pronalazi sreću u njezinu zagrljaju. Protagonist Zorko je dijelom analogan Regoču. Za razliku od prostodušnog "neuputnog" Regoča, Zorko je "osiljen" i "uzoholjen" mladi div. Kako bi ispunio zadatak, mora se smanjiti na ljudsku mjeru i tek tada mu sreće pristupa sama. Kao što je Regoč antipod vili Kosjenki, tako je Zorko antipod maloj Mavrici. Kao što smo spomenuli, Mavrica tek svojom fizičkom veličinom, podsjeća na nestašnu Kosjenku. Nažalost, Mavrica je dijete koje u priči ostaje siročić (umire joj otac Raduč). Tako se i na značenjskoj razini pojavljuje kontrast veliko-malo, divovska igra s jedne strane te dječja tuga s druge strane. Veliki Zorko mora odbaciti svoju veličinu i postati malen da bi pronašao sreću, malena djevojčica predstavlja u svojoj ljudskoj patnji veličinu odnosno Sreću za kojom Zorko traga (Zima, 2001). Iako je Zorkova potraga za Srećom započela kao dokoličarenje, ona u konačnici završava kao briga i odgovornost za malu djevojčicu. Upravo u toj brizi i odgovornosti Zorko pronalazi Sreću. Zorko, kao i svi protagonisti *Priča iz davnine*, prolazi svoju katarzu, emotivno sazrijeva i pronalazi smisao svog postojanja. Bajka počiva na načelu rada, odgovornosti i samilosti prema slabima, nemoćnima i malima, i u tome autorica podcrtava ljudski smisao i sreću postojanja. Ovo emotivno sazrijevanje Zorka nismo uočili u Nava, stoga samo oblikovanje i uvjerljivost njegova lika pada u drugi plan, dok bi naglasak bio na samoj fabuli.

Poput ostalih protagonista Zorko u određenom trenutku posjeduje moralnu dvojbu: ostati uz Mavricu ili i dalje tražiti Sreću?! Onaj čas kad se odlučuje za od-

govornost i brigu oko male djevojčice, kada se odriče svoje veličine (u doslovnom i prenesenom značenju), kada pokazuje svoju ranjivost kojom se ispunila etička dimenzija djela, kao nadogradnja pojavljuje se estetska tekstualna senzacija: autorica ponovno na dobroti i odanosti, požrtvovnosti i empatiji prema slabijima i nezaštićenima gradi snažnu estetsku sliku punu simbolike:

... u sebi osjeti toliku svjetlost da se sve u njemu i oko njega promijenilo. Ležala ta svjetlost svuda i na svemu, i sve mu se učinilo pozlačeno, dal' od vatre, dal' od čega boljega. (...) Uz oganj sjela žena kao da je i ona sva od svjetlosti satkana. Sva je divotna a najljepše su joj ruke, bijele i prekrasne, kojima je primetnula svoj iver k njihovome ognju (Brlić-Mažuranić, 2011:318-319).

Zanimljivo je spomenuti kako se navedena slika manifestira nakon Zorkova suprotstavljanja zveckanju praporčića (taj zveket praporčića koji bi Zorko čuo u sebi tjerao bi ga na potragu za srećom). Praporčić podsjeća na Potjehove bjesove, a Zorkova odlučna rečenica: "Umukni (...) nije mi do tebe, nego do ove sirotice" uvertira je za ulomak.

Zorko i Nav, iako se u fizičkom smislu podosta razlikuju, posjeduju istu moralnu vrijednost na kojoj se i temelji fabularni tijek – žrtvuju se radi drugih. Razlika je u tome što naznačenu karakteristiku, kao Božji blagoslov, Nav posjeduje od samog početka, dok je Zorko katarzičnim obratom stječe tek na kraju. Oba protagonista žrtvuju se radi sreće djeteta, a ključni trenutak priče njihov je susret s djevojčicama. U Nava pogled na malu siroticu učvršćuje dosljednost, ali i zadovoljstvo u obavljanju svog ovozemaljskog zadatka:

Sjeo Nav uz djevojčicu i, što je živ, takove radosti ne bijaše doživio (...) Zagledao se Nav, sva mu je duša u ovome i ne zna, da je na ovoj zemljici (Brlić-Mažuranić, 2011:297).

U Zorka prvi susret s Mavricom ujedno je i prvi susret s ljudskim rodом, što ga u potpunosti mijenja:

Sagne se i pogleda, pa kad osjeti toplu ruku djeteta u hladnoj ruci očevoj, trgnu se Zorko Bistozorki i uvidi odmah, da na svijetu nema većega nego je ovo. (...) U ovome je sve što ima na nebu i na zemlji – ovdje će negdje i Sreća izaći (Brlić-Mažuranić, 2011:316).

Naznačena slika prijelomni je trenutak u kojemu je Zorko spreman žrtvovati svoju divovsku veličinu i moć za sreću malih i nemoćnih. Na kraju Zorko ostaje s malom Mavricom, (uz ognjište gdje mu se i ukazala Sreća), a dvojica drugih divova na koncu se: *zavadiše o baštinu i proždriješe jedan drugoga* (Brlić-Mažuranić, 2011:320).

Doimalo se zgodno ukazati na moguću vrlo zanimljivu nadogradnju kategorija dobrog i lijepog u Ivane Brlić-Mažuranić. Očito je kako je okosnica stvaralaštva Ivane Brlić-Mažuranić platonistička metafizika lijepoga koja se izvodi iz ideje dobrog. Njezine bajke zasigurno nisu ono *slatko, no nehranjivo voće*, o kojemu govori Vesna Krmpotić u svojoj knjizi *Košulja sretnog čovjeka*. Iako su u prvom planu bajke koje su objavljene izvan *Priča iz davnine*, u segmentu zadovoljavanja estetsko-etičkih kriterija vjerno prate bajke objavljene u *Pričama*. Postoji li uopće autoričin "ljudski" lik koji se toliko uzdigao u moralnom smislu da može činiti prava čuda, pritom se pozicionirajući vrlo blizu božanstvu, kao što je to trgovac Nav? Iako se fabula doima nemotivirana, lik pomalo jednodimenzionalan, način na koji je autorica nadogradila estetiku (osjetilno lijepo) na etiku (moralno lijepo) originalan je i jedinstven u njezinoj bajkovitoj prozi, a crveni baršun simbolizira cijelu skalu autoričinih moralnih načela kojima se vodila u svome stvaralaštvu (ljubav, skromnost, dobrotu, požrtvovnost, pravdu, istinu, samilost, nevinost, vjeru u Boga). Navova uvjetna plošnost zasigurno nije slabost bajke, nego činjenica kako je fokus prebačen na isticanje etičnosti samoga djela. S druge strane imamo skladnu bajkovitu prozu *Priču o Zorku Bistozorkom i o Sreći* koja se snažno upire u kontrastnu podvojenost veliko-malo, izrazno i značenjski, pritom stvarajući dva fabularna tijeka da bi se na kraju sjedinili u zajedničkoj točki ljubavi, požrtvovnosti, brige za male i nemoćne te se pretočili u predivnu estetsku osjetilnu senzaciju. Sve to upućuje na značajnu vrijednost ovih bajki, ali i na zaključak, kako Dunja Detoni Dujmić s pravom govori, o odgovornoj i hotimičnoj bajki Ivane Brlić-Mažuranić. Kako je ona odgovorna u svakom segmentu svoje realizacije, potvrđuje i prezentirana estetika kao odgovor na dobro. Očito je kako je ova snažna sinergija rezultat majstorstva izraza i vrlo jasnih životnih opredjeljenja i stavova.

LITERATURA

- BRLIĆ-MAŽURANIĆ, Ivana (2011), *Bajke i basne, Sabrana djela Ivane Brlić-Mažuranić* (ur. Vinko Brešić), Slavonski Brod: Ogranak Matice hrvatske Slavonski Brod.
- BRLIĆ-MAŽURANIĆ, Ivana (2004) *Priče iz davnine*, Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- BRLIĆ-MAŽURANIĆ, Ivana (1993), *Basne i bajke*, Zagreb: Konzor, Katarina Zrinska.
- CRNKOVIĆ, Milan (1970), Ivana Brlić-Mažuranić i hrvatska dječja književnost, *Zbornik radova o Ivani Brlić-Mažuranić*, Zagreb: Mladost, str. 100-112.
- CRNKOVIĆ, Milan; Težak, Dubravka (2001). *Povijest hrvatske dječje književnosti I*, Zagreb: Znanje.
- DETONI-DUJMIĆ, Dunja (1998), *Ljepša polovica književnosti*, Zagreb: Matica hrvatska.
- HARTMAN, Nikolaj (Hartmann, Nicolai) (1979), *Estetika*, Beograd: Beogradsko izdavačko-grafički zavod.

- FRYE, Northrop (2000), *Anatomija kritike*, Zagreb: Golden marketing.
- HEGEL, G.W.Friedrich (2005), Estetika, u: *Klasici hermeneutike* (ur. Jure Zovko), Zadar: Hegelovo društvo, str. 106-118.
- HRANJEC, Stjepan (2006), *Pregled hrvatske dječje književnosti*, Zagreb: Školska knjiga.
- INGARDEN, Roman (1975), *Doživljaj, umetničko delo i vrednost*, Beograd: Nolit.
- JELČIĆ, Dubravko (1970), Etičke i estetičke dimenzije u djelu Ivane Brlić-Mažuranić, *Zbornik radova o Ivani Brlić-Mažuranić*, Zagreb: Mladost, str. 112-118.
- KRMPOTIĆ, Vesna (2003), *Košulja sretnog čovjeka*, Zagreb: V.B.Z.
- MILANJA, Cvjetko (1977), *Alkemija teksta*, Zagreb: CEKADE.
- SKOK, Joža; CRNKOVIĆ, Milan (1995), *Čudnovate zgode šegrta Hlapića i Priče iz davnine, Robinson Crusoe*, Zagreb: Školska knjiga – Biblioteka Ključ za književno djelo.
- SOLAR, Milivoj (2004), Književnost kao vrijednost, u: *Uvod u filozofiju književnosti*, Zagreb: Golden marketing- Tehnička knjiga, str. 125-136.
- ŠICEL, Miroslav (1970), Književno djelo Ivane Brlić-Mažuranić, *Zbornik radova o Ivani Brlić-Mažuranić*, Zagreb: Mladost, str. 5-19.
- TEŽAK, Dubravka; Težak, Stjepko (1997), *Interpretacija bajke*, Zagreb: DiVič.
- ZIMA, Dubravka (2001), *Ivana Brlić-Mažuranić*, Zagreb: Zavod za znanost o književnosti Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- ZIMA, Dubravka (2011), Bajke Ivane Brlić-Mažuranić izvan *Priča iz davnine*, *Kroatologija*, 2(2011)1, 217-229.

HOW GOOD BECAME BEAUTIFUL OR ABOUT A CAUSE-AND-EFFECT RELATIONSHIP BETWEEN ETHICS AND AESTHETICS IN STORIES OF IVANA BRLIĆ-MAŽURANIĆ

Abstract

On the example of two fairy tales that were published outside of Priča iz davnine, Trgovac Nav i Priča o Zorku Bistozorkom and o Sreći, relatively new interpretations of the author's ethics and aesthetics will be pointed out, in other words, the indicated categories will be brought in some cause-and-effect relationship, the analogy of the procedure will be noticed in some fairy tales from Priča. There will be an example to substantiate the author's beautiful as a sense which does not exist without the good in its "background". Accepting that the fairytale prose of Ivana Brlić-Mažuranić, which is not entirely characteristic of the genre, responsible towards the reality, will show that exactly such is her aesthetics, that the beautiful is stable only if it results from the good. This relationship of mutual interpenetration and upgrades is a result of the mastery of expression and very clear life choices and attitudes.

KEY WORDS: *fairytale prose of Ivana Brlić-Mažuranić, aesthetics, ethics, cause and effect relationships.*

DJEČJE PJESNIŠTVO PERE BUDAKA

Jasminka Brala-Mudrovčić
Sveučilište u Zadru
Odjel za nastavničke studije u Gospiću

UDK: 821.163.42.09
Prethodno priopćenje
Preliminary paper

Sažetak

U bogatom opusu Pere Budaka moguće je prepoznati pjesnika, dramatičara i romanopisca. Dramsko mu je stvaralaštvo najzapaženije što je i logično jer je Budakov život bio usko vezan uz kazalište, ali i na području pjesništva i proze dao je ovaj umjetnik vrijedna i originalna djela koja zavrjeđuju pozornost i analizu.

U radu će se dati pregled Budakova pjesništva, a posebno će se odrediti karakteristike pjesama namijenjenih djeci pri čemu će se, između ostalog, nastojati istaknuti tri duboko prisutna i vidljiva elementa u okviru tih pjesama. Jedan od njih je ludički element, koji je specifičan za dječju poeziju, a sami naslovi Budakovih pjesama (Koza Zoza, Jajac jaje...) upućuju na sveprisutnost ovog elementa što je dobro za učenje jezika čak i u predškolskoj dobi djece.

Pažnja će se obratiti i na zvukovnost riječi koja razvija osjećaj za ritam, a na kraju će se nastojati uočiti i istaknuti osjećaj igre koji pridonosi razvijanju lirske memorije u djece. Osjećaj igre je treći, ali ne najmanje važan element koji se pojavljuje pri iščitavanju pjesama objavljenih u sljedećim zbirkama dječje poezije: Komarac Zuzuka, Ignac klinac, Jajac jaje, Koza Zoza, Moreplovac Janko, Dječja kolica, Đačić oblačić, Luda priča, Lovac Mile. Mnoge su pjesme ponovno objavljene 2002. unutar Pjesničkog četveroknjižja. Ova analiza trebala bi prikazati Peru Budaka kao neizostavnog dječjeg pjesnika.

KLJUČNE RIJEČI: *Budak, dječje pjesništvo, igra.*

Poučavati djecu plemenit je, ali i najzahtjevniji zadatak koji čovjek može postaviti pred sebe. Prenositi im spoznaje i tako usmjeravati i osmišljavati njihove živote – čudesno je. Najčudesnije vrelo puno najraznolikijih spoznaja je svijet književnosti, koji prati mala bića od najranijih životnih dana i na zadivljujući se način uvlači u pore malih čitatelja dok ne postane svakodnevna potreba kao i hrana. Raznolike dječje potrebe zadovoljava čitava lepeza književnih vrsta počevši od slikovnice namijenjene predškolskoj dobi preko basni, bajki, romana, sve do poezije. Dakle, riječ je o dijelu književnosti namijenjenoj djeci.

Većina teoretičara i povjesničara književnosti za djecu prihvaćaju sljedeću definiciju te književnosti: *“To je posebni dio književnosti koji obuhvaća djela što po tematici i formi odgovaraju dječjoj dobi (grubo uzevši od 3. do 14. godine), a koja su ili svjesno namijenjena djeci, ili ih autori nisu namijenili djeci, ali su tijekom vremena, izgubivši mnoge osobine koje su ih vezale za njihovo doba, postala*

*prikladna za dječju dob, potrebna za estetski i društveni razvoj djece, te ih gotovo isključivo ili najviše čitaju djeca.*¹

Kako tu književnost doživljavaju sami književnici? Neki se izjašnjavaju, a neki svoju naklonost toj vrsti književnosti iskazuju svojim stvaralaštvom. Naime, šuteći stvaraju brojna reprezentativna djela koja s punim pravom mogu stajati na samom vrhu svjetske književnosti za djecu. Neki pak njeguju oba oblika. Među njima je i Pero Budak, kojeg književna javnost poznaje prvenstveno kao dramatičara ili kao pjesnika zavičajne, ljubavne, refleksivne i domoljubne tematike, a manje kao autora dječje poezije. Ipak su neke njegove dječje pjesme privukle pažnju i zauzele mjesto u antologijama dječjeg pjesništva (*Čarobni govor djetinjstva* u izdanju *Školske knjige* 1984., priredio Ivo Zlatar; *Zlatna knjiga svjetske poezije za djecu*, 1975., priredio Zvonimir Balog; *Vječnotraž*, Novi Sad, 1975., izabrao i uredio Dalibor Cvitan²).

Borislav Mrkšić tvrdi, na temelju bujnosti jezika ovih pjesama koje u sebi nose mudrost narodnih poslovice i pitalica, da one nisu pjesme za djecu već dječje pjesme kao što su to stihovi Jovana Jovanovića Zmaja, Otona Župančića ili Grigora Viteza³.

Slavko Mihalić je uočio da se Budak sam oslobađa mnogih stega koje mu nameće dogmatsko razumijevanje literature zalažući se za nesputanost dječjeg svijeta, za njegovu plemenitost i poetičnost, a posežući pri tome u tajnoviti vrt vlastita djetinjstva⁴.

Već sami naslovi pojedinih pjesama – *Komarac Zuzuka, Jajac jaje, Koza Zoza, Dačić oblačić...* – najavljuju pjesnika koji se poigrava riječima i izražava “humorni odnos”⁵ prema svijetu. Psihološki obzor pjesama obuhvaća tipične značajke djetinjstva kao što su igrarije, sanjarije, pustolovine, *huncutarije, bedarije...* U pjesmama se događa čudesna preobrazba svakodnevnog zbilje u fantastičnu u kojoj je sve moguće, npr. jaje postaje malim pustolovom.

Sve ove poučne, moralne, vedre, razigrane, šaljive, podrugljive, tradicionalne, fabulativne pjesme te moderne pjesme pune verbalnih igara, slobodnog stiha,

¹ Crnković, 1990., 5-6.

² Dalibor Cvitan navodi dva razloga zbog kojih je uvrstio pjesme za djecu Pere Budaka u antologiju hrvatskog pjesništva za djecu *Vječnotraž*: želio je predstaviti jedno zanemareno područje suvremenog hrvatskog dječjeg pjesništva i gotovo isto tako “zanemareno” dječjeg pjesnika, a o samim pjesmama kaže da su to pjesme-igračke, a ne pjesme-umjetnine. To je laka, retorička, stihovana proza u kojoj dominira fabulativnost i koja ima mimetički karakter (potvrđivanje odnosno imenovanje svakodnevnog viđenog). U njima se uspostavlja komunikacija s djecom bez barijere nekakvog kulturološkog i umjetničkog filtera (Budak, 2002., 472-473).

³ Budak, 2002., 474-475.

⁴ Budak, 2002., 470-471.

⁵ Rosandić, 22. 12. 1992.

nonsensa – rezultat su Budakova zdrava odnosa prema djeci i djetinjstvu, koji je jednom prilikom i zabilježen. Naime, Budak je progovorio o dječjoj književnosti, svojedobno za jedan časopis, sljedeće:

“Književnost za djecu (...) bila je uvijek, na neki način, u sjeni svoje ‘sestre’ – književnosti za odrasle, pa se smatralo – usprkos tome što su mnoge bajke postale klasika i općeljudsko dobro čitavog svijeta – da je ta književnost ipak manje vrijedna, kao da se može lakše naučiti, lakše napisati, da se u nju ulaže manje truda. Međutim, upravo kada joj se počela posvećivati pažnja i kada su se tome pridružili pedagozi, sociolozi, kritičari i drugi, došlo se do obrnutog mišljenja. Danas se smatra da pisati za djecu nije nimalo lako, nego obrnuto. Današnje dijete je možda nešto drugačije nego dijete od prije pedeset godina. Drugačije je odgajano. Kraj televizije, filma, knjige i mnogih drugih mogućnosti, dijete dolazi do nekih saznanja u mnogo ranijoj dobi nego što je do njih dolazilo nekada. Usprkos tome, djetetu treba sačuvati njegovu maštu, obogaćivati mu je, upućivati ga ne samo u svijet znanosti nego i u svijet bajke da bi ono moglo da se razvija onako kako mi želimo, odnosno onako kako i treba da se razvija mlado i novo ljudsko biće...”

Gotovo se i ne može reći da se današnja literatura za djecu piše samo za njih. (...) ta literatura je toliko vrijedna, toliko čak i rafinirana, uzdignuta, da mi sve više (...) ističemo da je to literatura za djecu od sedam do sedamdeset godina. Na osnovu tih tekstova već se priređuju i kazališne predstave, neke emisije i programi na televiziji, a snimaju se i neki filmovi. Dakle, došli smo do saznanja da ono što je vrijedno za djecu, vrijedno je i za odrasle.”⁶

Budak je u svom stvaralaštvu najprije pokušao zadovoljiti najmlađe čitatelje. Naime, stvorivši slikovnicu udovoljio je zahtjevima male djece jer je slikovnica, bez sumnje, prva knjiga koju dijete dobije u ruke. Slikovnica *Jajac jaje* osebujan je spoj likovnog i literarnog izraza. Slika i tekst ujedinjeni snažno djeluju na dijete, a jedinstven tekst koji donosi priču o malom jajetu koje se pretvara u pustolova oslikao je Dušan Vukotić (dobitnik Oskara i jedan od autora originalne slikovnice – serije Zagreb-filma *Baltazar*). Umjetnička vrijednost ove slikovnice nije upitna⁷.

Pravim ulaskom u svijet poezije mali čitatelji aktiviraju emocionalne procese, ali i fantaziju, pamćenje i mišljenje. Njihova pažnja zaustavlja se na raznim elementima lirske strukture – od pjesnikove emotivnosti koja izvire iz pjesme pa do pjesničke riječi koja izriče pjesnikov doživljaj svijeta, tj. do stilskih odrednica. Ove rečenice potkrepljuje istraživanje provedeno u jednoj osnovnoj školi gdje su učenici odgovarajući na pitanje što je za njih u pjesmama najprivlačnije i najljepše davali sljedeće odgovore: “slika, glazba, rima, ritam, sretan kraj (završetak), opisi,

⁶ Budak, 1983., 2.

⁷ Nešto kasnije će se analizirati uloga slikovnice u dječjim životima i njezin položaj unutar književnosti za djecu.

*riječi, sadržaj, jednostavnost, osjećajnost, pjesnikovo poznavanje čovjeka, dubina i iskrenost pjesnikovih osjećaja, boje, osjećaji koji su meni bliski, prepoznavanje vlastitih osjećaja u pjesnikovu izrazu, pjesnikove poruke, duboke i jednostavne misli, istina koja se u pjesmi objavljuje, metafore, osjećaji i misli, aforizmi, realnost iskazivanja, neposrednost, ton pjesme, motivi pjesme, pjesnikovo raspoloženje*⁸. Iščitavajući Budakove pjesme za djecu možemo uspostaviti sustav vrijednosti koji djeca traže u pjesmama jer sadrže gotovo sve izrečene sastavnice. Svoje impresije stečene na temelju vizualnosti i auditivnosti (djeca primaju tekst najčešće na osnovi vizualne i auditivne impresije, tj. na temelju onog što vide i čuju u predloženoj pjesničkoj slici) spremni su u svakom trenutku izreći. Te se impresije izgrađuju djelovanjem svih već spomenutih elemenata, a ključna je njihova međusobna povezanost. Dakle, svijet pjesme zajedno izgrađuju stih, strofa, emocionalni sloj, zvukovni sloj, ritam, kompozicijska struktura te samo značenje pjesme. Najdojmljiviji je ritam koji uvijek polazi od doživljaja pjesme u cjelini, a onda se analiza povezuje uz cjelokupnu nastavu književnosti i jezika (naglasak i dužina, fonetičko, leksičko i sintaktičko ustrojstvo stiha, red riječi, slogovi, naglašene i nenaglašene riječi i izgovorne cjeline). Povezan je i s govornim vrjednotama (kao što su čitanje i govorenje), čije karakteristike proistječu iz sadržajno-afektivnog i ritmičkog ustrojstva književnog teksta. Naime, navedene govorne vrjednote moraju biti dovoljno izražajne kako bi se svi motivi, stanja, pjesničke slike nametnuli svojim osobinama i značenjem jer je ritam temeljni nositelj doživljaja i njegove zvukovno-vizualne ilustracije. Primjerice Budakov ritam u pjesmi *Velika lutka* nosi ton nježnosti, ritmičke ujednačenosti i intimnosti. Većinom su to kraći, jednostavniji i ritmički usklađeni pjesnički tekstovi, koji su kao takvi idealni za dječji ulazak u svijet umjetnosti recitacije. Zahvaljujući svojoj jednostavnosti, ljepoti zvučnih i vizualnih predodžbi, pjesničkih slika te pozitivnog pjesnikova odnosa prema svijetu i životu pogodni su za razvijanje raznolikih umjetničkih elemenata, kao što su govorni izraz, mimika, pokret, vizualno i akustičko predočavanje pojedinih slika i situacija, scenski prostor... A razvijanje “*osjećaja za ritam i zvukovne vrednote pjesničkog govora povezuje se i s uočavanjem i doživljavanjem intonacije, intenziteta i timbra. Slušajući stihove, učenici određuju upitnu, izjavnu i uskličnu intonaciju. Isto tako određuju intenzitet govora pojedinih stihova, sintagmi i riječi. Intenzitetom i timbrom izražavaju emocionalne nijanse u stihu (radost, bol, srdžbu, zanesenost, divljenje, klonulost.*”⁹ Izrazom lica ili sjajem oka dijete će izraziti radost ili tugu, npr. radost kada pročita *Komarca Zuzuku*, *Velikog stratega* ili *Malu seku*, a tugu kada završi sa čitanjem slikovnice *Jajac jaje*.

⁸ Rosandić, 1978., 17.

⁹ Rosandić, 1978., 39.

Usvajanjem ritma, tj. smjenjivanja naglašanih i nenaglašanih slogova i dužine, glasovnog sastava riječi i njihova rasporeda, usvaja se zvukovni sloj, a time se u dječje razvija auditivna memorija (mogućnost uspješnijeg memoriranja teksta). Budak njeguje vezani stih i time pospješuje razvijanje auditivnosti. Zanimljiva su njegova rješenja vezanja stihova, npr. u pjesmi *Lovac Mile* rime su uobičajene samo što se još u drugom i četvrtom stihu ponavljaju i slogovi u riječima na kraju stihova (*ljeta – šeta, Mile – pile, stao – žao, bio – dobio, dvije – lije, pravi – pribavi, pojas – pas, može – kože, bio – opremio, prije – nije, zgođe – ode, vrana – fazana, lije – dvije, krio – lio, stvari – mari, zvao – odazvao, psić – ić, mazi – polazi*), dok je u pjesmi *Škrt krt* Budakovo umijeće tvorbe stihova doseglo vrhunac: zanimljiva rima, ponavljanje slogova u riječima na kraju svih stihova, dojmljiva aliteracija, krasna igra riječima. Kraj stihova u ovoj pjesmi izgleda ovako: *krt – škrt – vrt, krt – vrt – hrt, vrt – krt – strt, svrt – vrt – škrt, vrt – rt – krt, trt – smrt – vrt*. Vidljiva je igra riječima u navedenim stihovima, u *Pticama trčkalicama* Budak izmišlja riječi, u *Komarcu Zuzuki* nailazimo na onomatopejsko imenovanje komarca (*“Aliteracija, asonanca, onomatopeja – sve su to elementi dragi dječjem uhu i srcu.”*¹⁰), a u pjesmi *Djeca pjevaju* suočavamo se s dosjetljivom igrom riječi tipa *žaba – žabac, buha – buhac, lija – lisac, lončić – lonce, mlinčić – mlinac* ili pak *đače – đak, traka – trak, obrok – ručak, karta – kec, zeko – zec, jare – jarac, kosa – vlas, žita – klas, karta – as, pjevač – bas, težak – kosac, mladić – prosac*... Budak je dobar poznavatelj dječje psihe pa je kao takav znao da se djeca izražavaju i razvijaju kroz igru. Bilo kakva igra je djeci korisna, od igranja lutkama ili autićima do igranja riječima. Čak i mala djeca obožavaju igru riječima (sve generacije u djetinjstvu smišljaju čak i tajni jezik dodajući običnim riječima poneko slovo ili slog koji se onda ponavlja u pravilnim razmacima) jer je nadasve zanimljivo kad se od običnih riječi dobivaju neobične i neočekivane riječi, a razvija se i psiha malih ljudi; naime, ta im igra pobuđuje interes, znatiželju i očekivanje što dovodi do fizičke i psihičke oslobođenosti.

Vidljivo je i da su djeca, uglavnom, sklonija dječjoj poeziji u kojoj je jak element fabulativnost¹¹. Većina Budakovih pjesama donosi neku pričicu i time postaju dojmljivije i zanimljivije te potiču želju za još jednim čitanjem, a to i je najbolja ocjena koju pjesma može dobiti. Snažna je ona pjesma koju dijete želi ponovo pročitati! Takve su pjesme *Ignac klinac, Veliki strateg, Moreplovac Ranko, Soko ptica grabljivica, Dječja kolica, Žabac Podunavac, Lovac Mile*... U ovim nam se pjesmama otkriva bujan svijet nadanja, želja i iščekivanja, pri čemu možemo

¹⁰ Težak, 1977., 31.

¹¹ Na uzoru od desetero djece u rasponu od 10 do 12 godina, prijatelja moga desetogodišnjeg sina, provedeno je malo istraživanje. Zanimljiv je dobiveni rezultat da nijedno dijete nije izrazilo nesklonost fabulativnosti, tj. priči u pjesmi. Oblici s pričom više im se dopadaju pa djeca postaju otvorenija za pjesnički svijet koji im se na temelju prvog dojma čini puno kompliciraniji jer je izraz sažetiji, nabijeniji osjećajima i mislima, a samim time i značenjem.

izdvojiti tri važna elementa sveprisutna u tekstovima za djecu: dječje doživljavanje svijeta, šaljivu intonaciju i maštanje s naglašenom dimenzijom dječje imaginacije. To su vedri i dobrodušni stihovi te su zbog toga i očaravajući.

Iščitavajući te nenametljive stihove nailazimo na primjere kojima se susrećemo u svakodnevnom životu, primjerice u pjesmi *Zašto* Budak prikazuje iznošenje intimnih dječjih želja izraženih dugotrajnim i beskonačnim zapitkivanjima, smionih i neobičnih do ludosti, a ipak ljupkih do čarobnosti (*Ivica je dijete vrlo živo: / četvrto se ljeto njemu piše. / Pravi dječak još postao nije, / ni maleno dijete nije više. / U dobi je kad sve želi znati, / sve doseći, svuda nogom stati. / (...) / Ivo trga cvijeće, lijehe gazi, / (...) / Knjige šara (...) / No to nije ništa. Najgore je: / neprestano taj vam nešto pita. / Od ranoga jutra pa do mraka, / odgovara tata, mama, baka / kao u školi, u ulozi đaka. / Kaži tata zašto je to tako? / Zašto nije onako ovako? / Zašto ono tamo nije amo? / Zašto samo dva oka imamo? / (...) / Zašto soba ima četiri ugla? / Zašto kugla mora bit okrugla? / (...)).*

Budak oživljuje svijet dječjih interesa, igre i snova na reljefni, potpuni način. Tome u prilog govore pjesme, npr., *Moreplovac Ranko*, *Veliki strateg* i *Ignac klinac*. Svima su nam zanimljive dječje igre s olovnim vojnicima, autićima, kaubojima i Indijancima te se iznenađujemo svaki put kada vidimo žestinu i srčanost s kojom se mali junaci, u ovom slučaju veliki vojskovođa Marko, upuštaju u borbe ili nas pak zadive maštovite igre (*Ignac klinac*) u kojima se stolice pretvaraju u neukrotive konje, metle u bojna koplja... (*Za junačka / hrabra djela: / oružja je / zbirka cijela. / Na glavi mu / limen lonac. / Tijelo štiti / plav poklopac. / Ljutih strijela / pun tobolac. / Kad uperi / metle držak, / svoga bojnog / koplja vršak, / u obranu / nedužnoga / (od napada / nekog zloga) / mora odmah / to zlo lice / da poklekne / pred njim nice, / okrene se netremice / i pobjegne / hametice.*), a mali junaci u hrabre borbe koji su uvijek spremni braniti slabije.

Što sve može učiniti dječja mašta predočuje nam pjesma *Moreplovac Ranko*. U mašti i snovima sve je moguće (preploviti oceane, osvojiti otoke i postati slavan): *U snu zbilja može / zgoditi se svašta / jer granica, srećom, / nema dječja mašta*. To je maštovito i originalno viđenje dječjeg svijeta, a svijet ljudi s kontinenta već godinama uljepšavaju često citirani stihovi iz ove pjesme. Naime, ljeti se ukazuje potreba odlaska na more. Ljudi ne mogu uvijek odvojiti vrijeme i sredstva potrebna za ispunjenje te želje (katkad su ta sredstva znatna) pa se onda na duhovit način odnose prema neispunjenju takvih potreba citirajući stihove: *Dok se neki kupaju / u plavome moru / mali Ranko kupa se / doma u laboru* (naravno, mijenjajući ime po potrebi). Vjerojatno je da ljudi, koji se nalaze uz morsku obalu, nisu ni poklonili pažnju ovim stihovima, ali oni daleko od morske obale znaju pravo značenje tih stihova i često ih citirajući učinili ih iznimno vrijednima.

Isto tako su vrijedni i stihovi koji imaju moralističko-didaktičku komponentu. Primjerice, duhovito, zanimljivo i istinito ispričana je priča o rodama u istoi-

menoj pjesmi, dok se sve o povijesti sokolova i njihovim osobinama može pronaći u zanimljivoj i poučnoj pjesmi *Soko ptica grabljivica*.

U prvoj je pjesmi na nježan način razbijen mit o rodama koje donose djecu; i tu se ponovo pokazuje Budak kao vrstan poznavatelj dječje psihe i veliki ljubitelj tih malih bića. Naime, srušiti mit djeci jako je opasno. Ne valja gušiti dječju maštu jer im je ona potrebna da izrastu u duhovno zrela i zdrava bića. U tome im pomaže i priča o Crvenkapici, vjerovanje u svetog Nikolu, romantična priča o Pepeljugi ili spoznaja o čudotvornom djelovanju poljupca u bajci o Trnoružici. Među te priče spada i priča o rodama, donositeljicama djece: *Nekada su djeca mala / sva u čuda vjerovala. / Tako među razna čuda / spada ona priča luda / da je roda ptica mila / sitnu djecu donosila. / Nekada je ptica roda / bila čudo, bila moda. / Naslikana uvijek bila / raširenih bijelih krila / gdje djetence iz svog gnijezda / odnosi put sjajnih zvijezda: / U daljinu, gdje ga čeka / sva radosna majka neka*. Iznimno je važno na ovako nježan i obziran način djecu upoznati s istinom, a opet im dopustiti da i dalje uživaju vjerujući, kadšto po izboru, u čuda.

Zanimljivo je promatrati kako je Budak pronašao način da povijesne činjenice i neke biološke podatke vezane uz sokolove iznese dojmljivo, zabavno, poučno i s namjerom. Cilj je pobuditi ljubav za tu ugroženu vrstu. Ovdje progovara Budak moralist, didaktičar, psiholog, pedagog. I cilj je postignut! Mali čitatelji će se nakon čitanja ove pjesme pretvoriti u budne pazitelje sudbine ove ptice, imat će "oko sokolovo" da promatraju nadaleko i naširoko gdje opasnost prijete za ovu zaštićenu ptičju vrstu.

Osim idejno-sadržajnih komponenti očaravajuće su i glasovno-melodijske komponente te metričko-versifikatorske. Uočljiv je sklad između pjesničkog sadržaja i forme, između građe i njezine strukture. Primjerice, jednostavne katrene koristi kada želi iznijeti neku zanimljivu pričicu u dramskoj formi (*Žabac Podunavac, Mišja gozba*), a leksička razigranost, tj. traženje čarobnih zvukova u leksičkom izboru i versifikaciji, razigrana maštovitost, a sve potkrijepljeno dobrim razumijevanjem dječje psihe i njezinih preokupacija dolazi do izražaja u kraćim, jednostavnijim, ritmički usklađenijim pjesmama, npr. u pjesmama *Škrt krt* i *Grga hrga*. Jezična igra nosi u sebi najviše poetskih elemenata i kao takvu je djeca najlakše prihvaćaju. "Kad se odrasli 'igraju' i bave jezičnim sportom, kako se ne bi djeca, kojima je igra još bliži i prirodni oblik živovanja, način spoznavanja svijeta, vitalna potreba bez koje ne mogu zamisliti svoje djetinjstvo. Živahna, prpošna, obijesna i prkosna, spremna sve podrediti smijehu i šali, djeca stvaraju neobične jezične i ritmičke kombinacije, racionalne i nonsensne, o čemu svjedoče brojne brzalice, razbrajalice i druge tvorevine zabilježene u dječjoj narodnoj lirici, a isto tako različita jezična i slogovna konstruiranja, kojih se, više ili manje, svi sjećamo iz vlastitog djetinjstva. (...) Igrom riječi, u širem značenju, zaokupljeni su gotovo svi poratni dječji pjesnici u Hrvatskoj, ali su svakako najreprezentativniji i

najekstremniji, najviše je njegovali i razvili, najdalje u njoj došli – Zvonimir Balog i Pajo Kanižaj¹² i u novije vrijeme Luko Paljetak.

Zvonimir Balog je već u prvoj knjizi *Nevidljiva Iva* (1970.) jasno pokazao svoj stil. “Postavši već nakon knjige *Ja magarac zreo i prepoznatljiv dječji pjesnik okrenut nonsensu i jezičnoj igri, on u svakoj svojoj novoj knjizi iznenađuje ili nepresušnim izvorištima nonsensne igre ili tematskim, žanrovskim i izražajnim novostima ne odričući se nikad svojih bitnih odrednica. (...) pretvorit će odgojne zasade u sjajnu književnost; šetat će po Hrvatskoj kao veseli zemljopisac i igrati se imenima hrvatskih otoka, rijeka i planina; (...) bavit će se stilskim vježbama varirajući jedan kratki tekst na mnogo načina (...). Tako na primjer Balog za svaku riječ u kojoj se nađe glasovni skup VINA tvrdi da se pravi od vina pa se onda, na čuđenje i uživanje djece, u toj srodnoj obitelji nađu po značenju nimalo srodne riječi: djedovina, domovina, pilovina, sirovina, živina i sl. To je samo jedan od primjera osebujne Balogove nonsensne gramatike i stilistike koja se bogato otvara u *Nevidljivoj Ivi*.”¹³*

Pajo Kanižaj je po mnogo čemu sličan Balogu. Kritičari kažu da je Kanižaj ležeran i topao, snažan i prkosan, revolucionaran i sklon nonsensnoj igri, da “izvodi prave jezične akrobacije, dopustive samo umjetniku riječi, kojemu nije svrha toliko obična komunikacija, koliko artistskičko obilježavanje teksta. Doduše, Kanižaj će katkada napisati pjesmu u potpuno tradicionalističkom obliku, u ustaljenom metru s uobičajenim rimama, kao što će moderni slikar apstrakcija katkada naslikati nešto i u klasičnom figurativnom obliku, pokazujući da ne slika samo za likovne gurmane nego i za širu publiku.”¹⁴

Za širu publiku piše i Luko Paljetak. Njegova “nonsensnost se zapravo reflektira samo u bogatoj, fantastično-šaljivoj antropomorfnosti.”¹⁵ Tako da ti stihovi mogu nasmijavati i djecu i odrasle, “iako djeca neće uvijek doprijeti do one dublje slojevitosti naoko naivnih Paljetkovih pjesama. U nekima od njih autor pod krinkom apsurdnih postupaka svojih životinjskih junaka ironizira i razobličuje malograđanski – potrošački mantalitet, živ i u društvu našeg vremena. A ne treba ni naglašavati da je karakteristika dobre dječje poezije baš u tome da je rado čitaju i odrasli, ne mogavši ostati ravnodušni prema svjetlucavim zrcima elementarnog umjetničkog iskaza.”¹⁶ Takvoj popularnosti Paljetkovih stihova doprinose i “nabrajanja, ponavljanja, apsurdne situacije, ironične asocijacije, ritmički pomaci unutar klasičnog rimarija, zatim i deminutivi i augmentativi”¹⁷, koji imaju značajan udio u autorovu humoru.

¹² Zalar, 1979., 64-65.

¹³ Balog, 1998., 136, 138.

¹⁴ Kanižaj, 1994., 192.

¹⁵ Zalar, 1979., 94.

¹⁶ Zalar, 1979., 94-95.

¹⁷ Paljetak, 2002., 128.

Postavlja se pitanje kako se Budakova poezija uklapa u postojeće stanje na književnoj sceni? Primjerice, u knjizi *Suvremena hrvatska dječja poezija* (autor Ivo Zalar) Budak je predstavljen kao autor nekoliko zbirki pjesama za djecu: *Komarac Zuzuka* (1968.), *Jajac jaje* (1969.), *Klinac Ignac* (1969.), *Luda priča i ostale pjesme za djecu* (1975.), *Lovac Mile i druge pjesme za djecu* (1977.). Po karakteristikama je stavljen u grupu autora koji se nalaze između tradicije i suvremenosti. "Život je i novost i vraćanje oblika, pa i poezija, kao jedan od njegovih fenomena, donoseći često nešto novo, nepoznato, vraća se i starim formama, tradicionalnoj tematici i vječnim idejama. U njoj – kao i u svim drugim umjetničkim izrazima – susrećemo i avangardiste, krčitelje novih putova, graditelje neuobičajenih struktura, stalne nezadovoljnike, revolucionare, kao i one koji će svoju kreativnost nastojati provjeriti na standardnim oblicima, na ustaljen način. Iako ovi potonji ne ruše konvencije, prolaze utabanim stazama i pričinjaju se u stanovitom, ponajprije formalističkom smislu konzervativnima, katkada snagom inspiracije ostvaruju djela bolja i vrednija od onih što ih ostvare takozvani novatori, jer se inovacije mogu pokazati kasnije – gledano s povijesnog aspekta – i čistom zabludom."¹⁸ Ističu se, nažalost, samo dvije Budakove pjesme, *Škrt krt* i *Grga hrga*, kao uspješnije realizacije njegova pjesničkog talenta posvećenog djeci i dječjem svijetu. No, ako bismo malo bolje razmotrili samo šaljive pjesme građene na humoru karakterističnom za dječje pjesništvo, onda bismo mogli dobiti zanimljiv i slikovit rezultat. Humor može biti građen na temelju anegdote, nonsensa ili na jezičnim kalamburima i igrivim obratima. U prvu grupu bi zajedno s pjesmom *Pružite dlan* Zvonimira Baloga i *Bubamarom* Otona Župančića mogla ići Budakova pjesma *Velika lutka*, dok bi u drugu grupu dospio *Junačina zeko* ili *Škrt krt* skupa s pjesmama *Opet o mački i mišu* Luke Paljetka, *Klin se klimatao* Zvonimira Baloga i *Iza staje* Grigora Viteza.

Dakle, Pero Budak je provjeren književnik, ali ne i dovoljno istican hrvatski pjesnik za djecu. To se treba promijeniti jer njegove pjesme imaju stanovitu težinu, igrivost, prikladne su za ostvarivanje nekih odgojnih i obrazovnih ciljeva, a plod su istinskog nadahnuća. Te pjesme mogu pridonijeti da se djetinjstvo, najsvjetlija i najsvetija ljudska kategorija mnoge djece, provede u znaku igre, smijeha i spontanog bogaćenja duha, jer dječja poezija i nije ništa drugo nego duhovna igračka namijenjena djeci.

Vrlo često se u tekstovima o dječjoj književnosti, kao poseban element privlačan djeci, ističe nonsensnost pjesama. Sve što je naizgled besmislica u bogatoj dječjoj mašti pretvara se u nešto sa smislom, primjerice iznimno popularna pjesma *Antuntun* u kojoj vlada atmosfera paradoksa i obrata, nonsensna je pjesma pa u dječjoj mašti paradoksa u pjesmi više nema. Slično je i nonsensno nizanje pojedinih slova, slogova i slično. Na takvu nonsensnu jezičnu igrariju nailazimo i

¹⁸ Zalar, 1979., 123.

u spomenutim pjesmama *Škrt hrt* i *Grga hrga* gdje su riječi povezane zajedničkim suglasničkim skupovima (krt – škrt – vrt – hrt – strt – svrt – rt – trt – smrt, Grga – kvrga – hrga – trga), koji ujedno doprinose i rimi u stihovima.

Stvaralačka razigranost i nesputanost, igra i humor, igra jezikom i pjesnički ludizam karakteristike su brojnih Budakovih stihova, a tako i pjesmice *Komarcac Zuzuka*. U samom naslovu progovara Budak – pjesnik ludist. Onomatopejski motivirana riječ privlači male čitatelje, a radnja prožeta humorom, koja slijedi, naprosto osvaja. Pjesmica je dinamična i razigrana i kao takva sigurno pronalazi put do dječjeg srca.

No, djecu privlače i mnoge druge stvari. U prvom redu, kako je već spomenuto, nalazi se narativnost (pripovijednost) koja je konstitutivni element dječjega stiha (“*Dječji senzibilitet posebno se otvara prema niti neke radnje, ma koliko ona bila kratka, jednostavna i sažeta.*”¹⁹). U Budakovim tekstovima narativnosti ima na pretek: od priče o neuspjelim lovačkim pothvatima maloga lovca Mile, blago duhovite pjesme pune neskrivenih osjećaja, preko *Mišje gozbe* i *Velike lutke* do čudesne priče o maloj kozi, đaćiću oblačiću i jajcu pustolovu. Tri posljednje spomenute pjesme su fantastične pripovijesti o željama i njihovim ostvarenjima male koze *Zoze* i oblačića, koji su htjeli postati pravi đaci i ići u školu, te o jajetu čije su želje za pustolovinom daleko veće. On ne samo da je želio nego je i postao pilot i astronaut, a ne samo đak. Sva tri pjesnička lika su antropomorfizirana (kao i žabe u *Žapcu Podunavcu*, lisac u pjesmi *Lisac Lijo*, miševi u *Mišjoj gozbi*, kobasice u pjesmi *Dvije sestrice* te zeko iz pjesme *Junačina zeko*), što govori o maštovitosti autora dječjih pjesama koji je time uspješno ušao u svijet dječje mašte. Opće je poznata činjenica da su u dječjoj mašti životinje, predmeti ili igračke ravnopravni junaci u igrama ili u iskazivanju osjećaja. Naime, ti oživljeni likovi jedu, plaču, plešu, vesele se, uče, zaljubljuju se... kao i prava živa stvorenja. Tu je očita jačina emocija kojom se djeca odnose prema stvarima, koliko se za njih vežu, a čak katkada se i poistovjećuju s njima, npr. u *Velikoj lutki* djevojčica lutkicu tretira kao sestru i pri tom je ljubav najiskrenija: *Na radost, veselje, / na veliku sreću / dobila sam lutku, / čak od sebe veću! // A kad je već veća, / znano je svakome / da mi je to seka. / (Starija, dabome!) // Prem sam od nje mlađa, / ja sam sve radila: / kuhala i šila, i cvijeće sadila. // I haljine njene / sve sam sama prala. / Svoju i njezinu kosu sam češljala. // Presretna sam bila / što, u svome vijeku, / i ja imam svoju / dragu, milu seku.* U pjesmi *Dječja kolica* dolazi do izražaja velika ljubav koju djeca osjećaju za stvari koje im više nisu potrebne, a nekad su im bile jako važne: *Imao sam nekada / i dječja kolica. / Naslijedi ih od mene / moja seka Cica. // Mi smo danas oboje / skoro već odrasli / i kolica dječja ta / davno smo prerasli. // (...) // U tišini tavana / drijemaju kolica. / Ja već za njih ne marim / a ni seka Cica. // No zgodi se proljetos / jednog lijepog dana: / kolica je skinula / mama sa tavana. // I*

¹⁹ Zalar, 1991., 24.

*platit k tom mamica / htjede nekom starcu / da kolica odnese / ko bezvrijednu stvarcu.
// Žao nama bijaše / tih naših kolica. / Iz protesta plakasmo / ja i seka Cica. // Sazvali
smo sjednicu / u našem stanu / i uspjeli ganuti / našu milu mamu. // (...) // Kolica su
malena / (mjesto na smetlištu) / od tog dana živjela / na našem dvorištu. // Dječica su
mnoga se / radovala tome, / od sreće ludovala, / vozala, dabome! // Kolica su postala /
sva djece igračka. / U njima su vozila / čak i starog mačka.*

Sve su to neposredne, životne, stvarne (takva je i slika kada uplašeni žabac bučne u vodu kako bi se zaštitio od nečeg “strašnog”, ne znajući da je to samo običan povjetarac, doduše, podrugljivo raspoložen – *Žabac Podunavac*), a nadasve dječje slike.

Vidljivo je da je Budak duboko svjestan koliko smo trajno obilježeni iskustvom iz djetinjstva. Vodeći se tom mišlju nastojao se uvući u srca malih bića s namjerom da nikad ne iziđe iz njih van. U tome je i uspio! Nema tog čovjeka koji ne će osjećati ganutost prisjećajući se svoga najranijeg djetinjstva i prvih čitateljskih pokušaja kada je izuzetno bitna posebna vrsta književnosti za djecu – slikovnica. Budak je pokrio i to najranije doba djetetova života stvorivši prekrasnu slikovnicu *Jajac jaje*. Inetdisciplinarnost slikovnice je od izuzetne važnosti. “*Ako za slikovnicu kažemo da je ona prva knjiga u djetetovu životu, ova stereotipna tvrdnja signalizira, zapravo, poseban poetski kod: budući da je namijenjena najmlađem čitaču u prvim godinama njegova (agrafijskog) života, uz tekst ravnopravno živi i slika, jedno drugo nadopunjuje pa pritom čak govorimo o uvjetovanom refleksu, naime činjenici da dijete uz sliku veže tekst i tako ga memorira i reproducira. Budući, dakle, da mali korisnik spoznaje svijet slikom, likovni dio slikovnice važan je i ravnopravan tekstovnom, između njih postoji sinkretička sveza (premda tekst pripada temporalnom, a slika spacijalnom izrazu!), a to će reći da u slikovnici jednako sudjeluju i tekstopisac i ilustrator, pri čemu se drugi javlja kao interpretator riječi. Tekst je najčešće ponuđen u stihu, u njemu je manje naglašena slikovnost, a više ritamsko-melodijska struktura jer upravo takvu organizaciju dijete će, uz čitateljsku pomoć, lakše upamtiti napisano.*”²⁰ Ovaj je put riječ o izuzetno snažnom spoju tekstopisca i ilustratora. Tekstopisac je provjereni književnik, a ilustrator dobitnik Oskara. Može li se i zamisliti neki skladniji par umjetnika!? Rezultat je uvjerljivo i jasno umjetničko djelo. Ovo bi bila bajka da ima sretan kraj jer sadrži elemente čarolije, izmišljeni čarobni svijet doživljava se kao paralelna stvarnost; ovo je i fantastična pripovijest u kojoj je glavni junak antropomorfnu prikazano jaje koje osvaja Mjesec i putuje oko Zemlje; ovo je i avanturistički romančić jer je pun događaja koji izlaze iz okvira obična ili svakodnevnog života, pun je neobičnosti, opasnosti i novosti (svako dijete sanja o odlasku iz kuće, iz dosade u velik nepoznat svijet, želi sresti opasnosti i premostiti zapreke, upoznati nove oblike života, steći prijatelje, zaljubiti se...) i na taj način predstavlja nadu u ostvarenje djetinjih snova; a možemo pronaći i elemente basne – kroz lijepo ispričanu priču pouka je jasna i

²⁰ Hranjec, 2006., 25.

uvjerljiva – prevelika radoznalost i neposlušnost može donijeti i bolne posljedice, jer se dječje poimanje svijeta razlikuje “od gledanja odraslih. Bez dovoljno iskustva, bez jasnih spoznaja o prirodnim silama i zakonima, gledajući sa svoga sitnog motrišta na velik nepoznat svijet kojemu se divi i kojeg se boji, ne shvaćajući kategoriju vremena, prostora, uzročnosti, dijete ne shvaća razlike između sadašnjeg, prošlog i budućeg, daljinu i blizinu, granice veličine, odnose vidljivog i nevidljivog, zakone sile teže, smrt i druge granice ljudskih mogućnosti. Ono bez čuđenja, makar s radošću ili strahom, prihvaća pojave i likove kakvih u stvarnosti nema, prihvaća čudesno ili fantastično: divove, patuljke, vile, moćne vještice, trenutačno svladavanje golemih daljina, lako stjecanje željenih predmeta i dr.”²¹ U sve ovo savršeno se uklapa i *Jajac jaje*.

Dječja poezija nije laka poezija, njezin je zadatak pobuditi “u djetetu proces koji uspostavlja aktivan odnos djeteta prema svijetu što ga okružuje, da rasprostre pred njim slike koje ga privlače i ustalasa ritmove u koje se uključuje, da mu omogući identifikaciju i sve moguće veze između sebe i drugih. Nije tema dječje poezije dijete nego cijeli svijet i proces u kojem ga dijete prihvaća, prodire u nj, osvaja i usvaja.”²², a dijete će sve to bolje usvojiti ako mu je poezija bliska. Osim ludizma i nonsensa djeci su bliski i tonovi narodne književnosti. Naime, usmena dječja književnost je stvorena u izravnom dodiru s djecom i prati svakodnevni dječji život. Svi ti oblici, od uspavanki pa do brojalica, djeci su jako bliski i time lako prihvatljivi. Upravo se na tu književnost Budak oslonio u svom stvaralaštvu pa njeguje teme i motive koji prate sve dječje potrebe i želje (raspon je širok: djeci nudi informacije o prirodi i životinjama u njoj – *Ptice trčkalice*, *Roda*, *Soko ptica grabljivica*, *Lisac Lijo*, *Junačina zeko*; ulazi u svijet dječje mašte i pokazuje koliko je dobar poznavatelj dječje psihe – *Mali braco*, *Velika lutka*, *Junačina Ivo*; duhovit je i zanimljiv – *Žabac Podunavac*, *Grga hrga*; sklon je antropomorfizaciji i fantastičnim elementima – *Koza Zoza*, *Đačić oblačić*, *Jajac jaje*, *Dvije sestrice*), odan je vezanom stihu, ritmiziranom govoru, jednostavnosti izraza... Drugim riječima, Budak je nastojao kao književnik, poput bezimernih narodnih stvaratelja, ući u srce malih čitatelja prihvaćajući njihov svijet, njihovu doživljajnost i putove spoznavanja.

Iz svega navedenog može se zaključiti da je Budak sa svojim pjesmama s pravom zauzeo mjesta u antologijama dječje književnosti, a ulaskom u čitanke za osnovnu školu ovaj bi se dokazani književnik, prvenstveno dramatičar, afirmirao i kao dječji književnik, dok bi sama djeca imala obogaćeniji duhovni život, granice mašte bi im se još više proširile, a to i je cilj književnosti za djecu.

²¹ Crnković – Težak, 2002., 21.

²² Crnković – Težak, 2002., 19-20.

LITERATURA

- BALOG, Z. (1998.): *Nevidljiva Iva*, Znanje, Zagreb
- BUDAK, P. (1968.): *Komarac Zuzuka i pjesme za djecu*, A. G. Matoš, Samobor
- BUDAK, P. (1969.): *Jajac jaje*, Interpres, Beograd
- BUDAK, P. – Hadžić F. (1977.): *Izabrana djela*, MH – Zora, PSHK, Zagreb
- BUDAK, P. (1983.): *Djelo vrijedno za djecu vrijedno je i za odrasle*, Kulturni život, br. 1-2.
- BUDAK, P. (2002.): *Pjesničko četveroknjižje*, NZMH, Zagreb
- CRNKOVIĆ, M. (1990.): *Dječja književnost*, Školska knjiga, Zagreb
- CRNKOVIĆ, M. – TEŽAK, D. (2002.): *Povijest hrvatske dječje književnosti od početaka do 1955. godine*, Znanje, Zagreb
- Čarobni govor djetinjstva – antologija pjesništva za djecu (1984.), priredio Ivo Zalar, Školska knjiga, Zagreb
- HRANJEC, S. (2006.): *Pregled hrvatske dječje književnosti*, Školska knjiga, Zagreb
- KANIŽAJ, P. (1994.): *Zapisi odraslog limača*, NZMH, Zagreb – Koprivnica
- PALJETAK, L. (2002.): *Miševi i mačke naglavačke*, Znanje, Zagreb
- ROSANDIĆ, D. (1978.): *Književnost u osnovnoj školi*, Školska knjiga, Zagreb
- ROSANDIĆ, D. (1992.): *Dramatičar, romanopisac i samosvojan pjesnik*, Školske novine, 22. prosinca
- SKOK, J. (1992.): *Žubor riječi*, Školska knjiga, Zagreb
- TEŽAK, S. (1977.): *Prilozi interpretaciji lirske pjesme u osnovnoj školi*, Zagreb
- Vječnotraž – antologija hrvatskog pjesništva za djecu (1975.), izabrao i uredio D. Cvitan, Novi Sad
- ZALAR, I. (1979.): *Suvremena hrvatska dječja poezija*, Školska knjiga, Zagreb
- ZALAR, I. (1991.): *Pregled hrvatske dječje poezije*, Školska knjiga, Zagreb
- Zlatna knjiga svjetske poezije za djecu* (1975.), sastavio Z. Balog, NZMH, Zagreb

PERO BUDAK'S CHILDREN POETRY**Abstract**

In Pero Budak's rich opus we can recognize a poet, a dramatist, and a novelist. His drama work is the most prominent because his life was inseparable from the theater. In poetry and prose also he provided valuable and genuine contribution that deserves to be analyzed and noted.

We will provide an overview of Budak's poetry, with focus on children songs. We will emphasize three important elements in those songs. The first one is of ludus, a specific for children poetry. Song titles (Koza Zoza /Zoza the goat/, Jajac jaje /Eggie the egg/...) imply its universal presence, which is good for language acquisition process even in preschool children.

We will shift attention to the word audacity that helps developing sense of rhythm, and finally to the sense of playfulness which facilitates developing lyric memory in children. The sense of playfulness is the third, but not the least important element in reading several of Budak's poetry books: Koza Zoza /Zoza the goat/, Moreplovac Janko /Marko the sailor/, Dječja kolica /Children wagon/, Đačić oblačić /Pupil the cloud/, Luda priča /Mad story/, Lovac Mile /Mile the hunter/. Many of those songs are republished in Pjesničko četveroknjižje in 2002.

This analysis is to present Pero Budak as important poet for children.

KEY WORDS: *Budak, children poetry, play.*

DJEČJI LIK I ESTETSKI IZRIČAJ

Sanja Vrcić-Mataija

Sveučilište u Zadru

Odjel za nastavničke studije u Gospiću

UDK: 821.163.42.09-93-31

Pregledni članak

Review article

Sažetak

Na odabranim dječjim romanima (Nada Iveljić, Tihi stanovnici proćelja, Svrackovo brdo; Tihomir Horvat, Muki; Tomislav Bilosnić, Iški kralj; Maja Gluščević, Odrastanje; Nada Mihoković Kumrić, Mrazovac) interpretira se odnos dječjeg lika prema različitim oblicima umjetnosti: slikarstvu, arhitekturi, glazbi, književnosti, usmenoj predaji. Uočena je pojava ključnog utjecaja estetskog izričaja na izgradnju senzibilnog identiteta dječjeg lika. Prevladavajući stilski postupci intermedijalnosti i intertekstualnosti potvrđuju raznolike načine prožimanja književnosti s drugim umjetničkim diskursima.

KLJUČNE RIJEČI: hrvatski dječji roman, dječji lik, umjetnost.

1. Uvod

U poetici hrvatskog dječjeg romana devedesetih godina prošloga stoljeća¹ moguće je uočiti izvjesne tematsko-stilske osobitosti do kojih je došlo zbog utjecaja svjetske romaneskne produkcije kao i zbog izmijenjenih životnih okolnosti u Hrvatskoj toga vremena. Uz nezaobilazno djelovanje dječjih likova unutar družine ili klape istomišljenika, naglašenu pustolovinu realiziranu kroz niz zanimljivih događaja iz dječjeg života, odvija se paralelni život jednog dijela romanesknog svijeta čiji se normativni obrazac ne može svesti na djelovanje dječjeg lika unutar skupine. Riječ je o romanima u čijem je središtu praćenje unutarnjeg života dječjeg lika, njegova intimnog svijeta oblikovanog drukčijim stilskim sredstvima negoli je to slučaj s već spomenutim romanima družine.² Naglašena psihologizacija ostvarena bilo karakterizaci-

¹ Devedesete godine prošloga stoljeća s pravom se mogu smatrati ključnima u uspostavi periodizacije hrvatske književnosti, pa tako i dječje. O izdvajanju devedesetih godina kao zasebne poetsko-periodizacijske cjeline pisao je Majhut (2008). Dubravka Težak (2008) o osamdesetim i devedesetim godinama piše kao o vremenu tematsko-strukturnih novina u svjetskoj dječjoj književnosti u koju prodire mnoštvo sumornih, nekad tabuiziranih motiva, vršeći izvjestan utjecaj i na hrvatsku dječju književnu produkciju devedesetih godina.

² Hranjec (1998) kao jednu od temeljnih osobitosti dječjeg romana navodi dječju družinu smatrajući je njegovim znakovitim toposom, dok likove individualaca pripisuje književnosti za odrasle. "Nasuprot, dakle, galeriji likova-pojedinaca u književnosti za odrasle, u dječjoj se u pravilu javlja kolektivni lik." (Hranjec, 1998:10) Međutim, osim zaista iznimnog korpusa dječjeg romana družine, moguće je uočiti i postojanje drukčijeg tipa dječjih romana u čijem je središtu, dakle, pojedinačni dječji lik.

jom izvana ili unutarnjim monologom jesu oblikovni postupci koji oslikavaju stanje dječjeg lika u specifičnim životnim okolnostima, među kojima dječji odnos prema svijetu umjetnosti ima važnu ulogu u izgradnji njihova identiteta. Odnos dječjeg lika prema raznolikim vrstama umjetnosti utječe na oblikovanje izrazito senzibilnog junaka dječje proze, a prožimanje književnog sa svijetom drugih umjetnosti pretpostavlja i specifične oblikovne postupke u izgradnji romaneskne strukture. Na odabranim romanima³ bavimo se proučavanjem utjecaja arhitekture, kiparstva, slikarstva, fotografije, glazbe, književnosti, kazališne umjetnosti te usmene predaje na izgradnju identiteta dječjih likova radi definiranja jednog dijela poetike hrvatskog dječjeg romana devedesetih godina prošloga stoljeća.

2. Dječji lik i estetski izričaj

Odnos dječjeg lika prema raznolikim oblicima umjetnosti sudjeluje u kreiranju specifičnih narativnih obrazaca hrvatskoga dječjeg romana. Radi se o pripovjednim modelima koji u središte stavljaju dječji lik, njegov odnos prema članovima obitelji ili nekoj drugoj odrasloj osobi. U svakom je slučaju riječ o tipu socijalno-psihološke proze⁴ u okviru koje pratimo intimna previranja dječjih likova uvjetovana neobičnim životnim situacijama: bolešću ili smrću bližnjih, osamljenošću, nezadovoljstvom obiteljskim kontekstom odrastanja (roditeljski preljub, odrastanje bez roditeljskih uzora). Jedan dio romana donosi biografsku i autobiografsku prozu, portretiranjem izvana ili iznutra, oblikovanu intimnim izrazom koji razotkriva identitet vrlo senzibilnih junaka dječje proze, pri čemu utjecaj estetskog izraza zauzima istaknuto mjesto.

2.1. Nada Iveljić, *Tihi stanovnici pročelja*

*Tihi stanovnici pročelja*⁵ Nade Iveljić svojom strukturom kojom dominira lik deseto-godišnjeg dječaka Vinka, nesigurnog i emocionalno zaklutog u izgradnji osobnog identiteta, pripada narativnom obrascu dječjeg romana lika. U romanu pratimo put

³ Riječ je o romanima: Nada Iveljić, *Tihi stanovnici pročelja*, *Svrakovo brdo*; Tihomir Horvat, *Muki*; Tomislav Bilosnić, *Iški kralj*; Maja Gluščević, *Odrastanje*; Nada Mihoković Kumrić, *Mrazovac*.

⁴ Težak (2008) također ističe činjenicu o sve učestalijem prodiranju socijalnih motiva koji nisu samo podloga zbivanja već "(...)su socijalni problemi glavni pokretač radnje" (Težak, 2008:198).

⁵ Roman je autorica odredila kao pripovijest o dječaku koji je živio početkom 20. stoljeća: "Kako ovo nije knjiga o razvitku grada Zagreba, nego pripovijest o dječaku koji je živio početkom XX stoljeća, čitatelj neće naći u njoj opisanu zgradu banke (recimo, Burze). Ali će, bude li tražio, pronaći mnoga vrijedna zdanja i tajnovite stanovnike njihova pročelja" (Iveljić, 1997. Iz *Predgovora*).

Vinkova psihičkoga i fizičkog sazrijevanja od trenutka gubitka majke⁶ i preseljenja sa sela u grad do njegova odrastanja i uviđanja značaja koji u njegovu životu zauzima arhitektura prepoznata kao autentični motiv u dječjoj književnosti. “Vrijednost ove knjige je u autentičnom koloritu zagrebačke arhitekture, u nadahnutim slikama oživjelih kipova s pročelja zgrada, u stvaralačkoj sintezi mašte i zbilje. Nada Iveljić kao rijetko koji pisac umije lijepe, velike i korisne spoznaje, ideje i poruke nenametljivo utkati u na izgled jednostavna, obična, svakodnevna zbivanja, a onda od tih običnih i jednostavnih događaja lijepim jezikom i slikovitim izrazom ispusti zanimljivu fabulu zbog koje će djeca rado pročitati pripovijest” (Težak, 1997. iz *Pogovora*). Vinkovo se sazrijevanje odvija u dvjema sredinama: idiličnoj slavonskoj i urbanoj zagrebačkoj. Pripovjedač je sveznajući, uz promjenu fokalizacije koju nerijetko preuzima lik, bilo da je riječ o formi izravnog ili neizravnog unutarnjeg monologa⁷. Majčin lik i traganje za životnim uporištem postaju ključnim narativnim odrednicama u psihološkoj karakterizaciji lika koji nam se otkriva u svojoj unutrašnjosti. Vremenski, radnja je ovoga romana smještena u 1924. godinu, opisujući događaje koji su se zbili u razdoblju od godinu dana, zaokruženu godišnjim dobima i nazivima poglavlja romana. Vinko je jedina u skladnoj, poštenoj i imućnoj obitelji; otac mu je bio ugledni trgovac i vlasnik hotela, a s majkom je, brižnom, osjećajnom, plemenitom osobom, bio posebno emotivno vezan. Majčina smrt postala je prekretnica u Vinkovu životu, njegovo tugovanje urodilo je osamom i povlačenjem, što je i odredilo kasniji dječakov životni put, počevši od odnosa prema okolini, odraslima do njegova iznimnog stava prema umjetnosti, posebice kiparstvu i arhitekturi koji će kompenzirati dječakovu emotivnu prazninu. Preseljenje u Zagreb odigralo ključnu ulogu u izgradnji Vinkova senzibilnog identiteta. Zagrebačkim skulpturama, kao dijelovima urbane arhitekture, autorica udahnuje život, čime realistična radnja romana prelazi u fantastični diskurs opravdan bogatstvom Vinkove ranjene duše. Time kiparsko-arhitektonski motivi, isprepleteni s povijesnim diskursom, imaju ne samo edukativnu već i emotivno-psihološku, kompenzacijsku ulogu⁸. Osim toga,

⁶ Hranjec piše o romanu kao o prikazu razorene obitelji i položaju dječaka unutar nje: “Neprestanu tematsku vertikalu-razorene obitelji-N.Iveljić konstantno interpretira književno te nakon Tihih stanovnika pročelja(...), priče o dječaku koji bolno odrasta nakon gubitka majke, objavljuje roman *Bakino srce*(...)” (Hranjec, 2006:148).

⁷ “Pomisli kako više nikad neće biti sretan. A možda od tuge umre. Tada će ga vratiti ovamo odakle ga silom odvođe i poleći pokraj njegove drage mame” (Iveljić, 1997:21).

⁸ U Vinkov san dolazi lik umrle majke, i to u vrijeme kad se Vinko počeo opet radovati životu: “Mili moj-rekla mu je-došla sam ti stoga što si se nasmijao. Osjetila sam tvoju radost koja mi je dala snage da prijedem veliku udaljenost i sjednem uz tvoju postelju kako sam vazda činila. Veseli me što tvoje srce opet ispunja radost. Budi veseo, dragi moj, tada će i meni biti lakše; lakše ću ti dolaziti u san, tvoja žalost otežava mi put(...)” (Iveljić, 1997:66).

u trenucima bolesti, Vinko na granici halucinacije i sna doživljava vizije oživjelih kipova koji snagom umjetnosti svjedoče postojanje jednog paralelnog svijeta u kome se oni bore za svoje mjesto i opstanak. Odabirući među sobom kip koji je po nečemu znakovit, kip se Bogorodice, poistovjećen u dječakovo podsvijesti s likom majke, odlučuje za pružanje utjehe emocionalno ranjenom dječaku⁹: “Iskažimo počast kipu mlade žene koji je uspio utješiti dječaka nakon što je ostao bez majke” (Iveljić, 1997:79). Radnja je romana stilizirana, krajnje pojednostavljena, lišena svih suvišnosti, svedena na brzo slikanje scena iz seoskog života na čijoj idiličnoj pozadini djetinjstva Vinkova tragedija djeluje još strašnjom. U prvom je planu produbljena psihološka karakterizacija dječaka čija je patnja nemjerljiva: on se povlači u sebe, ne komunicira sa svijetom, odlazi na majčin grob¹⁰, ravnodušan je prema svijetu¹¹, pasivan u događajima koji se oko njega zbivaju.¹² Uživa jedino u druženju s kipom na pročelju zgrade koji ga neodoljivo podsjeća na majku. U liku žene pronalazi majku, ali i utjehu koja će pozitivno djelovati na njegov odnos prema izvanjskom svijetu, u kojem počinje postupno sudjelovati, bez obzira na svu neshvaćenost rodbine s kojom nerado provodi život u zagrebačkom Donjem gradu. Na razumijevanje je naišao i u liku profesora povijesti, ujedno i razrednika, Adama Rubetića, velikog zaljubljenika u zagrebačku arhitekturu. Vinkovo tjelesno i duhovno ozdravljenje, otvorenost prema profesoru koji je u njemu vidio ne samo svog omiljenog đaka već i neostvarenog unuka, vodi nas optimističnom završetku romana u kome prerano sazrio dječak ranjen tugom majčina gubitka i oplemenjen ljepotom umjetnosti spoznaje životnu istinu: “Ja sam odbijao stvarnost. Mogao sam zauvijek ostati takav da nisam napokon uspio razlučiti san od zbilje. Danas znam da kip nije živ, ali me izgledom podsjeća na majku i zato ga volim” (Iveljić, 1997:84).

⁹ “Nedostajala mu je mama. Osobito uvečer, kad bi legao, dugo nije mogao zaspati zamišljajući je uza se. Vidio ju je kao da je živa: njezine fine meke ruke, tople obraze i vitak stas, njezinu dugu zlatnu kosu smotanu na potiljku. Vidio ju je, jer nije sebi htio priznati da je više nema” (Iveljić, 1997:27).

¹⁰ “Vinko je pokušao shvatiti da tu leži njegova dobra mama i da mu više nikada neće doći. Ali njegove su se misli prekidale, nije bio u stanju niti jednu domisliti. Ne zamjetivši oca, spustio se na tlo i gorko zaplakao” (Iveljić, 1997:15).

¹¹ “Mislio je da ulazi u dvorac. Pa što!? Sve da kraljuje u njemu, ne bi se radovao. Što će mu kraljevstvo, što će mu sav svijet, ako mora živjeti bez svoje drage mame. Sve je to grozna zabuna, pomisli. Ona će se pojaviti” (Iveljić, 1997:24).

¹² Po nekim bi svojim osobinama Vinko pripadao pasivnom tipu nesretnog djeteta da umjetnost nije odigrala ključnu, kompenzacijsku ulogu u njegovu sazrijevanju. O tipovima dječjeg junaka vidi u Težak (2011).

2.2. Tihomir Horvat, *Muki, Djetinjstvo Ivana Zajca*

Tematiziranje umjetnosti i odnosa djeteta prema umjetnosti, ovaj put glazbenoj, postaje glavna odrednica jednog od rijetkih biografskih romana u dječjoj književnosti. Tihomir Horvat svojim je romanom *Muki, Djetinjstvo Ivana Zajca*, uspio približiti djeci lik velikoga hrvatskoga glazbenog umjetnika iz Rijeke, poetiziranog grada njegova odrastanja kao i cjelokupnoga primorskog ambijenta. Bajkoviti diskurs romana, prisutan na strukturnoj razini u imenovanju naslova poglavlja (*Jedne ljetne noći...*), pridonosi neobičnom pristupu biografsko-dokumentarističkoj građi¹³ čineći je prihvatljivijom dječjem recipijentu. Događaji u romanu započinj u 1832., godinom rođenja Ivana Zajca, a završavaju 1850., godinom njegova odlaska na školovanje u Italiju, ali je naglasak i najveći dio fabule vezan za njegovo rano djetinjstvo provedeno u krugu obitelji u Rijeci¹⁴. Autoritativan lik oca, bivšeg časnika austrijske vojske, izazivao je osjećaje straha među svim članovima obitelji. Svojim patrijarhalnim muškim stavom očev je lik dominirao Ivanovim djetinjstvom, zbog čega je majčina blagost još snažnije djelovala na senzibilnoga, glazbeno talentiranog dječaka. Ipak, Ivan je obožavao s ocem vježbati sviranje klavira, s njim je često odlazio u kazalište, na predstave, koncerte, očeve probe. Uživao je u različitim zvukovima, u osluškivanju instrumenata, prepuštajući se tankočutnim maštanjima. “Zvuk, ton! To je ono što on voli! A u ovoj sobi bilo ih je za cijeli orkestar! Otvori preostale kutije s instrumentima, skoči na stolac, uhvati sva glazbala i zažmiri. Osjeti melodiju, gotovo ju je mogao opipati. Pred očima mu se ukaže nadolazeće jugo, krijeste ljutih valova krunile su se bijelom pjenom, vjetar je galebove raštrkao zrakom(...)” (Horvat, 1994:31). Sa svega šest godina započeo s javnim nastupima na opće zadovoljstvo brojne, riječke i talijanske publike. Muziciranje je Mukiju predstavljalo slobodu, nesputanost odlaska u

¹³ U prilog dokumentarističkom diskursu ide i *Epilog* romana u kome nas autor upoznaje s nekim podatcima iz Mukijeva kasnijega života koji nisu postali temom obrade ovog romana jer se ne uklapaju u recepcijske okvire dječje književnosti. Epilog romana više nalikuje dokumentarnoj kronici po čemu svojim stilom odudara od prethodnog dijela romana. Saznajemo da je Muki bio najbolji student svoje generacije, nagrađivan... Roditelji su mu vrlo brzo umrli pa se vratio u Rijeku, gdje je skrbio o sestri koja je postala poznata operna pjevačica. Ivan se oženio Riječankom, imao djecu, bavio se glazbom. Otišao je u Beč, postao i tamo slavan. Na nagovor Petra Preradovića, vratio se u Hrvatsku, u Zagreb gdje je pokrenuo glazbeni život. Neumorno je radio, obrazovao mlade, skladao, obnašao istaknute glazbene uloge. “Muki je živio s glazbom. I glazbom se upisao u hrvatsku povijest” (Horvat, 1994:117).

¹⁴ Osim glavnih likova koje čine Ivan i članovi njegove obitelji i prijatelji, javlja se niz sporednih likova, realistički oslikanih malih ljudi, seljaka, ribara, obrtnika koji govore primorskom čakavštinom zbog čega je roman značajan i kao primjer očuvanja jezične zavičajnosti. Ivanova je obitelj bila ugledna i imućna riječka obitelj, a otac, kao poznati riječki glazbenik, u Rijeku je dovodio istaknute umjetnike i kazališta.

prostore dostupne njegovu bogatom emocionalnom svijetu: “Muki je glazbom slijedio vjetar. Prohujao je zvonikom Zborne crkve, rastjerao galebove, zaigrao oko svoje kuće i zaljuljao kolijevku svoje sestre, srušio se kroz zelene trsatske vinograde, poigrao se nestašno plamenovima svijeća ispred Kapele zavjetnih darova, i onda pošakljao užad jedrenjaka kao žice harfe. Još! Još više!!! Mora se popeti još više, osjećao je, i poletio za jatom galebova koje se na pučini uspinjalo k oblacima. Dostigao je najvećeg, plegao mu po leđima, osjetio snagu i slobodu ptice i s njom se uspinjao k suncu. Još! Još! Evo me! Na vrhu sam, na vrhu, zakliktao je s galebom i iscrpljen dohvatio rumenu sunčevu zraku i po njoj kliznuo polako, polako u dubinu, na svoj školj” (Horvat, 1994:39). Premda još uvijek malen, uživajući istinski jedino u glazbi i zvukovima, Muki je znao koji je njegov životni put. Međutim, očeve su namjere bile posve drukčije. Želeći da mu sin postane pravnik, smatrao je da mu glazba ne bi trebala postati životni poziv. Preko sinove pravničke karijere želio mu je ne samo osigurati egzistenciju već i podići ugled obitelji. Sukob između Mukijevih želja i očeva autoriteta prerastao je u dramu lika koja je dovela do zaoštavanja odnosa između oca i sina, a time i između supružnika. Premda obiteljski diskurs igra značajnu ulogu u izgradnji Mukijeva identiteta, romanom prevladavaju pripovjedni postupci kojima se iskazuju dječakova unutarnja proživljavanja, posebice u odnosu prema glazbi, što je uzrokovalo određenje romana narativnim obrascem dječjeg romana lika. Muki je istinski uživao jedino u glazbi, zvukovima; u svakodnevnom okružju, a posebno je u morskim motivima pronalazio inspiraciju za skladanje, dok za klasično školovanje nije imao sluha. Profesori su imali razumijevanja za njegovu ljubav prema glazbi; oni su čak pozvali oca na razgovor ne bi li ga nagovorili da sina odvrati od pravničke karijere. Nakon toga otac se malo promijenio, opet je dopustio Mukiju da vježba, piše nakon čega je ovaj doživio najljepše trenutke. “Samo mu se stijena, teška, golema stijena, poput onih u trsatskim gudurama, zaljuljala i s njegove se duše surva u dubinu. A za njom su se otkotrljale sve Mukijeve sumnje, strepnje i razočaranja. Glazba! S glazbom će provesti ostatak života” (Horvat, 1994:105). Fabularni, linearni slijed događaja kroz koje prolazi Ivan na putu svoga odrastanja u obiteljskom okružju izneseni su sveznajućom pripovjednom perspektivom koja omogućava širinu uvida u društveno i kulturno ozračje Zajčeva vremena, kao i poetsko-lirski pristup određenim motivima, a povremena promjena fokalizacije dopušta liku da neposredno izrazi svoj doživljaj svijeta. Ipak, prevladava tip nadmoćnog pripovjedača koji iz određene vremenske distance pripovijeda događaje koristeći mogućnost njihova komentiranja. Karakter se junaka, dakle, gradi izvana, što uz projekciju davnog djetinjstva s niskim stupnjem dječje samostalnosti te obiteljskim diskursom istaknutoga patrijarhalnog ozračja pridonosi određenju romana tradicionalnim.

2.3. Tomislav Mariijan Bilosnić, *Iški kralj*

Roman Tomislava Mariijana Bilosnića, *Iški kralj*¹⁵ obrađuje otočno djetinjstvo ispri-povijedano iz perspektive jednog od likova u romanu na čiji je senzibilni identitet, između ostalog, utjecao usmenoknjiževni diskurs okružja u kome je odrastao. Pripovjedna je perspektiva određena vremenskom distancom jer je pripovjedač zrela odrasla osoba koja iz vremenske distance pripovijeda događaje svoga iškog djetinjstva¹⁶, naglašavajući katkad vremensku udaljenost kroz komentare. U romanu je oživljena slika predratnog vremena (prije Drugog svjetskog rata), otočkog života i međuljudskih, obiteljskih patrijarhalnih odnosa, vremena u kome je većina otočkih muškaraca odlazila na more, a neki su cijeli život bili pomorci tako da s obiteljima nisu ni živjeli. Na otoku su ostajale žene, starci i malobrojna djeca; živjelo se u zajednici, po tri generacije pod istim krovom, vladalo je siromaštvo, skromnost i život u skladu s prirodnim zakonima. Ljeti se najviše radilo, a zime su bile besposličarske, ljudi su se družili po kućama, sastajali se uz ognjište gdje bi pričali različite priče, dajući nerijetko mašti na volju: "(...)sjede nogama uz vatru grijući se ispruženih ruku i otvorenih dlanova i uz uspavljujuću toplinu svojih kužina, uz žar žeravice, po vlastitoj volji i po snazi svoje mašte, kao u polusnu, izmišljaju najčudnije priče pune fantastičnih prizora, stvaraju bajkovite krajeve, izmišljaju likove i bića kojima uznemiruju svoje trome duše, svoj svakodnevni, uobičajeni duševni spokoj. Ne mičući se od svog ognjišta, stvaraju i umišljaju velika djela, doživljavaju najfantastičnije pustolovine, sudjeluju u nesvakidašnjim zgodama i donose važne i sudbonosne odluke" (Bilosnić, 2001:12). Svoj su otočki život pričom mještani učinili mjestom otvorenih mogućnosti; priče su im bile bijeg od gladi koja se tako bolje podnosila, u njih su utkani motivi i likovi iz usmene predaje, nerijetko zastrašujući (o seoskim vješticama-morama, štrigama koje noću napadaju i sišu krv žrtvi, duhovima, vukodlacima, vampirima i različitim čudesima), s puno tajanstvenosti, nepoznanica i straha koji ni nakon mnogo godina nije izišao iz osjetljivih dječjih psiha. Na takvim narativnim digresijama pripovjedač donosi priče pojedinačnih likova (bake, djeda, sumještana)¹⁷, na različite načine: ili prepušta

¹⁵ Naslov romana *Iški kralj* vezan je uz otočke običaje. Naime, redovito bi se na otoku birao kralj, a ta je čast pripadala najutjecajnijem mještanimu. Te godine, u koju seže pripovjedačevo sjećanje, Marjanov otac izabran je za kralja, ali kako nije ima čime pogostiti mještane, jer su bili izrazito siromašni, ponukan osjećajem srama, otisnuo na more da bi na njemu ostao godinama. Njegov se povratak zbiva na kraju romana, u trenutku ulaska broda u otočku luku kad se otac i sin pozdravljaju i opet mimoilaze: sin odlazi na kopno u školu, a otac se vraća. Jal zbog siromaštva i povrijeđen ponos osjećaji su koji nisu samo pokretači očeva ponašanja već i sinova unutarnjeg proživljavanja, suosjećanja s ocem, ali i osude njegove odluke koja je izrodila prkosom kao izrazom mladićeve životne filozofije.

¹⁶ Ono što je kod romana upitno jest njegov autobiografski karakter. Naime, autor je rođen u Zemunik Donjem, a glavni junak ovog romana otočkog djetinjstva je dječak Mariijan, dakle, autorov imenjaka, koji progovara o vlastitom otočkom djetinjstvu. Ako nije stvarna, moguće je govoriti o fiktivnoj autobiografiji.

¹⁷ "(...)oni, pričajući svoje priče, uvijek iza njih imaju neku ideju, da se uvijek prema njoj jasno postavljaju kao da su je već davno proveli u djelo. Zato su svoje interesantne priče i govorili kao nešto

likovima da u prvom licu ispriповijedaju događaje, čime fokalizacija postaje promjenjiva, ili on pripovijeda iz svoje perspektive uz miješanje glasa lika i pripovjedača. Uzrokovano tajanstvenim pričama, Marijanovo su djetinjstvo ubilježili praznovjerje, strah i nepoznanice¹⁸. Pripovjedač, dakle, opisuje svoju tradicionalnu otočku obitelj u kojoj mu nedostaje, posebno u trenucima emocionalnog sazrijevanja i rađanja tajni o smislu života, očevo muški uzor. Majka ga beskrajno voli, ima samo njega, vesela je i radišna žena koja nikad ne besposličari, a često i pjeva¹⁹. Vjerna i odana svome suprugu kojeg godinama nema, živeći u kući sa svekrom i svekrvom, u snažno izraženim patrijarhalnim obiteljskim odnosima, ona svu utjehu nalazi u sinu jedincu, iščekujući očevo neredovita, pomalo štura i beščutna pisma koja su u njoj, navikloj na zatajivanje muževih emocija, razgaljivala ionako snažan osjećaj tuge i samoće²⁰. Djed Šanto, jedini Marijanov muški uzor²¹, poznati je iški lisac, a svoj je status zaslužio zanimljivim pričama među kojima je svakako istaknuto mjesto pripalo priči o njegovu lovu na lisca kojega je danima pratio. Nitko, međutim, na otoku nikada nije vidio nikakva lisca, ali se djed pravdao da nije ni mogao kad ga je on ubio. Pripovjedač živo, slikovito opisuje ne samo stanovnike otoka koji su na njega ostavili utjecaj, već i prostore kojima se kretao, eksterijere i interijere: svoju kuću, konobu, kulu, dvorište, more u svim godišnjim dobima. Emocionalni, lirizmom natopljeni opisi rodnoga kraja, zgusnut stil s kratkim, eliptičnim rečenicama, iz čije nedorečenosti i jezgrovitosti izvire snaga otetih osjećaja emotivno ranjenog odrastanja, svjedoče svjetonazor senzibilnog intelektualca koji je sačuvao dijete u sebi kao i potrebu da svoje odrastanje uobličí u niz manje-više fragmentarnih slika djetinjstva, rodnoga kraja i jakih osobnosti. Roman nudi sliku tradicionalnog djetinjstva, patrijarhalnog obiteljskog

moguće i obično. Iako im se već dugo nije događalo ništa zanimljivoga, iako su govorili o nečemu što je bila davna prošlost, ako su je takvu uopće i imali, oni su sobom bili zadovoljni kao da im nitko nije ravan” (Bilosnić, 2001:56).

¹⁸ “Konoba je inače mjesto duhova, vila, vilenjaka, štriga i vampira. A naša konoba to je posebno mogla biti.”; Ili: “Međutim, kad bih išao spavati, ništa mi i nitko nije mogao pomoći. Mašta mi je tako radila da sam vidio ne samo ono što sam čuo od drugih, već sam vidio i sva čudesa za koja nikad nisam čuo. Kao da mi se cijeli život sastojao od priviđenja.”

¹⁹ “Da je pjesmom rastjerivala sve one duhove od kojih sam se ja sklanjao u njezinu blizinu” (Bilosnić, 2001:19).

²⁰ Očeva pisma su štura, bezosjećajna, ali ih je majka znala po nekoliko puta čitati. “Takav odgoj i takvi odnosi vladali su tada među ljudima. Ne samo moj otac, već i svaka druga odrasla osoba mislim da bi se zacrvnila ukoliko bi kazala kakvu nježnu riječ. Ljudi nisu bili tvrda srca, već je život bio takav” (Bilosnić, 2001:33). Osim toga, rijetko se nekoga, tko je odsutan, u strahu od prevelike prisnosti, oslovljavalo imenom. “Čudan je taj običaj kod nas. Da se ljudi najčešće oslovljavaju zamjenicama(...)Tako mi je i rođeni otac za cijelo to vrijeme ostao samo-on” (Bilosnić, 2001:45).

²¹ Često je s djedom odlazio u ribolov “(...)djed mi se doimao kao kakav morski bog, kao bog Neptun, vladalac mora i njegovog još većeg i tajanstvenijeg podmorja. Na trenutke mi se činilo da djed umjesto ostiju u ruci doista drži žezlo. Toliko puta želio sam se naći u njegovoj ulozi, ali nikad se nisam usudio to ga i zamoliti” (Bilosnić, 2001:75).

diskursa i tradicionalnih vrijednosti izniklih u specifičnom prostorno-vremenskom toposu svojevrstne otočke izolacije u kojoj oblikovanje svjetonazora glavnih likova pod utjecajem usmenoknjiževne predaje nije zanemarivo.

2.4. Maja Gluščević, *Odrastanje*

Sliku tradicionalne obitelji iz polovice prošloga stoljeća donosi autobiografski roman Maje Gluščević *Odrastanje* u kojem autorica oživljava svoje djetinjstvo provedeno u toplini obiteljskog doma u kome je odrasla okružena ljubavlju najbližih. "Autorica M. Gluščević, retrospektivno priča o svom životnom tijeku, kronologijski, tradicionalno, bez psihologiziranja, njezino `Ja` je u doticaju sa stvarnošću" (Kovač, 1998:96). Kao pripovjedačica i lik, autorica prema sjećanju, iz suvremene perspektive, donosi slike u kojima izranjaju likovi iz njezine obitelji, među kojima je najistaknutije mjesto zauzima otac, poznati slikar Vladimir Kirin²² uz kojeg je kao djevojčica bila vezanija nego uz majku. "Otac je bio središte mog svijeta. Obožavala sam ga. U mojim očima nitko nije bio kao moj tata. I po liku visok, stasit ulijevao mi je bezgranično povjerenje. Osim toga, što god bih zamislila, otac je umio nacrtati" (Gluščević, 1995:10). Pripovijedajući o događajima iz djetinjstva, autorica ne simulira dječju pripovjednu perspektivu, ali ne otežava recepciju pripovjednim stilom svojstvenim odraslim čitateljima, već ostaje na razini dječje recepcije. Izmjenu godišnjih doba u zagrebačkom obiteljskom stanu mjerila je kroz tužna pusta ljeta i vesele zime obilježene proslavama Božića kada je cijela obitelj bila na okupu. "Događaji koji su spisateljicu inspirirali i koji su oplemenili njezin život i uljepšali odrastanje su Božić, miris bora će je dugo pratiti kroz život, zima je godišnje doba koje autorica nosi u svojoj duši, zbog obiteljske atmosfere, topline, radosti, darova, a i sam je rođena na početku godine" (Kovač, 1998:97). Unutar tradicionalne patrijarhalne obitelji pod istim su krovom u skladu živjele tri generacije: djeca, roditelji i baka koja ju je čuvala, igrala se s njom, uvijek bila vesela, religiozno je osvještavala ostavljajući trajno topao utisak na unučicu kojoj nikada nije prestala nedostajati. Sestra joj je nazvana Neva prema Nevi Nevičići o kojoj joj je majka pričala priče svjedočeci privrženost autoričine obitelji lijepoj književnosti i općenito umjetnosti, čemu idu

²² Poznata slika vjeverice koju je naslikao autoričin otac ne samo da je našla svoje mjesto u vidu fotografske reprodukcije u romanu, već postoji cijela priča o vjeverici iz Samobora koja je jedno vrijeme živjela s njima u stanu i pravila društvo njezinu ocu u njegovoj radnoj sobi. Vjeverica je postala novim članom njihove obitelji. "Pa ipak, najdraže joj je bilo sjediti na očevom radnom stolu, držati među prednjim šapicama jednu od onih njegovih pomno zašiljenih olovaka, potiho je grickati i preko naslaganih knjiga pomno pratiti što on to radi s kistom i bojama. A i njemu je bilo drago njezino društvo. Potiho je zviždukao i svako malo ispod oka zirnulo na svoju ljubimicu. Ponekad bi, odvrativši pogled od crteža pred sobom, uzeo novi list papira i vjeveričin bi dražesni maleni lik ubrzo iskrasnio pod njegovom olovkom" (Gluščević, 1995:51). Osim te slike, roman je obogaćen Kirinovim ilustracijama na više mjesta, uključujući i naslovnice.

u prilog i nerijetki odlasci s obitelji u kazalište. Majke se sjeća u bajkovitom svjetlu priča koje joj je pričala. “Sjećam je se još onako mlade, lijepe, kako se nadvija nad moj krevetić. Kako me pokriva, poravnava jastuk, lagano mi dodiruje rukom čelo uvijek pomalo u strahu da me nije iznenada napala kakva podmukla bolest. Imala je kosu crnu kao ugljen skupljenu straga u punđu. To joj je tako dobro stajalo. Još je više isticalo nježne pravilne crte njezinog lica i bistre svijetlosive oči. Kad bih je ugledala onako nagnutu nad moj krevetić, činila mi se baš kao neko čarobno biće iz priče” (Glušćević, 1995:13). Zanimljiva je činjenica da je autorica osobno poznavala Ivanina sina koji je k njima redovito dolazio na Svetog Nikolu zbog čega ga je ona povezivala s likom omiljena sveca. “I moj je sveti Nikola imao iste takve guste skupljene obrve. Doduše nisu bile crne, nego bijele. Ali bijele od vate! Više nije bilo nikakve sumnje. Sveti Nikola bio je moj stric Ivo. Šutjela sam razočarana. I nikome nisam povjerila svoje otkriće sve u želji da barem još malo zadržim tu čarobnu igru” (Glušćević, 1995:19). Svoje pripovijedanje autorica završava oproštajem od djetinjstva u godinama kad su je počele mučiti druge brige iza kojih je ostajalo jedno djetinjstvo provedeno u toplini obiteljskog doma, u kome je izgradila svoj mladenački identitet na ljubavi prema umjetnosti, bližnjima, prožetu i snažnim osjećajem religiozne osviještenosti. Zanimljivost su romana intermedijalno upletene reprodukcije očevih slika kao i fotografije iz autoričina života kojima dokumentira ispričane događaje. Time autobiografski diskurs postaje obogaćen i vizualnim medijem čineći recepciju autobiografske proze zanimljivijom i dinamičnijom.

2.5. Nada Mihoković-Kumrić, *Mrazovac*

Kako nam obiteljski romani gotovo podjednako govore o dječjim i likovima odraslih, njihovih roditelja, utoliko je zanimljivo iščitavati prožimanje njihovih odnosa i motivacijsko djelovanje mladih na tragu oponašanja ili opiranja roditeljskim uzorima. Obiteljsku ljubavnu problematiku, s roditeljskim grijesima iz mladosti, donosi roman Nade Mihoković-Kumrić, *Mrazovac*. Ovo je moderno oblikovan roman o ljubavi koja se odvija među dvjema generacijama: ljubavi roditelja, ali i ljubavi koja se rađa u životima dviju djevojčica. Jedna od djevojčica saznaje da su njih dvije sestre po tati, ali nastavlja živjeti s tajnom koju je njezina mama čuvala šesnaest godina. Osjećaj ljutnje prema biološkom ocu ublažen je nemjerljivom ljubavi koju djevojčica osjeća prema “ocu” uz kojeg je odrasla. Pripovjedač je sveznajući, a pripovijedanje se odvija na dva narativna plana i dvije vremenske razine: jedna se zbiva u prošlosti tematizirajući mladenačku ljubav roditelja, a druga u sadašnjosti u kojoj se kao glavni likovi pojavljuju djevojčice, Ivana i Jana, obje nagrađene za uspješno slikanje zbog čega su dobile nagradno putovanje na more gdje su se i upoznale. Ivana potječe iz zagrebačke obitelji, ima mamu Jelenu, nastavnicu biologije, tatu Ivu, arhitekta, i brata Tomislava. Jana je nagrađena za sliku na natječaju u kojoj je Ivana prepoznala kopiju slike

koju ona ima u svom dnevnom boravku (*Tajna mrazovca*²³). Dakle, likovni motiv realiziran naslijeđenom slikarskom talentiranošću djevojčice postaje temeljnim pokretačem fabularnih zbivanja ovog, gotovo po zakonitostima kriminalističkog žanra oblikovanog romana. Cijela se priča retrospektivno vraća u prošlost u kojoj se odvija druga narativna razina romana. Naime, riječ je o priči koja prati doživljaje Jelene, Ivanine mame, koja je radila kao nastavnica biologije u jednom podravskom selu gdje je htjela ostati cijeli život. Međutim, njezin tadašnji zaručnik, a sadašnji muž Ivo, nije pristajao na život u provinciji, zbog čega su se i posvađali. Upravo u tom razdoblju Jelena je upoznala Martina Bardeka i premda ta ljubav nije trajala, kao njezin plod rodila se Ivana. Kad su se razišli, Martin je bio razočaran, ali i nadahnut za slikanje u kome je realizirao svoju ljubavnu čežnju. Pri tome je jednu sliku poklonio Jeleni koja ju je ponijela sa sobom u Zagreb kamo se preselila sa svojim budućim suprugom Ivom. Jelena nije ni znala da je Ivana Martinova djevojčica jer je Ivo odmah ušao u njezin život, ali kad je djevojčica narasla i počela pokazivati slikarski talent, u njezinim je očima vidjela Martina. Živjela je s tajnom koja bi to i ostala da se Jana i Ivana nisu upoznale i prijateljile. Martin je nakon poraza u ljubavi naslikao još nekoliko slika s mrazovcem koje su krasile i njihov novi dom koji je zasnovao s Ankom, ženom koja mu je rodila troje djece i koja je svjesno prihvatila ulogu *druge*. Roman završava pismima što ih njih dvije djevojčice razmjenjuju svjedočeći o nepomućenom prijateljstvu, a potom i Ivaninim dnevnikom iz kojeg iščitavamo njezinu odlučnost o čuvanju, ne samo mamine već sada njihove, zajedničke tajne.

2.6. Nada Iveljić, *Svrčakovo brdo*

U moderno oblikovanom romanu Nade Iveljić *Svrčakovo brdo* pratimo odnos djeteta i odrasle osobe što određuje njegovu cjelokupnu narativnu strukturu.²⁴ Sveznajući pripovjedač promjenljive fokalizacije, koja donosi unutarnja razmišljanja likova prateći odnos djeteta osamljenika i odrasle osobe, pridonosi naglašenoj psihologizaciji kao dominantnom stilskom postupku koji ide u prilog modernosti romana. Tome se pridružuje i tematika koja motiv družine potiskuje u drugi plan, dajući prednost prikazu odbačenih i napuštenih u svijetu djece i u svijetu odraslih. Naime, roman tematizira društveno marginalizirana pitanja zapuštene djece i ostavljenih starijih ljudi donoseći nam sliku ranjenoga djetinjstva opterećenog osjećajem

²³ Mrazovac je i ljekovita i otrovna biljka u čemu se može iščitati i simbolika naslova romana sadržana u dvostrukom učinku ljubavi. "Autorica ljubavnu priču veže uz mrazovac, cvijet koji širi svoje ružičaste laticice u jesen kad mrazevi već haraju polja i ostalo se cvijeće suši i zamire. Taj otporni mrazovac kao da nam poručuje kako nema tajne koja se na kraju ne bi otkrila." (s ovitka knjige)

²⁴ Polazeći od tematsko-strukturnog kriterija, Hranjec (2004) određuje ovaj roman dvojako. S jedne su strane, prema autoru, zbivanja među sukobljenim družinama, a s druge prijateljstvo dječaka Kreše s odraslim čovjekom kao kompenzacija za propuštenu roditeljsku ljubav. Stoga Hranjec roman svrstava "(...) među akcijsko-psihološke romane, kao roman o prijateljstvu" (Hranjec, 2004:269).

etiketiranosti kao i prikaz treće životne dobi obilježene osjećajima napuštenosti. Time se na ontenskoj razini romana razvija priča o životnoj prolaznosti i potrebi za bliskim ljudima i toplinom ljudske riječi.²⁵ Odrastajući u problematičnoj obitelji, prepušten sam sebi, dječak Krešo u užoj socijalnoj sredini ne nalazi utočište: otac ga je napustio, majka mu je alkoholičarka²⁶, nedostaje mu ljubavi, pažnje, razumijevanja za kojima čezne. Zbog svega toga se sprijateljuje s invalidom Markom koji stanuje u domu za umirovljenike na Višnjevcu u kojem njegova majka radi kao kuharica. Iz tog se poznanstva razvija topla priča o prijateljstvu nikla na intertekstualnoj podlozi pripitomljavanja Exuperyjeva *Maloga princa*. Markova su razmišljanja iskazana pripovjednom formom bliskom neizravnom unutarnjem monologu: "Je li Krešo ta lisica koja prilazi princu u želji da je pripitomi, govoreći: 'Pripitomi me i vidjet ćeš kako ću tvoj korak razaznati između tisuće drugih. Na tvoj korak izlaziti ću iz jazbine, a na sve što nije tvoj korak bježati ću u jazbinu.' Teško je mogao sebe zamisliti u ulozi princa, jer nije imao koraka koje bi se moglo razaznati" (Iveljić, 1995:31). Svjestan činjenice da će ga Krešo jednoga dana napustiti, Marko s iskustvom zrela čovjeka prati Krešino sazrijevanje ponosan na dječaka koji je, obogaćen spoznajama životnog iskustva i svega što je o ljubavi, prijateljstvu, praštanju i dobroti naučio od njega, izrastao u zrelog i odgovornog mladića, vratio izgublenu majčinu ljubav, zasnovao vlastitu vezu s djevojkom kao zalogom sretnije budućnosti. Kako je bio uskraćen u roditeljskoj ljubavi, Krešo je čeznuo za toplinom obiteljskog doma koju je pronašao u Marku. Time je prkos dječaka problematična ponašanja psihološki motiviran nesređenom obiteljskom situacijom. Kako roman vremenski obrađuje razdoblje od nekoliko godina, u njemu pratimo sazrijevanje dječaka u tinejdžera, čime je naglašen psihološki obrazac, a pustolovine vezane uz dječju družinu potisnute su na razinu epizodnih zbivanja. Time su dječakovi odnosi s Markom obilježili temeljni narativni sloj romana određujući ga tipom međugeneracijskog romana. Kao invalid od djetinjstva, Marko nije mogao živjeti sam zbog čega je smješten u domu. Inače, vrlo svestran, hipersenzibilan intelektualac, umjetnički orijentiran, Marko je mnogo razmišljao o životu, sjećajući se svoje prošlosti i neostvarenih snova o ljubavi koja mu je zbog bo-

²⁵ Premda je u romanu naglašena psihološka karakterizacija likova, ne nedostaje ni pustolovine utemeljene na podlozi ekološke priče koja se razvija u pozadini istaknutih međuljudskih odnosa, preko dječje družine koja se sastaje na Svračkovu brdu, na obroncima Zagrebačke gore, u predgrađu Zagreba, nekoliko kilometara od Črnomerca. Za teritorij brda bore se dvije suprotstavljene skupine djece: jednu predvodi Atila, dok su drugi netipična dječja družina mladih ekologa koji svoje znanje iz škole nastoje prenijeti u prirodu. Atila i Krešo postaju rivali: različitih tjelesnih i psihičkih osobina, obojica žele slobodu, ali na pedagoški neprimjeren način. Atila želi pridobiti Krešu koji mora "platiti" ulazak u družinu kako bi zajedno pridobili ekologe da im ustupe teren za nogometno igralište.

²⁶ Krešina mama je ohola, drska, primitivna alkoholičarka prepuna životnih predrasuda. Do kraja romana doživljava preobrazbu pod utjecajem Krešinih nastojanja da je pridobije i odvraći od pića. Krešo je branio mamu kad bi mu se rugali, ostavljao joj ceduljicu da je voli jer se to sramio reći, išao u Zagorje u potragu za svojim korijenima, jer je tamo proveo dio djetinjstva.

lesti bila uskraćena. Krešo je unio svježinu u njegov jednoličan život u kojem nije bio nezadovoljan jer je snagom svoga duha nadvladao patnju. U početku mu se Krešo rugao, izražavao svoje nepoznavanje mnogih stvari kojima ga je Marko strpljivo poučavao. U tom je smislu zanimljiv Krešin rječnik koji je na početku romana vrlo skroman, prepun mladenačkog slenga²⁷, a na kraju romana dječak svoja razmišljanja izražava daleko bogatijim leksikom koji je usvojio ne samo radom u školi već prije svega oslušivanjem Markova načina izražavanja osjećaja. Govorno okarakteriziran lik time se realizirao u punini svog mladenačkog sazrijevanja utječući svojim jezikom na obilježja pripovjednog stila i pridonoseći time njegovoj modernosti. Tome u prilog ide i postupak intermedijalnosti koji iščitavamo glazbenom prisutnošću kao medija koji utječe na izgradnju specifičnih identiteta likova. Od ljubavi prema rocku Krešo postaje ljubitelj klasične glazbe, Bacha, tako da se glazba kao intermedijalna nit provlači kroz roman poput spone dvaju svjetova i mogućnost preobrazbe. Od dječaka kojemu nedostaje znanje i samopouzdanje, Krešo sazrijeva u dječaka koji oprašta snagom kršćanske ljubavi postajući siguran u ispravnost svojih postupaka. Obogaćen tim spoznajama, Krešo pun samopouzdanja nastavlja sretan život sa svojom mamom obnavljajući godinama raspadnutu skromnu, krnju obitelj.

3. Zaključak

Interpretirani romani hrvatske dječje književnosti iz posljednjeg desetljeća prošloga stoljeća svjedoče višestruk utjecaj estetskog izričaja na izgradnju identiteta dječjih likova. Različiti oblici umjetnosti (arhitektura, kiparstvo, slikarstvo, glazba, kazalište, pisana i umjetnička književnost, fotografija), interpolirani u književni svijet, utječu na romaneskni plan izraza i plan sadržaja. Stilski postupci intertekstualnosti i intermedijalnosti temeljni su postupci kojima se ostvaruje prožimanje književnog svijeta sa svijetom ostalih umjetnosti, sudjelujući pri tome u oblikovanju vrlo senzibilnih junaka dječje proze, bez obzira na to radi li se o urođenoj umjetničkoj sklonosti likova ili je riječ o specifičnim životnim okolnostima koje uvjetuju okrenutost dječjih likova umjetnosti. Estetski izričaj u tom smislu zadobiva kompenzacijsku ulogu uvjetujući pozitivno sazrijevanje dječjih likova kao i njihov odnos prema socijalnom kontekstu. Svi romani pripadaju tipu socijalno-psihološke proze u kojoj naglasak nije na uzbudljivim događajima iz dječjeg života niti je riječ o dječjem djelovanju unutar skupine istomišljenika. Dječji su likovi realizirani u različitim obiteljskim ili izvanobiteljskim sredinama, s većim ili manjim stupnjem osamljenosti uvjetovane vlastitom bolešću, smrću najdražih, nerazumijevanjem, problemima u obitelji. Riječ je o narativnom obrascu koji u prvi plan stavlja intimna proživljavanja

²⁷ To nije samo dio Krešina rječnika nego i većine njegovih vršnjaka koji izražavaju prezir prema školskim obvezama, posebno školskoj lektiri: *fora, fosili, frka, okej, super, stari, faca, superfaca, odfurati, profa, zafrkno, bez veze...*

dječjih junaka unutar socijalnog konteksta koji im svojim osobinama nudi preduvjete za okrenutost umjetnosti. Bez obzira na to radi li se o tematiziranju udaljenog ili suvremenog djetinjstva, manjem ili većem stupnju samostalnosti dječjih likova, u svim je romanima primjerenim pripovjednim postupcima ostvarena psihologizacija, a prepletenost svijeta književnosti sa svijetom drugih književnih djela i drugih umjetnosti, postala je ključna u izgradnji identiteta dječjih likova s izrazito pozitivnim vrijednostima koje u sebi estetika kao takva nosi.

LITERATURA

- BILOSNIĆ, Tomislav Marijan: *Iški kralj*, LAUS, Biblioteka Uzor, Split, 2001.
- GLUŠČEVIĆ, Maja: *Odrastanje*, Znanje, Zagreb, 1995.
- HRANJEC, Stjepan: *Hrvatski dječji roman*, Znanje, Zagreb, 1998.
- HRANJEC, Stjepan: *Dječji hrvatski klasici*, Školska knjiga, Zagreb, 2004.
- HRANJEC, Stjepan: *Pregled hrvatske dječje književnosti*, Školska knjiga, Zagreb, 2006.
- HRANJEC, Stjepan: *Romani Nade Iveljić*, u: *Umjetnost i dijete*, XXIX, Zagreb, 1997, str. 67-72.
- HORVAT, Tihomir: *Muki, Djetinjstvo Ivana Zajca*, Biblioteka Stribor, Znanje, Zagreb, 1994.
- IVELJIĆ, Nada: *Svračkovo brdo*, Biblioteka Stribor, Znanje, Zagreb, 1995.
- IVELJIĆ, Nada: *Tihi stanovnici pročelja*, Tipex, Zagreb, 1997.
- KOVAČ, Višnja: *Autobiografsko pamćenje u romanima Odrastanje Maje Gluščević i Mjesto u srcu Pavla Pavličića*, u: *Odrastanje u zrcalu suvremene književnosti za djecu i mladež*, Zbornik, Knjižnice grada Zagreba, (priredila Ranka Javor), Zagreb, 1998, str. 95-99.
- MIHOKOVIĆ-KUMRIĆ, Nada: *Mrazovac*, Hit Junior, Znanje, Zagreb, 1997.
- MAJHUT, Berislav: *Periodizacija hrvatske dječje književnosti i književnosti za mladež od 1919.*, u: *Kolo*, Časopis Matice hrvatske, Zagreb, 3-4, 2008, str. 180-212.
- TEŽAK, Dubravka: *Tematske smjernice u svjetskoj književnosti za mladež*, u: *Portreti i eseji o dječjim piscima*, Tipex, Zagreb, 2008, str. 110-113.
- TEŽAK, Dubravka: *Pogled na suvremenu hrvatsku dječju književnost*, u: *Portreti i eseji o dječjim piscima*, Tipex, Zagreb, 2008, str. 193-200.
- TEŽAK, Dubravka: *Tipovi dječjeg junaka u razvoju hrvatske dječje književnosti kao odraz shvaćanja identiteta djeteta*, u: *Detinjstvo, časopis o književnosti za decu*, 37, 2, 2011, str. 3-9.
- Zbornik: *Intertekstualnost i intermedijalnost*, (uredili Zvonko Maković, Magdalena Medarić, Dubravka Oraić, Pavao Pavličić), ZZKFFZ, Zagreb, 1988.

CHILDREN'S CHARACTER AND AESTHETIC EXPRESSION

Abstract

The relationship between children's character and different forms of art like painting, architecture, music, literature and oral tradition is interpreted in the selected children's novels (Nada Iveljić, Tihi stanovnici pročelja, Svračkovo brdo, Tihomir Horvat, Muki, Tomislav Bilosnić, Iški kralj, Maja Gluščević, Odrastanje, Nada Mihoković Kumrić, Mrazovac). The key influence of the aesthetic expression phenomenon on creating sensitive identity of children's character is noticed. The prevailing intermediality and intertextuality style confirms variety of interweaving of literature and other art discourses.

KEY WORDS: *Croatian children's novel, children's character, art.*

PRILOG ISTRAŽIVANJU LITERARNOG STVARALAŠTVA UČENIKA OSNOVNIH ŠKOLA ZADRA I ZADARSKE ŽUPANIJE

Kornelija Kuvač-Levačić
Sveučilište u Zadru
Odjel za kroatistiku i slavistiku

UDK: 821.163.42-053.5:373.3
Izvorni znanstveni članak
Original scientific article

Sažetak

Na korpusu literarnih radova učenika osnovnih škola (od 5. do 8. razreda) grada Zadra i Zadarske županije analizirana je kompetentnost učenika u oblikovanju književnog teksta na materinskom jeziku. Korpus od četrinstotinjak literarnih radova učenika književno je klasificiran (tematski, žanrovski, prema dobi), a potom stilski analiziran i književno vrjednovan. Prevladavaju lirske pjesme (pejzažne, domoljubne, zavičajne – lokalpatriotske, misaone, humoristične, ljubavne, religiozne, ekološke ili s temama iz učeničkog života i svakodnevice), zatim crtice (lirske, humoristične, refleksivne, domoljubne, poučne), školski eseji (spomenutih tematika ili na temu iz nastavnog sadržaja književnosti), haiku pjesme, pjesme u prozi, epistolarni i dnevnički oblici, fantastični oblici i priče. Posebnu skupinu čine radovi na zavičajnom govoru. Istraživanje pokazuje da zadarski osnovnoškolci dosta dobro poznaju zakonitosti stvaranja izabраниh vrsta i oblika, ali nisu opterećeni formom, važniji im je sadržaj. U većine učenika prisutan je reproduktivan odnos prema obradi sadržaja, pa je naglašena uporaba klišeiziranih stilskih sredstava (ustaljenih epiteta, metafora, usporedba, personifikacija itd.), dok je u znatno manjoj skupini djece prisutno svjesno stvaranje novoga i originalnoga, na svim razinama teksta. U radovima na dijalektu primjećujemo veću usklađenost stilskih i formalnih obilježja, manje patosa i, u cjelini gledajući, slobodnije i originalnije izražavanje. Istraživanje ukazuje na potrebu da se u školske kurikule uključi razvoj kreativnosti, ali ne samo deklarativno i ne samo radi kultiviranja dječjih umjetničkih sposobnosti i vještina, nego radi cjelovitog razvoja ljudske ličnosti.

KLJUČNE RIJEČI: *cjeloviti razvoj ljudske osobe, književna aktivnost studenata, književna klasifikacija, kreativnost, stilska analiza.*

Sposobnost, motivacija i kreativnost čine specifični sklop karakteristika koji se naziva stvaralačkom sposobnosti (Čudina-Obradović, 1991:7 i 13), a ona je na području jezično-umjetničkog izražavanja djece još uvijek nedovoljno istražena. Verbalno dječje stvaralaštvo proučavalo se u sklopu umjetničkih interesa tijekom 20. stoljeća i okretanja prema svim manifestacijama nesvjesnoga, instinktivnoga, juvenilnoga, izvorima “divlje misli”, primitivnom mentalitetu i njegovu stvaralaštvu, što je otvorilo put skupljanju starijega dječjega folklora i novijeg stvaralaštva djece (Buinac 1987:218), no tada radi razumijevanja stvaralaštva odraslih u sklopu nadrealizma, futurizma i sl. te sukladno psihoanalitički i arhetipski usmjerenim književnim teorijama. Interes za dječje literarno stvaralaštvo postojao je,

također, u okviru pedagogije i metodike nastave materinskoga jezika. U Hrvatskoj se njime, kao dijelom metodike, bavio prof. dr. Stjepko Težak još 1955. godine, kada je izašao njegov rad *Dječje literarno stvaranje u osmogodišnjoj školi i "plagijati"*. Neke svoje teze proširio je u knjizi – priručniku za nastavnike *Literarne, novinarske, recitatorske i srodne družine* iz 1979. i unatoč vremenskoj udaljenosti, većina autorovih opažanja u ovima, ali i drugim radovima slične tematike može poslužiti pri analizi recentnog dječjeg stvaralaštva. Već onda Težak naglašava: *Bez obzira na možebitne suprotne stavove pojedinih sumnjača, danas više nismo primorani da ponovo i ponovo dokazujemo kako su dječji književnostvaralački pokušaji od neprocjenjive vrijednosti za estetski odgoj najmlađih pokoljenja* (Težak 1981:1).

Osamdesetih godina 20. stoljeća u časopisu *Umjetnost i dijete* izlazili su radovi dr. sc. Vjere Rašković-Zec, koja je proučavala dječje osnovnoškolsko stvaralaštvo prikupljano na republičkim smotrama od 1965. do 1985. Istraživanja je dovode do zaključka da su osnovnoškolci-pjesnici svladali pjesničku tehniku, da su im strofe najčešće klasične i pravilne, rima čista, a slobodni stih inventivan. Jezik dječje poezije, kako ga ona izričito naziva, vrlo je bogat te neke pjesme svojim vokabularom i doradaenošću ne zaostaju za poezijom afirmiranih pjesnika (Rašković-Zec 1986:431). Godine 1987. izlazi zbornik *Dijete i kreativnost* (1987.) s prilogom Milice Buinac (Književnost i dječje stvaralaštvo u riječi) u kojem se, između ostaloga, naglašava sklonost djece humoru i nonsensu. Nonsens izvrće konvencionalne odnose među ljudima i stvarima u nadređenu i novu, ironičnu sliku svijeta. Ta slika izvrnutog svijeta u gledanju djece od rane dobi pa sve do mladenaštva, nije efektno stilizirana besmislica baš kao što ni humor i ironija nisu povlastica kritičke svijesti odraslih. Humorističko je stajalište imanentno dječjem gledanju (Prema: Buinac 1987:211).

Prema ovoj autorici, dijete nije umjetnik, ali stvaratelj jest i ono što dijeli dijete stvaratelja od pjesnika jest veća ili manja odsutnost svijesti o stvaralačkom činu i potpuna odsutnost višeg stupnja svijesti koja je sposobna vrednovati rezultat toga čina (Buinac 1987:225, 226). O metaforičkom doživljaju svijeta djece 5. razreda osnovne škole u istom je zborniku pisala i Vjera Rašković-Zec (*Djeca i pjesnici – stalno čuđenje u svijetu*). Prema Mirjani Duran (u zborniku *Dijete i jezik danas* iz 2002.) stvaralaštvo spada u višu razinu očitovanja simboličke funkcije. I. Ivić (*Čovek kao animal symbolicum*, Nolit, Beograd, 1978.) definira simboličku funkciju kao opću sposobnost stjecanja i korištenja, odnosno stvaranja znakova, semiotičkih sustava i izvođenja semiotičkih operacija i stjecanja ili stvaranja semiotičkih realnosti (Cit. u: Duran 2002:50).

Dječje literarno stvaralaštvo izazov je i suvremenom istraživaču jer njime možemo, primjerice, produbiti spoznaje o razvoju divergentnog mišljenja koje omogućuje nova i originalna rješenja postavljenog problema (Čudina-Obrađović 1991:8). U središtu takvog istraživanja je dijete stvaratelj i njegovo oblikovanje misli, spoznaja, osjećaja, doživljaja, impresija i sl. jezikom. Poznato je da se tije-

kom razvoja mišljenja djeca prerano počinju služiti isključivo logičkom analizom jednog po jednog elementa, a zanemaruju i postupno se odvikavaju od uporabe i oslušivanja informacija koje su intuitivne: cjelovite, slikovite, ali i verbalno nerazrađene pa zbog toga i nesvjesne (Čudina-Obradović 1991:55).

Ovaj će rad na korpusu literarnih radova djece od 5. do 8. razreda na području grada Zadra i Zadarske županije¹ opisati stvaralačku uporabu materinskog jezika (standardnog i dijalekta) na sadržajnoj i stilskoj razini. Dob djece od 5. do 8. razreda (11-15 god.) iskorištava originalnost koja proizlazi iz potrebe za afirmacijom vlastite ličnosti. Spada u treću fazu razvoja dječje kreativnosti (prema Gowanu) za koju autor smatra da se mora iskoristiti u poticanju verbalne kreativnosti, pri čemu su od najveće važnosti: naročito motiviran i kvalitetan nastavnik književosti, okupljanje nadarenih u radnu grupu, seminar ili sekciju, uspostavljanje i održavanje stalne aktivnosti grupe i neprekidan pritisak na produkciju: visoki zahtjevi, očekivanja da pojedinac neprestano stvara (svakodnevne reportaže, dnevници, zadane teme, slobodne teme, pronalaženje teme itd.) (Prema: Čudina-Obradović, 1991:69 i 64).

Istražujemo koje teme djeca najčešće obrađuju, kojim se književnim oblicima najčešće služe, čime je izbor tema motiviran (školskim sadržajem, lektinom, na poticaj učitelja ili je tema vlastita). Na stilskoj razini zanima nas stvaralačka uporaba jezika u mikrostrukturama, dječja načela stvaranja tropa i figura te postupci žanrovskog oblikovanja. Istražujemo kako djeca pri literarnom stvaranju povezuju predodžbene, simboličke i semantičke sadržaje kao i one koji se odnose na ljudsku interakciju: osjećaje i želje² te može li se u tome prepoznati dijete stvaralačkih potencijala. Znamo da se nadareno dijete razlikuje od svojih vršnjaka po izuzetnosti svojih mogućnosti (učenja, mišljenja, reagiranja), ali novije definicije nadarenosti uz produktivnost naglašavaju i originalnost pa se "prava" nadarenost obilježava kao "produktivnokreativna", za razliku od "školske nadarenosti" koja je receptivna i reproduktivna (Renzulli i Reis, 1985.). Na području verbalnog stvara-

¹ Studentice i studenti 1. i 2. godine studija kroatistike sa Sveučilišta u Zadru (akad. god. 2010./2011.: Jelena Alfirević, Matea Balen, Marina Barun, Marija Bračić, Antonija Bralić, Nastassja Čakić, Nina Glavor, Valentina Ilić, Marija Karaga, Katarina Kordun, Ivona Lalić, Marija Lukić, Ivan Magaš, Andrea Milin, Lucija Pedisić, Božica Roguljić, Ana Tafra, Katarina Tokić, Nives Varešak, Petra Žanko) prikupili su dječje literarne tekstove iz škola koje su pristale sudjelovati u istraživanju: OŠ Šime Budinića (Zadar), OŠ Stanovi (Zadar), OŠ Šimuna Kožičića Benje (Zadar), OŠ Bartola Kašića (Zadar), OŠ Krune Krstića (Zadar), OŠ Petra Preradovića (Zadar), Privatna osnovna škola Nova (Zadar), OŠ Petra Zoranića (Nin), OŠ Privlaka, OŠ Sveti Filip i Jakov, OŠ Polača, OŠ Sukošan.

² Prema Guilfordovoj teoriji o strukturi intelekta. Predodžbeni sadržaj su mentalne slike koje se odnose na uporabu čistih perceptivnih sadržaja – bez njihova značenja. Simbolički sadržaj su znakovi, simboli koji označavaju predmete (slova, brojke, note, prometni znakovi). Semantički sadržaj su pojmovi, riječi koje sadrže značenje. Ponašanje je sadržaj koji se odnosi na ljudsku interakciju (Vidi: Čudina-Obradović, 1991:25).

laštva možemo je istraživati analizom stila, versifikacijskom i naratološkom analizom (kao i analizom dramskog teksta, ali takve nismo imali u ovom korpusu), nekom vrstom recepcijske analize itd.

Uvažavajući poteškoće do kojih dolazi pri svakoj klasifikaciji dječjih literarnih radova, za koje su karakteristični žanrovska raspršenost i narušavanje granica između poezije i proze, moguće je ustvrditi da u našem korpusu (koji obuhvaća oko 400 radova) prevladavaju lirske pjesme (pejzažne, domoljubne, zavičajne – lokalpatriotske, misaone, humoristične, ljubavne, religiozne, ekološke ili s temama iz učeničkog života i svakodnevice), zatim crtice (lirske, humoristične, refleksivne, domoljubne, poučne), školski eseji (spomenutih tematika ili na temu iz nastavnog sadržaja književnosti), haiku pjesme, pjesme u prozi, epistolarni i dnevnički oblici, fantastični oblici i priče. Vjera Rašković-Zec u svome je korpusu (prikupljanom od 1965. do 1985.) primijetila da djeca najviše zanimanja pokazuju za pejzažnu tematiku, za svakidašnje motive, intimnu liriku, zavičajnu tematiku, refleksivnu, tematiku o drugu Titu, o majci, rodoljublju i NOB-u (u vezi s odgojnim i ideološkim zadacima tadašnjih škola, što sve utječe na motiviku). Od ostalih tema ističe pacifističke, internacionalističke, šaljive, maštovite i temu sna (Rašković-Zec, 1986:415). Zanimljivo je da u našem korpusu nema radova posvećenih Domovinskom ratu, hrvatskim braniteljima i sl. (ti se motivi spominju kao dio domoljubne tematike u jednoj pjesmi), ali za razliku od spomenutog starijeg korpusa, nalazimo radove s ekološkim, religioznim pa i kozmopolitskim temama.

Posebnu skupinu radova čine radovi na dijalektu. Djeca se igraju riječima kao bićima čiji su korijeni u još neoblikovanoj zvučnosti (prema Hugu Friedrichu), a kojoj je podrijetlo u prvim životnim uzbuđenjima, susretima s čudesima, ljepotama i strahotama života. Jezična građa najbliža tim pradoživljajima redovito je zavičajna pa je normalno da se prvi pjesnički proplamsaji uobliče u dijalekatni ili barem žargonski idiom (Težak 1981:1). Tekstove na zavičajnom govoru iz metodoloških ćemo razloga samo dotaknuti (ispitivanjem općih načela dječjeg stvaralaštva), jer oni zaslužuju biti predmetom zasebnog istraživanja.

a) Izvori dječjeg stila: bajka, humor, igra

Stil dječjeg stvaralaštva postoji u specifičnom, individualnom, ali i u nadindividualnom, koje pripada zajedništvu unutar jedne granice rasta (Buinac 1987:227). Dijete metaforizira u svakoj prilici i svakoj uporabi jezika (Ibid:222). Međutim, nije svaka dječja metafora (ili bilo koji drugi trop ili figura) jednako originalna i kreativna, pogotovo kada je riječ o učenicima od 5. do 8. razreda³ koji već posjeduju određeno čitateljsko iskustvo (lektira, nastava književnosti), kao i iskustvo

³ U svim citatima dječjih radova od sada pa nadalje navodi se ime autora, ime škole i razred, osim u slučajevima kada u prikupljenom materijalu svi podaci nisu bili dostupni. (Op. a. K.K.L.)

pisanja zadanih literarnih formi (učenje “tehnike” pisanja sastava i sl.), gdje je već poznato što se od njih “očekuje”. Dječji radovi svih dobnih skupina i svih književnih oblika u našem korpusu obiluju ustaljenim epitetima (npr. u pjesmi *Zimska noć* iz OŠ Petra Zoranića (Nin) – *mrkla noć, gusta magla, bijeli plašt, srebrna mje-sečina, gole grane* itd.), klišeiziranim tropima, usporedbama (npr. u eseju *Proljeće, simbol rađanja* iz OŠ Polača, predano bez imena: *Zamiriše kao ljubičica, bijeli se poput visibabe. Žuti se poput jaglaca, sja poput rose. Pjeva i cvrkuće kao lastavica*) i svim ostalim mikrostrukturama. Uglavnom reproduktivni karakter nastave književnosti u školama uvelike tome pridonosi.

Svijet dječjih tropa sve do viših razreda ostaje ukorijenjen u bajci, a posebno je zanimljivo kada ga prate i narativni postupci karakteristični za bajku. Originalnim nam se učinio primjer u kojem učenik 7. razreda nogometnu utakmicu doživljava kao bajkovitu borbu viteza za ljepoticu – loptu, ali u ponešto ironijskom modusu (prema temi i obliku). Autor počinje svojevrsnim “metatekstualnim” nagovještajem izabrane vrste, a potom uvodi čitatelja u radnju tipičnom formulom početka u bajci⁴:

Kad je poljudska školjka otvorila svoj biser, stvarnost se pretočila u bajku! U zelenom kraljevstvu, na velikom zelenom sagu, živjela su dvadeset i dva viteza, čovjek u crnom i ona, crno-bijela ljepotica, usamljena u muškom društvu.

(Ivan Čeperković, 7. r., OŠ Stanovi)

Lopta biva personificirana, zadobiva aktancijalnu funkciju “neosvojive princeze”:

Odlučila je svoje srce pokloniti samo jednom od njih. Jednom koji će to naviješe zaslužiti. Dolazili su jedan za drugim, obećavali nova kraljevstva, lude provode, čudesne pustolovine... No, ona je samo odmahivala glavom...

(ibid.)

Tekst i dalje prati strukturu bajke pa se konačno javlja “onaj pravi”. I tročlana struktura iskaza karakteristična je za bajku:

Onda se pojavio on i ponudio joj fair play sada i danas, fair play sutra i uvijek, fair play prije i iznad svega... I gle čuda! Zaigralo je njeno srce. Obećala mu je svoju vjernost. (...)

(ibid.)

Čovjek u crnom – nogometni sudac, zadobiva aktancijalnu ulogu “pomoćnika”:

(...) čovjek u crnom blagoslovi dogovor, a Tornado gromoglasnim pljeskom nadjača šum morskih valova koji su već tkali čipkasti veo bijele vjenčаницe.

⁴ Sličan primjer uključivanja formula bajke nalazimo i u radu iz OŠ Privlaka: *Jednom davno živjela je jedna djevojka koja se zvala Proljeće. (Djevojka zvana Proljeće, Dora Glavan, 6. r.)*

Završetak je također formulaičan, dosljedno narativnim postupcima bajke:

Bajka potraja, a njih dvoje, ON, njezin vitez – IGRAC, i ONA, njegova bucmasta ljepotica- LOPTA, živjeli su dugo i sretno. (ibid.)

Potreba za bijegom od odrastanja u svijet bajke može postati temom lirske pjesme, kao u učenice iz Privlake:

*Želim živjeti bajku svoju
gdje sve ima rozu boju,
gdje savjeti ne lete,
kazne ne prijete.
Nisam više dijete!*

(Helena Levak, Moja bajka, OŠ Privlaka)

U dječjim je tropima vidljiv utjecaj književnog obrazovanja (*Zadar je životni slap, a ja sam sićušna kap.* Marija Strgačić, *Zadar*, 7. r., OŠ Stanovi; *Lišće puno kapi pa ih njiše* (Mate Kačan, *Kiša ljubavi*, OŠ Nova). Originalniji radovi povezuju pročitano s popularnom dječjom kulturom pa se, npr., u radu *Ples žutog lišća* dovodi u posrednu vezu priča S. Škrinjarić *Plesna haljina žutog maslačka* s glavnim likom animiranog filma Spužvom Bobom, čime je ostvaren toliko često spominjan dječji nonsens:

Svake godine, dan prije početka jeseni održava se ples žutog lišća. Na ples su pozvani svi stanovnici šume. Nekoliko dana prije plesa odabrani stanovnici šume uređuju plesni podij. No, ove godine se priprema veliko iznenađenje (...). I tako su svi plesali i plesali i odjednom usred plesa iz grma iskoči nitko drugi nego Spužva Bob. Kada je iskočio, viknuo je: Iznenađenje! Svi stanovnici šume su bili presretni jer obožavaju njegove crtiće.

(Josip Jozin, 7. r. OŠ Privlaka).

Likom iz lektire drugi će učenik naglasiti svoj otklon od djetinjstva, uz veliku dozu autoironije, no uz zaigrani nonsens koji i dalje ostaje:

*Tinejdžerski song?
Šašavci idu za njim u Hong Kong.
Nemam, nemam auto za takav put
jer ja sam samo balavac glup.
Ne znam, ne znam...
Možda me poveze bjeloglavi sup.
Mali princ više nije IN
jer ja samo za curama trčim!*

(Moj mix, Dominik Dunatov, OŠ Nova)

U cjelini gledajući, od svih tropa djeca najčešće izabiru personifikaciju i najkreativnije se njome služe. Ona je i ranije prepoznata kao dominantno stilsko sredstvo dječjeg stvaralaštva jer “sve mora živjeti da bi igralo” (Buinac 1987:214). Ustaljene personifikacije, u jednakoj količini praćene gomilanjem ustaljenih epiteta, imamo u opisima godišnjih doba. (*Jesen je stigla u moj grad. Odjednom se pojavila i prošla kroz moju ulicu.*(...) u: *Jesen hoda mojom ulicom*, Andrea Rakocija, 5. razred, OŠ Krune Krstića, *Jesen tiho hoda.* (...) u: *Kraljica jesen*, Simeona Olić, 5. razred, OŠ Krune Krstića).

Jesen se uglavnom doživljava kao neko bajkovito biće (vila, čarobnica, kraljica i sl.) koje ima kist i boja prirodu. Primjer originalnije uporabe personifikacije, kojom je učenici 5. razreda uspjele postići humoristični učinak, imamo u pjesmi *Metla*. Antropomorfizirana metla i ironizacija motiva iz svakodnevice ostavljaju jači dojam na čitatelja od metričke nedotjeranosti samih stihova:

*Obična sam siva metla,
Čiste sa mnom sve
Sve što im smeta.*

*Svaki dan vlas manje,
Pa me onda
Drugom zamijene.*

*Druge me zamijeniti neće,
Iako su od mene
Snažnije i veće.*

*Još nešto znam za kraj:
Čišćenje je
Za me pravi raj!*

(Chiara Ožaković, 5. razred, OŠ Krune Krstića)

Sličan je primjer pjesma *Čarapa* Dore Glavan (6. r.) iz OŠ Privlaka:

*Ja sam jedna čarapa
i nemam svoga para.
Nisam mirna nikada,
sva sam se raspala.(...)
Nakon dužeg vremena,
dečka sam pronašla.
On je bio usamljen
bez svog para, napušten.*

Djeca vole "ukrašavati" iskaz pa su skloni figurama gomilanja. (*Sunce crveno, kao da gori, zapalit će sve oko sebe ako ne utone u svoju meku, morsku, modru postelju koja ga nježno dočekuje*. Nino Bubić,?. r. OŠ Šimuna Kožičića Benje).

S istom svrhom, ali i radi ritmizacije izraza (pogotovo u višim razredima) gomilaju se osobito glagoli i imenice. (*More pjeva, šumi i govori. More diše, živi, daje i odnosi. (...) Ribe i alge, školjke i koralji žive u ljubavi (...)* Petra Mujagić, *More*, 8. r. OŠ Šime Budinića). Također originalnu personifikaciju nalazimo u pjesmi na zavičajnom govoru *Babina kužina* gdje u dječjoj mašti oživljava pribor za jelo:

*Iz kredence pijat viri,
bocun viče na terinu,
a pinjuri i zlice vraćaju se s utakmice.*

(zaporka OKO 65321, učenik(ca) 5. r. OŠ Sv. Filip i Jakov)

Igra aktualizira zavičajni iskaz i proširuje njegova značenja.

Zadnji nam primjer pokazuje da dječja dijalekatna poezija doista ne mora ostati užlijebljena u tokovima nostalgije za starim, zlatnim vremenima niti u sentimentalnom bugarenju o motivima prevladane prošlosti, kako je napomenuo S. Težak (1981:2). Ipak, personifikacija se u našem korpusu dječje dijalekatne poezije najčešće javlja radi antropomorfizacije starinskih predmeta u kojima djeca kao da zadržavaju dušu umrlih predaka i vremena s kojima ti predmeti dijele istu sudbinu:

*Ja son kunestra
škuro piturana
ča visi va kantunu
pod boloturón.*

*Ja son s nanun
va poje
va crikvu
i na sajam hodila.
Ja son grozje
i smokve
i kruv nosila.*

*A sa' sama
Bišava
va kantunu pensan
o pasonin vrimenima.*

*Nikor me ne išće.
Trudne mi sonje
samo meštrol ziblje,
samo meštrol šapje:*

-Spi, kunestro, spi!
 Teđa ki je s teđun hodi
 i dlona ki te je nosi
 odavna već ni.
 Spi i ti!

(*Kunestra*, Dario Penjalov, 7. r. OŠ Stanovi)

U radovima čiji se estetski izričaj temelji na inventivnoj dječjoj personifikaciji otkriva se igra kao načelo stvaranja jezikom i u jeziku. Igra, kao iluzija života ili njegova dijela, intenzivna je i kreativna. Dok igra svoju igru, dijete ne osjeća da je položaj "kao da" fiktivan. Dijete gospodari igrom i pravilima po svojoj mjeri, snazi mašte i imaginativnog predočavanja (Buinac 1987:213). Petaš iz OŠ Šime Budi- nića u humorističkoj je crtici personificirao brojeve i slova iz vlastite bilježnice:

Čašu sam ponio sa sobom u sobu i taman kad sam došao do pisaćeg stola, za- peo sam, a sok se prolio po bilježnici iz matematike! Nisam se previše zabrinuo, čak mi se u početku sve to činilo jako smiješno. Izgledalo je kao da brojke i slova plivaju u žutom jezeru. Neka su se utapala, a druga im priskakala u pomoć. Dva nacrtana trokuta plovila su kao brodovi tim jezerom i žurila pomoći utopljenim slovima (Upomoć, utapamo se! Toni Sorić, 5. r. OŠ Šime Budinića).

Osim igre, i humoristično je stajalište imanentno dječjem gledanju. Njime se dijete katkad izvlači iz neznanja, nelagode, nevolje i boli. Ironija je viši stupanj humora, a dječja ironija katkad ukazuje na neskladnost, protuprirodnost ili iz- vještačenost svijeta odraslih (Buinac 1987:211, 212). U radovima učenika viših razreda možemo naići na humoristične ili čak autoironijski usmjerene paradokse: *Moje glupe godine postaju gluplje, /dok ja razmišljam još dublje (Glupe godine, Ante Paleka, 8. r. OŠ Nova). Uspješan primjer humoristične crtice je Vremenska progno- za Neda Marčinkovića (6. r. OŠ Šimuna Kožičića Benje) koja počinje aforističnim uvodom: Moji učitelji su kao vremenska prognoza, stalno mijenjaju raspoloženje. Nastavljaju se kratke i jezgrovite usporedbe učitelja s vremenskim neprilikama koje otkrivaju djetetovu sposobnost da s malo riječi i kratkim rečenicama, uz mje- stimičnu hiperbolu ili uporabu ustaljene fraze, pojača humoristični učinak (za- htjevan zadatak i za odrasle stvaratelje):*

U danima kada su sretni izgledaju kao da sunce sja, ali kada ustanu na "lijevu" nogu to je prava vremenska nepogoda. Grmi i sijeđa, dok vjetar odnosi krovove kuća.

Ako se nisu naspavali onda im je pred očima magla pa ništa ne vide. (...) Jedan dan su dobri i vedri, bez imalo naoblake a već sutra stižu s njima u školu ciklone i anticiklone, pada, kiši, grmi i sijeđa. (N. Marčinković)

Obratom na kraju, autor je ispunio i zahtjev vrste koju je izabrao: *Istina, po- nekad smo mi ti kišni oblaci koji u trenu namrgodimo njihova vedra lica i učinimo ih munjama što sijeđaju i lijevo i desno. (N. Marčinković)*

Također humoristična crtica *Roditelji* (Roko Mičić, 6. r. OŠ Šimuna Kožičića Benje) svoju efektnost duguje ironiziranju ustaljenih epiteta, gomilanju kratkih rečenica u opisima te ubacivanju dijaloških sekvenci.

Počet ću s mojom nježnom majkom. Ujutro u šest sati dok ja najtvrdje spavam ona dođe i kao vojnik zapovijedi: Ustaj! Moraš ići u školu! Zatim upali sva svjetla, otvori sve prozore i ja bi morao da je po njenom za deset minuta biti gotov i krenuti u školu.

Otac je priča za sebe. Pola sata prije škole dođe u moju sobu otvori prozore digni mi cijelu posteljinu dovuče me do kupaonice, stavi mi glavu pod špinu da se razbudim i kaže: "Umij se, operi zube, obuci se, pojedi nešto i da te nema za dvadeset minuta." Ako zakasnim i sekundu više od njegovih zadanih dvadeset minuta, odvuče me do vrata, otvori ih i kaže: "Doviđe-nja! I da si se vratio s peticom!" i zatvori vrata iza mene. (R. Mičić)

Svakodnevnim, vjerno prenesenim dijalozima ostvaren je humoristični učinak i u crtici *Mrvice iz dnevnog boravka* Katarine Eškinje (6. r. OŠ Sveti Filip i Jakov):

Kate, vraćaj mi MP3! Zdimit ću te nogom da ćeš odletit na Babac! – viče Luca.

-Je, baš ćeš me ti zdimiti! – odgovorim joj.

Nakon nekog vremena dolazi glava kuće, tata Božo:

- Ma što se vi derete? U glavi mi bruji od vas.

- Ova mala mi ne da MP3! – na to će Luca, a najstarija sestra je sjedila na kauču i smijala se do suza, kao da gleda neku "akcijsku komediju".

(K. Eškinja)

b) Priroda, emocije, obitelj, svakodnevlje – izvori dječjih tema

V. Rašković-Zec ustvrdila je da djeca u 5. razredu najmanje originalnosti i svježine unose u određivanje svog odnosa i ljubavi prema majci, vjerojatno zato jer je ona ustaljeni idol ljudskog života, pa ni djeca nemaju što novoga o njoj reći. Stoga ostaju kod ustaljenih usporedbi. Naš korpus dijelom to potvrđuje: *Moja mama je jako mlada i pametna. Ona je divna žena i osoba. Jako je lijepa i dobra. Vitka je i visoka.* (Gabrijela Marušić, 5. razred, OŠ Bartola Kašića). *Moja mama ima velike, predivne smeđe oči koje svijetle u tami.* (Valerija Peša, 5. r., OŠ Bartola Kašića) itd.

Prema istoj autorici najkvalitetnije slike dolaze u opisima prirode (Rašković-Zec 1987:243, 244). Pjesme posvećene prirodi djeci je možda najlakše pisati jer je njihov unutarnji svijet satkan od bogatih slika, pa u pojavama oko sebe zamjećuju ono za što im taj svijet osobito izoštrava oko i afinitet (Rašković-Zec 1986:416). Ovu tvrdnju potrebno je novijim analizama dječjeg stvaralaštva ponovno ispitati jer naš korpus pokazuje da upravo priroda kao tema rezultira brojnim klišeiziranim radovima. Zapravo je teško ustanoviti temu koja može postići

“najkvalitetnije” slike, držimo da one ne dolaze od izbora teme, nego od samog djeteta koje bilo koju temu može oblikovati na više ili manje inventivan način.

Za dob nakon 10. godine karakteristična su predočavanja doživljenog u obliku eidetskih slika (Buinac 1987:227) koje jasno, živo i detaljno prikazuju pret hodno doživljenu situaciju. Vidimo primjer u opisu doživljaja s ljetnih praznika u crtici *Slika koju pamtim* (Đana Kršulja, 7. razred, OŠ Krune Krstića) gdje autorica gomilanjem epiteta i usporedbi s jedne strane, ali funkcionalno upotrijebljenom personifikacijom s druge, impresionira čitatelja slikom noćnog otoka:

U mrkloj noći isticalo se nebo sa svojim zvijezdama padalicama. Bilo je neobične modre boje na kojoj je poput dijamanta blistao – Mjesec. Uokolo tisuće velikih, malih, sjajnih, blistavih, plavih, žutih, bijelih...zvjezdica svjetlucaju kao da je netko prosuo kristaliće po nebu. Ravljani govore da je Rava centar svita. To je naravno samo izreka, ali kad si tamo, povjeruješ u nju. Čini ti se da se svi otoci, zvijezde i Mjesec vrte oko tog jednog mjesta. Dok sjedimo na neudobnom kamenu, slušamo more koje žamori udarajući o stijene, gledamo zvijezde koje lete prema Zemlji. (Đ. Kršulja op. cit.)

Nakon toga uslijedi efektan obrat – dinamičan opis događaja koji je i učinio da ta noć ne bude kao sve ostale (da se pamti kao eidetska slika). Kontrastno, s obzirom na prvi dio teksta, ovdje su rečenice kraće i izostaju figure. Poetski iskaz prvog dijela zamjenjuje pripovijedanje:

Odjednom Marita skoči u more. Ne razmišljajući i svi ostali učinimo isto. Iako to nije bila najmudrija odluka jer je more bilo hladno, nismo požalili. Poslije smo se osušili i vratili na feštu. Dugo smo se zabavljali. Tu noć nikad neću zaboraviti. Bilo je presavršeno! (Đ. Kršulja)

U dječjem doživljaju prirode veliku ulogu igra i zvuk pa u višim razredima nailazimo na primjere svjesnog korištenja aliteracije i onomatopeje radi ostvarivanja poetskog učinka riječi, zvuka i ritma kojim se opisuje prirodna pojava:

*Šušti lišće
Po šarenim
Šumskim
šetnicama.*

*Kišne kapi
Slijevaju se
Na šarene
kišobrane.*

*Kap po kap!
Tap po tap!
Stvoren je
veeeeeeliki
Kišni slap.*

(Kiša, Tin Vuksan, 7. r. OŠ Stanovi)

Antitetičnost strukture, na svim razinama; od kompozicijske do uporabe mikrostruktura opreke, bliska je dječjem poimanju svijeta pa zato i prisutna u mnogim radovima; u obliku ustaljenih antiteza (*Kad prođe noć i završi san,/ te svane Valentinova dan Valentinovo*, Luka Šarić, 5. r. OŠ Petra Preradovića) ili onih originalnijih, u poeziji ili prozi. (*Ocjene su skakale i padale. Bilo je tuge i radosti...*) *Svađe i pomirenja uvijek su bila tu između naših klupa*. Josipa Miljak, *Put prema rastanku*, 6. r. OŠ Šimuna Kožićića Benje). Antitetičnost se ostvaruje i na razini glagolskih oblika (*Voljeti i biti voljen naša je želja i pravo*. Hana Kilijan, *Pravo na slobodu*, 8. r. OŠ Šime Budinić, *Dok smo mladi, sanjamo o tome da volimo i bude-mo voljeni*. Karlo Štrenja, *Ljubav*, 8. r. OŠ Sukošan).

Djeca se znaju služiti alegorijom, eufemizmom i retoričkim pitanjem. Uporabu alegorije, ne posve originalnu, no ipak s izvjesnim refleksivnim i simboličkim učinkom, imamo u pjesmi *Prkosim moru* (nepotpisan rad iz OŠ Petra Preradovića, navedena je samo zaporka, valjda s natjecanja):

*Moram odvezati sidra,
neka me maestral nosi,
trebam razapeti jedro,
brod da moru prkosi.*

*Želim pronaći luku,
oploviti mora i oceane,
proći svu tu muku,
dosegnuti svoje sanje.*

(Zaporka: MUCALO 12345)

Alegorija se postupno razvija u pjesmi na zavičajnom govoru *Muaslina* gdje se u završnoj strofi otkriva da naslovni motiv pjesme predstavlja autoričina djeda:

*Muaslinu jednu
Berin samo ja
Nježno, polako,
I znan se
Na parsti dizati
Po granami verati.*

*Taj spomen dragi
 Ča mi va sarcu stoji
 Posadi je moj did
 Kega više ni
 Ma ja ćutin
 Da je tote.*

(Ana Lukin, 7.r., OŠ Stanovi)

Primjer uporabe eufemizma nalazimo u lirskoj crtici *Moja baka* (Ljiljana Beggan, 6. r., OŠ Šimuna Kožičića Benje) koja počinje bakinom smrću (*Moja baka već je odavno utonula u beskrajni san. Nje više nema.*), nastavlja se emotivnim opisima trenutaka iz života s njom, a završava retoričkim pitanjima: *I sada se pitam, poslije toliko godina, gdje li je otišla moja baka? Kojom stazom korača? Koji je to vjetar poput maslačka nosi stalno mojim mislima.* Druga će učenica svoje pubertetske jade izraziti ustaljenim kontrastnim metaforama unutar retoričkog pitanja: *Kad li će se uzburkane rijeke povući u svoja sigurna korita?* (*Lutanja*, Nina Dadić, 7. r. OŠ Šimuna Kožičića Benje).

Zrelom bismo stvaratelju zbog ovakvih konstrukcija mogli predbaciti patetičnost, ali ovdje je riječ o mladim autorima u kojih bujnost izraza (u vidu anti-patetičnosti, gradacije, asindetonskih gomilanja, izmjene kratkih i dugih rečenica u čitavom tekstu itd.) adekvatno prati emocije njihova razvojnog trenutka. Upravo zbog toga, učenici svih dobnih skupina skloni su pojačavanju dojma koji bi tekst trebao ostvariti u čitatelja i radi toga, osim hiperbolom, služe i gradacijom te figura ponavljanja. U lirskim oblicima koji tematiziraju članove obitelji ili snažne emocije (uglavnom ljubav) kao dominantno stilsko sredstvo javlja se hiperbola u funkciji idealizacije. Npr. u pjesmi *Ljubav svijeta* (Matija Vukić, 8. razred, OŠ Bartola Kašića) ljubav je *moćna, kao da ima titulu bansku i njoj nema kraja, to svi znaju/ ni da je atomskim bombama gađaju.* U crtici učenice 5. razreda oči njezine sestre *svijetle kao zvijezde* (*Bernarda*, autorice Bernarde Knežević, OŠ Bartola Kašića), a mama je, pak, u radu petaša Dina Grgića *čvrsta kao planina* (OŠ Bartol Kašić). Primjere gradacije izvlačimo iz spomenutog teksta *Lutanja*:

Naporno je i teško živjeti u tom nemiru.

Umara.

Boli.

Kažu da su to samo faze.

Koliko li će to samo trajati?

Neki govore: "To traje samo malo!"

Za mene je to malo, PUNO, previše, nepodnošljivo.

(Nina Dadić, op. cit.)

Efektna ponavljanja nalazimo u eseju *Što mi se ne sviđa u svijetu odraslih*:

Uvijek govore da ako ne završiš školu nećeš imati posao, a bez posla nemaš novaca. Novac, novac, novac, novac... Stalno pričaju o novcu kao da je to najvažnija stvar u životu. (...) a moja mama brine da ju napiše na vrijeme. Brine i o nekim kućanskim poslovima te o svom poslu. Na svom se poslu pak brine o nekim bolesnim ljudima. Brige, brige, brige i brige... Koliko briga imaju ti odrasli (Lucija Kolanović, 6. r. OŠ Šimuna Kožičića Benje).

Ipak, svojevrsni manirizam i patos mjestimice nastupaju kad djeca opisuju rodni kraj, grad ili domovinu. *Igra sunca na pučini svilenoj i ulicama kamenim. (...) Zadar je prkos svima što ruše i ponos svima što grade: ustao iz pepela, sazdan od muke i stradanja, narastao od ljubavi* (Marija Strgačić, Zadar, 7. r. OŠ Stanovi). U korpusu nalazimo domoljubnu pjesmu stvorenu načelom *pars pro toto*, opet ne bez patosa, gomilanjem sinegdoha (prirodno, kulturno i povijesno vezanih za naslovnu temu – Hrvatsku):

(...) u Zoraničevim Planinama
i dignutom kažiprstu Grgura Ninskoga
u kalama
valama
zvoncima
i maslinicama
u konobi "didovoj"
i "rakamanom facolu"
moje babe
vječno živi
moja Hrvatska.

(Hrvatska, Marija Širinić, 8. r. OŠ Stanovi)

Tradicionalno stilsko sredstvo u službi pojačavanja, koje ranija istraživanja dječjeg stvaralaštva ne spominju, a primjećujemo da ga sve dobne skupine često koriste, jesu kontakti sinonimi, npr. *Voljeti znači radost i sreću* (...) (*Što za mene znači voljeti*, Luka Šarić, 5. r. OŠ Petra Preradovića), *Naporno je i teško živjeti* (*Lutanja*, Nina Dadić, 7. r., OŠ Šimuna Kožičića Benje) *Smijeh i šala nikada nisu prestajali. (Put prema rastanku, Josipa Miljak, 6. r. OŠ Šimuna Kožičića Benje), sve sjaji i svjetluca* (Mario Milin, 6. r. ista šk), itd.

Od "modernijih" sredstava ukazujemo na uporabu sinestezijske u višim razredima. npr. u eseju *Karneval (Boje vrište(...))* (Marija Strgačić, 7. r. OŠ Stanovi), u asocijativnoj crtici *Ah, ti mirisi (Da stotinu puta čujem tu čarobnu mirisnu simfoniju, opet bi me iznova osvojila i slomila.* Elizabeta Fantov, 8. r. OŠ Stanovi) ili u pjesmi *More* (Ana Dukić 7. r. OŠ Stanovi), gdje dominantna auditivna slika mora završava spajanjem s taktilno-vizualnom.

c) Kako djeca grade stihove?

U versifikacijskoj analizi korpusa primjećujemo da se većinom koristi vezani stih, raspoređen u katrene ili stihično (bez strofa), pogotovo u mlađoj dobi (5. i 6. r.)⁵, dok se slobodni obilatije koristi u višim razredima. Prenijeti motive iz svakodnevnog života u stihove važnije im je od “brušenja” pravilne forme:

*Živote svoje na fejsu stvaramo
po cijele dane u kompjuter gledamo.
Prijatelja puno imamo
i šolde na izlaske trošimo. (...)*

Tea Erstić, Šašavci, OŠ Nova

U nižim razredima dominiraju anafora, epifora, simploka, anadiploza, svi oblici rime i ponavljanja u funkciji ritma, pa se iznimnim čini rad u kojem autorica petašica grafičkim oblikom i samim (nekarakterističnim za dob) izborom oblika – pjesmom u prozi sugerira naslovni motiv – val:

*Ja
sam
val što
nastaje
dolaskom
vjetra i ostaje
kada odlazi vjetar.
Nosi me oseka sreće
i tajno vraća tuga plime.
Životne staze su neobične
i nesigurne. Moj hod površinom
ječi. Tek huk bilježe školjke. Ima nas
puno. Dobrih i zlih. Zavisi koji vjetar dođe.
Svaki val se lomi o stijenu. Ostavi samo pjenu.*

(Jelena Vučemilović-Jurić, *Val*, 5. r. OŠ Krune Krstića)

U višim se razredima djeca svjesno (i ne samo u funkciji igre) koriste onomatopejskim učinkom riječi i glasova, grade ritam izmjenom dugih i kratkih stihova, mjestom naglaska, rasporedom jednosložnih i višesložnih riječi te opkoračenjima:

*Lijep sunčan dan
Oblaci, jedan po jedan dolaze
I sakrivaju
Sunce.*

⁵ Iznimku čini primjer terceta (u ranije spomenutoj pjesmi *Metla*).

Lijep dan
Pretvori se u tamno sivilo.

Kiša.
Kap, kap, kap...
Pljusak.

Ulice pune lokvi.
Nebom sijevaju munje.
Tutnjanje. Grmljavina.

Kapi plešu svoj užurbani ples
natapujući sve na svom putu.

Kiša je punila potoke,
rijeke,
stvarala poplave,
lupala u prozore
a onda
kako je došla
tako je i nestala.

Smirivala se
Pretvarajući se u rijetke kapi i
naiđe vjetar,
rastjera kišne oblake iza kojih stidljivo proviri
Sunce.

(Lijep dan, Kristijan Matešić, 7. r., OŠ Sv. Filip i Jakov)

Ponavljanje glagola u prezentu (autorica ih grafostilistički ističe) i opkorač-
nja čine osnovu ritma u pjesmi na zavičajnom govoru *Ka' se najidin*:

Ka' se najidin
mučin
kako bonaca
blidin
kako misečina
kipin
kako pina maret
rumenin
kako vino
fuman
kako oganj.

*A ka' ferma
pari mi se
da to nis bi ja.
Motrin kolo sebe
išćen
i pensan:
Ki je to s menun bi?
Ki mi je kumpaniju čini?
(Marina Jurin, 7. r. OŠ Stanovi)*

Makar je oblik haiku pjesme popularan u višim razredima, u našem su korpusu rijetki primjeri dosljedno provedenog metra (tercet sa 17 slogova, strukture 5-7-5) i pogođene teme.

d) Kako djeca pripovijedaju?

U korpusu imamo svega par dužih prozних uradaka – uglavnom dominiraju cr-tice. Neovisno o duljini vrste, do izražaja su došle sposobnosti narativnog obli-kovanja teksta. Primjećujemo da je ponegdje doživljaj važniji od naracije u svim dobnim skupinama. Prema M. Buinac (1987:228), u naraciji, kao i u opisu po sjećanju, dijete napusta uzročno-posljedične veze. Krajnji rezultat je svojevrsna kolažnost. Ono što ujedinjuje rastresitu kompoziciju kolaža su asocijativne veze, na razini predodžbi, prema sličnosti zvukova i slika.

Učenici 7. i 8. razreda funkcionalnom uporabom gomilanja, nizanjem rečenica i njihovih dijelova, efektnim usporedbama, dvočlanim sintagmama itd. postižu izne-nađujuću dinamičnost u opisima masovnih prizora, npr. karnevalskog ili sajmenog.

*Kolona raste u dužinu i širinu. Ulicama paradiraju maskirane skupine na-oružane svim rekvizitima, vještice i ljepotice s dubokim dekolteima gdje je zdravlje unaprijed izgubilo bitku s modom, predstavnici svih generacija i zanimanja, staro i mlado, medicinske sestre, predstavnici reda i zakona, opatice, zatvorenici i političari, muško i žensko – svatko sa svojom odorom kralja, klauna ili klošara. Sve je blesavo, šareno, nacereno i urnebesno.(...) Sve bubri i kuha kao u ekspres loncu. Ulice i trgovi postaju tijesni. Gužva, metež i ludovanje najjači su o ponoći kad je na redu paljenje Krnje! (...)
(Karneval, Marija Strgačić, 7. r. OŠ Stanovi)*

Na istom mjestu šepure se originali i plagijati: naočale, vjenčаницe, prsluci, radne i paradne cipele, moderna odijela, čarape na komade i u kompletu, haljine za hirovite i mušičave gospođice koje sanjaju bogata muža, umjet-ničke slike za kolekcionare, nacionalno osviještene čaše i vrčevi s neizostavnim domoljubnim motivima...

Prodaje se, kupuje, procjenjuje i precjenjuje sve. Ljudi se probijaju po utrim stazama, žure jedan za drugim, traže obilazni put, zastaju i vrpole se se.(...) U međuprostoru rumeni svirač pociktava dugim zvonkim zvukom kao da se nekome sveti. Iza leđa mu natpis: DIPLE S MIHOM I BEZ MIHA. Ljudi se propinju na prste, ispružili vratove, načulili uši, slušaju kao da su oduzeti.(...) Drugi već maste brke i jedu pobjednički plijen jer “ako neš sist i ist, vrag mene odnije, ako si ima rašta i dolazit”.

(Sajam u Benkovcu, Ivona Bukša, 8. r. OŠ Stanovi)

Nizanjem kratkih rečeničnih sekvenci i mjestimičnim elipsama, pak, u primjeru crtice *Nezaboravan doživljaj* druga će autorica uspješno ostvariti napetu situaciju povratka iz kina nakon odgledanog filma strave.

Nisam se usuđivala pogledati iza sebe, dah mi je ponestajao, počela sam trčati. To biće također. Još samo 10 metara do lampe. I taman kad sam stigla ispod svjetla, okrenula sam se, ali užas! Ogromno crno tijelo projurilo je kraj mene. Vrsnula sam iz sve snage, ali sam odmah odahnula kad sam prepoznala susjedovog rotweilera Benija.

(Andrea Lovrić, ?. r., OŠ Šimuna Kožičića Benje)

Izvrnuta slika je manifestacija praiskonske psihičke energije, prirodno pripada dječjem viđenju svijeta. U uvjetima optimalnima za stvaralaštvo ona će se sublimirati kao kreativni izraz, integrirati se u ukupnost mišljenja, u stav prema svijetu i odigrati ulogu demijurga nove slike svijeta (Buinac 1987:211). Tako je u crtici *Zrno* pomalo andersenovski iskorištena uloga fiktivnog pripovjedača, zrna pšenice koje u prvom licu pripovijeda svoj život: od trenutka kada je bilo posijano “sa svojom braćom”, do trenutka kada ga je u obliku kruha pojela djevojčica.

Stavili su me u nešto tamno, vlažno i meko. Više nismo vidjeli svjetlo dana. Činilo mi se da sam tamo cijelu vječnost, ali nedavno sam počeo rasti. (...) Ogledavam se oko sebe, jesu li ovo sve moji prijatelji?! Veliki su, da li sam i ja takav, pomislio sam.(...)

Prošlo je već neko vrijeme i došlo ljeto. Čujem taj okrutni zvuk kombajna u daljini, znao sam što slijedi. Došao je taj dan, žetva, ovo je naš kraj! (...) Jedna vesela baka nas je umijesila i stavila peći.(...)

(*Zrno*, Dora Glavan, 6. r. OŠ Privlaka)

U pismu stabla čovjeku, primjerice, epistolarna forma omogućuje suživljavanje s fiktivnim pripovjedačem, suosjećanje čitatelja koji je “uvučen” u komunikaciju sa stablom.

Dragi prijatelju!

Bliži se 21. ožujka, prvi dan proljeća. Na taj dan se obilježava Svjetski dan zaštite šuma. Jesi li to znao? Ja nestrpljivo iščekujem taj dan zato jer smo

tada najradosniji. Razumiješ li me sad? Ja sam stablo! Prekrasni bor velike, raskošne krošnje i predivnih, blistavih zelenih iglica (...) (Dragi prijatelju!

Tamara Atelj, 7. r. OŠ Šime Budinića)

Epistolarnoj i dnevničkoj formi pripada važno mjesto unutar proznih dječjih radova. Najopsežniji rad u našem korpusu, a i koji se po svom izričaju izdiže iz prosjeka ostalih proznih radova jest *Dnevnik Hrvatice iz Kanade* (napisala i ilustrirala Rebeka Vidas, OŠ Sv. Filip i Jakov). Čitamo duhovite i bolne prosudbe djevojčice 8. razreda o razlikama između hrvatskog i kanadskog društva koje su je zatekle dolaskom iz Vancouvera u Turanj:

Vancouver ima velike zgrade i mnogo dućana. Ima i restorane koji poslužuju hranu iz Indije, Afrike, Japana i Kine. Kad sam došla u Turanj zatekla sam samo stare ljude, koze i kokoše. (...) Prvoga dana, došavši u moju sadašnju školu, Osnovnu školu Sv. Filip i Jakov, ostala sam zaprepaštena starinom zgrade. Naša škola u Vancouveru je velika, nova i moderna. (...) Pitam se kako bi oni, koji se meni rugaju, kako bi im bilo da moraju početi od nule u Kanadi. Sigurna sam da im se djeca u Kanadi ne bi rugala. Jer u Kanadi ljudi poštuju različite nacije. U školama svi zajedno pomažemo djeci koja su imigrirala u Kanadu (...) (R. Vidas, str. 15.)

Javlja se tematika rodnih stereotipa: *Mama i ja smo jako puno čistile, prale... Zašto u Hrvatskoj samo žene čiste?* (Vidas, str. 2.) Dnevnička forma omogućuje joj da nesputano i s velikim smislom za humor progovara o odnosima unutar svoje obitelji, o boli zbog majčina poslovnog boravka u stranoj zemlji, o svojim poteškoćama u svladavanju hrvatskoga jezika, o odrastanju uopće. Iako je borba s materinskim jezikom vidljiva i na stranicama dnevnika, povremene nepravilnosti i nezgrapne konstrukcije pojačavaju autentičnost njezina izričaja: *Pokoravala sam samu sebe što se tako osjećam ipak sam ja velika. Ali, cijeli dan mi je zvonilo u ušima pitanje: "Kada je to vrijeme da je netko dovoljno odrastao da se mazi s mamom?"* (Vidas, str. 3.)

Kritički promatra društvo, prijatelje, mještane (*Jesam li se zarazila šoping od mojih prijateljica? Iskreno mislim da puno troše na garderobu. I nose stvari koje im ne pristaju samo zato što su moderne. Svi kukaju kako im roditelji nemaju novaca, a natječu se u tome tko će se ljepše obući. To mi se ne sviđa u Hrvatskoj.*) (Vidas, str. 5.)

Ogovaranja seoskih žena oslikava njihovim vlastitim dijalozima i komentarima.

Nisam dugo bila u crkvi. Baš me živciraju one stare babe koje ogovaraju druge, a pretvaraju se da su dobre. Na žalost nisu takve samo babe nego i mlađe žene. I djevojke. Cijelo vrijeme se gurkaju i došaptavaju: "Jesi li vidila što je ona obukla", "Isuse kako je ona ružna", "Pogledaj onu malu kako se obula, kao neka uličarka", "Ma kako su samo neodgojene i bezobrazne ove cure" i sl. (Vidas, str. 6.)

Autorica čak uspijeva zabilježiti i mjesna vjerovanja, uz duhoviti odmak.

U crkvi je Mirandi bilo loše pa smo otišle ranije. Uvijek joj je slabo na Misi. Ne znam zašto. Jednom sam to rekla pred babom. Baba je rekla da to nisu čista posla, da je Mirandu netko ureka. Nisam razumjela što to znači. Sad mi (me? op. moja) uvijek pila kako bi Miranda trebala ići kod nekog za skidanje uroka. Ne razumijem o čemu priča. Nisam to rekla Mirandi jer nema smisla pričati joj nešto što ne razumijem. Mislim da Mirandi dođe loše od onih starih baba i loših parfema kojima se svi polijevaju kao lušan

(nečitljiv rukopis, tušem?, op. a.). (Vidas, str. 6. ž)

Dnevnička forma omogućuje joj, dakle, uključivanje širokog raspona tema, doživljaja i emocija te možemo zaključiti da se autorica izabranim književnim oblikom vrlo vješto služi. I kada progovara o najintimnijim stavovima, kakvi su npr. religijski, ona zadržava komunikativnost i otvorenost prema čitatelju (u *Životopisu* na kraju navodi da joj je želja dnevnik objaviti).

Popodne sam s prijateljicama šetala uz more. Pričale smo o Bogu. Pitale smo se: "Tko je Bog?" "Kako znamo da je On naš otac?". Raspravljale smo o tome kako je u sedam dana napravio svijet i sve na njemu. "Ja vjerujem u Boga!" rekla sam im. "Dokaži!" izazivale su me. "Pogledajte ovaj prekrasan zalazak sunca, more, otoke, nas to je dovoljno!" rekla sam. "Ti si čudna hrvatska kanadanka", rekla je Laura. (...) Tebi, dragi dnevniče ću isto reći da Bog postoji. Vjerujem u njega jer sam uspjela u Hrvatskoj, u školi, iako su ljudi govorili da neću jer nisam uopće znala pričati hrvatski. Zbog njega imam sve što trebam. Mislim da je ovaj svijet samo jedna stanica do raja.

(Vidas, str. 7.)

Autorica na jednom mjestu ulazi i u intertekstualni odnos prema djelu Mira Gavrana i njegovoj dnevničkoj formi u romanu *Zaboravljeni sin* jer nalazi osobnu paralelu s protagonistovom sudbinom:

Danas smo na satu hrvatskog čitali ulomak iz dnevnika M. Gavrana "Zaboravljeni sin". Dnevnik je super! Žao mi je tog dječaka. Nitko ga ne gleda, ne sluša i ne vjeruje mu. Tako sam se osjećala prošle godine. Bila sam pod velikim stresom. (...) Kad sam došla iz Kanade, ljudi su u mjestu govorili pogrdne stvari o meni, radi moga stila oblačenja, otrcane hlače, starke, lanci...

(Vidas, str. 9.)

Jedna od najčešćih tema u radovima našega korpusa je odrastanje. Uočavamo tematiku tijela, (*Moje se tijelo iz djevojčice oblikuje u djevojku. Čizme od oblaka, Klaudija Števanja, 8. r. OŠ Sveti Filip i Jakov, Prijateljice komentiraju moj izgled jer sam punašna. Radi svoga izgleda sam jako nesretna pa i sama sebe procjenjujem, ocjenjujem, mučim. Imam četrnaest godina, Antonela Colić, 8. r. OŠ Sveti Filip i Jakov*) bolesti, (*Moja sestra je starija od mene, boluje od Downovog sindroma, tako*

da sam otkad znam za sebe, zapravo ja bila starija.(...) Krenuvši u školu, ja sam ulazila u neki drugi svijet, a ona je još uvijek ostala u svojem začuđenom svijetu. Imam četrnaest godina, Antonela Colić, 8. r. OŠ Sveti Filip i Jakov), neravnopravnosti spolova (Često optužujem mamu zato što me nije rodila kao dječaka. Njima je sve dozvoljeno, sve im se oprašta i ništa im se ne zamjera. Imam četrnaest godina, Antonela Colić, 8. r. OŠ Sveti Filip i Jakov) koje su se do nedavno tabuizirale i kod odraslih pisaca, a danas o njima doznajemo iz perspektive četrnaestogodišnjaka.

Zaključak

U korpusu od četiristotinjak radova po učestalosti vrsta prevladavaju lirske pjesme, zatim crtice, osobito lirske i humoristične, školski eseji, haiku pjesme, pjesme u prozi, epistolarni i dnevnički oblici i poneka priča. Djeca dosta dobro poznaju zakonitosti stvaranja izabranih vrsta i oblika, no nisu opterećena formom, važniji im je sadržaj. Tematska klasifikacija pokazuje učestalost pejzažnih, ljubavnih, domoljubnih, zavičajnih – lokalpatriotskih, misaonih, humorističnih, religioznih, ekoloških i tema odrastanja, učeničkog života i svakodnevice. Tematika prikupljenih eseja uglavnom je vezana uz nastavu književnosti.

Dječji radovi svih dobnih skupina i svih književnih oblika u našem korpusu obiluju klišeiziranim mikrostrukturama (ustaljenim epitetima, metaforama, usporedbama, personifikacijama itd). Kod inventivnije realiziranih tropa i figura sve do viših razreda može se primijetiti ukorijenjenost u bajci, a posebno je efektan učinak kada ih prate, primjerice, i narativni postupci karakteristični za bajku. U dječjim je tropima vidljiv utjecaj književnog obrazovanja, igre, humora i nonsensa. U cjelini gledajući, od svih tropa djeca najčešće izabiru personifikaciju i najkreativnije se njome služe. Djeca vole “ukrašavati” iskaz pa su skloni figurama gomilanja, a u starijim razredima gomilanje prepoznaju i kao sredstvo ritmizacije teksta. U višim razredima nailazimo na primjere svjesnog korištenja aliteracije, asonance i onomatopeje radi ostvarivanja poetskog učinka riječi, zvuka i ritma, zatim na humoristične ili čak autoironijski usmjerene paradokse, eufemizme, alegoriju, funkcionalnu uporabu retoričkog pitanja, ironiju u svim oblicima. Efektivnost uspješnih humorističkih crtica kadšto se postiže ironiziranjem ustaljenih epiteta. Antitetičnost strukture, na svim razinama; od kompozicijske do uporabe mikrostruktura opreke, bliska je dječjem poimanju svijeta pa zato i prisutna u mnogim radovima. Učenici svih dobnih skupina skloni su pojačavanju dojma koji bi tekst trebao ostvariti u čitatelja i radi toga se, osim hiperbolom, služe i gradacijom, figurama ponavljanja pa i kontaktnim sinonimima. Hiperbola je često u funkciji idealizacije, primjerice, članova obitelji, i to osobito kod mlađe djece, dok u višim dobnim skupinama nailazimo na uporabu sinestezije.

Djeca puno bolje svladavaju uporabu stilskih figura, nego stvaranje stihova. Većinom se koristi vezani stih, raspoređen u katrene ili su pjesme stihične (bez

strofa), pogotovo u mlađoj dobi. Sedmaši i osmaši radije biraju slobodni stih. U dijalekatnoj poeziji primjećujemo veću usklađenost stilskih i formalnih obilježja, manje patosa i, u cjelini gledajući, slobodnije i originalnije izražavanje misli i osjećaja. Igra aktualizira zavičajni iskaz i proširuje njegova značenja. Djeca su itekako svjesna stvaralačkih mogućnosti zavičajnog govora gdje pokatkad već i samim gomilanjem glagola u istom obliku ostvaruju poetski ritam.

U proznim radovima doživljaj je mjestimice važniji od naracije. Originalniji radovi koriste se svojevrsnim intertekstualnim i intermedijalnim postupkom povezivanja vlastitoga teksta sa sadržajem pročitane lektire i popularnim likovima animiranih filmova ili video-igrice. Učenici 7. i 8. razreda efektno opisuju masovne prizore, a znaju postići i napetost ili humorističnost pripovijedane radnje. Često se služe fiktivnim pripovjedačem i pripovjedačem u prvom licu. Epistolarni i dnevnički oblici vrlo su popularni u toj dobnoj skupini jer dopuštaju veću neposrednost iskaza što rezultira širim rasponom tema, prosudba i emocija, a mjestimice, i originalnijim pristupom ustaljenoj temi, npr. ljubavnoj ili ekološkoj.

S godinama i obrazovanjem raste i dječja svijest o stvaralačkom činu pa spontanost polako nestaje i zamjenjuje je, s jedne strane, jezično oblikovanje kao rezultat načitanosti, usvojenosti literarnih oblika ili potrebe da se ispuni očekivanje nastavnika, a s druge strane, i u znatno manjoj skupini djece, svjesno stvaranje novoga i originalnoga na svim razinama teksta. Razvijanje kreativnosti stoga je nužno uključiti u školske kurikule, ali ne samo deklarativno, ne i radi kultiviranja dječjih umjetničkih sposobnosti i vještina, nego radi cjelovitog razvoja njihove ličnosti.

LITERATURA

- BUINAC, M. (1987) Književnost i dječje stvaralaštvo u riječi. U: L. Kroflin, D. Nola, A. Posilović, R. Supek (ur). *Dijete i kreativnost*. Zagreb:Globus, str. 209-237.
- ČUDINA-OBRADOVIĆ, M. (1991) Nadarenost – razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje, Zagreb: Školska knjiga.
- DURAN, M. (2002) Usvajanje materinskoga jezika i metakognitivna dimenzija razvoja. U: Vodopija I. (ur). *Dijete i jezik danas*, Zbornik radova s međunarodnoga stručnoga i znanstvenoga skupa u europskoj godini jezika, Osijek: Visoka učiteljska škola, str. 47-54.
- RAŠKOVIĆ-ZEC, V. (1986) Djeca najljepše vole (analiza dječjeg literarnog stvaralaštva), *Umjetnost i dijete*, 18 (6), 415-435.
- RAŠKOVIĆ-ZEC, V. (1987) Djeca i pjesnici, stalno čuđenje u svijetu. U: L. Kroflin, D. Nola, A. Posilović, R. Supek (ur). *Dijete i kreativnost*. Zagreb: Globus.
- TEŽAK, S. (1955) Dječje literarno stvaranje u osmogodišnjoj školi i "plagijati", *Pedagoški rad* 10 (9-10), 433-437.
- TEŽAK, S. (1979) *Literarne, novinarske, recitatorske i srodne družine*, Zagreb: Školska knjiga.
- TEŽAK, S. (1981) *Dijalekatni i standardni jezični izraz u dječjem književnom stvaralaštvu*. U: M. Todorić (ur). *Zavičajno i dijalekatno u pisanom izražavanju učenika osnovnih škola – zbornik radova*. Rijeka-Novalja.

ANNEX TO THE LITERARY WRITING RESEARCH OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS FROM ZADAR AND THE ZADAR COUNTY

Abstract

The competence of students in shaping literary texts in their native language was analyzed in the corpus of literary works of elementary school students (5th-8th grade) from the city of Zadar and Zadar County. The corpus of about four hundred students' literary works is classified (by theme, by genre, by age), furthermore stylistically analyzed and literary evaluated. Dominant are lyric poems (landscape, patriotic, homeland - local patriotic, reflective, humorous, romantic, religious, ecological or topics from student's and everyday life), stories (lyrical, humorous, reflective, patriotic, educational), school essays (mentioned themes or a topic from a class of literature), haiku poems, prose poems, epistolary and diary forms, fantastic shapes and stories. Works on native speech are a special group. The research shows that elementary school students from Zadar are quite familiar with the legality of the creation of selected types and forms, but are not burdened with the form, the content is more important to them. The majority of students present a reproductive attitude towards processing contents, and the use of cliché stylistic means (custom epithets, metaphors, comparison, personification, etc) is emphasized, while a smaller group of children consciously creates something new and original, at all levels of the text. In works, which are written on a dialect, a greater harmonization of stylistic and formal features is noticed, less pathos and, in general terms, more free and more original expression. The research points out the need to include the development of creativity into the school curricula, but not only declarative and not just for the sake of cultivating children's artistic abilities and skills, but for the integral development of the human personality.

KEY WORDS: *the integral development of the human personality, the literary activity of students, literary classification, creativity, stylistic analysis.*

TEME I LIKOVI NEKIH LIDRANOVSKIH PREDSTAVA

Teodora Vigato

Josipa Bušljeta

Sveučilište u Zadru

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja

UDK: 821.163.42.09-2

Pregledni članak

Review article

Sažetak

Predmet analize tekstova koji su izvedeni na zadarskom županijskom susretu LiDraNo 2010. autora Milene Zurak, Ivice Ušljebrke, Markice Perića i Hrvoja Dukića su teme i motivi, likovi i dramske strukture. Autorice ovog članka uočavaju dvije skupine tekstova: jedni se bave svakodnevnicom, a u drugoj skupini tekstova pronalaze likove koji su iz poznatih bajki zalutali u sadašnjost. Realistička svakodnevnica prema ovim dramskim tekstovima, je definirana kako odabrati pravu školu nakon osnovne škole ili kako odabrati pravo društvo. Sasvim drugačiji motivi pojavljuju se u dramskim igrama gdje je prikazan nadrealni san ili pomaganje likova iz bajke u očuvanju tradicije. Zaključuju kako je zajednička osobitost svim ovim tekstovima prenaplašena didaktičnost.

KLJUČNE RIJEČI: *LiDraNo, dramske igre, teme, likovi.*

Uvod

Za dobru predstavu važan je dobar predložak po kojem će se raditi buduća dramska igra. Pored dramskih tekstova postoje mnogobrojni prozni tekstovi prikladni za dramaturgiju. Međutim, dramski tekst može nastati i na satovima dramske skupine od improvizacijskih situacija (Dresto i Bosanac, 2007:28-31). Vrlo često se dramaturgiraju bajke u kojima se obično želi istaknuti poruku, što se pokazalo da i nije baš najbolje rješenje (Tot-Šubnjaković, 1977:12). Voditelji dramskih skupina obično sami pišu tekstove za skupne scenske nastupe koji se izvode na LiDraNu, i upravo su takve lidranovske predstave vrlo aktualne i djeci prihvatljive, jer obično proizlaze odozdo, iz same dječje igre koja je uvijek zanimljiva i ovovremenska.¹ O izboru dramskog teksta moraju odlučivati sama

¹ Vrlo često se povezuje odgoj za dramsku umjetnost i odgoj za život. Začetnik takva rada Petar Slade, tvorac je naziva *Dječja drama* što podrazumijeva "samosvojan umjetnički oblik, koji nije aktivnost koju je netko izmislio, već aktualno ljudsko ponašanje" (Slade:1976). Drama je, prema Sladeu, organizirana igra u kojoj "dijete upoznaje život i sebe s pomoću emocionalnih i fizičkih pokušaja, a zatim i njihovim ponavljanjem u dramskoj igri". Ljudima je od djetinjstva prirodan nagon za oponašanjem. Tek su nova znanstvena istraživanja dramske i simboličke igre ranog djetinjstva i umjetničkog dramskog stvaranja psihološkim objašnjenjima radovima Jeana Piageta, potvrdili ono o čemu je govorio Aristotel.

Vlado Krušić, *Što sve može drama?* http://www.hcdo.hr/?page_id=182 26. 1. 2012.

djeca, tvrdila je Zvezdana Ladika (1980:10). Odrasli samo pomažu u trenutku neodlučnosti i moraju djecu uputiti u vrijednosti pojedinog teksta. Dobra drama, tvrdi Ladika, treba prikazivati ono što se događa u srcu i mašti likova. Često će neka jednostavna radnja otkriti djeci čitavo bogatstvo međunarodnih odnosa u borbi za očuvanje osnovnih životnih vrijednosti. Preporučuje, kako u radu treba krenuti od slobodnih vježbi koje će se u završnoj fazi improvizirani tekst zamijeniti pjesnikovom riječju. Drugačijeg je mišljenja Ines Škuflić Horvat (2004:85) koja tvrdi kako bez obzira je li za inspirativno ishodište dramske improvizacije uzeto književno djelo ili tema iz života, potrebni su pedagoški, psihološki, stručni i metodički obrazovni učitelji. Članovi dramske grupe bit će slobodniji u traženju adekvatnog scenskog izraza u onim djelima koja se mogu obraditi kao male dramske forme, ako im lica i dijalozi nisu točno određeni, kazala je Ladika (1970:144) koja je sustavno istraživala teme prikladne za dječju scensku interpretaciju. Neprikladni su oni dramski tekstovi koji zahtijevaju bogatu scensku opremu, inscenaciju i kostime. Djetetu ne treba pričati lažne sentimentalne priče o životu, niti smije teatar biti glasnogovornica moraliziranja i verbalnih pouka, naprotiv, djetetu treba prikazati opravdanu plemenitu borbu za svladavanje svih životnih poteškoća u ostvarenju širokih perspektiva za sutrašnjicu. Većina autora koji se bave procesom nastanka dramskih igara tvrde kako nakon nekoliko mjeseci pripremnog rada, voditelj ima mnogo materijala, mnogo spoznaja o sposobnostima i vještinama svojih učenika. Improvizacije u dramskim skupinama vode u priču koja samo čeka da se osmisli i zaokruži (Coffou, 2004:14).

Voditelji dramskih družina uglavnom sami ili zajedno s djecom stvaraju literarne predloške po kojima će raditi dramske igre. Postoji za to više razloga: vrlo je teško naći kratke tekstove po kojima će se izvoditi predstave od desetak minuta i u kojima će sudjelovati najviše desetak sudionika, a s druge strane praksa je pokazala kako je upravo desetak minuta scenske igre optimalno vrijeme dječje glumačke pažnje.² U ovom radu smo istraživali skupne dramske nastupe koji su nastale po literarnim predstavim voditelja grupa, a izvedeni su na županijskoj smotri LiDraNo koje se održala u Obrovcu 8. veljače 2010.

² http://www.azoo.hr/index.php?option=com_content&view=article&id=2865:smotra-literarnog-dramskog-scenskog-i-novinarskog-stvaralstva-lidrano-2011-&catid=294:lidrano--literarno-novinarsko-i-dramsko-scensko-stvaralstvo [27. 12. 2011.].

Popis skupnih nastupa na županijskom susretu.

ŠKOLA	AUTOR I NASLOV TEKSTA	VRSTA IZRAZA	VODITELJ
OŠ Jurja Barakovića, Ražanac	Sanja Seferović Bosak <i>Božić jedne lutke</i>	Scenska igra	Nevenka Jović
OŠ Zadarski otoci, Zadar	Nada Iveljić <i>Dolazak Nove godine</i>	Scenska igra	Anamarija Botica - Miljanović
OŠ Braća Ribar, Posedarje	Milena Zurak, Grozdana Malahov, Vesna Hromić <i>Mačak u Dalmaciji</i>	Scenska igra	Grozdana Malahov
OŠ Šimuna Kožičića Benje, Zadar	Ivana Marinić <i>Različitosti</i>	Scenska igra	Jadranka Miliša
OŠ Sv. Filip i Jakov	Staša Jelić <i>Mačak, pjetlić i lija</i>	Lutkarska predstava	Gordana Bogdanić
OŠ Benkovac	Ivica Ušljebrka <i>Kad odrastem</i>	Scenska igra	Ivica Ušljebrka
OŠ Poličnik	Hrvoje Dukić <i>Koji glupi san</i>	Scenska igra	Hrvoje Dukić
OŠ Šimuna Kožičića Benje, Zadar	Oscar Wilde <i>Sretni kraljević</i>	Lutkarska predstava	Marija Ivoš
OŠ Sv. Filip i Jakov	Zvonimir Balog <i>Leptir</i>	Scenska igra	Marina Vidas
OŠ Stjepana Radića, Bibinje	Zahida Midžić i učenici <i>Ptice rugalice</i>	Scenska igra	Zahida Midžić
OŠ Zadarski otoci, Zadar	Markica Perić <i>Tinejderski notturno</i>	Scenska igra	Markica Perić

Scenska igra *Mačak u Dalmaciji* Milene Zurak, Grozdane Malahov i Vesne Hromić

Likovi u dramskoj igri *Mačak u Dalmaciji* jesu: mačak Miki, mačka Mikica, Vartrenko, Plamenka, Rumenko, Kominka, Regoč, djevojčice Marija i Sara te dječaci Dominik i Ivan. Likovi dječaka i djevojčica se miješaju s antropomorfnim životinjama. Autorica polazi od činjenice kako su djeci manjeg uzrasta neobično bliske životinjske bajke. Dijete životinju personificira pa ona u njegovoj mašti misli, govori, ponaša se kao čovjek, a životinjsko mladunče kao dijete. Otuda ona neobična nježnost djece prema plišanim životinjama. Jednostavan djetetov dijalog i životinje bez naročitog dramskog sukoba može poslužiti kao baza na kojoj se lako može sagraditi scenska igra zadirkivanja. Ne samo životinjska bajka nego i sve bajke zanimljive su djeci jer se upravo u bajkama mogu sagledati neke životne istine (Ladika, 1980:3).

Scensku igru *Mačak u Dalmaciji* autorice su sastavile od dva sasvim različita dijela. U prvoj slici djeca čitaju bajku *Mačak u čizmama* kadli iz knjige iskoči lik

Mačka u čizmama. Vrlo vješto se dogodi susret bajkovitih i realnih likova što je inače povezano s dječjim doživljajem stvarnosti. Mačka žuljaju čizme pa će ga djevojčica pitati što će mu čizme kad je u Dalmaciji vruće. Nakon susreta mačka i djevojčice na scenu dolaze likovi: Domaći, Vtrenko, Plamenka, Rumenko, Kominka, koji stvaraju atmosferu iz bajke *Šuma Striborova*. Na kraju im se pridružuje i Regoč. Likovi iz različitih bajki pomažu djeci napisati domaću zadaću. Zanimljiv susret djece s likovima iz bajke prikazan je samo u naznakama jer je autorica u istu dramsku igru ukomponirala i temu iz ekologije. Naime, Mačka iz susjedstva i Mačak u čizmama trebaju ispeći kruh onako kako su to radile nekada davno bake u Dalmaciji. Navodi se recept za kruh: "U škrip stavin dva-tri pregršta brašna, mrvu soli, friškog kvasa i tople vode. Polako ću umisit i ostavit da ukvasa. Utoplit ću ga s jednom dekicom. Ovako!" Nakon toga pojavljuju se Domaći koji, kao u bajci Ivane Brlić-Mažuranić, pomažu ispeći kruh "Naše male ručice, sada vridno radite, upalite vatricu, ogrijte nam kućicu! Poskočite, zaigrajte, crven oganj upalite, kruh nam bijeli ispecite, sve nas redom nahranite".

I dok je u prvom dijelu tema susret likova iz različitih bajkovitih svjetova, u drugom dijelu, koji je suvremeno intoniran, djeca trebaju napisati domaću zadaću na temu iz ekologije. Djeci također pomažu likovi iz bajki. Domaći se sada predstavljaju kako likovi iz Ekolandije gdje se proizvode automobili koji ne zagađuju okolinu: "Zovemo ga samohod, automobil-romobil, takozvani gurnibil, automobil na pedale, automobil na svirale, automobil na leptirov let, automobil na šareni cvijet!"

Završetak je romantičarki sladunjav jer se domaća mačka zaljubi u Mačka u čizmama. Domaći su ispekli kruh i sada svi zajedno plešu. Predstavljena su dva svijeta koji se nužno ne dodiruju, već samo u nekoj čudnoj bajkovitosti. Lidranovska forma je kratka, i dvije radnje jedna za drugom ne mogu se dobro predstaviti. Autorice su otvorile puno tema koje nisu razradile pa se predstava doima kao niz nepovezanih detalja.

Autorice su u igrokazu koristile kalambure i jezične ludizme. Novi morfo-stilemi i sintaksostilemi te novi leksemi, poetizacija teksta i raznolika ritmizacija i simbolizacija predstavljaju izrazit stilski iskorak u odnosu na tradicionalni diskurz koji susrećemo u dječjem igrokazu. U riječima *romobil gurnibil* glasovna sličnost dovodi do neočekivanih asocijacija po smislu. Minimalni pomaci na fonetskoj razini izazivaju velike promjene na semantičkom planu. U prvi plan dolazi inovativnost u oblicima riječi, potom igra složenica u vlastitim imenima, npr. u naziv zemlje *Ekolandija*. Autorice računaju na akustične sličnosti riječi različita značenja. Dobile su neku vrstu refleksivnog ludizam jer riječi dobivaju neobična značenja i neočekivani smisao. Pogon automobila jezičnom igrivošću postao je neka od mikroludičkih vrsta kao najplodnija inovativnost u cijelom dramskom predlošku: *automobil na leptirov let*, *automobil na šareni cvijet*. Kalambur *Ekolandija* nastao je kao otklon od književnog jezičnog standarda u rječotvornom smislu, raznoliki oblici preklopili su se i stvorili nove riječi (Zalar, 1994:307). Autorice

su krenule od dječje igre predstavljene u jedinstvu riječi, pokreta, zvuka, melodije. Dječje stvaralaštvo u igri asocira sinkretizam prvobitnoga umjetničkog izražavanja još na primitivnom stupnju ljudskog razvoja, a susreće se kasnije u naivnoj umjetnosti i folkloru, a autorice su, svjesno ili nesvjesno, spojile folklor i dječju igru, što u konačnici može značiti dobru kombinaciju ako se znalački poslože.

Autorice koriste elemente nove bajovitosti što je inače karakteristika nove dječje književnosti. Pojavljuju se novi začudni aktanti u interpoliranju likova bajki u dramsku igru. Dogodili su se drugačiji zamišljaji u prepoznatljivoj strukturi. Etičnost je ostala kao konstanta. Antropomorfizacijom stvaraju čitav splet odnosa između čovjeka i animalnog svijeta – mačak će pomoći ispeći kruh na tradicionalni način. Animalni aktanti tumači su odnosa među ljudima. Ovakve dramske igre nazvali smo “treća stvarnost” jer predstavljaju specifični spoj stvarnog i irealnog i njihova su međuigra (Hranjec, 2004:47).

Nakon odigrane predstave razgovarali smo s voditeljicama o njihovu načinu rada. Autorice su kazale kako stvaraju tekst prema dječjoj literaturi. Naime, one tvrde kako je djeci bolje ispričati poučnu priču, nego samo kritizirati i govoriti kako se ne treba ponašati. Djeca se oplemenjuju kroz igru, tvrde autorice. Tema *Mačak u Dalmaciji* je prilagođena zavičajnosti. *Mačak u Dalmaciji* je povezan sa starinskim ili zaboravljenim običajima. Želja im je bila povezati djelo Ivane Brlić-Mažuranić i njezine Domaće i toplinu domaćeg ognjišta s Mačkom u čizmama Charlesa Perraulta, koji je došao iz dalekih krajeva u Dalmaciju. Mačak je u Dalmaciji zavolio ljude i prihvatio njihove običaje. On pleše s mačkom, mijesi kruh kako bi u jednom trenutku obradovao djevojčicu.

Autorice svake godine s vlastitim tekstom nastupaju na LiDraNu. Scenskom igrom *Igrajmo se znakova* nastupile su na LiDraNu (2001.). Bio je to igrokaz o prometnoj kulturi. Nakon toga je (2002.) slijedila predstava *Dugina djeca*, u kojem su govorile o sreći, radosti, veselju i ljubavi. Dva ribara koji se žale na loš ulov i težak život utjelovili su u scenskoj igri *Ribarsko jutro* (2003.) *Prijateljstvo u prirodi* (2004.) bilo je scenska igra nadahnutu legendom o Velebitu. Nakon toga su uslijedile scenske igre *Igrajmo se učiteljice* (2005.); *Kneginja Posedarska* (2008.) bila je mitska priča o izgubljenom gradu pod morem u Posedarju; *Morska priča* (2009.) i *Mačak u Dalmaciji* (2010.).

Scenska igra *Koji glupi san Hrvoja Dukića*

U dramskoj igri *Koji glupi san Hrvoja Dukića* pojavljuju se likovi: Djed Božićnjak, sveti Nikola, sveta Lucija, Prvi patuljak, Drugi patuljak, krampus, najavljiivač, Zubić Vila, majka, otac, pravница, lopov i djevojčica Mauricija. Neka djeca su igrala po dvije uloge jer je nabrojeno četrnaest likova, a propozicije nalažu da ih može biti samo deset. Radnja se događa u predbožićno vrijeme kada Djed Božićnjak zajedno s patuljcima dijeli djeci darove. Djed Božićnjak je opisan kao nerazuman

starac koji pije Coca-colu, a patuljci ga stalno upozoravaju kako ona "škodi jetri".
U isto vrijeme sveti Nikola mobitelom razgovara s Gabrijelom:

Oooooo ooooo ooo, halo, mogu li dobiti anđela Gabrijela, a ti si Gabrijele, nisam te prepoznao, što ti je s glasom, što prehlada. E, a, čaja, meda i u krpe...nego slušaj, reci mi gdje si onu mahovinu nabavio? Gdje? U šumi Striborovoj....baš u šumi Striborovoj, ajde dobro. A reci mi molim te, kako ti napreduje šenica? Što si? Pokosija si ju. Ma koga si ju Boga kosija. Miči se, reka san. Ma ne govorin tebi, nego mi ovaj Krampus dosađuje. Slušaj, a reci mi, gdje ću nabaviti jeftine figurice za jaslice. Gdje, u Singapuru, ma jesi ti pri sebi? A u Singapur šopu, a di je to? Na Branimiru, a znan, znan, znan... Razumin.. oš reći da ne kupujen ono jednu po jednu, napose Mariju, napose Josipa, napose pastire, nego sve ono spojene, ka zalipljene je li, e bolje, bolje j' to – tako 'š ih teže pogubit. A reci mi samo još da te pitan kad je Mariji termin? Dvadet petog kažeš, dvadeset petog, pa to je za dva dana, a tako, dobro, ajde čujemo se.

U predbožićno vrijeme susreću se sveti Nikola i Djed Božićnjak.

Krampus: Šefe, gotovo, gotov sam.

Sveti Nikola: Dobro, idemo.

Djed Božićnjak: Stani ti malo, frajeru! Reci ti meni ko si ti i što je ovo?

Sveti Nikola: Što, što je ovo, poklon za malu, a ja sam sveti Nikola, a ti mora da si neki provalnik, je li? Kradeš poklone djeci?

Djed Božićnjak: Ja sam, gospodine dragi, Djed Božićnjak, i pod broj jedan ne kradem poklone, već ih dajem, a pod broj dva, sv. Nikola je živio prije 2000 godina i ti nisi nikakav Nikola, nego nekakva maskirana lopuža.

Sveti Nikola: Pod broj jedan, ja sam originalni sveti Nikola, je li tako Krampuse?

Krampus: Tako je, tako je gazda.

Sveti Nikola: A pod broj dva, Djed Božićnjak ne postoji.

Djed Božićnjak: Ma nemoj, slušaj ti mene, pod broj jedan, Djed Božićnjak postoji, je li tako patuljci?

Prvi patuljak: Na žalost, tako je!

Djed Božićnjak: A pod broj dva, tko ti daje za pravo dijeliti darove na mom teritoriju?

Sveti Nikola: Molim?! Ovo je moj teritorij, pokupi sebe, svoje kepece i vreće i gubi se odavde.

Djed Božićnjak: Ma kako to sa mnom razgovaraš, ti, ti bradonjo!

Prvi patuljak: Čekajte, čekajte, nema smisla da se raspravljate samo vas dvojica, možda bismo se svi trebali svađati u jedan glas.

Sveti Nikola: U pravu si mali, jedan, dva, tri... (svađa)

Drugi patuljak: Čekajte, čekajte, palo mi je nešto na pamet!

Djed Božičnjak: Što?

Drugi patuljak: Zaboravio sam.

Dolazi do meča stoljeća između Djeda Božičnjaka i svetoga Nikole zbog “terena” za dijeljenje darova.

Najavljivač: Dobra večer, dame i gospodo, dobra večer, draga publiko, večeras imate čast uživo prisustvovati meču stoljeća, borbi divova, borbi za naslov prvaka svijeta u dijeljenju darova. U desnom kutu nalazi se izazivač koji se već dvije tisuće godina intenzivno sprema za ovaj meč. Dragi gledatelji, Djed Božičnjak! A u lijevom kutu svoju priliku čeka izazivač izazivača, nekadašnji biskup iz Mire, a danas svetac, koji posebno voli djecu i pomorce sv. Nikolaaaaaaa! Zamolit ću borce da priđu, sada će se suparnici gledati mrko desetak sekundi...dobro odmaknite se, meč može početi – boks! (Svi sudionici u scenskoj igri navijaju) Na početku borbe borci odmjeravaju snage, ništa posebno se ne događa, sv. Nikola je nešto viši i ima duže ruke, pa će vjerojatno tući izdaleka, dok je Božičnjak nešto krupniji i niži, te će tražiti blisku borbu. (Zigmund prilazi i nešto šapće najavljivaču.) Samo malo, patuljak mi ima nešto reći, molim, draga publiko, čuju se koraci, netko dolazi i moramo hitno prekinuti ovaj meč.

Meč prekida sveta Lucija i Zubić Vila:

Sveta Lucija: E, Luce moja, e Luce moja, godine te stisle. Ne moš ti više ove vričetine teglit, nis' ti više curca. Što ti koristi to što s' svetica, kad te svaka košćica boli. Ajme majko, samo da zercu počinen. Eto ti ga sad na, zaboravla sam one svoje tabletna, a glava puče.

Zubić Vila: Tako ti je to po novom zakonu, dica imaju pravo na dar kad se samo klima zub i da ja zaboravin donit poklon još bi me dite moglo i prijaviti, dođe inspekcija i ode licenca, di san onda.

Glavni zaplet u ovoj dramskoj igri nastaje u trenutku svađe između Djeda Božičnjaka, svetoga Nikole, svete Lucije i Zubić Vile zbog toga tko bi djeci morao davati darove. Tada na scenu dolaze roditelji koji tvrde kako samo oni imaju pravo svojoj djeci dati darove, a rasplet je prepušten mladnoj Pravnici:

Dobra večer, ja sam po zanimanju pravnica. Nedavno sam doktorirala temom Pravo na dijeljenje darova. Zamolit ću sve stranke da zauzmu mjesta. Pročitat ću članak 4. stavak 1. Zakona o dijeljenju darova na planeti Zemlji, pa potom kaže: Pravo na dijeljenje darova djeci imaju sljedeći subjekti: sveci i svete, mitološka bića i bića iz narodne predaje, izmišljeni likovi iz reklama, roditelji, svi oni koji imaju dobru volju. Međutim, oni koji dijele darove moraju ispunjavati određene uvjete: moraju poznavati dijete kojem uručuju dar, moraju dati dar od srca, a ne iz navike ili običaja, moraju znati pozitivne učinke dara na djetetovu dušu, moraju znati da li

dar potiče djetetov razvoj i odgovorni su za moguća štetna djelovanja dara, kao razvijanje lijenosti, ovisnosti itd.; moraju ne pretjerivati s darovima da se ne razvije pohlepa, i zadnji uvjet je, da bi netko mogao dijeliti darove, prije svega, mora postojati. U slučaju da uvjeti nisu ispunjeni, država će darove zaplijeniti.

Na kraju scenske igre se pojavljuje pospana djevojčica Mauricija koja kaže: “Bože moj, koji glupi san”.

Razgovor s Hrvojem Dukićem koji radi u Osnovnoj školi Poličnik vođen je nakon izvedene predstave u Obrovcu 2010. Na pitanje kako radi s dramskom grupom, odgovorio je da uvijek balansira između toga da su njegovi glumci ipak samo djeca, ali istovremeno im pokušava usaditi neku vrstu profesionalnosti u odnosu prema pozornici i glumi. Postoje neka pravila, kaže Dukić, pisana i nepisana, kojih se moraju pridržavati iako su djeca: pokret u prostoru, glasnoća, suodnos s partnerom, raspored na sceni.

Lidranovske predstave radi prema svojim tekstovima. Sam se bavi glumom, ima glumačku družinu u Zadru pa pokušava svoje znanje iz dramskog amaterizma prenijeti na djecu. Predstavu gradi zajedno s djecom “nema toga da djeca dobiju tekst i nauče ga napamet”. Postoji skica teksta, odabiru se dijelovi i na njima se odrađuju scene. Najprije se biraju dobre rečenice koje služe kao okosnica čitave radnje. Svaki dio se radi po nekoliko puta. Konačni oblik predstava dobiva tokom rada. Na prvim susretima djeca rade bez teksta i nakon nekog vremena kad odrede temu i motive, tek onda se napiše tekst. Dukić ovaj dio rada naziva prvom fazom. U drugoj fazi rade na scenskom prostoru i mimici. Tekst je najmanje važan, bitno je sve drugo. Iako su oni djeca, vole da se prema njima odnosi kao prema odraslima, kao da su pravi glumci, a oni glume kao da su profesionalci. Nema audicije za učenike, jave se ona djeca koja žele sudjelovati u procesu stvaranja dramske igre. Neka djeca koja su u privatnom životu izrazito povučeni i malo komuniciraju na pozornici se pokažu kao jako dobri.

Scenska igra *Tinejderski noturno* Markice Perića

Glavni junak je petnaestogodišnjak kojem je dosadno:

Ma, sve je glupo! Dosadno! Davež. Škola, društvo, obitelj, sve je to gnjavež. Do-sad-no!!!! Gledaj! Škola mi muči dušu! Roditelji me gnjave. Za vratom pušu. Odvratne knjige, naredbe svaki dan. Uči! Spremi sobu! Ne idi van! Hoću divlji provod, hoću van! Treba mi cool društvo, alkohol, cigarete! Treba mi park, nisam više dijete.

Nakon uvodnog dijela, gdje upoznajemo glavnog junaka petnaestogodišnjeg dječaka Tina, slijedi scene u kojoj se prikazuje odnosa dječaka s majkom:

Žurim na posao! A, tu si, sine dragi. Ma što ti je, je li te što boli? Zašto si takav? Daj, nasmiješi se, pa mama te voli. Tino! U sobi je kaos! Zar si slijep! Odmah pospremi sobu. Prizor nije lijep! A kad spremiš sobu, zadaću piši, uči malo! Valjda ti je i do nekakvog uspjeha stalo! Idem. Na posao žurim. Novac ti je na stolu. Kupi sebi pizzu i coca colu! Tino, ti znaš da se i tata s posla kući vraća kasno. Novac nam treba za život. To ti je valjda jasno!

Tino odlazi u park gdje susreće svoje cool prijatelje. U parku se nalazi natpis: "Ne gazite travu, pušite je"

Pij, Tino, pij! Budi cool frajer, a ne mamin sin. Pij, Tino, pij! Na, Tino, povuci dim. Budi cool frajer, a ne mamin sin. A posli' idemo nać nekoga i namlatiti ga. Biće zabavno. Pij!

Autor se poslužio ritmom Matoševe pjesme *Notturmo* kojem je samo dodao pridjev tinejdžerski. Matoševa sjeta kojom je predviđao kraj vlastita života nekako se prelila na tužnu tinejdžersku svakodnevicu.

Tinejdžerski notturno

*Mračna noć, u gradu disco; glasan
Tinejdžerski hir;
Trulež smeća - smrdež prvoklasan
Narušava mir.*

*Jadni diler travu dila, masan
Ko rastopljen sir;
Roditelji ni ne misle na san,
Na želucu čir.*

*U jutarnji sat
Cvili bankomat,
I pivo je podijeljeno svima;*

*U parku je muk
Policijski zvuk:
Pred zoru je nastala tišina.*

Cool prijatelji su ostavili Tina pijanog u parku. Pronašla ga je prijateljica Iva, pozvala oca i roditelje i tako su spasili Tina. Na kraju su ga prestrašili hineći da se nalazi u zatvoru.

Stop, stop, stop! Tako je, to je happy end. Poštovana publiko! U svakom od nas čući mali Tino i otima se pravilima ponašanja. Ostane li sam, prepu-

šten sebi, eto ga već u parku. Vidjeli ste, moglo je biti još gore. U stvarnom životu nema vraćanja događaja. Zamislite ove moguće scenarije:

Scenarij prvi: Tinovi su roditelji rastavljeni!

Scenarij drugi: Tinova je mama alkoholičarka!

Scenarij treći: Tinov tata provodi nasilje u obitelji!

Scenarij četvrti: Tinovi su roditelji nezaposleni!

Scenarij peti: Tinovi su roditelji bolesni!

Danas je Tino lik na školskoj pozornici, sutra je možda vaš sin u crnoj kronici! Roditelji, nađite vremena za djecu!

Autor je dotaknuo vrlo ozbiljan socijalni problem: suočavanje se s problemima mladih ljudi koji se zbog osamljenosti odaju porocima. Ova dramska igra, odgojno indoktrinirana, predstavlja neku vrstu stereotipa verbalnog i didaktičkog usmjerenja. Već je Zvezdana Ladika primijetila kako djeca vole u dramskim igrama skrenuti u zlo koje se nalazi u životu i koje oni osjećaju u svom društvu. Njih zanima kako je do toga došlo i kako se protiv toga boriti. I zato nikoga ne bi trebalo čuditi da djeca žele interpretirati likove koji u određenom trenutku imaju negativnu reakciju prema životu. Oni vole istraživati takve situacije (Krušić, 1977:10). Poznato je kako djeca vole na sceni prikazati i svakodnevni život. U trenutku kada žele prikazati rješenje svakodnevnih problema moraju posegnuti za djelima koja govore o negativnim pojavama u društvu ili, ako nema takvih djela poput Perićevih, potrebno je napisati predložak po kojem će se izvoditi scenska igra. Neodgovornost pred životom treba biti isto tako živo preslikana kao i sve negativne pojave koje su našle svoje dramaturško i etičko opravdanje u bajkama koje su češće prikazane na školskim scenama. Rad na dramskom tekstu koji slika poroke ima svoj pun smisao ako kazuje kako se plemenitim naporima dolazi do bolje budućnosti (Ladika, 1982:318).

Markica Perić radi u Osnovnoj školi Zadarski otoci u Zadru i često nastupa na LiDraNu. Njegov nastup s scenskom igrom *Neka bude svjetlost* bio je već predmet našeg istraživanja (Vigato, 2007:153).

Tema Tinejdžerski noćni je bliska učenicima osmog razreda koji su izvodili scensku igru. Naime, problem otuđenosti, opasnosti koje vrebaju tinejdžera, ako osjeti da mogu živjeti bez kontrole, dio je njihove svakodnevnice. U razgovoru nakon predstave Markica Perić nam je sam ispričao kako radi: prvo pronađem aktualnu temu i onda počinjem pisati igrokaz. Izdvaja današnje aktualne teme: previše informatike u dječjem svijetu, razne ekološke teme, potom teme koje su vezane za probleme djece s posebnim potrebama. Na lidranovskim susretima pojavljuje se svake godine. Nastupao je s predstavama: *Igrajmo se Zemljom* u kojoj obrađuje ekološku temu; *I to će proći* gdje se bavi problemom nasilja među djecom; *Ružan san riđeg Škarpinka*, dramska igra u kojoj je lik Škarpinko bio nezadovoljan svojim životom, dok se nije ulovio u mrežu, a to je bio samo san. Na kraju

je shvatio da mu je život ipak lijep. Protagonist dramske igre *Buka u mojoj glavi* je bio dječak Filip kojeg posjećuju razni likovi u glavi, najprije je došla njegova cura, potom Bruce Willis, a on je bio u kutiji s hrpom knjiga. Na kraju dramske igre simbolično ga prijatelji oslobađaju iz kutije i pomažu mu u rješavanju zadataka.

Kada napiše igrokaz, točno zna što želi s djecom pokazati. Odabire glumce prema tome kako će izgledati na pozornici. Slijedi uigravanje ekipe, kako bi prešli rampu i došli u kontakt s publikom. Nastoji stvoriti dramsku grupu već u petom razredu i raditi s njima do osmog razreda. Ako se duže radi, uspjeh se uvijek dogodi. Tvrdi kako voli raditi s učenicima kojima predaje, jer kroz nastavu može lako upoznati učenike i vidjeti njihovu talentiranost. Na probama mora uvijek improvizirati jer učenici nisu redoviti. Puno učenika želi sudjelovati u dramskoj skupini, a teško je djetetu reći da nije talentirano, kaže Perić. U radu ne koristi dramke igre nego pokazuje djeci osnove glume. Sam odabire glazbu, napravi kostim, maske, kulise, što navodi kao posebnost svojega rada. Markica Perić predaje hrvatski jezik i književnost pa kroz interpretativno čitanje želi učenicima pokazati govorne vrjednote. Profesori su na satu glumci uvijek “strogog izgleda” i onda kad nisu strogi. Voli glumom djeci približiti književnost. Napisani igrokaz odglumi pred djecom i na taj način provjerava njegovu vrijednost. “Ako u djece dobro prođe, onda znači da je dobar” kaže Perić.

Scenska igra *Kad odrastem Ivica Ušljebrke*

Kad odrastem Ivica Ušljebrke je priča o dječaku koji voli crtati i želio bi biti slikar, ali njegova okolina želi da on bude nešto drugo. U scenskoj igri se pojavljuju likovi: Marko, učenik osmog razreda “umjetnička duša”; otac Luka, zaljubljenik u sport; majka Ljubica, zaljubljenica u pravo i pravosuđe; baka Jeka, hipohondar; ujna Slavica, materijalist i vječni štediša. Otac želi da Marko bude nogometaš jer oni dobro zarađuju; mama da bude administrativni tajnik; baka misli da bi bilo najbolje da Marko bude doktor; ujna savjetuje kako bi bilo najbolje da upiše ekonomsku školu. A Marko voli samo boje i sve ljude iz svoje okoline vidi u bojama. Na kraju scenske igre Marko glasno uzdahne:

Eto, pa ti sad budi pametan! Oni svi znaju, a ja i dalje pojma nemam. Znam samo da i dalje volim boje, da je moj tata plav, mama ružičasta, baka ljubičasta, a ujna Slavica narančasta. Moji dani su ponekad jasnih, žarkih boja, a nekad su pastelne, nježne nijamse. Život ispred mene je prazno, bijelo platno i ja ću ga ispuniti bojama. Samo se nadam da će me odrasli razumjeti, makar oni slikara zvali pitur.

Ivica Ušljebrka radi u osnovnoj školi Benkovac. Zna kako ima dosta talentirane djece, ali ne žele raditi pa ih treba nagovarati i poticati da pokažu svoje talente. On zna što njegovi učenici vole pa napiše tekst koji im je primjeren. Obično za-

počinje rad s nekom idejom koju razrađuje s učenicima. Nekoliko sati objašnjava mimiku, pokrete, iskazivanje emocija i tek nakon mnogo vježbi shvati kome najbolje leži koja uloga. Nakon što je tekst gotov, na čitalačkim probama uočava se jesu li se učenici snašli u ulogama.

Većinu tekstova za svoje nastupe na LiDraNu sam je napisao. Uvijek je nastojao naći temu koja bi bila bliska učenicima. Trenutno piše igrokaz na temu kako većina učenika osmog razreda ne zna koju će srednju školu upisati. Teme njegovih igrokaza su obično pubertet, sukob generacija ili različito viđenje glazbe, kazao nam je Ušljebrka u razgovoru koji smo vodili nakon izvedbe scenske igre u Obrovcu.

Umjesto zaključka

Teme i likove dramskih igara koje gledamo na susretima LiDraNo na tragu su poetičkog izraza novije dječje književnosti. U dvije scenske igre, koje su bile predmet našeg istraživanja, a nastale su prema dječjim igrama, u prvi plan dolaze ugođaji, raspoloženja, igra riječi i nonsens. Motivi uglavnom nisu racionalni, promišljeni i socijalnom situacijom opravdani. Junaci su zaigrani, ne rješavaju probleme, nego ih sami stvaraju. Žargon i nonšalantnost te ležeran i neobavezan izraz osnovno su stilsko obilježje. Međutim, u druge dvije scenske igre još je uvijek prisutna neka vrsta primijenjene pedagogije. Poznato je kako su literarni predlošci po kojima su se izvodile scenske igre bili didaktički intonirani. Lidranovski tekstovi koji služe kao predlošci za scensku igru tako se nalaze negdje između didaktički tradicionalne dječje književnosti koja je deskriptivno narativna i suvremenih koncepcija, koje imaju ritmičko leksičku nesputanost, razigranu fantaziju i modernu metaforiku.

Zanimljivo, u svim tekstovima koje su napisali voditelji glavni junaci su djeca. U scenskoj igri *Mačak u Dalmaciji* dolazi u posjet djeci, u igri *Koji glupi san* sanja djevojčica, u *Tinejdžerskom notturnu* glavni junak je dječak koji želi biti *cool*, a u scenskoj igri *Kad odrastem* glavni junak je dječak koji ide u osmi razred i želi postati slikar. Pozivamo se na razmišljanja *Zvezdane Ladike* (1980:10) koja je tvrdila kako je najbolje da djeca glume djecu, pa zaključujemo kako je ostavila veliki trag na dječji scenski izraz. Osim likova djece, njihovih roditelja i članova šire obitelji, pojavljuju se još i izmišljeni likovi.

Izabrali smo četiri dramske igre; u dvije se pojavljuju realistički likovi djece i odraslih s aktualnim temama: kako odabrati dobru školu, ili kao se oduprijeti porocima, a druge dvije temelje se na međugri stvarnih i izmišljenih likova i situacija. Poticaj za dramsku igru je ili dječja igra, pa je predstava prezentacija odabranih igara, ili jasna ideja s porukom koju voditelj zajedno s djecom treba prikazati. Upravo zbog ograničena trajanja scenskog nastupa, ograničenog broja sudionika i specifičnom pristupu scenskom radu, lidranovska predstava se udaljava od klasične kazališne predstave. Na sceni su se pojavile moderne bajke koje su dijelom

povezane s klasičnim bajkama, ali su istodobno povezane i sa suvremenim životom, jer im problemi i zapleti proizlazi iz svakidašnjice.

Sve scenske igre prožete su etičnošću i plemetičnošću bez obzira naginje li priča klasičnoj bajci ili suvremenoj temi. Humana pouka u svim scenskim igrama se iznosi previše naglašeno. Radnje su jednostavne, bez velikih zapleta i naglih obrata. Tekstovi izražavaju cjeloviti dječji doživljaj svijeta koji proizlaze iz iskustva doživljaja i djetetova senzibiliteta koje igrom, bogatom imaginacijom, svojom specifičnom logikom, cijelim svojim emotivnim, psihološkim i etičkim ustrojstvom otkriva svijet i svoje mjesto u njemu.

RUKOPISI SCENSKIH IGARA

Milena Zurak, Grozdana Malahov i Vesna Hromić, *Mačak u Dalmaciji*, rukopis
 Hrvoje Dukić, *Koji glupi san*, rukopis
 Markica Perić, *Tinejderski notturmo*, rukopis
 Ivica Ušljebrka, *Kad odrastem*, rukopis.

LITERATURA

- BUINAC, Milica (1982.) "Ludističko i angažirano", *Umjetnost i dijete*, 78: 3-10.
- COFFOU, Verica (2004.) *Lutka u školi*, Školska knjiga, Zagreb.
- DRESTO, Vesna. Andrea Bosanac, (2007.) *Prva predstava*. Priručnik za voditelje dramsko-scenskih skupina u osnovnoj školi, Naklada Ljevak, Zagreb.
- HRANJEC, Stjepan (2004.) "Tri modela nove bajkovitosti", *Umjetnost riječi*, 48. 1: 43-56.
- KRUŠIĆ, Vlado (1977.) "U osnovi svakog dječjeg stvaralaštva je životni problem", *Prolog*, br. 31/IX, 1977. str. 7-14.
- LADIKA, Zvezdana (1970.) *Dijete i scenska umjetnost*, Školska knjiga, Zagreb.
- LADIKA, Zvezdana (1980.) "Redateljske napomene", u: Joža Skok *Zbornik igrokaza*, Školska knjiga, Zagreb.
- LADIKA, Zvezdana (1982.) "Dramski tekst na školskoj sceni" u: Joža Skok, *Zbornik recitacija*, Školska knjiga, Zagreb.
- ŠKUFLIĆ HORVAT, Ines (2004.) "Scensko stvaralaštvo učenika osnovnoškolske dobi", *Hrvatski*, god. 2., br. 1-2, str. 83-98.
- TEŽAK, Dubravka (2006.) Začetnici moderne hrvatske dječje književnosti, *Metodika*, vol. 7. br. 2.
- TOT-ŠUBANJKOVIĆ, Dunja (1977.) "Kazalište za djecu: što je to", *Prolog*, br.31/IX, str. 12.
- VIGATO, Teodora (2007.) "Poetika dramskih igara izvedenih na susretima LiDraNo", u: *Zbornik radova s znanstveno-stručnog skupa Prema novom kurikulumu odgoju i obrazovanju*, Sveučilište, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece, Zadar str. 147-156.
- ZALAR, Diana (1994.) "Ludizam u dječjoj književnosti", *Umjetnost i dijete*, 26. 5-6: 307-334.

INTERNETSKI IZVORI:

http://www.azoo.hr/index.php?option=com_content&view=article&id=2865:smotra-literarnog-dramskog-scenskog-i-novinarskog-stvaralatva-lidrano-2011-&catid=294:lidrano--literarno-novinarsko-i-dramsko-scensko-stvaralatvo 27. 12. 2011.
Vlado Krušić, *Što sve može drama?* http://www.hcdo.hr/?page_id=182 26. 1. 2012.

THEMES AND CHARACTERS OF THE LIDRANO PERFORMANCES

Abstract

Themes, motives, characters, and the dramatic structures are the subject-matters of the analysis of the texts written by Ivica Ušljebrka, Markica Perić, Milena Zurak, and Hrvoje Dukić, and performed at the Zadar County LiDraNo 2010 Reunion. The authoresses of the paper perceive two groups of texts. One group addresses the everyday life, and the other one depicts the fairy-tale characters who have strayed into the present days. According to these dramatic texts, the realistic everyday is defined as choosing the adequate high school after graduating from primary, or choosing the ideal date. Quite different motives appear in dramatic plays that show surreal dreams, or the moment when fairy-tale characters help to preserve tradition. The authoresses conclude that the common characteristic of all the texts was an overemphasized aptitude for lecturing.

KEY WORDS: *LiDraNo, dramatic plays, themes, characters.*

KRITERIJI PROSUDBE POJEDINAČNIH I SKUPNIH DRAMSKIH NASTUPA NA SUSRETU LIDRANO

Teodora Vigato
Maja Marinović
Sveučilište u Zadru
Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja

UDK: 371.27:792.09-053.5

Stručni članak
Professional article

Sažetak

Autorice su najprije gledale pojedinačne i skupne nastupe na zadarskom županijskom susretu 2010. i potom intervjuirale sve voditelje i članove prosudbenog povjerenstva. Pitanja za voditelje dramskih skupina i pojedinačnih nastupa su se odnosila na način rada, na rad sa suradnicima i na njihovo mišljenje o LiDraNo, a pitanja koja su bila upućena članovima prosudbenog povjerenstva su se odnosila na osobne kriterije prosudbe, na loše navike voditelja te što bi oni preporučili kako bi dramske nastupe napravili uspješnijima. Dobivene rezultate su uspoređivale s kriterijima prosudbe koje je propisala Agencija za odgoj te s mišljenjem i komentarima izbornice koja je zajedno s povjerenstvom predložila pojedinačne i skupne nastupe za državnu smotru.

KLJUČNE RIJEČI: *kriteriji prosudbe, LiDraNo, članovi povjerenstva, izbornik.*

Uvod

Sve scenske nastupe na županijskim susretima LiDraNo prati prosudbeno stručno povjerenstvo i izbornik koji odabire nekoliko izvedbi za državnu smotru. Nastupe izvode djeca za djecu, ali i za odrasle, pa se samim tim odlikuju poetskim posebnostima. O posebnostima izvođenja predstava, u kojima nastupaju djeca, pisao je još davno Mato Lovrak: "Najveću brigu treba posvetiti glumi, izgovoru. Prirodnost i uvjerljivost s pozornice dira u srce, gane dušu gledalaca, uzgaja ga, oplemenjuje, a šarena, neukusna napirlitana pozornica, prepuna sagova, ručnih radova, papirnatog cvijeća, pa izvođači fantastična bića u čudnim kostimima, sve to djeluje na gledaoce površno kao kad promatraju vatromet ili kakvu pučku svečanost" (Lovrak, 1950:49). Mate Lovrak naglašava kako je neuvjerljivo gledati djecu u ulozi starca ili odraslih ljudi uopće. "Ni u kom slučaju neka se ne daju uloge odraslih ljudi da ih izvađaju djeca. Đaci treba u komadu da dobiju uloge pisane za djecu, a uloga odraslih uzet će nastavnici, odgojitelji ili članovi kazališnog, odnosno diletantnskog društva iz mjesta. Djeca će prirodno i uvjerljivo glumiti uloge djece, ako su u komadu dobro književno dane, jer se mogu u zbivanju uživjeti (Isto: 52). Mišljenje kako djeca mogu glumiti samo svoje vršnjaka i dalje je podržavala Zvezdana Ladika koja je čitav svoj radni vijek posvetila radu u dramskim

studijima s djecom.¹ Ladika je govorila kako u školskim predstavama ne smijemo djecu opterećivati studiranjem karaktera i ljudskih odnosa kojima oni nisu do- rasli, pa je velika pogreška kada djeca interpretiraju ulogu odraslih. Dijete može interpretirati samo likove svoga uzrasta, a najpogodniji tekstovi su oni u kojima se nalaze samo dječji likovi. Nadalje tvrdi kako djeca mogu tumačiti i sve životinjske likove (Ladika, 1980:2). U dosljednosti svoje tvrdnje kako dijete može u predstavi interpretirati samo svoju dob, a ne odrasle, tragala je za dramskim tekstovima u kojima bi svi likovi bila djeca, pa je sakupila zbirku igrokaza i objavila pod nazi- vom *Kazališni vrtuljak* (Ladika, 2001).

Zvezdana Ladika se poziva na rad Nata Eeka, osnivača Association Interna- tionale du Théâtre de l'Enfance et la Jeunesse (dalje ASSITEJ), koji smatra da je svemogućnost duh dječjeg kazališta. Kazalište je istovremeno i zabavno, i zanos- no, i ozbiljno, i radosno, i istraživačko, i iznenađujuće. Utjecaj rada Zvezdane Ladike na dječje stvaralaštvo je bio toliko velik da bismo mogli vrijeme nakon njezine smrti nazvati «postladikino vrijeme», jer se duh njezinih škola osjeća do dana današnjeg² već i samom činjenicom da su polaznici njezinih dramskih radi- onica danas vodeći dramski pedagozi.

U stručnim radovima Zvezdane Ladike možemo iščitati kriterije po kojima se mogu prosuđivati predstave koje su izvela djeca. Ona tvrdi kako tekst mora biti primjeren dječjem uzrastu i njegovim afinitetima. Često se rade pogreške pa se kao školske predstave prikazuju velike kazališne predstave koje su se uspješno davale u profesionalnim kazalištima za mlade, a to je neprikladno za školske scene. Voditelj mora u svakom slučaju biti svjestan da je njegov rad s djecom st- varalački te da se jedino zajedničkim i uzajamnim poštivanjem i razumijevanjem može osmisliti dobra predstava, a s druge strane članovi dramske grupe moraju uvijek osjećati da sudjeluju u stvaranju umjetničkog doživljaja. Odabrani tekst mora zadovoljavati odgojne i obrazovne ciljeve i zadatke (Ladika, 1980:11).

U prosudbama dječjih scenskih igara govorila je Dorothy Heathcote³ proučavajući darovitu djecu. Ona se pita što su to “darovi prirode”: pristala

¹ Zvezdana Ladika (1921.-2004.) je na Akademiji dramskih umjetnosti diplomirala režiju i po- svetila se pedagoškom radu. U ZKM je režirala oko 100 predstava za djecu i mlade, i to s djecom i mladima. Obrazovala se u pedagoškom radu u Pragu i Francuskoj, gdje se kazalište za djecu razvijalo kao kazališna kreativnost djece i mladih. Objavila je niz radova na temu dječje dramske kreativnosti. Ostavila je velikog traga na dramsku pedagogiju u Hrvatskoj.

² Teško je uvjeriti današnje voditelje da nije zabranjeno da djeca glume i odrasle. Oni misle kako je to podjednako zabranjeno kao i da se na sceni pojavi petnaestero djece.

³ Dorothy Heathcote (1926-2011) bila je dramska pedagoginja koja je koristila metodu “teacher in role” kao pristup u školskom učenju. Imala je dobre rezultate u korištenju drame u školskom učenju. Smatra se začetnicom *procesne drame* koja se mnogo koristila u Engleskoj. Heathcote je

pojava, lijepi glas, možda je to dobra dikcija ili sklonost predstavljanju. Sve te osobine mogu biti od koristi eventualnom bavljenju dramskom umjetnošću, ali nisu znaci dramske nadarenosti. Kao presudnu komponentu Heatheote smatra sposobnost intenzivnoga emocionalnog doživljaja zamišljenih događaja; naknadna obnova iskustva dosegnutih doživljaja u novoj voljno uspostavljenoj zamišljenoj situaciji; potpuna psihička i emocionalna zaokupljenost igrom, potpuno uživljanje u ulogu i dramsko zbivanje. Sposobnost sudjelovanja cijelom osobnošću u dramskoj igri čini osnovu dramske izražajnosti ili ekspresivnosti. Heatheote savjetuje kako treba najprije tragati za vanjskim znakovima, a nakon toga otkrivati imaginaciju, senzibilnost i ekspresivnost, čiji splet i uzajamna uvjetovanost čini osnovu dobro izvedene predstave. Opis znakova nije hijerarhiziran, ne postoje važni i manje važni znakovi. Svi oni upućuju jedni na druge, uzajamno se uvjetuju i ovise jedni od drugih. Dijete se ističe sposobnošću intenzivnog uživljanja u zamišljene likove i situacije. Svoju zamišljenu igru i njezino doživljavanje dijete je u stanju pokazivati bez neugode. Zadatak je voditelja potaknuti spontano i opuštenu ponašanje. Djetetov govor trebao bi biti tečan i logičan, prožet osjećajima i osobnim odnosom. Dijete se odlikuje dobrim zapažanjem i interpretiranjem karakternih osobina bića i pojava, smislom za humor, improvizacijom i zajedničkom igrom (Heatheote, 2012).

Kriteriji prosudbe scenskih nastupa agencije za odgoj i obrazovanje

Usporedili smo pravila sudjelovanje na susretima iz 1997. i 2007. koja je donijela Republika Hrvatska odnosno Ministarstvo prosvjete i športa, Uprava za programiranje udžbenika i razvoj s onim iz 2010. Agencije za odgoj i obrazovanje koja je organizator susreta LiDraNo od 2002. godine.

U pojedinačnim nastupima 1997. vrjednovala se kakvoća i primjerenost izabranog teksta, govorna izražajnost, složenost interpretacijskih zahtjeva, osobnost interpretacije, a u skupnim nastupima, primjerenost izabranih tekstova, govorna izražajnost, izvornost i osobnost nastupa, opravdanost sadržajnih rješenja, maštovitost scenskih rješenja te izbor teksta. U nautcima za 2007. za pojedinačne

stvorila čitavu školu dramske prakse zasnovane na učitelju. Zaokrenula je svoju pedagogiju s poučavatelja prema onome koga uvodi u nešto, treneru, podupiratelju i kolegi umjetniku. Prepoznala je moć učenja kao zajednički kreativan proces u kojima učenik zadobiva moć. Stvorila je stručno nazivlje kao što su *drama za učenje*, *dramske konvencije*, *učitelj u ulozi i izvan uloge*, *uokvirivanje*, *označavanje*, *ogrtač stručnjaka*, koje danas predstavlja kanon dramsko-pedagoške struke u cijelom svijetu, a uvela je i kurikulne modele zasnovane na svojoj misiji, do koje je iskreno držala, da unese radost i izazov u učenje. <http://www.hcdo.hr/?author=1>

nastupe nema nikakvih posebnih naputaka, već se više govori o skupnim nastupima. Polazi se od izbora teksta, za suigru se kaže kako je potrebno pojedinačno i zajedničko uživanje u tekst koji se izvodi te zajedništvo unutar igre i zajednički stav o onom što se izvodi. U napomenama u spomenutoj godinu govori se i o opremljenosti djela koje se izvodi, a misli se na scenografiju i kostimografiju, pa se nekako preporučuje da voditelji zajedno s učenicima rješavaju scenografiju, kostime i glazbe. Kao napomena se navodi kako ne bi trebalo da igranje zadovoljava samo voditelja skupine, nego i sve izvođače. Dopušteni su tekstovi iz dramske literature, kao i vlastiti tekstovi, koji trebaju biti primjereni dobi izvođača. Voditeljima se preporučuje da ne koriste kazališne profesionalce pri realizaciji scenskih nastupa, potom preporučuju kako treba njegovati gledanje i slušanje drugih te tolerantno i korektno sudjelovati na okruglim stolovima, a ne poticati natjecateljski duh sa sportskih borilišta.

Prosudbeno povjerenstvo je stručno tijelo koje se sastoji od 3 do 5 članova, a izbor određuje povjerenstvo susreta (Rukopis, 1997). U prosudbeno povjerenstvo ne mogu biti birani voditelji družine čiji učenici neposredno sudjeluju u susretu, već se biraju stručnjaci, a uz stručne osobe mogu biti i istaknuti amaterski stvaratelji i dramski pedagozi. Za članove povjerenstva mogu biti birani i članovi izvan područja za koji se susret održava, ako mogu sudjelovati u objektivnoj prosudbi. Zadaća je prosudbenog povjerenstva: pratiti cijeli susret, sudjelovati u razgovoru o izvedbama, vrjednovati svaku izvedbu, vrjednovati cijeli susret, izabrati i predložiti izvedbe za nastup na višoj razini susreta. Jasno su precizirana mjerila vrjednovanja: primjerenost repertoara umjetničko-izvedbenim mogućnostima pojedinca/školske, kazališne družine; osmišljenost i opravdanost inovacije u izvedbi; kvaliteta glumačke izvedbe kao i redateljsko-scenska rješenja; idejna i stilaska povezanost predstave/scenske igre; autorski pristup radu; repertoar kao pokazatelj identiteta školske kazališne družine; otvorenost hrvatskoj i svjetskoj dramatici; preporuča se igranje predložaka manje zastupljenih domaćih i stranih autora te manje poznatih djela afirmiranih autora; recepcija gledanja. U preporuci stoji kako treba izbjegavati dramske predstave kojima se ne obilježavaju određene obljetnice već bi predstave trebale predstavljati prostor kvalitetnog scenskog istraživanja i za članove dramskih družina i za njihovo gledateljstvo (Rukopis, 2003).

Prosudbi i glasovanju prethodi upoznavanje s mjerilima vrjednovanja nastupa rada pojedinca/školske kazališne družine (pojedinačno promišljanje o mjerilima i usuglašavanje stajališta pronašli smo u jednom rukopisu iz 2002). Prije prosudbe svi članovi povjerenstva moraju razgovarati o mjerilima, dogovoriti sve elemente bitne za prosudbu. Svaki član povjerenstva za svaku izvedbu promišlja o uvažavanju/neuvažavanju svih mjerila te uz svako mjerilo daje ocjenu *da* ili *ne*. Dakle, svaki član povjerenstva glasa osobno – iskazom *da* ili *ne* bez komentara, za svaki nastup posebno. S *da* se glasa samo za onaj nastup u kojoj su sva (ili samo

broj) mjerila uvažena. Redosljed izbora dobije se zbrajanjem pojedinačnih iskaza *da* za svaki nastup/predstavu posebno.

Na stranicama Agencije za odgoj i obrazovanje 2010. pronašli smo propozicije natjecanja⁴ koji će poslužiti kao polazište za usporednu s kriterijima članovima povjerenstva, mišljenjima voditelja i izvješćem izbornika koji će odabrati radove za izvođenje na državnoj smotri. Kao odrednice za prosudbu pojedinačnih nastupa: inovativnost teme, aktualnost predložka, primjerenost teksta zrelosti izvođača, primjerenost glumačkom potencijalu. Iz interpretacije izvođača treba biti vidljivo razumijevanje onoga što govori; pravilna dikcija, artikulacija; kreativnost i funkcionalnost scenskih rješenja, osim kazivanja poezije. Odrednice za prosudbu skupnih nastupa: inovativnost teme, aktualnost predložka, primjerenost teksta zrelosti izvođača, primjerenost glumačkom potencijalu; suigra - predstava treba biti rezultat zajedničkog rada družine; vrjednovati inovativnost i kreativnost te funkcionalnost scenskih rješenja - scenografija, glazba, kostimografija; dopušteni su tekstovi iz dramske literature, adaptacije poznatih dramskih i prozних tekstova, kao i vlasti-

⁴ http://www.zbornica.com/index.php?option=com_content&view=article&id=270:lidrano&catid=39:natjecaji&Itemid=107 pristup ostvaren 29. 3. 2010.

Unutar pojedinačnih nastupa učenici mogu sudjelovati sa sljedećim oblicima: kazivanjem poezije (pjesme pisane u stihu ili prozi); monologom (ulomkom iz književnoga dramskog ili proznog djela); monodramom; govorom i pojedinačnim recitalom. Mogu se izabrati književni (objavljeni) tekstovi hrvatskih i stranih autora te tekstovi usmene književnosti, po slobodnom izboru kazivača. Nije dopušteno govorenje neobjavljenih vlastitih pjesničkih tekstova i govora. Za objavljene učeničke radove potrebno je dostaviti dokaze o objavljivanju (ispis s naznakom o mjestu i vremenu objavljivanja).

Kazivanje poezije/pjesme pisane u stihu ili prozi smiju trajati najviše četiri minute, govor četiri minute, monolog četiri minute. Izvode se pod istim uvjetima: pod jedinstvenim bijelim svjetlom i bez glazbene pratnje. Ova ograničenja ne vrijede za monodramu i pojedinačni recital, čije izvedbe smiju trajati najviše osam minuta.

Unutar skupnih nastupa učenici mogu sudjelovati sa sljedećim vrstama izraza: dramsko-scenskom igrom ili kazališnom predstavom; lutkarskom predstavom; recitalom (skupnim govorenjem književnoga teksta). Mogu biti prijavljene i forme uvjetno nazvane neverbalno kazalište koje se umjesto govorom služi svim drugim relevantnim scenskim sredstvima (scenski pokret, slika, gesta, mimika, glazba). Mogu se izvoditi književni (objavljeni) tekstovi hrvatskih i stranih autora, te tekstovi usmene književnosti. Ako kazališna družina izvodi još neobjavljen ili vlastiti tekst, uz prijavu treba organizatoru dostaviti cjelovit tekst s točnim podacima o autoru ili autorima. U grupi može nastupati do deset učenika. Skupni nastupi smiju trajati od 5 do 20 minuta, što prije svega ovisi o smislu koji se predstavom (nastupom) kazuje (preporuka je da predstave učenika osnovnoškolske dobi traju do deset minuta). Iz jedne se škole na državnu smotru može predložiti samo jedna skupna dramsko-scenska igra/kazališna predstava; lutkarska predstava ili recital. Organizatori državne smotre nakon izvješća o predloženim skupnim scenskim radovima, a na temelju popunjene tablice o skupnom scenskom radu, obavijestit će sve škole pozvane na državnu smotru o rekvizitima koje može osigurati na državnoj smotri. **Sve ostale rekvizite dužne su same osigurati dramske skupine.** Skupni scenski nastupi mogu se izvoditi samo na mjestu koje je za to predvidio organizator i u vremenu koje je predviđeno programom.

ti tekstovi koji odgovaraju interesu izvođača. A kao preporuke voditeljima navodi se: ne koristiti kazališne profesionalce pri realizaciji skupnih scenskih nastupa; njegovati vlastiti stil družine, a ne preslikavati viđene profesionalne predstave; proces rada na predstavi treba biti istraživanje koje će učenike, družinu i voditelja obogatiti novim iskustvima; njegovati amaterizam u najboljem smislu te riječi.

Pojedinačni nastupi na Županijskoj smotri za Zadarsku županiju 2010.

ŠKOLA	IME I PREZIME UČENIKA/CE	RAZRED	AUTOR I NASLOV TEKSTA	MENTOR/ICA
OŠ Stanovi, Zadar	Roko Brkić	7.	Mira Knez: <i>Zlo i još gore</i>	Slavica Kovač
OŠ Krune Krstića, Zadar	Martin Kranjčec	4.	Zoran Pongrašić: <i>Snjeguljica i sedam patuljaka na drugačiji način</i>	Radojka Perić
OŠ Petra Preradovića, Zadar	Sani Ivankov	4.	Stjepan Jakševac: <i>Školjka</i>	Zdravka Gunjević
OŠ braće Radić, Pridraga	Luka Gospić	6.	Miro Gavran: <i>Kako sam postao brat</i>	Slavica Oštrić
OŠ Nikole Tesle, Gračac	Lana Jović	3.	Sandra Deisinger: <i>Veliki savršeni ljudi</i>	Rada Vrkljan
OŠ Privlaka	Monika Radović	3.	Sanja Pilić: <i>Sat prirode i društva</i>	Sandra Peruza Dražević
OŠ Starigrad	Andrija Bucić	2.	Sanja Pilić: <i>Baš sam mali</i>	Radojka Milovac
OŠ Vladimira Nazora, Nevidane	Josipa Butić	8.	Silvije Strahimir Kranjčević: <i>Moj dom</i>	Stipana Banić
OŠ Šimuna Kožičića Benje, Zadar	Dominik Čolak	6.	Ratko Bjelčić: <i>Prvi poljubac</i>	Jadranka Miliša

Skupni nastupi na Županijskoj smotri za Zadarsku županiju 2010.

ŠKOLA	AUTOR I NASLOV TEKSTA	VRSTA IZRAZA	MENTOR/ICA
OŠ Jurja Barakovića, Ražanac	Sanja Seferović Bosak: <i>Božić jedne lutke</i>	Scenska igra	Nevenka Jović
OŠ Zadarski otoci, Zadar	Nada Iveljić: <i>Dolazak Nove godine</i>	Scenska igra	Anamarija Botica - Miljanović

OŠ Braća Ribar, Posedarje	Milena Zurak, Grozdana Malahov, Vesna Hromić: <i>Mačak u Dalmaciji</i>	Scenska igra	Grozdana Malahov
OŠ Šimuna Kožičića Benje, Zadar	Ivana Marinić: <i>Različitosti</i>	Scenska igra	Jadranka Miliša
OŠ Sv. Filip i Jakov	Staša Jelić: Mačak, pjetlić i lija	Lutkarska predstava	Gordana Bogdanić
OŠ Benkovac	Ivica Ušljebrka: <i>Kad odrastem</i>	Scenska igra	Ivica Ušljebrka
OŠ Poličnik	Hrvoje Dukić: <i>Koji glupi san</i>	Scenska igra	Hrvoje Dukić
OŠ Šimuna Kožičića Benje, Zadar	Oscar Wilde: <i>Sretni Kraljević</i>	Lutkarska predstava	Marija Ivoš
OŠ Sv. Filip i Jakov	Zvonimir Balog: <i>Leptir</i>	Scenska igra	Marina Vidas
OŠ Stjepana Radića, Bibinje	Zahida Midžić i učenici: <i>Ptice rugalice</i>	Scenska igra	Zahida Midžić
OŠ Zadarski otoci, Zadar	Markica Perić: <i>Tineždžerski notturno</i>	Scenska igra	Markica Perić

Kriteriji prosudbe članova povjerenstva

Prosudbeno povjerenstvo na županijskoj smotri za Zadarsku županiju 2010. je bilo u sastavu: Sanja Zalović, Anđela Ćurković Petković i Davor Kovač, glumci Kazališta lutaka Zadar te Jadranka Svaguša, producentica iz Narodnog kazališta u Zadru. Nismo željeli poimence iznositi kriterije njihovih prosudbi, već smo prikazali prosudbene kriterije Agencija za odgoj koje smo uspoređivali s njihovim mišljenjima:

INOVATIVNOST			
AKTUALNOST			X
PRIMJERENOST TEKSTA	X	X	X
PRIMJERENOST GLUMCIMA	X		
RAZUMIJEVANJE	X	X	
SUIGRA DVOJICE LIKOVA			
SUIGRA CIJELE IGRE			
KREATIVNOST	X	X	X
FUNKCIONALNOST SCENOGRAFIJE			

Članovi povjerenstva isticali su primjerenost teksta i kreativnost, dok ostale kriterije nisu ni spominjali. Međutim, smatrali su druge kategorije važnim za scenske nastupe: lijepo izgovaranje ili čisti izgovor, upotreba rekvizita u monolozima, “transformacija u obliku stava”, razgovijetnost, scenski govor, intonacija, naglasci, glasnoća, ili “tihi izričaj”.⁵ Čuli samo i jednu preporuku: bilo bi dobro da djeca sami odabiru tekstove jer izlazak na scenu je “terapija za samopouzdanje”. Smeta ih što “pjevaju” dok govore stihove. Primjećuju pretjerano kretanje po sceni. Jedan član povjerenstva spominje stalno “individualnost”. Pronašli smo u njihovim izjavama “jedinstvo teksta i izvedbe” ili, kako je to drugi član povjerenstva nazvao, “cjelovitost”. Jedan član povjerenstva govori kako mentori sputavaju djecu u kreiranju uloga jer sami pokazuju djeci kako se treba ponašati na sceni. Izdvojili smo sintagme koje se pojavljuju u razgovoru s članovima povjerenstva: vjerodostojnost kroz uživljenost u tekst; poistovjećenje s ulogom; ostaviti dojam; prirodnost dramskog izričaja; sugestivnost izričaja: usmjerenost pogleda pri interpretaciji; govor tijela; scenski pokret; odnos tijelo-prostor; tijelo-predmet u prostoru. Izvođači i mentori bi zajedno trebali uživati u radu, kreiranju uloge, scenskog nastupa općenito ili vježbanju interpretacije - poručuju članovi povjerenstva. Mentori trebaju dobro procijeniti učenike, njihovu spremnost za rad na svim razinama: talent, potencijal, psihološki profil učenika, nabrajao je jedan član povjerenstva.

Razgovor s voditeljima nakon LiDraNa na zadarskom županijskom susretu 2010.

U razgovoru s voditeljima cilj nam je bio istražiti kako izabiru tekst po kojem će izvoditi scensku igru i kakav je njihov proces rada. Pitanja su bila otvorenog tipa kako bismo saznali što je moguće više različitih rješenja, a s druge strane nismo željeli nametati odgovore. Interpretiramo odgovore opisno jer su bili različiti. Najprije donosimo odgovore mentora pojedinačnih nastupa. Na zadarskom županijskom susretu LiDraNo bilo je devet pojedinačnih nastupa. Prvo pitanje se odnosilo na izbor teksta, i svi ispitanici su govorili kako odabrane tekstove prilagođavaju učeniku: dotjeruju odabrane tekstove, rade neke preinake, jedna je voditeljica kazala kako njezin učenik sam dodaje tekst. Samo je jedan voditelj kazao kako tekstove odabire prema uzrastu, temperamentu i osobinama učenika. Tekstove uglavnom pronalaze u čitankama, zbog toga se pojavljuje isti naslov u nekoliko izvedbi. Samo jedan voditelj osam godina prima časopis *Prvi izbor*, u kojem ima dosta pjesmica, igrokaza, priče, slikopriča. Samo jedna voditelj je izrijekom izdvo-

⁵ Navodimo sintagme koje su oni spominjali (nismo tražili njihovo objašnjenje).

jio pisce Sanju Pilić i Sanju Polak, dok drugi opet voli prigodne teme u kojima se obrađuju godišnja doba, životinje i biljke. Od pisaca spominje se još i Jadranka Čunčić Bandov zato što ima dramske igre u kojima su samo dva do tri lika koji se lako pamte. Jedna voditeljica reče da voli koristiti rimu u svakodnevnom radu s djecom pa je djecu naučila “rimovati”. Došla je do zaključka da djeca vole rimovati pa pronalazi nove rime i često vode razgovor tako da se rečenice rimuju. Naučene pjesmice napamet ostanu u sjećanju cijelog života. Jednom voditelju je bitno samo da tekst bude šaljiv, simpatičan jer je cilj nasmejati se i zabaviti. Svi voditelji pojedinačnih nastupa uglavnom govore kako treba puno vježbati da bi nastup bio dobar. Tvrde kako u radu svu pozornost nastoje usmjeriti prema učenicima te iz njih izvući ono najbolje kako bi kompletan rad uglavnom bio učenički. Pružaju šansu svakom djetetu da izraze svoju ideju. Samo je jedna mentorica kazala kako radi na dikciji, izgovoru i govornim vrjednotama uopće, i samo jedna voditeljica je kazala: “Najprije odglumim sama”.

Na županijskom susretu sudjelovalo je jedanaest grupa; pet grupa je radilo scensku igru prema tekstovima koje su napisali ili sami voditelji ili voditelji s učenicima. Ostali voditelji su tekstove uzeli ili iz čitanke, kako je rekla jedna voditeljica, ili iz lektire, kako je kazala druga voditeljica. Samo su se četiri voditeljice potrudile da pronađu neki novi tekst koji bi bio prikladan za scensko uprizorenje, od kojih je jedna scenska igre rađena kao prigodna predstava za Novu godinu i prilagođena za lidranovsko izvođenje. Jednoj je voditeljici za njezinu scensku igru literarni predložak bio samo poticaj za stvaranje nove scenske igre. Dvojica voditelja polaze od talentirane djece, dok ostali talentiranost uopće ne spominju.

Od jedanaest voditelja koji su nastupili na zadarskom županijskom LiDraNu samo dvojica koriste dramske igre u svojem radu; i samo jedna voditeljica djeci nikada ne pokazuje kako bi “to” trebalo izvesti; i samo jedan voditelj odglumi kako bi “to” trebalo izgledati, i onda ga djeca oponašaju.

Metode rada su također jako zanimljive. Dvojica voditelja formiraju grupu u petom razredu i rade s njima sve do osmog razreda; dvoje voditelja polazi od dramskih igara, a ostali od toga da gotov tekst čitaju po ulogama; jedna voditeljica dopušta djeci da sami odaberu ulogu koju će glumiti, a u ostalim slučajevima voditeljice same podijele uloge. Pojavili su se i zanimljiva objašnjenja: “važno je da djeca sama izrade scenografiju” i “djeca tijelom trebaju dočarati tekst”. Većina voditelja su profesori hrvatskog jezika. Samo njih dvoje koriste dramske igre u nastavi, a jedan voditelj ističe kako dijete bolje upozna na nastavi nego u dramskim družinama.

Prosudba izbornika

Izbornica se osvrnula za svako izvođenje koje uvijek počinje pitanjem jesu li dobro izabrali tekst. Svi radovi su bili primjereni dječjem uzrastu jer je izbor bio dosta skučen⁶. Voditelji odabiru tekstove koji su im na dohvat ruke u čitankama ili u časopisima koje čitaju.

Djeca su dobro prihvaćala izabrani tekst jer se vrlo često vidjelo da uživaju u svom govoru. Izbornica je polazila od općeg dojma. U prvim bilješkama našla se rečenica: koketira s publikom jer unaprijed zna što će ju nasmijati.

Kada je govorila o pojedinačnim nastupima, posebice je isticala govorne vrjednote: tempo, dinamika, dobro prorađene pauze, dobar i siguran nastup, dobro prorađen tekst i podtekst, ritam recitiranja ne odgovara sadržaju pjesme (što znači da učenici nije jasno što govori), kada se mijenja izraz ne mijenja se ton, "ima dobru rečenicu". Ako je pjesma duga, treba voditi računa "da recitator ne padne u ritmu". Posebice izdvaja jedan nastup, u kojem učenik vrlo dobro izgovara sve glasove i stvara dojam šuštanja. Primijetila je da jedan učenik vrlo dobro karikira ili stilizirano govori i kako je izražajniji upravo u takvu govoru, a kada govori prirodno, onda govor nije izražajan i uvjerljiv.

Vrjednuje kako se tko ponaša na sceni pa je istaknula izrazito uspješan ulazak na pozornicu i jako dobru ležernost koju zahtjeva tip pjesme, ili primjećuje kako učenik ima tremu na početku pa je polako "zapjevavao", međutim, kasnije treme nestane i izraz je bio uvjerljiviji. Uvijek kada učenik izgubi kontekst počinje "zapjevavati", zaključila je izbornica.

U pojedinačnim nastupima većina učenika ima mizanscenska rješenja pa posebno vrjednuje kretanje i ponašanje izvođača na sceni: ima nejasnu mizanscenu pa nepotrebno prošetava po sceni, ili uredna, jasna i točno razrađena mizanscena iz koje se može pročitati kako su se mjesto i vrijeme promijenili, ili se pita "što je sa stolicom?", jako dobre geste, ima jako dobro izraženu mimiku, u jednom trenutku se vidi iskra u očima, što znači da je pjesma prodršla duboko u izvođača. Međutim, vrlo česta pojava je kako učenik izgovorenu riječ pokazuje rukama što je u svakom slučaju nepotrebno. Upotreba rekvizita na sceni mora imati svoje opravdanje; jedan je učenik na scenu donio mnoštvo rekvizita koji baš i nisu iskorišteni pa postaju sami sebi svrhom i ne služe kao nadopuna govoru. Jednostavna preporuka je bila: kada se izvodi kratka pjesme moraju biti izražajniji, a kada izvode duže pjesme trebaju voditi računa o ritmu pjesme.

⁶ Državno povjerenstvo za dramsko-scenske stvaralaštvo 2010. bilo je u sastavu: glumci Stojan Matavulj, Luka Dragić i Vlasta Ramljak; redatelji Snježana Samac, Stephanie Jammicky, Davor Mojaš i Kruna Tarle; teatrolog Teodora Vigato i dramaturg Tanja Kirhmajer. Svi članovi povjerenstva su izbornici za pojedine županije. Za Zadarsku županiju 2010. bila je zadužena izbornica Teodora Vigato (LiDraNo, 2010).

U skupnim nastupima primjećivala je prvenstveno atmosferu i opći dojam koji se postiže scenskom izvedbom. Govori o uobičajenom mizanscenskom obliku koji su osobina lidranovskih predstava: jedan lik stoji stalno na sceni, a drugi likovi ulaze jedna po jedan i tako se slažu slike. Nakon nekoliko ulazaka mizanscena postaje plošna i nezanimljiva. U drugom primjeru, učenici vješto nižu stihove, međutim, scena nije uopće sređena jer nisu poštivane zakonitosti mizanscene. U mnogim scenskim igrama na sceni ima nepotrebnih detalja, npr. stablo koje pokriva lutke i ničemu ne služi, potom učenici bez scenskog opravdanja izlaze na scenu što stvara nejasnu mizanscenu jer je pažnja usmjerena na krivu stranu.

Kao posebnost spominje i scensku igru u kojoj se pojavljuju folklorni elementi, ali i likovi iz bajki koji su zalutali u Dalmaciju. Rekviziti su uzeti iz nekakve etnografske zbirke jer se pojavljuje pravi "škip", a ne rekvizit, pravo sito, pravi pokrivač pa nam nije jasno je li riječ o scenskoj igri ili o etnografskim eksponatima koji se demonstriraju na sceni. Primijećeni su i lijepi kostimi uz predmete iz etnografske zbirke. Zabilježene su zanimljivosti u izrazu pa je izdvojen jedan detalj: kada su željeli da djeca glume odrasle, jedna djevojčica je samo obula "štikle" i svima je bilo jasno kako u tom trenutku djevojčica predstavlja odraslu osobu. Preporučuje da voditelji ne daju djeci pjevati ono što ne mogu pjevati i da nastoje ne kazati sve što žele na samom početku jer onda ostatak scenskog nastupa postaje nezanimljiv. Često scensku igru naprave voditelji likovnjaci, i pred nama je čista i lijepa scena na kojoj obično nema nikakve dramske radnje.

Izvjешće izbornika o održanim pojedinačnim i skupnim nastupima na županijskom susretu LiDraNo 2010. u Zadarskoj županiji

Na zadarskom županijskom susretu LiDraNo 2010. u kategoriji pojedinačnih nastupa iz osnovnih škola nastupilo je devet učenika, a za državni susret predložen je Luka Gospić iz Osnovne škole braće Radić Pridraga s tekstom Mile Gavrana *Kako sam postao brat* i mentorica Slavica Oštrić. U obrazloženju stoji kako je učenik jako dobro izabrao tekst Mile Gavrana *Kako sam postao brat* za svoju interpretaciju. Tekst je primjeren dobi učeniku pa se vrlo dobro snašao u ulozi dječaka koji treba dobiti brata. Izdvojio se sigurnim nastupom, čistom i jasnom mizanscenom koja je bila oslobođena svih suvišnih detalja katkada čak i stilizirana. Dobro, jasno i razgovijetno je izgovarao tekst i u svakom trenutku je znao što govori i kome govori. Predložen je zatim i učenik Dominik Čolak iz Osnovne škole Šimuna Kožičića Benje iz Zadra s tekstom Ratka Bjelčića *Prvi poljubac* i mentorica Jadranka Miliša. U obrazloženju stoji kako je također dobro odabran tekst za učenika Dominika Čolaka. Uočava se dobro vođenje mentorice Jadranke Miliše koja je pažljivo razradila dosta kompliciranu mizanscenu pa je učenik lijepo, simpatično i vrlo duhovito ispričao priču o prvom poljupcu. Osim toga Dominik vlada scenom, ima siguran nastup i djeluje vrlo sugestivno. Od skupnih nastupa predložena je Osnovna škola Zadarski otoci i voditeljica Anamariju Botica-Miljanović s dramsko-scenskom igrom *Dolazak Nove godine* koja je rađena po literarnom

predlošku Nade Iveljić. U dramskoj igri sudjeluju samo tri učenika nižih razreda, i to jedan dječak i dvije djevojčice. Inscenacija i mizanscenska rješenja su vrlo jednostavna što je primjereno tako maloj dobi, jer dramsku igru izvode učenici drugog razreda, a s druge strane ta jednostavna mizanscenska rješenja nude sklad i ljepotu izraza. Nametnula se dobra gluma, posebice djevojčice koja je odjevena u crno i glumi staru damu ili staru godinu koja odlazi.

Umjesto zaključka

Jednostavno možemo zaključiti kako kriterije inovativnost, aktualnost, primjerenost, razumjevanje teksta, suigra, funkcionalnost scenografije koje je postavila Agencija za odgoj nisu rukovodili voditelje u njihovu procesu rada na scenskim nastupima. Voditelji uvijek dobro izaberu tekst jer uprizoruju tekstove koji se nalaze u čitankama pa su se za primjerenost pobrinuli metodičari koji sastavljaju čitanke. Veći je problem s učenicima srednje škole koji sami neselektivno čitaju pa onda kadšto izaberu nešto za čiju interpretaciju su im potrebne veće glumačke sposobnosti. Za skupne nastupe tekstove uglavnom pišu sami voditelji (od jedanaest igara šest je napisao ili voditelj sam ili zajedamo s djecom, koji nemaju nikakav sustav ni adekvatno znanje o procesu nastanka scenske igre, nego rade nekako po osjećaju što obično rezultira s mnogim nesporazumima.

LITERATURA

- Mate Lovrak, *O uvježbavanju dječjih priredaba*, Novo pokoljenje, Zagreb 1950.
Zvezdana Ladika, "Redateljske napomene", u: Joža Skok, *Zbornik igrokaza*, Školska knjiga, Zagreb 1980.
Kazališni vrtuljak, Zbornik igrokaza za djecu, Priredila Zvezdana Ladika, ABC, Zagreb 2001.
LiDraNo 2010. Zbornik literarnih i novinarskih radova učenika osnovnih i srednjih škola, urednik Miroslav Mićanović, Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb 2010.

INTERNET IZVORI

- Dorothy Heathcote, Znakovi (a učinci?), preveo Vlado Krušić
http://www.hcdo.hr/?page_id=102 26. 1. 2012.
Agencija za odgoj
http://www.zbornica.com/index.php?option=com_content&view=article&id=270:lidrano&catid=39:natjeaji&Itemid=107 29. 3. 2010.
<http://www.hcdo.hr/?author=1> 28. 1. 2012

RUKOPISI

Program Hrvatskih školskih susreta Lidrano, literarno, dramsko i novinarsko stvaralaštvo učenika osnovnih i srednjih škola, rukopis, 1997.

Odluka o okvirnom planu i programu natjecanja, susreta i smotri izvannastavnih aktivnosti u osnovnim i srednjim školama. Vjesnik ministarstva prosvjete i športa republike Hrvatske, Posebno izdanje siječanj, rukopis, 2002.

Vjesnik Ministarstva prosvjete i športa/Natjecanja, susreti i smotre u 2003., rukopis

Katalog natjecanja i smotri učenika i učenica osnovnih i srednjih škola Republike Hrvatske u 2006. godini, rukopis

Katalog natjecanja i smotri učenika i učenica osnovnih i srednjih škola Republike Hrvatske u 2007. godini, rukopis

Teodora Vigato, Bilješke izbornika, rukopis, 2010.

Teodora Vigato, Izvješće izbornika za Zadarsku županiju, rukopis, 2010.

THE JUDGEMENT CRITERIA OF THE INDIVIDUAL AND GROUP SHOWS AT THE LIDRANO CONVENTION

Abstract

The authoresses first watched the individual and group shows at the Zadar County 2010 Convention and then interviewed all the team leaders and the members of the jury. The questions for the show team leaders and the individuals referred to the ways of work, the cooperation with their partners, and to their opinions about LiDraNo, while the questions for the the members of the jury referred to the individual judgement criteria, the team leaders' poor practices, and to what they would recommend in order to make the shows more successful. The results were compared to the judgement criteria defined by the Education Agency and to the opinions and the comments of the selector who had, in collaboration with the jury, recommended both the individual and the team shows for the State Convention.

KEY WORDS: *Judgement Criteria, LiDraNo, Members of the Jury, the Selector.*

ESTETSKE VRIJEDNOSTI TEKSTOVA U HRVATSKIM POČETNICAMA OD 16. DO KRAJA 19. STOLJEĆA

Vesna Grahovac – Pražić
Sveučilište u Zadru
Odjel za nastavničke studije u Gospiću

UDK: 82.0:372.41/.46>(497.5) "16/19"
Pregledni članak
Review article

Sažetak

U radu se analiziraju tekstovi za početno čitanje u početnicama od prve tiskane početnice (1527.) do 20. stoljeća. Riječ je o knjigama koje pripadaju počecima tiskarstva, počecima poučavanja čitanja i pisanja i počecima komunikacije učenika s tekstom. Promatra se funkcija teksta s obzirom na procese poučavanja, funkcionalnost i umjetničku vrijednost.

KLJUČNE RIJEČI: *početnica, tekst, učenik, umjetnost, funkcionalnost.*

1. Uvod

Početnica je prva školska knjiga, a metodičko područje početnog čitanja i pisanja vrlo je značajno pa "pogrješke u pouci i učenju što ih prema djetetu učini učitelj/ica ili roditelj mogu imati nesagledive posljedice u njegovu daljem razvoju" (Bežen, 2002.).

"U svakom pismenom društvu, učiti čitati je neka vrsta inicijacije, ritualni prijelaz iz stanja ovisnosti i slabe komunikacije. Dijete koje uči čitati, preko knjiga dobiva pristup u zajedničko pamćenje, pa se tako upozna sa zajedničkom prošlošću koju onda obnavlja, u većoj ili manjoj mjeri, sa svakim čitanjem" (Manguel, 2001:83). Procesi opismenjavanja su složeni i za dijete zahtjevni pa ih mora pratiti djetetovo razumijevanje sadržaja koje uči, jer će ono jedino tako uspješno ovladati jezičnom komunikacijom kao trajnom sposobnošću koja se neprestano razvija i obogaćuje. Položaj teksta u početnom čitanju i pisanju područje je zanimanja umjetnosti i znanosti, a posebice metodike hrvatskog jezika. Niz metodičara bavi se pitanjima položaja literarnog teksta u procesima učenja čitanja i pisanja (Bežen¹,

¹ "-uz umjetničke tekstove u čitankama trebaju biti i tekstovi pisani drugim izražajnim stilovima, a oni se, dakako ne mogu vrjednovati po čistom književnoestetskom kriteriju, nego po kriterijima vlastitog stilskog ustrojstva" (Bežen, 2002:63).

2002.; Puljak, 2004².; Pavličević-Franić³, 2002.). Danas se otvorilo i pitanje položaja neliterarnog teksta u početnicama.

Procesi opismenjavanja bili su važni duhovnoj i svjetovnoj vlasti u prošlim stoljećima, u stoljećima teških političkih i kulturnih prilika. Početke opismenjavanja u Hrvatskoj teško je u potpunosti rekonstruirati, posebice ako ih promatramo vezano uz hrvatska pisma i školski sustav, u kojem hrvatski jezik uglavnom nije bio nastavni jezik. Prve su tiskane početnice nastajale prema predlošku rukopisnih početnica. Procesi čitanja vezani su za vjerski odgoj, i učenje je vezano za potrebe duhovnog odgoja.

Početnice se promatraju u kontekstu opismenjavanja te se promatra položaj teksta u odnosu na učenika i umjetničku vrijednost teksta⁴. Prve početnice nastale su iz pokusnih listova, tabla sa slovima, koje su imale dvije svrhe: pokazati mogućnost tiskare i da budu predlošci za učenje čitanja.

2. Metodologija

Istraživanje je provedeno na tiskanim početnicama, obuhvaćeno je razdoblje od prve hrvatske tiskane početnice (1527.) do kraja 19. stoljeća. Kako je riječ o početcima tiskarstva i početcima opismenjavanja uspostavljeni su elementi praćenja: prisutnost teksta i vrjednovanje teksta. Razvidno je da će se element praćenja primjenjivati zavisno od uzorka jer su elementi uspostavljeni na planu usporedivosti sa suvremenim početnicama.

Istraživanjem je obuhvaćen uzorak od 7 (N=7) početnica koji je dobiven nakon analize korpusa od 16 početnica u 18. stoljeću. U 19. stoljeću analiziran je korpus od 51 početnice i dobiven uzorak od 21 početnice (N=21) te je konačni uzorak za 18. i 19. stoljeće 28 početnica (N=28) [vidi tablice u prilogu].

Kako je riječ o početnicama tiskanim glagoljicom, latinicom i ćirilicom, ponovljena izdanja, izdanja tiskana različitim pismom te izdanja tiskana različitim idiomima hrvatskog jezika promatraju se kao jedna istraživačka jedinica, kao i ponovljena, nepromijenjena izdanja. Potrebno je istaknuti da je uzorak uspostav-

² Lucija Puljak navodi ove kriterije vezane uz izbor tekstova u početnicama: svi tekstovi moraju biti kratki i razumljivi, odabrani tekstovi moraju ostvariti dodir s učenikovim iskustvom, odabrani tekstovi morali bi ostvariti korelaciju s početnim pisanjem i sa zbivanjem u djetetovoj okolini (Puljak, 2004.).

³ "Između ostalog i zato što govor i pismo, kao oblici jezičnog ostvaraja, imaju bitnu ulogu u procesu učenja općenito, odnosno pri usvajanju svekolikog znanja i drugih sadržaja, a ne samo sadržaja hrvatskog jezika" (Pavličević-Franić, 2002, str. 122).

⁴ Usp. Umjetničko djelo je intelektualni proizvod koji ima značenje, a ljepota proizlazi iz značenja djela kojega je dio. Umjetničko djelo određeno je semantičkim svojstvom, a djelo mora imati moć reprezentiranja i predstavljanja (Danto, 2007.).

ljen prema dostupnim početnicama jer se u istraživanom vremenskom periodu spominju i druge početnice, ali su neke nedostupne, a za neke još nije potvrđeno postojanje. Analizirani su originali koji su uglavnom pohranjeni u Nacionalnoj i sveučilišnoj knjižnici i Hrvatskom školskom muzeju, a imamo i nekoliko pretisaka originala.

Odabrani korpus analiziran je deskriptivnom metodom rada na dokumentima. Također treba istaknuti da je riječ o knjigama koje predstavljaju kulturnu baštinu hrvatskog naroda i značajem nadilaze procese učenja i čitanja.

3. Početnice do 18. stoljeća

Prve početnice nastale su iz pokusnih listova, tabla sa slovima, koje su imale dvije svrhe: pokazati mogućnost tiskare i da budu predlošci za učenje čitanja. Riječ je o knjigama koje su imale višestruku funkciju, služile su vjerskom odgoju i učenju čitanja i moguće učenju pisanja. Čitanje i pisanje bili su odvojeni procesi, a u vremenu kada su bili rijetki obrazovani i pismeni ljudi čitanje je bilo potrebnije.

Početnice su počinjale navođenjem abecede/azbuke, zavisno od pisma, nerijetko su dvojezične i prevladava prikaz dvaju pisama – i latinice i glagoljice. Nakon toga je srok, slijede molitve redosljedom koji je uspostavljen u prvoj hrvatskoj početnici iz 1527. godine, a to je: Očenaš, Zdravo Marija, Vjerovanje apostolsko, početak mise, psalmi, Veliča, Šimunov Blagoslovljen, opet psalmi, Zdravo Kraljice s molitvama i stihovima uz Podizanje i molitve za osobnu pobožnost (npr. uz jelo, uz posao...) Zato je potrebno opisati prvu hrvatsku početnicu.

U Veneciji u tiskari Andrije Torresanija 1527. godine tikana je glagoljskim slovima⁵ najstarija hrvatska početnica. Riječ je o knjizi od svega 11 stranica bez naslovnice u današnjem smislu (ili nije sačuvana)⁶. Prva stranica je tzv. pokusni list, u kojem su predstavljena slova tiskare i njezine mogućnosti, a ti listovi su se koristili za poučavanje čitanja (tzv. table za dicu). Ima oslikani renesansni okvir s prikazom pedagoških metoda onoga vremena. Riječ je o prikazu učenika kojega kažnjavaju šibom pred učiteljem i vjerojatno ravnateljem. Nakon zaziva Boga slijede 33 glagoljična slova (nema imena slova) u azbučnom redu. Ispod je *srok*, tablica za sricanje slogova. Učenje pisanja polazilo je od učenje slova nekom od alfabetskih metoda. Postupak bi trajao dok se ne bi naučile sve navedene kombinacije slogova. Nakon sroka slijede dvije molitve: Očenaš i Zdravo Marija za koje

⁵ O značaju prve hrvatske početnice svjedoče dva pretiska (1983.; 2007.).

⁶ Josip Bratulić pretpostavlja da bi upravo franjevac, Pavao Modrušanin “reda serafika svetago Franciska konventovali”, prireditelj glagoljskog misala iz 1528. godine mogao biti izdavač prve hrvatskoglagoljske početnice (Bratulić, 2007.).

se vjeruje da su ih učenici znali napamet. Polazište učenja čitanja kretalo se od poznatog k nepoznatom. Nakon prve stranice su psalmi Davidovi, Veličit, Pjesan Simeona starca, pa opet psalmi, početak Ivanova evanđelja te molitve za osobnu pobožnost (teško da su ih učenici znali napamet).

Početnica je dvobojna, crna i crvena slova s 22 drvoreza i slikama dvanaestorice apostola. Motivi na drvorezima vezuju se uz tekst. Jezik početnice je hrvatska redakcija staroslavenskog jezika.

U promatranim početnicama prevladavaju tekstovi za katehezu, što je i bila namjena početnica, a to pratimo u svim početnicama skoro do kraja 18. stoljeća. "U biti, skolastička metoda sastojala se uglavnom od uvježbavanja učenika da razmotre tekst prema nekim prije utvrđenim i službeno odobrenim kriterijima, koji su im pomno i bolno utuvljivali u glavu" (Manguel, 2001:85). Smisao čitanja i pisanja bio je vjerski odgoj i mogućnost širenja Božje riječi što mogu oni koji znaju čitati.

Godine 1779. godine u Budimu izlazi hrvatsko-njemačka, štokavska i kajkavska početnica: *ABC iliti knyixica slovoznanja za potribu narodnih ucsonicah u Kraljevstvu Slavonie* odnosno *Abc knisicza za potrebnost narodnih skol* (103 stranice). Ova početnica strukturom i sadržajem najavljuje novo razdoblje tiskanja početnica nakon reforme školstva 1777. godine i donošenja dokumenta *Ratio educationis*⁷ kada brigu o školama, pa i tiskanju početnica, preuzima država.

Nakon abecede je srok, riječi rastavljene na slogove. U početnici nestaje katekizam već se javljaju tekstovi za vježbanje moralno-poučno intonirani. Zanimljiv je prvi tekst za vježbanje *Kratki dersanya navuke* napisan/rastavljen na slogove koji sadrži narodne mudrosti. Polazište je da su te misli poznate učenicima pa se kreće u čitanju od poznatih sadržaja (npr. *Koj vno-go go-vo-ri-, mo-ra vno-go znati, a-li vno-go la-ga-ti.*). Nakon kratkih tekstova pisanih rastavljeno na slogove slijedi dio s naslovom *Mala pripovedanja* s nizom tekstova. Na kraju svakog teksta izdvojena je pouka. Tako se na primjer u kratkom tekstu *Netpodobni brati* govori o dobrom Karlu koji je uspio u životu i neposlušnom Tončeku koji nije uspio u životu pa kad je ostario, prosio je pred Karlovim vratima, a na kraju je ispisana pouka: *Koj kaj zna, vszakiga rad dersi,/Neprikladnog nigdo nefeli.* Tekstovi govore o odrastanju, obitelji, raznim poslovima i društvu, a prožeti su vjerskim i biblijskim motivima. Najprije su kratki, jednostavne strukture s likovima djece pa postaju tematski i strukturno složeniji. Likovi djece uglavnom su plošni i jednostrani. U tekstu s naslovom *Novo-zvedljivo Déte*, pisanom u dijaloškoj formi pratimo razgovor majke i djeteta koje je zadivljeno majčinim odgovorima na niz pitanja. Postavlja pitanje otkuda sve to zna, a majka odgovara da je sve u knjigama te dijete uzvikuje "Iz knjig? Tak naj mi dadu berse knjige, vu kojeh ova nahadyajufze!"

⁷ *Ratio educationis* - 1777. sastojao se od tri dijela: uprava školom, vrste škola i "njihove učevne građe i sistematskoga obrađivanja iste" (Cuvaj, 1910:453), i treći dio o disciplini. "U svim se školama mora poduzimati obuka u čitanju, pisanju i računanju/...!" (Cuvaj, 1910:455). Materinski jezik je zanemaren.

Tekstovi imaju jednu jedinu svrhu: moralni i vjerski odgoj u duhu vremena. Jednostavne su fabule, pretežito s jednim događajem koji ilustrira pedagošku situaciju. Važno je istaknuti da se u didaktičko-moralnim tekstovima ipak brinulo o primjerenosti djeci, razumljivosti, temi i dužini teksta. O tome svjedoči prisustvo likova djece, roditelja, prijatelja... Razvidno je da tekst nije imao funkciju literarnoga odgoja, nego isključivo pedagošku i usavršavanje tehnike čitanja.

U jednoj početnici (*Abeczevicza*) nalazimo sadržaje vezane za učenje računanja što za onodobne priručnike nije neuobičajen postupak.

Tekstovi za čitanje dio su svih početnica te ih možemo podijeliti u dvije cjeline: duhovno-liturgijske preuzete iz kanonskih tekstova te didaktičko-moralne uz koje se ne navode autori (pretpostavljamo da su autori početnica ujedno i pisci tekstova).

4. Početnice u 19. stoljeću

Tradicija uspostavljena u prošlim stoljećima nastavlja se i nakon reformi školstva i uspostavljanja školskih sustava i pojave udžbenika za različite škole i razrede. U početnicama se i dalje javljaju tekstovi molitava (*Abekavicza illiricska*, 1802.; *Azbuka slavenska*, 1814.), sve do sredine stoljeća, iako pratimo prevlast pojavnosti svjetovnih tekstova. U drugoj polovici 19. stoljeća molitve se sele na kraj knjige i riječ je, najčešće, o njima: *Molitva prije škole i Molitva poslije škole* ili *Molitva u jutro i Molitva za večer*.⁸

Uspostavljen pristup učenju čitanja preko poznatih tekstova, iskustveni pristup koji uključuje ono što je u svijesti učenika, pratimo u većini početnica pojavom poslovice, izreka, pučke mudrosti. Izdvajamo ih nekoliko:

Ne valja Zlo sa Zlim vratjati. (ABC, 1823.)

Muchi od onoga, kaj prav neznash (Imen knisica, 1823.)

Cslovik namine: a Bog prekine (Shlabikar, 1828.)

Krivo stečeno nije blagoslovljeno. (Abecedar, 1847.)

Teško nogama pod ludom glavom (Početnica, 1877.)

Čuvaj bijele novce za crne dane. (Početnica, 1892.)

Zagonetke će se javiti u početnicama u drugoj polovici 19. stoljeća kao u *Početnica za obće pučke škole* (1877.): *Tko kazuje gomilu priča, a nema ni grla ni jezika. Drven pas na potoku laje.*

⁸ Nalazimo molitve u izdanjima *Početnice za obće pučke škole*. Navodimo kao primjer *Molitvu poslije škole* iz spomenute početnice, izdanje iz 1881. godine: *Svršili smo evo sate nam od Boga zato date, sve što treba da učimo, um i srce prosvietlimo. Tko u večer mira želi, treba radit dan mu cieli, a tko želi starost blagu, neka vježba mladu snagu. Daj nam Tvoga duha Bože, eda svaki od nas može napredovat u mudrosti, od djetinjstva do starosti.*

U većini početnica nakon abecede slijede tekstovi za vježbanje čitanja, riječi, rečenice, kraći pa sve duži tekstovi. Ponegdje su navedena pravila čitanja, a početni tekstovi su rastavljeni na slogove. Evo primjera kratkog teksta za početno čitanje iz početnice *Imen knisica za haszen ladanzkih uchilnic horvatzkoga orszaga* (1836.):

*Matti zkrebi vszaki Dan da kaj jezti dobimo. Prez Jela nemoremo mi siveti.
Vetomadne poginula je moja Ptica, kadjoj nikaj jezti dal nisam.
Moram onda pomochi chuvati. Nrchu Mater tak guztokrat za Putter, Med,
Falatce, y zpodobna zprositi, da vishe za prodati imala bude.*

Takvi tekstovi obično govore o svijetu koji okružuje dijete, danima u tjednu, mjesecima, godišnjim dobima, životinjama, bojama, raznim poslovima pa bismo rekli da danas pripadaju u predmet *Priroda i društvo*, posebice zato jer ne pripadaju literarnom stilu. Razvidno je da ne možemo govoriti o podjeli na predmete u današnjem smislu te da su početnice ispunjavale funkciju opismenjavanja i obrazovanja na svim razinama potrebnim tadašnjem djetetu.⁹

Dijelovi s tekstovima obično čine cjelinu s naslovima *Mala Pripovedanya, Štivo...* Evo nekoliko naslova iz početnice *Imen knisica* (1823.): *Novozvedljivo Dete, Pobosno Dete, Gospodareche Dete, Otec y Szin, Matti y Dete, Ne, arlyiv y Hmanyi Vuchenik, OdHaszni Chtenya y Piszanya, Muचेche Dete, Drusina...*

Rijetki su tekstovi o igri, zabavi, radosti odrastanja. U *Knjixica slovoznanja za potribu narodnih ucsionich u C. K. Slavonsko-srimskoj Kraini* (1831.) nalazimo:

Otac, ili mati dopuste mi kadshto i igrati se, kad' su samnom zadovoljni. Ja se igram svakakve igre. Al se neradujem, kad se sam igram. Ja se rado zabavljam s-mojom bratjom, ili sestrama, ili s-mojima drugovima djacima, ili s-dicom nashega susida, t.j. komshie...

Tekst je najčešće u funkciji ilustracije odgojne pouke koja je nerijetko izdvojena iz teksta kao u ovom primjeru iz *Imeno-Lnjixica za Seoske učionice* (1846.):

*Margarëta bijaše opaka dëvojčica. Ona ne hotjaše biti poslušna, i puštaše se, da je mati često opominjati morade za štogod, kad bi god je kamo poslala, ona hodjaše polagano mermljajuchi, i činjaše samo na pol, a dosta puta i to ne bez udaracah. Je li mogla Mati biti zadovoljna s' ovakvim dëtetom?
Koja dëca starih ne slušaju
Nek' s' od Boga dobru ne uzdaju.*

Druga polovica 19. stoljeća donosi i prigodne tekstove u stihovima. Riječ je o pjesmama uz određenu temu, kao npr. iz *Početnice za obće pučke škole* (1883.):

⁹ To je vrijeme kada imamo pozitivan stav prema znanstvenoj prožetosti različitih društvenih, humanističkih i prirodnoznanstvenih područja, za koja je 20. stoljeće tražilo jasna razgraničenja, kako bi se u 21. stoljeću pozitivno vrjednovala interdisciplinarnost.

*Svibanj
 Svibanj sinu, s njim se javi
 Dičan cvietak zumbul plavi
 I ljubica i ružica,
 Karanfilje i bosilje,
 Sitan gjurgjic, šeboj viti,
 Ljiljan cvietak uzoriti.*

Pjesme su poput ove vezanog stiha, rijetko strofične kompozicije te pripadaju usmenom stvaralaštvu ili pratimo snažan utjecaj usmenog, narodnog stvaralaštva. Prevladavaju krajobrazni i religiozni motivi.

U istoj početnici tekstovi su raspoređeni u tematske cjeline te u svakoj cjelini nailazimo na kratke informativne tekstove i kratke priče. Donosimo naslove jedne cjeline iz spomenute početnice i analizu tekstova: XV. **Ljudi po rodbini:** *poslovice, zagonetka, Što da čini, tko misli božji biti* (pjesma), *Miloš i Ilija, Mezimica* (pjesma). Cjelina počinje objašnjenjem tko čini rodbinu. Slijede dvije poslovice: *Poštujte starije ljude, i vi ćete starost dočekati. Gdje se stariji ne slušaju, ni Bog tu ne pomaže.* Zagonetka je *Tko hoda u jutro četveronožke, u podne dvonožke, a na večer tronožke?* Ostali tekstovi govore o poštovanju starijih. Priča *Miloš i Ilija* govori o Milošu koji pozdravlja i poštuje starije pa dobiva od susjeda jabuku, drugog susjeda kolač, od učitelja knjigu. Ilija ne dobiva ni od koga jer ne poštuje starije i ne pozdravlja. Od toga dana odlučio se Ilija popraviti. Pjesma *Mezimica* u deseteračkim stihovima govori o djevojčici koja je poslušna, sve zna raditi i zato je majčina miljenica.

Nalazimo i tekstove koji djeluju neobično, kao što je tekst u početnici ABC Antonija Cvijića iz 1893. s naslovom *Bačva* o dječaku Dragi koji se htio sakriti pa je upao u bačvu punu mladih štakora. Uspio je prevrnuti bačvu */.../a Drago i mladi štakori poletiše iz nje, kano da ih je vjetar tjerao.*” (str. 6)

Zaključak

Analiza tiskanih početnica u razdoblju od 16. stoljeća do kraja 19. stoljeća pokazala je da ipak možemo govoriti o brojnosti izdanja, a manje o raznolikosti početnica. Različito su imenovane: azbukvar, azbukividnik bukvar, bukovnjak, psaltir, psalterić, abecevica, paternoster-abecedari, abc knjižice, imen knisica, shlabikar, ilustrirani A B C. Termin početnica koristi se tek u drugoj polovici 19. stoljeća. Početnice su tiskane trima grafijama: latinicom, glagoljicom, ćirilicom, i trima idiomima hrvatskog jezika štokavskim, čakavskim i kajkavskim, a kako velikim dijelom početnice pripadaju razdoblju standardizacije hrvatskog jezika te svjedoče o trojezičnosti i tropismenosti povijesti hrvatskog jezika. Često su višejezične i

javljaju se latinski, njemački i talijanski jezik te su procesi učenja čitanja na hrvatskom jeziku prethodili učenju političkoga i službenog jezika.

Početnice su nastajale radi vjerskog i katehetskog odgoja koji je zahtijevao znanje čitanja, a ne nužno i pisanja. Vjerski odgoj mogao se odvijati i bez poznavanja pisanja kao što se onodobno čitanje i pisanje promatralo kao dva odvojena procesa. Razvidno je da su početnice bile namijenjene učenju čitanja, iako pružaju skromne podatke o metodama poučavanja.

Analizirane početnice pojavljuju se u nekoliko izdanja, neke se tiskaju neprijemljene godinama, a riječ je o zavidnom broju početnica što svjedoči o važnosti opismenjavanja u materinskom, hrvatskom jeziku.

Očekivano prevladava religiozni diskurs koji nakon donošenja dokumenta *Ratio educationis* (1777.) te izlaska tiskarstva i školstva iz okrilja crkve, prelazi u strogo moralno-didaktički s naglašenim duhovnim vrijednostima, pomalo naivan, skromnih umjetničkih dometa.

Pojavnost teksta pratimo od samih početaka učenja čitanja. Razvidno je da se literarni odgoj i obrazovanje nije smatralo nužnim i da se sve podredilo usavršavanju tehnike čitanja. U 18. stoljeću briga o primjerenosti teksta i razumijevanju nije bila primarna. Kanonski religiozni tekstovi početniku su sigurno bili zahtjevni i očekivano, ne uvijek i nužno, razumljivi. Pojavnost tekstova koji pripadaju literarnom sloju pučkog stvaralaštva svakako je očekivana, ali zbog vrste teksta i značajki (poslovice, zagonetke) ti su tekstovi vrlo zahtjevni. Autorski diskurs nije iskazan,¹⁰ pa se pretpostavlja da su autori početnica pisci tekstova. Tekstovi imaju značajke moralnih i didaktičkih pouka, tek rijetko su umjetničke vrijednosti. U središtu je jedan događaj, situacije s jednim ili najviše dva lika koji ilustriraju pouku u vjerskim, ljudskim i etičkim pitanjima. Prevladava opis, rijetko dijalog kao što je pretežitost narativnog plana u odnosu na lirski. Promatrano s današnjih pozicija tekstovi nam se čine ponešto neprimjereni, suhoparni te uglavnom skromnih estetskih vrijednosti. Onodobna škola nije razlikovala predmete u današnjem smislu kao što ni učenje čitanja nije nužno pretpostavljalo dječju dob.

LITERATURA

- BEŽEN, A. (2002); Udžbenik književnosti kao književnoznanstveno, metodičko i društveno pitanje, *Napredak*, br. 143, Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 60-70. Bežen, A. (2008); *Metodika*. Učiteljski fakultet-Profil: Zagreb.
- BRATULIĆ, J. (2007); Hrvatske početnice do narodnog preporoda. pogovor pretisku Prve hrvatskoglagolske početnice, str. 15-30. Školska knjiga: Zagreb.

¹⁰ Rijetko se navodi i autor početnice.

- CUVAJ, A. (1910); Građa za povijest školstva. svezak I., tisak Kr. Zemaljske tiskare: Zagreb.
- DAMJANOVIĆ, S. (2007); Tri najstarije tiskane hrvatske početnice, *Hrvatski*, god. V, br. 2, str. 9-21. Hrvatsko filološko društvo: Zagreb.
- DANTO, A. C. (2007); Naselje nad ljepotom: estetika i pojam umjetnosti. Muzej suvremene umjetnosti: Zagreb.
- MANGUEL, A. (2001); Povijest čitanja. Prometej: Zagreb.
- MOGUŠ, M. (1993); Povijest hrvatskoga književnoga jezika. Globus: Zagreb.
- PAVLIČEVIĆ-FRANIĆ, D. (2002); Lingvistička kompetencija nasuprot komunikacijskoj kompetenciji u ranojezičnom diskursu, *Suvremena lingvistika*, 53-54, Hrvatsko filološko društvo, str. 117-226, Zagreb
- PULJAK, L. (2004); priručnik uz Moju početnicu. Napredak: Zagreb.
- VINCE, Z (1978); Putovima hrvatskoga književnog jezika. SNL: Zagreb.

AESTHETIC VALUES OF TEXT IN CROATIAN PRIMERS FROM THE 16TH TO THE END OF THE 19TH CENTURY

Abstract

The texts for elementary reading from the first (1527.) to the 20th century primers have been analysed in this paper. It is about the books that belong to the beginning of the printing, the beginning of teaching reading and writing as well as the beginning of interaction between the pupil and the text. The function of a text according to the processes of teaching, functionality and the artistic value has been discussed as well.

KEY WORDS: *primer, text, pupil, art, functionality.*

Prilozi

TABLICA 1. Hrvatske početnice od 16. do 18. stoljeća

Red. br.	Puni naslov originala početnice	Mjesto izdanja	Godina izdanja	Jezik	Pismo
1.	nema	Venecija	1527.	hrvatska redakcija staroslav. jezika	glagoljica
2.	Psaltir	Rijeka	1530.	hrvatska redakcija staroslav. jezika	glagoljica
3.	Azbukividnik (slovinski izje općennim načinom psalterić nazivaetse)	Rim	1693.	starohrvatski	glagoljica latinica ćirilica
4.	Bukvar' Slavenskij pismeny prepodobnago Kyrilla, Slavjanomĕpiskopa, nepečatan'	Rim	1739.	starohrvatski	glagoljica latinica ćirilica
5.	Abeczevicz adragem mladem obodvojega szpola lyudem hasznovita i potrebna	Zagreb	1746.	kajkavski	latinica
6.	ABC knisicza za potrebnost narodnih skol	Budimpešta	1779.	štokavski	latinica
7.	Bukovgnak schiavetanski za nauk male dizze u Dalmazij ponovglien i popravan	Rim	1788.	štokavski	glagoljica latinica

TABLICA 2. Hrvatske početnice u 19. stoljeću

Red. br.	Puni naslov originala početnice	Mjesto izdanja	Godina izdanja	Jezik	Pismo
1.	Abekavicza illiricska Za ubaviti malenu Diefcicu u kratko u Nauku Knjige, i nauku Zakona katholicsanskoga	Osijek	1802.	štokavski	latinica
2.	Azbuka Slavenska	Mletci	1814.	štokavski	latinica ćirilica
3.	ABC iliti knjixica slovoznanja za potribu narodnih ucsonicah u kraljestvu Slavonie	Pešta	1823.	štokavski njemački	latinica

4.	Imen knisica za haszen varaskih učilnic horvatzkoga orszaga	Pešta	1823.	kajkavski njemački latinski	latinica
5.	Imen knisica za haszen ladanških učilnic horvatzkoga orszaga	Pešta	1823	kajkavski njemački latinski	latinica
6.	Shlabikar aliti jimen knyizica za haszen ladanških shol Horvatzkoga naroda va Ugerszkom Kralyesztvi	Pešta	1828.	kajkavski njemački	latinica
7.	Knjixica slovoznanja za potribu narodnih ucšionica u C. K. Slavonsko-srimskoj Kraini	Budim	1831.	štokavski	latinica
8.	Imen knisica za haszen ladanških učilnic horvatzkoga orszaga	Budim	1836.	štokavski	latinica
9.	Imen-knjixica za potribu varaških ucšionah Krajestva Hervatskoga (Novim i skladnim pravopisom.)	Budim	1846.	štokavski njemački	latinica
10.	Imeno-knjixica za Seoske učionice	Trst	1846.	štokavski	latinica
11.	Abecedar za đecu. Sastavljen po Imbri Antoliću	Karlovac	1847.	štokavski	latinica
12.	Knjižica imenah za seoske učionice po cesaro-kraljskim derxavam	Zadar	1847.	Štokavski talijanski	latinica
13.	Abecedar za potrebu narodnih učionica u Hervatskoj i Slavoniji a napose za vojničku krajinu	Zagreb		štokavski njemački	latinica
14.	Mala čitanka za početnike Naputak za one koji uče čitati	Zagreb	1850.	štokavski	latinica
15.	Početnica za katoličke učionice u austrijskoj carevini	Beč	1853.	štokavski	latinica
16.	Početnica za katoličansku školsku mladost s osobitm obzirom na hrvatske škole u Ugarskom kraljevstvu	Beč	1859.	štokavski	latinica
17.	Hrvatska početnica za prvi razred pučkih učionah	Beč	1864.	štokavski	latinica
18.	Hrvatska početnica za pučke učione	Beč	1872.	štokavski	latinica
19.	Početnica za obće pučke škole. Sastavio Ljudevit Modec	Zagreb	1877.	štokavski	latinica
20.	Početnica za pučke škole u Hrvatskoj i Slavoniji	Zagreb	1892.	štokavski	latinica
21.	Ilustrovani A B C	Zagreb	1893.	štokavski	latinica

NESLUŽBENI OBLICI KOMUNICIRANJA UČENIKA OD PETOGA DO OSMOG RAZREDA

Slavica Vrsaljko
Sveučilište u Zadru
Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja

UDK: 81'276.3-053.5
Pregledni članak
Review article

Sažetak

Neformalni oblici pismene komunikacije u školske djece svode se na sms-poruke te oblike društvenih internetski mreža (najčešće Facebook). Neobvezatnost tih tekstova i poruka rezultirat će njihovim razgovornim karakterom s obzirom na to da dolazi do prožimanja kategorija: "razgovorni" govor i "pisani" govor jer se zakonitosti govorenoga jezika primjenjuju u pisanome tekstu. U radu će se analizirati uobičajena odstupanja od standardnojezičnih normi i nestandardnojezični izrazi kojima te poruke obiluju.

KLJUČNE RIJEČI: *neformalna komunikacija, sms-poruke, društvene mreže, pravopisne greške, nestandardnojezični izrazi.*

Uvodna razmatranja

Svakodnevne neslužbene situacije uključuju slanje poruka i kompjuterski posredovane poruke (elektronička pošta, te *čavrljanja* na internetskim društvenim mrežama kao *Facebook*¹). Prema dosadašnjim istraživanjima SMS² su poruke trenutno najrasprostranjenija informatička aplikacija u svijetu.³ Naime, te poruke i različiti oblici internetskoga komuniciranja ukazuju na oblikovanje zasebnoga jezičnog varijeteta koji dovodimo u vezu s ostalim oblicima neslužbene svakodnevne komunikacije za koju u literaturi pronalazimo naziv *written speech* ili *pisani govor*.⁴ Dakle, ovaj vid komunikacije, neovisno je li riječ o starijoj ili mlađoj po-

¹ Facebook je najveća društvena internetska mreža na svijetu. Do svibnja 2012. bilježi preko 900 milijuna korisnika. Godine 2004. osnovao je tadašnji student harwardskoga sveučilišta Mark Zuckerberg.

² Kratica SMS (Short Message Service) je preuzeta iz engleskoga jezika, a znači *usluga kratke poruke*.

³ SMS poruke aktivno koristi 2,4 milijarde (od ukupno 7 milijardi) Zemljana. Komunikacija SMS zabilježila je najbržu ekspanziju u povijesti: 17 milijardi poruka 2000., 500 milijardi 2004., 4100 milijardi 2008. (Bešker, Jutarnji list, 18. rujna 2010).

⁴ SMS poruke i elektroničke poruke međusobno su slične. Naime i elektroničke se poruke oblikuju kao poseban oblik komunikacije, pa kao hibridni oblik između pisma i razgovora ili pisanog i usmenog medija kojega kao takvog karakterizira određen otklon od standarda ili zakonitosti svojstvenih pisanome jeziku (prema Pleše, 2007. str. 172).

pulaciji, poprima obilježja govorenih dijaloga koji zbog neformalnoga karaktera rezultiraju brojnim u standardu nedopuštenim značajkama. Naime, “usmeni” se govor dovodi u vezu s razgovornim jezikom, a “pisani” govor s pisanim jezikom, riječ je o dvama različitim sistemima znakova koji različito ostvaruju jezik u konkretnom tekstu. Ono što ih povezuje je dijalog, tj. odnos između pošiljatelja i primatelja poruke. Razgovorni jezik počiva na dijalogu kao tipične forme govornoga jezika zbog svojstvenih mu osobina, a riječ je o prisutnosti obaju sugovornika, realizacije iskaza govorom u stvarnoj situaciji, specifične artikulacije mimikama i gestom, te veće mogućnosti eliminiranja nesporazuma. Dijalog u govorenoj situaciji, prema svojoj prvotnoj definiciji, podrazumijeva dva sugovornika, međutim dijalozi mogu biti implicirani i u pismenim oblicima komunikacije koja uvijek podrazumijeva pošiljatelja i primatelja poruke. Time dobivamo govor u pismu i pismo u govoru, iako zakonitosti pisanoga jezika nisu istovjetne zakonitostima govorenog jezika i obrnuto, ono što vrijedi za jedno ne mora vrijediti za drugo. Stoga se oblici neslužbene komunikacije, iako u formalnom smislu pismeni, po mnogim značajkama približavaju usmenom razgovoru čime im se pripisuje karakter govorenih dijaloga.⁵ Brzina izmjena replika uvjetovat će njihov “razgovorni” karakter jer je cilj pratiti brzinu govora pri čemu se izjednačavaju zakonitosti pisanoga i govorenog jezika. Time se pismeni oblici komunikacije udaljavaju od svojih primarnih zakonitosti i poprimaju govorna obilježja tako da možemo govoriti o *razgovornim SMS porukama* i *razgovornim mejlovima*. Osim toga rezultat će čestim tiskarskim pogreškama te pravopisnim i gramatičkim odstupanjima. “Svjesno se umeću žargonizmi, a na sintaktičkome planu govorimo o eliptičnim i čestim nominativnim rečenicama” (Tošović, 2002., str. 114).

Najčešći su razlozi navedenih odstupanja slobodnije shvaćanje norme odnosno njezino svjesna ili nesvjesno kršenje. Razlozi ne moraju biti jezične naravi, već u činjenici da je duljina SMS-poruke ograničena na 160 alfanumeričkih znakova: slova, znamenki, odnosno interpunkcijskih znakova koji pridonose njezinoj ekonomizaciji.

Istraživat će se pravopisna razina SMS poruka te *čavrljanja* na društvenim internetskim mrežama kao *Facebook*. Korpus istraživanih poruka obuhvaća 500 neslužbenih SMS poruka i komentara na *Facebook* stranicama učenika od petoga do osmog razreda. Analiza rada ne uključuje sociolingvističke komponente, već stavlja naglasak na lingvističkim specifičnostima. Osim pravopisnih pogrešaka, analizirat će se utjecaj različitih nestandardnih jezičnih izraza.

Ispitanici su: L. V. (11 g., 5. raz.); K. V. (12 g., 6. raz.); J. V. (13 g., 7. raz.); L. P. (13 g., 7. raz.); E. V. (14 g., 8. raz.).

⁵ U literaturi ćemo pronaći termin *spoken message* pod kojim se podrazumijeva veza između govorenih i pisanih, a na koje nailazimo u SMS porukama (Crystal, 2001., str. 24-48).

Pravopisni “esemizmi”

Jezične specifičnosti na pravopisnoj razini rezultiraju oblikovanjem tzv. *esemizama* i *imejlizama*. Naime, u literaturi se pronalaze termini imejlizmi i esemizmi koji se uzimaju za oznaku stilističkih i gramatičkih osobina svojstvenih elektroničkim i SMS porukama, riječ je o različitim *emotikonima*, načinima citiranja prethodnih poruka, nedostatku uobičajene interpunkcije i sl. (Pleše, 2007.). Korpus analiziranih poruka oblikuje *pravopis SMS poruka*, koji često nije u skladu s pravopisnom normom.

Kao predložak možemo uzeti sadržaj bilo kojega pravopisa hrvatskoga jezika⁶ onda *pravopisni esemes* na svoj način oblikuje pravila o pisanju fonema č i ć, te đ i dž, alternacija ije/je/e/i, velikoga i malog početnog slova, sastavljenoga i rastavljenog pisanja riječi, kratica, razgodaka i interpunkcijskih znakova itd.

Poznato je da glasovi č i ć zadaju poteškoće onima koji ih ne razlikuju u govoru, međutim ovi oblici neslužbenoga komuniciranja rješavaju taj problem tako da bilježe jedinstven glas c. U SMS porukama to je i razumljivo s obzirom na činjenicu kako velika većina mobilnih uređaja ne podržava dijakritičke znakove, ali neslužbene, pa čak i službene *email* poruke pisane na računalima koji imaju *hrvatsku* tipkovnicu, bilježe glas c. Glas c se dosljedno bilježi u riječima kojima se inače bilježi glas č, npr.: *suncati*, *prica*, *cuti* itd. Glas se c dosljedno bilježe u riječima u kojima se pojavljuje glas ć, primjerice u svim oblicima nenaglašenoga oblika glagola htjeti, *ću* > *cu*; *ćeš* > *ces*, *će* > *ce*, *ćemo* > *cemo*, *ćete* > *cete*. Također naglašeni oblici glagola *htjeti* u prezentu, *hoću* > *hocu*, osim toga se bilježi s reduciranim početnim fonema *h*, npr.: *oću* > *ocu*; *oćeš* > *oces*.

I na *Facebook* komentarima bilježimo uporabu jedinstvenoga glasa c umjesto glasova č, ć, iako su pisani tipkovnicama koje su prilagođene hrvatskom fonološkom sustavu, npr.: *Konacno sam ti se javila*, *Bila sam cetiri dana u Zg*, *Necu doci* itd.

Glasove đ i dž bilježi kao *dj* ili kao *d*, u svim oblicima analiziranih oblika komuniciranja, npr. *dodem* > *dodjen*, *viđen* > *vidjen*.

Razlozi navedene uporabe glasova bilježe se kao svjesno kršenje standardno-jezičnih normi. Međutim, razlozi nepravilne uporabe alternacija ije/je često su nedovoljna upućenost u pravopisna pravila. Naime, kod alternacija se ije/je bilježi jedinstven alternant *je* neovisno o položaju fonema, primjerice izjednačava alternante *ije* s alternatima *je*, npr.: *rješila* > *riješila* (*rješila sam sve iz mat.*), *uvjek* > *uvijek* (*uvjek ti ona mene tako pila; cool? ne razumjem. ko je ovaj DJ.*).

Točka kao razgodak nerijetko se zamjenjuje trotočkom iako se ne radi o nabranjanju, ili kojim od emotikona, npr.: *- aj izadji tu sam za po minute...drugi put*

⁶ Badurina; Marković; Mićanović, *Hrvatski pravopis*, Mh, Zagreb, 2007; Anić; Silić, *Pravopis hrvatskoga jezika*, Novi liber, Zagreb, 2001. i drugi.

cemo nisam mogla, vidimo se ujutro, ljubac!; Jos se javim ...situacija je napetaJ ; Napokon plava...usključnikom: Koji stihoklepac...i ona će da prodje!. Točka ne mora biti zamijenjena ni jednim interpunkcijskim znakom, već se jednostavno izostavlja, i to uglavnom na kraju poruke, npr.: *-Javi se ujutro kad budeš mogla, možda jesam.* Točka se nerijetko zamjenjuje kojim od emotikona, npr.: *Jos se javim ...situacija je napetaJ ; Ici cu vani J.*

Točka se ne rabi ni kada se riječi skraćuju npr.: *Idem u knj, ako hoces ...* – misli se na knjižnicu; *Zvala sam onu saru na mob al se ne javlja* – misli se na mobitel; *sad nema temp* – misli se na temperaturu; *docu cu u pon* – misli se na ponedjeljak. Kada se i bilježi točka, onda se ne bilježi veliko slovo kao oznaka za početak nove rečenice, npr.: *nema veze. zvala bez veze; radi, radi...uglavnom svima si se svidila kako i ne bi.*

Istaknuli smo da će se zarezom odvajati izjavne rečenice, međutim ne bilježi se u slučajevima kada to zahtijeva standardnojezična norma, primjerice iza vokativa u rečenici: *Ej stara evo saljem ti lektiru...Curki kako je na partyu, Bok mali, hvala ti srce;* suprotnih veznika, npr.: *Ja tebi zelim ono sto su ti možda vec mnogi zazeljeli ali sto mogu kad ti ja to od srca zelim a to je zdravlje..*

Od ostalih interpunkcijskih znakova, uglavnom ne bilježi upitnik iza upitnih rečenica, npr. – *jesi li kupila karte; da li si u gradu; Di ste; Jesi stigla doli; kakve su ti patike.*

Usključnik će, vidjeli smo, rabiti i kod izjavnih rečenica dok će ga izostaviti kada izražava zapovijed, npr.: *Aj nazovi; Aj za po ure; Izadji* itd. Nerijetko se rabe tri ili više usključnika kao oznaka veoma snažna usklika, npr.: *Ne mogu!!!!; Pusti me na miru!!!!!!!!; Super!!!!; to je rino nacрта!!!, NEŠ GA DOBIT!!!.* Također se bilježi tri ili više upitnika kao oznaka čuđenja zbog čega su emocionalno-ekspresivnoga karaktera, npr.: *ko je to nacрта????.*

Budući da upitne rečenice mogu izražavati i određeno uzbuđenje, ushit, čuđenje i sl., mogu se izreći i u obliku pitanja, te iza takvih rečenica mogu doći i upitnik i usključnik. Međutim, u SMS poruka se bilježi tri ili više upitnika ili usključnika iako to ne zahtijeva standardnojezična norma, npr.: *Stvarno?!!!!; Nemogu virovati, kako?!!!* itd.

Do svjesnoga kršenja normi dolazi i u pisanju velikoga početnog slova. Pravila o pisanju prve riječi u rečenici također se oblikuje da velikim početnim slovom piše prvu riječ u rečeničnoj cjelini, u ovom slučaju poruci, a kasnije nastavlja s uporabom maloga početnog slova u pisanju početka rečenice, npr. *Zove se Ivana.odo u krpe. napisala sam domaci i sad mogu ici; Di si ti prasice?sto ima?; evo gledam kucanice. neću nigdi kasnije; malo cu se poprskat vodom i suncat, naruci mi colu i eto me; a valjda ce danas doc; Esi vidija sto je rino napisala slusaj: ako budu gradili zid između naseg prijateljstva obecaj da cemo zajedno krasti cigle, mi smo legende, pas ti je presmišan* itd.

U SMS porukama, vlastita imena, osobna imena, prezimena i nadimci pišu se malim slovom. Muška i ženska osobna imena, npr. *Bija san s ivanom; Kod mate; Hvala ti petra; to je rino nacрта!!!, Tako je petre...D, lovre je glup, sto je sara nema te vise na fejsu* itd. i tako redom: *ante, sime, karlo, antonina, petra, iva, lana;* oblici

umanjenica i odmilica osobnih imena koji su učestaliji, negoli rabljenje osobnih muških i ženskih imena, npr.: *Di je ovo crni?; peki je doma*; i tako redom: *mare, ane, pere, jela, megi, smiki*; svi ustaljeni osobni nadimci: *koke, stari, stara, crni, bebo, miki*; prezimena, npr.: *peric, ruzic, mar*; imena naroda, npr.: *Kod njemice, Zgodna je ona talijanka*; i tako redom: *amerikanka, mađarica* itd.

Malim se slovom bilježe svi članovi imena gradova, zaselaka, otoka, npr.: *Ide-mo u biograd; U zadru sam, Sutra cu u sibenik kod babe, Ona ti je u zagrebu*; i tako redom; *makarska, dubrovnik, bozava, hvar*. Također se malim slovom bilježe imena ustanova npr.: *osnovna skola bartola kasica, idem u gradsku knjiznicu* itd.

Uglavnom se dosljedno bilježi negacija uz glagol: *nemogu, nikome nemožemo željeti smrt*; prijedloga i zamjenice npr., *stobon pričati, ides li smenom u skolu* itd.

Pri rastavljenom i sastavljenom pisanju zabilježeno je izjednačavanja pravopisne i pravogovorne norme, osobito u pisanju oblika futura prvog, npr.: *bicu, bice, reću joj* umjesto: *bit ću, reći ću joj*, ili *pa umrijetće svako triba umrijeti prije ili kasnije* umjesto: *umrijet će...* Jedna se izgovorna cjelina također piše zajedno, npr.: *ajme jadniliste, ma nemorasm* *zahvaljivat* umjesto: *Ajme, jadni li ste, ma ne moraš mi...* i sl.

Nestandardnojezični izrazi

Istaknuli smo da se u SMS porukama isprepleću kategorije govora i pisma tako da se mehanički prenose u traženi medij. Također smo istaknuli da su duljine SMS poruka ograničene na alfanumeričke znakove što dovodi do maksimalnoga ekonomiziranja poruke. Isti se tip ekonomiziranja koristi i na *chatu* (interaktivno dopisivanje ili razgovor dvaju ili više korisnika inernetom). Osim bilježenja “pravopisnoga SMS” u kategoriju esemizama ubrajamo i različite nestandardnojezične izraze koji onda oblikuju zasebni žargon⁷ SMS poruka.

Osim žargona, nestandardnim se izrazima smatraju i primjeri koji su rezultat utjecaja lokalnih, mjesnih idioma (novoštokavskih ikavskih govora)⁸, tako s jedne

⁷ Takve jezike nazivamo i argotizmi koji se vezuju za sferu argoa, tajnog jezika marginalnih društvenih grupa: narkomana, lopova, kriminalaca i slično. Ti su jezici obično vezani za “podzemlje” i za neki oblik nezakonitih radnji, oni uz to mogu imati i ludičku funkciju (npr. Kod tajnih govora djece, kod šifriranog pisanja brojevima ili drugim simbolima). I u takvim slučajevima upotreba tajnog jezika označava naglašavanje pripadnosti određenoj grupi (postoje i porodične varijante tajnog jezika, nedostupne ljudima izvan uske sredine te porodice), potrebu za bijegom od rutine svakidašnjice i njezina govora, potrebu za zabavom i poigravanjem jezikom kao formu verbalne kreativnosti (Bakaršić: 2001. str. 232).

⁸ Naznačeno je da su govornici, u ovom slučaju pošiljatelji poruka, uglavnom pripadnici dvaju narječja, štokavskoga i čakavskoga. Međutim, čakavski i štokavski interdijalekti zadarskoga kraja međusobno se susreću upravo u gradu Zadru. Prema Josipu Lisu pretpostavlja se da je postojanje četiriju interdijalekta, za svaki dijalekt po jedan interdijalekt, srednjočakavski, južnočakavski te zapadni bosanskohercegovački i istočnohercegovački (Lisac, 1999, str. 77).

strane bilježimo primjere *vidile, lipe, pivamo, svit, dica, nigdi, unit, did, virujen, prominimo misto, vrime, sitila, unaprid, sititi, lipo* itd.

U tu kategoriju ulaze i različite zamjene riječi jednim ili dvama znacima, primjerice oblici skraćivanja priloga, npr.: “vcrs” za *večeras* (*Di vcrs?*), “fkt” *fakat* za *stvarno* (*Fkt, ne mogu vjerovat*) “svj” za *svejedno* (*Svj. dodji*), glagola “dogg” za *dogovoriti* (*Cujemo se pa cemo se dogg.*), imenica “pozz” za *pozdrav*, “tj” za *tjedan* (*onda se cujemo sljedeci, tj., pozz*), “sk” za *škola* (*Jesi popodne u sk*). Osim skraćivanja nekih vrsta riječi, skraćuju se i različiti “izmi”⁹ kao vulgariizmi: “j...g” (*E j...ga, ne mogu*), anglizama kao uobičajeni: *Ok*, “btw” (*by the way = usput*), “lol” (*laughing out loud = cerim se ili smijem naglas, ili veoma smiješno*), “omg” (*oh my gosh / God = o moj Bože!*), “wf” (*what the f... = koji k...*), *TNX thanks, hvala, TX thanks, hvala, KISS, kiss, poljubac* itd.¹⁰ Anglizmima se smatraju npr.: **partijale** *smo cilu noć* (*Zabavljale smo se cijelu noć*), **Lajkala** *je moju poruku* (*Svidjela joj se moja poruka*), **Komfirmao** *me na fejsu* (*Prihvatilo me je...*), **Partijanerice** *budna* (u značenju osoba koja se voli zabavljati), **Brate, prava si partibrejkerica** (u značenju osobe koja prekida dobru) itd. Navedeni se primjeri nisu u cijelosti prilagodili hrvatskome jeziku već su podlegli transmorfemizaciji odnosno usklađivanju leksema s morfološkim sustavom jezika primatelja.

Zaključak

U svijetu brzih informacija sve je rasprostranjeniji oblik pismenoga komuniciranja, i to internetske i SMS komunikacije. S obzirom na to da je cilj poruka izreći što veći sadržaj u što manje znakova, nerijetko se događaju odstupanja od standardnojezične norme. U radu su se analizirala pravopisna odstupanja koja se odnose na pravila pisanja velikoga i maloga slova, bilježenju glasova ć, č, đ, dž, alternacija

⁹ Autori kao Frančić, Hudeček, Mihaljević smatraju kako kolokvijalizmi i dijalektizmi pripadaju razgovornome stilu standardnoga jezika, a žargonizmi i vulgariizmi samo onom stilu koji ne pripada standardu (Frančić, Hudaček, Mihaljević, 2005. str. 240). S druge pak strane, Josip Silić kojekakve “izme”: vulgariizme, dijalektizme, regionalizme (provincijalizme) i barbarizme zajedno obuhvaća pojmom kolokvijalizmi (Silić, 2006., str. 110). Žargonizme ne svrstava ni u jednu kategoriju, to su leksemi koji dolaze iz žargonskih jezika, a za koje znamo da se uspoređuju s razgovornim jezikom, u stanadardu “žive” pod okriljem razgovornoga stila.

¹⁰ Osim skraćivanja riječi, SMS su poruke upotpunjene i različitim znakovima kao zamjena za interpunkcijske znakove, točke, zarez i sl. Bilježimo tri vrste takvih znakova, onih koji služe kao nadomjestak: radnji (npr. *zagrljaj*); grafičkih znakova govorne izvedbe (podebljanja, podcrtavanja, upotreba velikih slova, interpunkcijski znakovi) te slikovnih simbola za osjećaje, stavove i predmete, (emotikoni ili smajlići ili smiješci) (Ivas, Žaja, 2003:80). Primjerice slikovni simboli kojima se iskazuju različita emocionalna stanja, npr.: ♥ <(“), *bye ♥, tnq ljube...♥♥; Prelipa si mi !!!*
♥♥♥♥♥

ije/je, uporabi interpunkcijskih znakova i razgodaka, kratica i sl. Na taj se način oblikuje “pravopisni esemes” ili esemizmi koji podrazumijevaju načine shvaćanja i bilježenja pravopisnih pravila. Tako se uglavnom ne bilježe dijakritički znakovi, već se uzima jedinstven glas c za č, ć, dok se fonem đ bilježi kao dj. Alternacije su ije/je uglavnom odraz nedovoljnoga poznavanja standardnojezičnih normi pa se bilježe odstupanja u alterniranju alternanta ije/je tako da se bilježi *je* u slučaju kada standardnojezična norma zahtijeva uporabu glasa *ije*. *Pravopisni SMS* ne poštuje pravila o pisanju velikoga i maloga slova, i to tako da vlastita imena, nadimke i sl. piše malim slovom, kao i imena ustanova, organizacija i sl.

Osobitosti se pokazuju u uporabi interpunkcijskih znakova: uglavnom ne bilježi točku na kraju izjavne rečenice, već ju zamjenjuje kojim drugim interpunkcijskim znakom. Riječ je o trotočki, iako se ne radi o nabranjanju; uskličniku, iako nije riječ o zapovijedi i sl. Uobičajeno je rabljenje upitnika i uskličnika (tri ili više) kojima se postiže naglašena emocionalno-ekspresivna razina poruke. Kao zamjena za interpunkcijska sredstva, dolaze i simboli tzv. emotikoni ili smješci kojima se također postiže ekspresivnost izraza. Osim toga postoje i drugi simboli kojima se iskazuju emocionalna stanja primjerice zagrljaji, poljupci i sl.

Osim pravopisnih odstupanja, u porukama se bilježe i nestandardni izrazi, i to uglavnom oni koje dolaze iz dijalekata, ili iz drugih, stranih jezika, najčešće engleskoga. Kratice su većinom rezultat kraćenja engleskih riječi koje kako takve mogu biti sastavni dio žargonskih jezika međutim kratiti se mogu i hrvatske riječi.

Radom se pokazalo da nova internetska i SMS komunikacija rezultira brojnim svjesnim pravopisnim pogreškama koje se mogu odraziti i na ozbiljniju pismenu komunikaciju, osim toga pokazuju i nisku razinu pismenosti kao rezultat nedovoljnoga poznavanja standardnojezičnih normi, koja dolaze do izražaja u alternacijama ije/je i sl. Pokazalo se da internetsko i SMS komuniciranje rezultira pojačanim utjecajem nestandardnih izraza, što se također može odraziti na ozbiljnija pismena komuniciranja.

LITERATURA

- BABIĆ, S.; ŽIC FUCHS M. (2007), *Rječnik kratica*, Zagreb: Nakladni zavod Globus.
- BEŠKER, I. (2010), PRAVOPIS ESEMIZMA, Što vaš klinac kaže kad piše: btw, cuga, bilo ky. *Jutarnji list*, 18. rujna, Zagreb, str. 66.
- CRYSTAL, D. (1998), *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FRANIČIĆ, A.; HUDAČEK, L.; MIHALJEVIĆ, M. (2006), *Normativnost i višefunkcionalnost u hrvatskome standardnom jeziku*, Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- IVAS, I.; ŽAJA, L. (2003), Znakovi usmene komunikacije na IRC-u i ISQ-u; *Medijska istraživanja*, 9, 2003, 1; str. 77-97.
- KATNIĆ-BAKARŠIĆ, M. (2001), *Stilistika*, Sarajevo: Naučna i univerzitetska knjiga.
- LISAC, J. (1999), *Hrvatski govori, filozofi, pisci*, Zagreb: Matica hrvatska.

- NIKOLIĆ-HOYT, A. (2006), Uloga popularnih novih medija u jeziku globalnih tinejdžera, u: (ur. Jagoda Granić) *Jezik i mediji – jedan jezik: više svjetova*, Zagreb – Split, str. 495-502.
- PLEŠE I. (2007), Etnografija pisanja: o nekim jezičnim i žanrovskim osobinama elektroničkih poruka/pisama, *Narodna umjetnost*, 44/2, str. 167-184.
- PLEŠE I. (2002), Tijelo od riječi: elektronička poruka kao medij intimne?, *Narodna umjetnost*, 39/2, str. 53-76.
- SABLJAK, T. (2001), *Rječnik hrvatskoga žargona*, Zagreb, Lexica.
- SILIĆ, J. (2006), *Funkcionalna stilovi standardnoga jezika*, Zagreb, Disput.
- TOŠOVIĆ, B. (2002), *Funkcionalni stilovi*, Graz: Institut für Slavistik der Karl-Franzens-Universität Graz.
- ŽIC FUCHS, N.; BROZ, V. (2004), Komunikacijske tehnologije i njihovo utjecaj na jezik: nov pogled na Griceove maksime, *Informatologia* 37, 2., str. 86-176.
- ŽIC FUCHS, N.; TUĐMAN VUKOVIĆ, N. (2008), Communication technologies and their influence on language: Reshuffling tenses in Croatian SMS text messaging, *Jezikoslovlje* 9, 1-2, str. 109-122.

UNOFFICIAL FORMS OF COMMUNICATION OF STUDENTS FROM FIFTH TO EIGHTH GRADE

Abstract

Informal forms of written communication of school children come down to SMS messages and forms of social networking sites (mostly Facebook). Non-mandatory nature of these texts and messages will result in their conversational character due to the fact that there are pervading categories: “conversational” speech and “written” speech because the legality of the spoken language is applied in written text. This paper will analyze the common deviations from standard language norms and nonstandard language expressions that these messages abound.

KEY WORDS: *informal communication, SMS the messages, social network, typographical errors, nonstandard language expressions.*

STAVOVI UČITELJA PREMA TRADICIJSKOJ GLAZBI U ŠKOLSKOM KURIKULU

Dijana Drandić

Pučko otvoreno učilište Pula

UDK: 371.3:78

Izvorni znanstveni članak

Original scientific article

Sažetak

U ovom radu se daje prikaz dijela istraživanja o stavovima učitelja u primarnom obrazovanju, prema korištenju i važnosti nastavnih sadržaja iz tradicijske glazbe Istre u kurikulumu predmeta glazbena kultura. Ovdje je izdvojen faktor "razvijanje sposobnosti" koji predstavlja poticaj tradicijske glazbe na razvoj estetskih sposobnosti, glazbenih potencijala i glazbenog stvaralaštva učenika. Istraživanje je provedeno na uzorku od 123 učitelja razredne nastave i učitelja glazbene kulture iz 12 osnovnih škola grada Pule.

Rezultati provedenog istraživanja pokazali su da faktor "razvijanje sposobnosti" najbolju korelaciju ima s tvrdnjom "Učenje o tradicijskoj glazbi Istre potiče i razvija učeničko glazbeno stvaralaštvo". Analizom varijance faktora "razvoj sposobnosti" i sociodemografskih varijabli koji definiraju učitelje: radno mjesto, smjer obrazovanja, ukupni radni staž, rad u višim ili nižim razredima, znanja iz tradicijske glazbe, te iskustvo o upoznavanju s tradicijskom glazbom, utvrdili smo da ne postoje statistički značajne razlike u stavovima učitelja prema korištenju tema i sadržaja iz tradicijske glazbe.

Može se očekivati, da će učitelji kreirati vlastiti kurikulum u kontekstu većeg uključivanja tradicijske glazbe i razvoja različitih sposobnosti kod učenika..

KLJUČNE RIJEČI: *estetske sposobnosti, glazbena kultura, glazbeno stvaralaštvo, kurikulum, tradicijska glazba, učenik, učitelj.*

1. Uvod

Prihvatanje ideje da kulturne razlike pridonose društvenom bogatstvu te pojavom multikulturalizma u pedagoškoj teoriji i odgojno obrazovnoj praksi, multi/interkulturalno obrazovanje dobiva središnje mjesto (Banks i Banks, 1995; Banks, 1997; Perotti, 1995). Novo društvo se krajem 60-ih i početkom 70-ih godina dvadesetog stoljeća suočilo s demografskim promjenama, globalizacijom, masovnim migracijama koji utječu na doticaje različitih kultura. Napuštanje asimilacionizma te priznavanje prava i kulturnih različitosti, otvorilo je pitanje unapređenja odnosa među pripadnicima različitih kultura. Multikulturalno i interkulturalno obrazovanje tako postaje instrument promjena školskog kurikula većine multietničkih država. Ovisno o različitim društvenim potrebama ili odgojno-obrazov-

nim i pedagoškim tradicijama, multi/interkulturalno obrazovanje se provodi u nekoliko smjerova:

- obrazovanje s jednakim šansama za sve, radi izgradnje pravednijeg društava, među kojima se ističe obrazovanje za pripadnike manjina i do tada diskriminiranih grupa: Afroamerikanaca, Indijanaca, Latinoamerikanaca, žena, homoseksualaca, lezbijki, osoba s posebnim potrebama (Banks i Banks 1989; Banks 1991, 2006; Grant i Sleeter, 2003, 2007; Nieto, 1997; Parekh, 2000);
- obrazovanje s jačanjem prava na bilo koju vrstu različitosti: etničku, rasnu, vjersku, jezičnu, spolnu, socijalnu, kulturnu, te nediskriminaciju, uz naglašeno povezivanje s građanskim obrazovanjem i obrazovanjem za nenasilje (Gundara, 2000, 2001; Byram, 2006).

Potreba za promjenama u obrazovnoj politici dovodi do transformacije u obrazovanju te prihvaćanja, poznavanja, vrjednovanja, poštivanja i razumijevanje različitih kultura. Time svrha multi/interkulturalnog obrazovanja postaje izdignuta iznad tradicionalnih praksi. Teoretičari multi/interkulturalnog obrazovanja nemaju jedinstveni stav o tome kakvo treba biti multi/interkulturalno obrazovanje, kako bi pripadnici različitih kultura razumjeli, priznavali i poštivali jedni druge, što potvrđuje različitost pristupa i različitost u definiranju. Ovisno o teorijskoj perspektivi naglasci su različiti:

- učenje o drugim kulturama (Banks i Banks, 1995),
- osvještavanje i oslobađanje od stereotipa, predrasuda i etnocentrizma (Bennett i Bennett, 2004),
- sveobuhvatne promjene kurikula i školske organizacije (Banks, 1991, 1997),
- osiguranje društvene pravde s interkulturalnim dijalogom i društvenom akcijom (Sleeter, 1996, 2001; Burbules, 1993; Giroux, 2005),
- razvoj interkulturalne komunikacije i osjetljivosti (Bennett, 1993; Chan i Starosta 1996; Byram, 2006).

Različiti pristupi u obrazovanju u multi/interkulturalnim društvima zahtijevaju od učitelja razvoj novih kompetencija koje im omogućavaju komunikaciju i interakciju, gdje pojam interkulturalnih kompetencija nije samo prihvaćanje drugačijih i uvažavanje slobode, pravde, jednakosti, pravednosti i ljudskog dostojanstva, već je i pitanje simbola kulture i nacionalnog identiteta, jer različite kulture se uče, integriraju se i funkcioniraju u zajednici različitih (Hrvatić i Piršl, 2007). Naglasak na multietničko i multikulturalno u kurikulumu učiteljskih kompetencija ne bi trebao narušavati, nego učvršćivati svijest i samopoštovanje učitelja i stvarati jasnije slike o tome da su kulturne razlike prisutne i da ih ne treba ignorirati. Kulturna, etnička i jezična raznolikosti učenika u školi zahtijeva prilagođavanje potrebama i situacijama uz poštivanje različitosti, a time i temeljnih ljudskih vrijednosti i stavova. Širina u obrazovanju učitelja te aktivnosti koje trebaju provoditi, a sve radi poučavanja

“drugih” znači naučiti kako povezivati i razumjeti učenike koji su etnički i kulturno različiti i koji govore jezikom svoje kulture. Kako bi stekli interkulturalne kompetencije, učitelji bi (prema Hernandez, 1989), u prvom redu, trebali:

- razumjeti i razmišljati o vlastitoj kulturi i vlastitom kulturnom identitetu;
- upoznati različite kulturne zajednice;
- razumjeti i uvažavati kulturne različitosti;
- razumjeti prednosti i nužnosti učenja o kulturno različitim;
- naučiti prilagoditi nastavne programe, strategije i aktivnosti različitim kulturama tako da se time unaprjeđuje učenje;
- razumjeti i koristiti stečene vještine, znanja i sposobnosti te ih integrirati u razvoj nastave;
- razumjeti gdje i kako koristiti raspoložive resurse (literaturu, časopise, internet, muziku, umjetnost...) radi unaprjeđenja nastave, učenja i poučavanja;
- istražiti nove ideje, strategije, tehnike te različite pristupe obrazovanja u multikulturalnoj sredini.

Dakle, pojam interkulturalnih kompetencija učitelja određuju tri bitne dimenzije:

- komunikacijska/ponašajna dimenzija: predstavlja razvoj vještina
- emocionalna dimenzija ili razvoj stavova
- kognitivna dimenzija ili razvoj znanja.

Sve to uključuje i još jedan važan element - pojam identiteta. Naime, u interkulturalnom kontekstu identitet predstavlja jedan od temeljnih pojmova pripadnosti nekoj zajednici, bilo teritorijalnoj, kulturnoj ili etničkoj (Hrvatić i Piršl, 2005). Svijest o vlastitom identitetu pojedinca predstavlja ujedno i svijest o pripadnosti drugim i drugačijim identitetima, što je važno za život u multikulturalnim zajednicama koje čine različiti identiteti i kulture.

U kontekstu različitosti učitelji interkulturalnim obrazovanjem utječu i na formiranje stavova i odnosa učenika prema drugačijim kulturama. Koji oblik ili pristup interkulturalnom obrazovanju prihvatiti kao ispravan, učiteljima predstavlja izazov, ali i sposobnost da prepoznaju i koriste kulturne razlike kao jedan od resursa za učenje.

2. Značaj tradicijske glazbe

Danas, u kurikulumu predmeta, nastavno područje glazbena kultura ne sadrži samo glazbeni odgoj učenika, već ga prožimaju i dva temeljna načela: jedno je psihološko, a drugo kulturno-estetsko. Uz navedeno, sigurno je, da uz kontinuirani rad na podizanju kvalitete i izražajnosti glazbenih interpretacija, svladavanje intonacije,

ritma i glazbenog pisma, zatim njegovanje dječjeg stvaralaštva, slušanja vrijednih glazbenih djela, važno mjesto u nastavi glazbene kulture dobiva stvaranje interesa, te kulture slušanja i interpretiranja glazbenih sadržaja uz korištenje svih komponenata glazbene kulture pa tako i suvremenih i tradicijskih glazbala, koji se međusobno prožimaju i utječu na oblikovanje ukusa u glazbi i obogaćuju estetske vrijednosti. Glazbeno obrazovanje usmjereno je prvenstveno na zapadnu umjetničku glazbu i prihvaćanje tih glazbenih vrijednosti. Raznolikost i posebnost tradicijske glazbe te tradicijskih glazbala korištenih u muziciranju svrha je poučiti i naučiti učenike da spajanjem kultura i tradicija učimo živjeti u zajednici različitih. Tradicijska glazba tako postaje most *koji spaja druge kulture* (Fung, 1996, 60). Kroz multikulturalnost tradicijske glazbe učenici razumijevaju ne samo bogatstvo vlastite kulture već prepoznaju i vrjednuju bogatstvo i različitost drugih kultura (Anderson i Campbell, 1989). Osim toga, učenici ne uče samo glazbu, nego i jezik i kulturu koja je sastavni dio tradicijske glazbe. U kontekstu različitih kultura, učenje glazbe putem multikulturalizma, ili učenje multikulturalizma putem glazbe, otvara novu perspektivu u obrazovanju (Dunbar-Hall, 2002). Naime, obrazovanje treba pratiti razvoj kulturološki pluralnog društva, a tradicijska glazba može biti platforma za otvaranje vrata multikulturalizmu i kulturnom razumijevanju (Dawn i Southcott, 2009).

U ovom radu smo dali primjer učenja i vrjednovanja tradicijske glazbe Istre, mikrokozmosa više kultura koji žive na jednom području. Tradicijska glazba Istre usko je povezana s društvenim i kulturnim kontekstom, koji je sastavni dio odgojno-obrazovnog procesa u samoj istarskoj regiji. Osim toga, razumijevanje i korištenje tradicijske glazbe Istre ukazuje i na sposobnost učitelja da spoznaju i vrednuju različitost elemenata tradicijske kulture, te koristeći takvu različitost u kontekstu glazbe, sposobnost prenošenja vlastitih znanja, vještina i stavova na stvaranje multi/interkulturalne klime i integracije sadržaja u odgojno-obrazovni proces. Kroz *etničku i kulturnu pismenost* učitelji osim što uče vlastitu kulturu, upoznaju povijest, jezik, kulturu i život različitih etničkih skupina. Isto tako *osobni razvoj* učitelja razvijanjem samopoštovanja i svijesti o vlastitom etničkom identitetu, utječe na spremnost na promjene i prihvaćanje interkulturalnih obrazovnih načela koji su usko povezani s razvojem njihove interkulturalne kompetencije.

Ovaj rad predstavlja dio istraživanja kojeg smo proveli pod nazivom "Tradicijska glazba u kontekstu interkulturalnih kompetencija učitelja". Cilj istraživanja ove teme je bio korištenje, vrjednovanje i znanje o tradicijskoj glazbi Istre u odgojno-obrazovnom procesu u kontekstu interkulturalnih kompetencija učitelja kao kurikulskih sadržaja nastavnog predmeta glazbena kultura u primarnom obrazovanju koji se provodi u osnovnim školama Istarske županije.

3. Tradicijska glazba Istre u odgojno-obrazovnom procesu u kontekstu interkulturalnih kompetencija učitelja u primarnom obrazovanju

3.1. Predmet istraživanja

Predmet ovog rada je istraživanje o stavovima učitelja razredne nastave i učitelja glazbene kulture u primarnom obrazovanju prema korištenju nastavnih sadržaja iz tradicijske glazbe Istre u kurikulumu predmeta glazbena kultura.

3.2. Cilj istraživanja

Cilj istraživanja ovog rada je ispitati stavove učitelja razredne nastave i učitelja glazbene kulture prema korištenju tradicijske glazbe Istre u nastavi glazbene kulture.

3.3. Problemi istraživanja

- Utvrditi koje stavove o tradicijskoj glazbi ispitanici svrstavaju u faktor “razvijanje sposobnosti” i kako ih vrednuju.
- Ispitati postoji li značajna razlika u stavovima iz faktora “razvijanje sposobnosti” i sociodemografskih varijabli: radno mjesto, smjer obrazovanja, ukupni radni staž, rad u višim ili nižim razredima, znanja iz tradicijske glazbe te iskustvo o upoznavanju s tradicijskom glazbom.

3.4. Uzorak ispitanika

Istraživanjem je obuhvaćeno $n=123$ učitelja razredne nastave i učitelja glazbene kulture iz 12 osnovnih škola grada Pule.

Prema uzorku 79,7% ispitanika ima radno mjesto u centralnoj školi, a 20,3% u područnoj školi. Većina ispitanika (80,5%) ima završen smjer razredna nastava, a 19,5% smjer učitelja glazbene kulture. Ukupni radni staž ispitanika/ca koji su provedli u sustavu obrazovanja (do 10 godina) ima 25,2%, od 11 do 20 godina ima 31,7%, a više od 20 godina radnog staža ima 43,1%. Najveći dio ispitanika/ca radio je u nižim razredima (od 1. do 4. razreda), i to njih 79,7%, a u višim razredima (od 5. do 8. razreda) ukupno 20,3%. Znanja vezana uz tradicijsku glazbu ispitanici/ce su najvećim dijelom stjecali redovnim školovanjem (59,3%), zatim dodatnim obrazovanjem (26,8%), a na neki drugi način, i to najčešće kao članovi folklornih društava (13,8%). Iskustva ispitanika/ca koja su do sada imali o upoznavanju s tradicijskom glazbom Istre najvećim dijelom su pozitivna (86,2%), donekle pozitivna (12,2%), dok su samo 1,6% ispitanika/ca imala negativno iskustvo (Tablica 1).

TABLICA 1: Struktura uzorka

NEZAVISNE VARIJABLE												
Radno mjesto		Smjer obrazovanja učitelj		Ukupni radni staž u godinama		Učitelj od 1 do 4 ili od 5 do 8		Stjecanje znanja uz tradicijsku glazbu			Iskustva o upoznavanju s tradicijskom glazbom	
Centralna škola	79,7%	Razredna nastava	80,5%	< 10	25,2%	1. do 4.	79,7%	Redovno školovanje	59,3%	Jako pozitivna	86,2%	
				11-20	31,7%			Dodatno obrazovanje	26,9%	Pozitivna	12,2%	
Područna škola	20,3%	Glazbena kultura	19,5%	> 21	43,1%	5. do 8.	20,3%	Članovi KUD-a	13,8%	Negativna	1,6%	

3.5. Uzorak instrumenta

Instrument TRADGLAZ, koji smo koristili za kompletno istraživanje te za prikupljanje empirijskih podataka konstruiran je kao strukturirani upitnik s pitanjima zatvorenog tipa (Tablica 2). Upitnik obuhvaća:

- 6 nezavisnih varijabli
- 21 zavisnu varijablu.

Nezavisne varijable koje definiraju ispitanike jesu:

- radno mjesto,
- smjer obrazovanja,
- ukupni radni staž,
- rad u nižim ili višim razredima,
- znanja iz tradicijske glazbe,
- iskustva o upoznavanju s tradicijskom glazbom Istre.

Ispitanici su na pitanja odgovarali na priloženim skalama Likertova tipa s 5 točaka:

1 - nimalo se ne slažem, 2 - ne slažem se, 3 – neodlučan/neodlučna sam, 4 – slažem se, 5 - potpuno se slažem.

TABLICA 2. Uzorak instrumenta

Br.	Tvrđnja/varijabla	Nimalo se ne slažem	Ne slažem se	Neodlučan / Neodlučna sam	Slažem se	Potpuno se slažem
1	Učenje tradicijske glazbe Istre je neophodno u glazbenom obrazovanju učenika.	1	2	3	4	5
2	Tradicijska glazba Istre pomaže u shvaćanju glazbenog stvaralaštva istarske regije.	1	2	3	4	5
3	Učenje o tradicijskoj glazbi Istre treba provoditi u redovnoj nastavi glazbene kulture.	1	2	3	4	5
4	Učenici bi moglo imati velike koristi od učenja o temama i sadržajima iz tradicijske glazbe Istre.	1	2	3	4	5
5	Vrjednovanje manje poznate tradicijske glazbe Istre može se popraviti učenjem.	1	2	3	4	5
6	O pojmu tradicijska glazba Istre učenici uče o raznolikosti folklornih sadržaja.	1	2	3	4	5
7	O pojmu tradicijska glazba Istre učenici uče o toleranciji i poštivanju različitosti.	1	2	3	4	5
8	Tradicijska glazba Istre učenicima pruža mogućnost učenja o tradicijskog glazbi različitih naroda koji žive u Istri.	1	2	3	4	5
9	Učenici usvajanjem takvih znanja razvijaju estetske sposobnosti.	1	2	3	4	5
10	Tradicijska glazba Istre može pomoći učenicima u razvijanju osobnih glazbenih potencijala.	1	2	3	4	5
11	Učenje o tradicijskoj glazbi Istre potiče i razvija učeničko glazbeno stvaralaštvo.	1	2	3	4	5
12	Učenje o tradicijskoj glazbi Istre razvija pozitivno razredno okruženje.	1	2	3	4	5
13	Smatram da ja osobno mogu pomoći učenicima da lakše usvajaju teme i sadržaje iz tradicijske glazbe Istre primjereno njihovim sposobnostima.	1	2	3	4	5
14	Smatram da je osobna glazbena izobrazba učitelja i nastavnika važan dio kompetencija u nastavi predmeta glazbena kultura.	1	2	3	4	5

15	Za ispravan odnos prema tradicijskoj glazbi Istre potrebno mi je više znanja.	1	2	3	4	5
16	Tijekom studija nedostajalo mi je više informacija o tradicijskoj glazbi Istre.	1	2	3	4	5
17	Korištenje tradicijske glazbe Istre izazov je učiteljevim znanjima, vještinama i sposobnostima.	1	2	3	4	5
18	Osjećam se kompetentnim/om u izvedbi tema iz tradicijske glazbe Istre.	1	2	3	4	5
19	Tijekom studija dobio/la sam dostatno znanje iz tradicijske glazbe Istre.	1	2	3	4	5
20	Stvaram uvjete u kojima učenike potičem na korištenje tradicijske glazbe Istre.	1	2	3	4	5
21	Smatram se kompetentnim/om za izvođenje dodatnih aktivnosti u nastavi glazbene kulture vezanih uz tradicijsku glazbu Istre.	1	2	3	4	5

Faktorskom analizom reducirali smo 21 tvrdnju iz ljestvice na ukupno 10 tvrdnji, uz upotrebu Kaiser-Guttmanovog kriterija ekstrakcije uz ortogonalnu rotaciju (varimax), pogodnu za dodatnu autonomnu obradu faktora. Korelacija između odgovora svih ispitanika/ca na svim stavovima koji mjere odnos prema tradicijskoj glazbi proizvodi četiri latentne dimenzije (faktora), od kojih smo za potrebe našeg daljnjeg istraživanja izdvojili faktor **“razvijanje sposobnosti”** Tablica 3. pokazuje strukturu izdvojenog faktora.

TABLICA 3. Struktura faktora “razvijanje sposobnosti”

Br.	Varijable	Faktor “Razvijanje sposobnosti”
11	Učenje o tradicijskoj glazbi Istre potiče i razvija učeničko glazbeno stvaralaštvo.	,814
10	Tradicijska glazba Istre može pomoći učenicima u razvijanju osobnih glazbenih potencijala.	,738
9	Učenici usvajanjem takvih znanja razvijaju estetske sposobnosti.	,636
12	Učenje o tradicijskoj glazbi Istre razvija pozitivno razredno okruženje.	,609
7	Kroz pojam tradicijska glazba Istre učenici uče o toleranciji i poštivanju različitosti.	,584

8	Tradicijska glazba Istre učenicima pruža mogućnost učenja o tradicijskog glazbi različitih naroda koji žive u Istri.	,573
5	Vrednovanje manje poznate tradicijske glazbe Istre može se popraviti učenjem.	,367
3	Učenje o tradicijskoj glazbi Istre treba provoditi u redovnoj nastavi glazbene kulture.	,381
6	Kroz pojam tradicijska glazba Istre učenici uče o raznolikosti folklornih sadržaja.	,440
17	Korištenje tradicijske glazbe Istre izazov je učiteljevima znanjima, vještinama i sposobnostima.	,472
% zajedničke varijance		32,985

3.6. Metode prikupljanja i obrade podataka

Istraživanje je provedeno tijekom travnja 2009. godine. Na varijablama, priređenim za statističku obradu, obavljene su slijedeće analize i postupci: utvrđivanje distribucije odgovora; izračunavanje značajnosti razlika upotrebom χ^2 testa; izračunavanje značajnosti razlika primjenom analize varijacije te hijerarhijska faktor-ska analiza pod komponentnim modelom, do broja utvrđenog Kaiser-Guttmanovim kriterijem i primjenom verimax rotacije.

4. Rezultati i interpretacija

Odnos prema tradicijskoj glazbi Istre u nastavi glazbene kulture, ispitali smo instrumentom (TRADGLAZ) posebno konstruiranim za ovo istraživanje koji se sastoji od 21 tvrdnje. Ispitanici/ce su reagirali na ponuđene tvrdnje odgovorima na Likertovoj ljestvici slaganja od pet stupnjeva: “nimalo se ne slažem” (1), “ne slažem se” (2), “neodlučan/neodlučna sam” (3), “slažem se” (4) i “potpuno se slažem” (5). Rezultate smo najprije obradili frekvencijski, gdje je vidljiva distribucija odgovora te su dobivena 4 faktora: faktor 1. “razvoj sposobnosti”; faktor 2. “poticaj znanju”; faktor 3. “kompetencije” i faktor 4. “nedostatak znanja”, od kojih smo izdvojili faktor “razvijanje sposobnosti” za našu daljnju obradu i prikaz u ovom radu.

Faktor **razvijanje sposobnosti**, odnosno poticaj na razvoj različitih sposobnosti učenika, opisuje deset varijabli: 11, 10, 9, 12, 7, 8, 17, 6, 3 5 poredanih u rasponu od ,814 do ,367. Faktor “razvijanje sposobnosti” označava potrebu za usvajanjem znanja iz tradicijske glazbe, a time i poticanjem na razvoj estetskih sposobnosti, glazbenih potencijala i glazbenog stvaralaštva učenika. Najbolju korelaciju ima s tri varijable: varijabla 11/ “Učenje o tradicijskoj glazbi Istre potiče i razvija učeničko glazbeno stvaralaštvo” (.814), zatim varijabla 10/ “Tradicijska

glazba Istre može pomoći učenicima u razvijanju osobnih glazbenih potencijala (.738), te varijabla 9/ Učenici usvajanjem takvih znanja razvijaju estetske sposobnosti (.636) Faktor “razvijanja sposobnosti” zauzima 32,98% ukupne varijance.

U odnosu na nezavisne varijable: radno mjesto, smjer obrazovanja, radni staž, stjecanje znanja o tradicijskoj glazbi Istre, rad u nižim (od 1. do 4.) ili višima (5.-8.) razredima, iskustva o upoznavanju s tradicijskom glazbom, prikazat ćemo analizom varijance značajnost razlika u stavovima učitelja/ica. Koristit ćemo naj-reprezentativnije stavove faktora (tri najbolje zasićene tvrdnje) i računom hi-kvadrata testirati značajnost (Tablice 4, 5, 6, 7, 8 i 9).

TABLICA 4. Reprezentativni stavovi faktora “razvoj sposobnosti”/ nezavisna varijabla: radno mjesto

Varijabla	REPREZENTATIVNI STAVOVI FAKTOR: “RAZVOJ SPOSOBNOSTI”	RADNO MJESTO										ZNAČAJNOST RAZLIKA		
		Centralna škola					Područna škola					χ^2	s.s.	p
11	Učenje o tradicijskoj glazbi Istre potiče i razvija učeničko glazbeno stvaralaštvo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
		0%	2,90%	9,50%	58,1%	29,5%	0%	0%	11,1%	55,6%	33,3%			
		0	3	10	61	31	0	0	2	10	6			
10	Tradicijaska glazba Istre može pomoći učenicima u razvijanju osobnih glazbenih potencijala	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	χ^2	s.s.	p
		1%	1%	8,5%	65,7%	23,8%	0%	0%	5,6%	61,1%	33,3%			
		1	1	9	69	25	0	0	1	11	6			
9	Učenici usvajanjem takvih znanja razvijaju estetske sposobnosti	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	χ^2	s.s.	p
		1,9%	6,7%	61,9%	0%	29,5%	0%	0%	44,4%	5,6%	50,0%			
		2	7	65	0	31	0	0	8	1	9			

Analizom varijance faktora “razvoj sposobnosti” u odnosu na nezavisnu varijablu **radno mjesto**, (Tablica 4.), u učitelja koji rade u centralnoj školi 65,7% ili 69 učitelja imaju stav “slažem se”, a u područnoj školi stav “slažem se” ima 61,1% ili 11 učitelja, gdje je $\chi^2 = 1,118$; s.s.= 4; p= ,891 najbolje opisuje varijabla 10/ “Tradicijaska glazba Istre može pomoći učenicima u razvoju osobnih glazbenih potencijala”.

Varijabla 11/ “Učenje o tradicijskoj glazbi Istre potiče i razvija učeničko glazbeno stvaralaštvo” u učitelja koji rade u centralnoj školi 58,1% ili 61 učitelj ima stav “slažem se”, a u područnoj školi 55,6% ili 10 učitelja ima stav “slažem se”, gdje je $\chi^2 = ,645$; s.s.= 3; p= ,886.

Kod varijable 9/ "Učenici usvajanjem takvih znanja razvijaju estetske sposobnosti", u učitelja koji rade u centralnoj školi 61,9% ili 65 učitelja ima stav "neodlučan/neodlučna sam", dok kod učitelja koji rade u područnoj školi 50,0% ili 9 učitelja ima stav "potpuno se slažem", gdje je $\chi^2 = 10,147$; s.s. 4; p= ,038.

Analiza varijance faktora "razvoj sposobnosti" u odnosu na nezavisnu varijablu **smjer obrazovanja**, (Tablica 5.) pokazuje da učitelji koji su završili smjer razredna nastava (njih 63 ili 63,6%) imaju stav "slažem se", a učitelja koji su završili smjer glazbena kultura, stav "potpuno se slažem" ima 4 učitelja ili 16,7%, gdje je $\chi^2 = 2,201$; s.s.= 4; p= ,699, a najbolje opisuje varijabla 10/" Tradicijska glazba Istre može pomoći učenicima u razvoju osobnih glazbenih potencijala".

Tvrđnja/varijabla 9/ "Učenici usvajanjem takvih znanja razvijaju estetske sposobnosti" pokazuje u učitelja razredne nastave 59,6% ili 59 učitelja ima stav "neodlučan/neodlučna sam", u učitelja glazbene kulture 58,3% ili 14 učitelja ima stav "neodlučan/neodlučna sam" gdje je $\chi^2 = 3,196$; s.s.= 4, p= ,526.

Kod varijable 11/ "Učenje o tradicijskoj glazbi Istre potiče i razvija učeničko glazbeno stvaralaštvo" u učitelja razredne nastave stav "slažem se" ima 54,5% ili 54 učitelja, dok u učitelja glazbene kulture stav "slažem se" ima 70,8% ili 17 učitelja, gdje je $\chi^2 = 3,098$; s.s.= 3; p= ,377.

TABLICA 5. Reprezentativni stavovi faktora "razvoj sposobnosti"/ nezavisna varijabla: smjer obrazovanja

Varijabla	REPREZENTATIVNI STAVOVI FAKTOR : "RAZVOJ SPOSOBNOSTI"	SMJER OBRAZOVANJA										ZNAČAJNOST RAZLIKA		
		Učitelj razredne nastave					Učitelj glazbene kulture					χ^2	s.s.	p
11	Učenje o tradicijskoj glazbi Istre potiče i razvija učeničko glazbeno stvaralaštvo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
		0%	2,0%	10,2%	54,5%	33,3%	0%	4,2%	8,3%	70,8%	16,7%			
		0	2	10	54	33	0	1	2	17	4			
10	Tradicijska glazba Istre može pomoći učenicima u razvijanju osobnih glazbenih potencijala	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	χ^2	s.s.	p
		1,0%	1,0%	7,1%	63,6%	27,3%	0%	0%	12,5%	7,8%	16,7%			
		1	1	7	63	27	0	0	3	17	4			
9	Učenici usvajanjem takvih znanja razvijaju estetske sposobnosti	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	χ^2	s.s.	p
		2,0%	7,1%	59,6%	1,0%	30,3%	0%	0%	58,3%	0%	41,7%			
		2	7	59	1	30	0	0	14	0	10			

TABLICA 6. Reprezentativni stavovi faktora "razvoj sposobnosti"/ nezavisna varijabla: radni staž

Varijabla	REPREZENTATIVNI STAVOVI FAKTOR: "RAZVOJ SPOSOBNOSTI"	RADNI STAŽ														ZNAČAJNOST RAZLIKA					
		Do 10 godina							Od 11 do 20 godina							21 godinu i više			χ ²	s.s	p
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
11	Učenje o tradicijskoj glazbi Istre potiče i razvija učeničko glazbeno stvaralaštvo	0	2	2	17	10	0	0	6	24	9	0	1	4	30	18	6,047	6	,418		
		0%	6,5%	6,5%	54,8%	32,2%	0%	0%	15,4%	61,5%	23,1%	0%	1,9%	7,5%	56,6%	34,0%					
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
10	Tradicijska glazba Istre može pomoći učenicima u razvijanju osobnih glazbenih potencijala	1	0	5	17	8	0	0	2	29	8	0	1	3	34	15	9,128	8	,332		
		3,2%	0%	16,1%	54,8%	25,9%	0%	0%	5,1%	74,4%	20,4%	0%	1,9%	5,7%	64,2%	28,2%					
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
9	Učenici usvajanjem takvih znanja razvijaju estetske sposobnosti	0	1	18	0	12	1	5	22	1	10	1	1	33	0	18	9,161	8	,329		
		0%	3,2%	58,1%	0%	38,7%	2,6%	12,8%	56,4%	2,6%	25,6%	1,9%	1,9%	62,2%	0%	34,0%					
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					

Daljnjom analizom došli smo do zaključka da varijablu **radni staž** (Tablica 6.), u odnosu na faktor "razvoj sposobnosti" potvrđuje 17 učitelja ili 54,8% koji imaju staž do 10 godina stavom "slažem se", dok učitelja između 11-20 godina staža ima stav "slažem se" 29 ili 74,4 %, a iznad 21 godinu staža i više ima stav "slažem se" 34 učitelja ili 64,2%, gdje je $\chi^2 = 9,128$; s.s.= 8; p= ,332. Ovu varijablu najbolje opisuje tvrdnja 10/"Tradicijska glazba Istre može pomoći učenicima u razvoju osobnih glazbenih potencijala".

Varijabla 9/ "Učenici usvajanjem takvih znanja razvijaju estetske sposobnosti" u odnosu na faktor "razvoj sposobnosti" u učitelja koji imaju radni staž do 10 godina, prevladava stav "neodlučan / neodlučna sam" u 58,1% ili 18 učitelja, dok učitelji koji imaju radni staž između 11-20 godina stav "neodlučan/neodlučna sam" ima 56,4% ili 22 učitelja, a u učitelja koji imaju radni staž iznad 21 godinu i više pretežiti stav "neodlučan/neodlučna sam" ima 33 učitelja ili 62,2%, gdje je $\chi^2 = 9,161$; s.s.= 8; p= ,329.

Varijabla 11/ "Učenje o tradicijskoj glazbi Istre potiče i razvija učeničko glazbeno stvaralaštvo" u odnosu na faktor "razvoj sposobnosti" ima stav "slažem se" 54,8% ili 17 učitelja koji imaju radni staž do 10 godina, učitelja koji imaju radni staž od 11 do 20 godina i potvrđuju stav "slažem se" ima 61,5% ili 24 učitelja, a stav "slažem se" u učitelja koji imaju radni staž iznad 20 godina i više potvrđuje 56,6% ili 30 učitelja, gdje je $\chi^2 = 6,047$; s.s.= 6; p= ,418.

Nezavisna varijabla **stjecanje znanja** (Tablica 7.), analizom varijance faktora "razvoj sposobnosti" u učitelja koji su znanja o tradicijskoj glazbi stjecali redovnim školovanjem imaju stav "slažem se", 52,9% ili 9 učitelja, dok stav "potpuno se slažem" ima 45,5% ili 15 učitelja koji su znanja o tradicijskoj glazbi stjecali dodatnim školovanjem, a stav "slažem se" ima 67,1% ili 49 učitelja koji su znanja o tradicijskoj glazbi stjecali sudjelovanjem u KUD-ovima, znači izvan redovnog ili dodatnog školovanja. Ovu tvrdnju najbolje objašnjava varijabla 11/" Učenje o tradicijskoj glazbi Istre potiče i razvija učeničko glazbeno stvaralaštvo" gdje je $\chi^2 = 8,394$; s.s.= 6; p= ,211.

Varijabla 10/ "Tradicijska glazba Istre može pomoći učenicima u razvijanju osobnih glazbenih potencijala" u učitelja koji su stjecali znanja o tradicijskoj glazbi kroz redovno školovanje 52,9% ili 9 učitelja imaju stav "slažem se", a u učitelja koji su stjecali znanja o tradicijskoj glazbi u dodatnim školovanjem stav "slažem se" ima 51,5% ili 17 učitelja, dok učitelji koji su stjecali znanja o tradicijskoj glazbi sudjelovanjem u KUD-ovima ima stav "slažem se" 74,0% ili 54 učitelja, gdje je $\chi^2 = 12,019$; s.s.= 8; p= ,150.

Varijabla 9/ "Učenici usvajanjem takvih znanja razvijaju estetske sposobnosti" u učitelja koji su znanja o tradicijskoj glazbi stjecali redovitim školovanjem ima stav "potpuno se slažem" 58,8% ili 10 učitelja, dok stav neodlučan/neodlučna sam" prevladava u učitelja koji su stjecali znanja o tradicijskoj glazbi dodatnim obrazovanjem ukupno 66,7% ili 22 učitelja, dok stav "neodlučan/neodlučna sam" u učitelja koji su stjecali znanja o tradicijskoj glazbi sudjelovanjem u KUD-ovima ima 61,6% ili 45 učitelja, gdje je $\chi^2 = 14,529$; s.s.= 8; p= ,069.

TABLICA 7. Reprezentativni stavovi faktora "razvoj sposobnosti"/ nezavisna varijabla: stjecanje znanja

Varijabla	REPREZENTATIVNI STAVOVI FAKTOR: "RAZVOJ SPOSOBNOSTI"	STJECANJE ZNANJA															ZNAČAJNOST RAZLIKA							
		Redovno školovanje										Dodatno obrazovanje					Sudjelovanje u KUD-ovima					χ^2	s.s.	p
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	χ^2	s.s.	p					
11	Učenje o tradicijskoj glazbi Istre potiče i razvija učeničko glazbeno stvaralaštvo	0	0	11,8%	52,9%	35,3%	0%	3,0%	12,1%	39,4%	45,5%	0%	2,7%	8,3%	67,1%	21,9%	8,394	6	,211					
		0	0	2	9	6	0	1	4	13	15	0	2	6	49	16								
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5								
10	Tradicijska glazba Istre može pomoći učenicima u razvijanju osobnih glazbenih potencijala	0%	0%	17,6%	52,9%	29,5%	0%	0%	6,1%	51,5%	42,4%	1,4%	1,4%	6,8%	74,0%	16,4%	12,019	8	,150					
		0	0	3	9	5	0	0	2	17	14	1	1	5	54	12								
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5								
9	Učenici usvajanjem takvih znanja razvijaju estetske sposobnosti	0,9%	0%	35,3%	0%	58,8%	0%	0%	66,7%	0%	33,3%	1,4%	9,6%	61,6%	1,4%	26,0%	14,529	8	,069					
		1	0	6	0	10	0	0	22	0	11	1	7	45	1	19								
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5								

Rad učitelja u nižim (1.-4.) ili višim (5.-8.) razredima (Tablica 8.) je nezavisna varijabla koja u korelaciji s faktorom “razvoj sposobnosti” u učitelja koji imaju najviše rada u nižim razredima (1.-4.) potvrđuju stav “slažem se” 63,3% ili 4 učitelja, a u učitelja koji imaju najviše rada u višim razredima (5.-8.), 72% ili 4 učitelja potvrđuju stav “slažem se”. Značajnost razlika potvrđena je kod varijable 10/” Tradicijska glazba Istre može pomoći učenicima u razvoju osobnih glazbenih potencijala”, gdje je $\chi^2 = 2,37$; s.s.= 4; p= ,677.

Varijabla 11/ “Učenje o tradicijskoj glazbi Istre potiče i razvija učeničko glazbeno stvaralaštvo” u učitelja koji ostvaruju rad u nižim razredima (1.-4.), ima stav “slažem se” 53 učitelja ili 54,1%, u učitelja koji ostvaruju rad u višim razredima (5.-8.) ima stav “slažem se” 18 učitelja ili 72,0%, gdje je $\chi^2 = 3,589$; s.s.= 3; p= ,309.

Varijabla 9/ “Učenici usvajanjem takvih znanja razvijaju estetske sposobnosti” u učitelja koji rade pretežno u nižim razredima (1.-4.) potvrđuju stav “neodlučan/neodlučna sam” s 59,2% ili 58 učitelja, dok u učitelja koji pretežno radne u višim razredima (5.-8.) ima 60,0% ili 15 učitelja, potvrđuju stav “neodlučan/neodlučna sam” gdje je $\chi^2 = 3,093$; s.s.= 4; p= ,542.

TABLICA 8. Reprezentativni stavovi faktora “razvoj sposobnosti”/ nezavisna varijabla: rad u nižim ili višim razredima

Varijabla	REPREZENTATIVNI STAVOVI FAKTOR : “RAZVOJ SPOSOBNOSTI”	RAD U NIŽIM (1.-4.) ILI VIŠIM (5.-8.) RAZREDIMA										ZNAČAJNOST RAZLIKA		
		Od 1. do 4.					Od 5. do 8.					χ^2	s.s.	p
11	Učenje o tradicijskoj glazbi Istre potiče i razvija učeničko glazbeno stvaralaštvo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
		0%	2,0%	10,2%	54,1%	33,7%	0%	4,0%	8,0%	72,0%	16,0%			
		0	2	10	53	33	0	1	2	18	4			
10	Tradicijska glazba Istre može pomoći učenicima u razvijanju osobnih glazbenih potencijala	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	χ^2	s.s.	p
		1,0%	1,0%	7,1%	63,3%	27,6%	0%	0%	12,0%	72,0%	16,0%			
		1	1	7	62	27	0	0	3	18	4			
9	Učenici usvajanjem takvih znanja razvijaju estetske sposobnosti	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	χ^2	s.s.	p
		2,0%	7,1%	59,2%	1,0%	30,6%	0%	0%	60,0%	0%	40,0%			
		2	7	58	1	30	0	0	15	0	10			

TABLICA 9. Reprezentativni stavovi faktora "razvoj sposobnosti"/ nezavisna varijabla: iskustvo o upoznavanju s tradicijskom glazbom

Varijabla	REPREZENTATIVNI STAVOVI FAKTOR: "RAZVOJ SPOSOBNOSTI"	ISKUSTVA O UPOZNAVANJU S TRADICIJSKOM GLAZBOM															ZNAČAJNOST RAZLIKA		
		Negativna					Pozitivna					Jako pozitivna					χ^2	s.s.	p
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
11	Učenje o tradicijskoj glazbi Istre potiče i razvija učeničko glazbeno stvaralaštvo	0	0	0	1	1	0	0	2	11	2	0	3	10	59	34	3,419	6	,755
		0 %	0 %	0 %	50,0	50,0	0 %	0 %	13,3	73,3	13,4	0 %	2,8	9,4	55,7	32,1			
		0 %	0 %	0 %	50,0 %	50,0 %	0 %	0 %	13,3 %	73,3 %	13,4 %	0 %	2,8 %	9,4 %	55,7 %	32,1 %			
10	Tradicijska glazba Istre može pomoći učenicima u razvijanju osobnih glazbenih potencijala	0	0	0	1	1	0	0	3	10	2	1	1	7	69	28	4,851	8	,773
		0 %	0 %	0 %	50,0	50,0	0 %	0 %	20,0	66,7	13,3	0,9	0,9	6,6	65,1	26,4			
		0 %	0 %	0 %	50,0 %	50,0 %	0 %	0 %	20,0 %	66,7 %	13,3 %	0,9 %	0,9 %	6,6 %	65,1 %	26,4 %			
9	Učenici usvajanjem takvih znanja razvijaju estetske sposobnosti	0	0	0	0	2	0	0	8	0	7	2	7	65	2	31	7,025	8	,534
		0 %	0 %	0 %	0 %	100	0 %	0 %	53,3	0 %	46,7	1,9	6,6	61,4	0,9	29,2			
		0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	0 %	0 %	53,3 %	0 %	46,7 %	1,9 %	6,6 %	61,4 %	0,9 %	29,2 %			

Posljednja nezavisna varijabla **iskustvo o upoznavanju s tradicijskom glazbom** (Tablica 9.) u korelaciji s faktorom “razvoj sposobnosti” u učitelja koji su imali jako pozitivna iskustva o upoznavanju s tradicijskom glazbom i stav “slažem se” ima 55,7% ili 59 učitelja, dok pozitivna iskustva o upoznavanju s tradicijskom glazbom ima stav “slažem se” 73,3% ili 11 učitelja, a negativno iskustvo o upoznavanju s tradicijskom glazbom ima stav “slažem se” 1 učitelj ili 50% od ukupnog broja učitelja (2) koji su se odredili za taj stav. To sve navedeno najbolje opisuje tvrdnja 11/ “Učenje o tradicijskoj glazbi Istre potiče i razvija učeničko glazbeno stvaralaštvo” gdje je $\chi^2 = 3,419$; s.s.= 6; p= ,755.

Tvrdnja 9/ “Učenici usvajanjem takvih znanja razvijaju estetske sposobnosti” potvrđuju stavom “neodlučan/neodlučna sam” 61,4% ili 65 učitelja koji imaju jako pozitivna iskustva s upoznavanjem s tradicijskom glazbom, pozitivna iskustva imaju učitelji koji su potvrdili stav “neodlučan/neodlučna sam” s 53,3% ili 8 učitelja, dok negativna iskustva o upoznavanju s tradicijskom glazbom potvrđuju stavom “potpuno se slažem” 100% ili 2 učitelja od ukupnog broja učitelja koji su se odredili za ovaj stav, gdje je $\chi^2 = 7,025$; s.s.= 8; p= ,534.

Tvrdnja 10/ “Tradicijska glazba Istre može pomoći učenicima u razvijanju osobnih glazbenih potencijala” potvrđena je stavom “slažem se” u 65,1% ili 7 učitelja koji imaju jako pozitivna iskustva o upoznavanju s tradicijskom glazbom, pozitivna iskustva imaju 66,7% ili 10 učitelja koji imaju stav “slažem se”, dok negativna iskustva o upoznavanju s tradicijskom glazbom ima 50% ili 1 učitelj s stavom “potpuno se slažem”, gdje je $\chi^2 = 4,851$; s.s.= 8; p= ,773.

Zaključak

Rezultati provedenog istraživanja pokazali su da ispitanici, učitelji razredne nastave i učitelji glazbene kulture u primarnom obrazovanju, izdvojeni faktor “razvijanje sposobnosti” potvrđuju stavovima-varijablama: 11/ “Učenje o tradicijskoj glazbi Istre potiče i razvija učeničko glazbeno stvaralaštvo; 10/ “Tradicijska glazba Istre može pomoći učenicima u razvijanju osobnih glazbenih potencijala, te stavom-varijablom 9/ “Učenici usvajanjem takvih znanja razvijaju estetske sposobnosti. Prema postavljenom problemu istraživanja utvrdili smo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima iz faktora “razvijanje sposobnosti” i socio-demografskih varijabli: radno mjesto, smjer obrazovanja, ukupni radni staž, rad u višim ili nižim razredima, znanja iz tradicijske glazbe, te iskustvo o upoznavanju s tradicijskom glazbom. Učitelji razredne nastave i glazbene kulture potvrdili su da faktor “razvijanje sposobnosti” opisuje stav o poticanju i razvijanju glazbenog stvaralaštva, glazbenih potencijala i estetski sposobnosti učenika u multikultu-

ralnim sredinama. Isto tako, može se očekivati da će učitelji razredne nastave i učitelji glazbene kulture u primarnom obrazovanju, kreirati kurikulum predmeta glazbena kultura u kontekstu većeg uključivanja tema i sadržaja iz područja tradicijske glazbe, potičući time i razvoj učeničkoga glazbenog stvaralaštva, osobnih glazbenih sposobnosti te usvajanjem znanja o tradicijskoj glazbi poticati razvoj estetskih sposobnosti u učenika.

LITERATURA

- ANDERSON, W.M. & CAMPBELL, P.S. (1996), *Multicultural perspectives in music education*, Reston, VA: Music Education National Conference.
- BANKS, J.A. (2006), *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching*. Boston: Pearson, Allyn & Bacon.
- BANKS, J.A. (1997), *Multicultural education: Characteristics and goals*. In: Banks, J.A. and Banks, C.A.M. (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (3rd ed), Boston: Allyn and Bacon, p. 385-407.
- BANKS, J.A., & Banks, C.A. (Eds.) (1995), *Handbook of research on multicultural education*. New York: Macmillan Publishing. Learning. New York: Macmillan, p. 459-469.
- BANKS, J.A. (1991), "Key Concepts for the Multicultural Curriculum" in *Teaching Strategies for Ethnic Studies*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- BANKS, J.A., & Banks, C.A. (1989), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- BYRAM, M. (2006), *Languages and Identities, Intergovernmental Conference. Languages of Schooling: towards a Framework for Europe*. Strasbourg, Council of Europe, Strasbourg.
- BENNETT, J.M. & Benett, M.J. (2004). *Developing intercultural sensitivity: An Integrative approach to global and domestic diversity*. In D. Landis, Benett, J.M. & Benett, M.J. (ed.), *Handbook of intercultural training* (p. 147-165). Thousand Oaks, CA: Sage.
- BENNETT, M.J. (1993), *Towards Ethnorelativism: A Developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity*. In: Paige, M. R. (ed.) *Education for the Intercultural Experience*, Yarmouth, ME: Intercultural Press, p. 21-71.
- BURBULES, N. (1993) *Dialogue in Teaching: Theory and Practice* (New York: Teachers College Press).
- CHEN, G.M., & Starosta, W.J. (1996), *Intercultural communication competence: A synthesis*. *Communication Yearbook*, 19, 353-384.
- DAWN, J. & Southcott, J. (2009), *Opening the doors to multiculturalism: Australian pre-service music teacher education students understanding of cultural diversity*. *Music education research*, vol. 11, no. 4, 457-472.
- DUNBAR-Hall, P. (2002), *The ambiguous nature of multicultural music education: Learning music through multiculturalism, or learning multiculturalism through music?* In: Reimer, B. (ed.), *World musics: Facing the issues*. Reston, VA: Music Educators National Conference, p. 57-69.

- FUNG, C.V. (1996), Musicians and nonmusicians preferences for world musics: Relation to musical characteristics and familiarity. *Jurnal of Research in Music education*, 44, 60-83.
- GIROUX, H. (2005), *Border Crossing: Cultural Workers and Politics of Education*, 2nd ed. Routledge Publishing.
- GRANT, C.A. and SLEETER, C.E. (2007), *Doing Multicultural Education for Achievement and Equity*. New York: Routledge.
- GRANT, C.A. & SLEETER, C.E. (2003). *Turning on learning: Five approaches for multicultural teaching plans for race, class, gender, and disability* (3rd edition). New York: Wiley.
- GUNDARA, J.S. (2001), *Interculturalism, Education and Inclusion*. Paul Chapman Educational Publishing.
- GUNDARA, J.S. (2000), *Intercultural Europe- Diversity and social policy*; Ashgate Publishing.
- HERNANDEZ, H. (1989), *Multicultural education: A teacher's guide to content and process*. New York: Merrill.
- HRVATIĆ, N. i PIRŠL, E. (2007), *Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja*. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura*. Zagreb : Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu; Školska knjiga, str. 333-356.
- HRVATIĆ, N. i PIRŠL, E. (2005), *Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja*. *Pedagojska istraživanja*. 2 (2), 256-266.
- NIETO, S. (1997), *School reform and student Achievement: A multicultural perspective*. In: Banks, J.A. & Banks, C.A.M. (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon, p. 385-407.
- PAREKH, B. (2000), *Rethinking Multiculturalism, Cultural Diversity and Political Theory*, Palgrave.
- PEROTTI, A. (1995), *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.
- SLEETER, C. E. 2001. *Culture, Difference and Power*. Teachers College Press.
- SLEETER, C. E. (1996), *Multicultural education as social activism*. State University of New York Press.

ATTITUDES OF TEACHERS TOWARDS TRADITIONAL MUSIC IN SCHOOL CURRICULUM

Abstract

This work gives an overview of part of the research on the attitudes of teachers in primary education towards the use and importance of teaching content in the traditional music of Istria in the curriculum of the subject music education. Here the factor of “developing capabilities” is set apart, representing the stimulus of traditional music on the development of aesthetic capabilities, musical potential and the musical creativity of students. The research was conducted on a sample of 123 lower elementary school students and teachers of music education from 12 primary schools in the City of Pula.

The results of the conducted research showed that the factor “development of capabilities” has the best correlation with the claim that the “Teaching of the traditional music of Istria stimulates and develops students’ musical creativity”. Through analysis of the variance factors “development of capabilities” and socio-demographic variables defining the teachers: job position, educational orientation, total years of service, work in higher and lower grades, knowledge about traditional music, and experience about acquainting with traditional music, we established that there is no statistically significant difference in the attitudes of teachers according to the use of the topic and content in traditional music.

It can be expected that the teachers will create their own curriculum within the context of greater inclusion of traditional music and the development of various capabilities in students.

KEY WORDS: *aesthetic capabilities, music education, musical creativity, curriculum, traditional music, student, teacher.*

GLAZBA I DIJETE IZ DISFUNKCIONALNE OBITELJI U DJEČJEM VRTIĆU: PRILOG MUZIKOTERAPIJI

Mirjana Radetić-Paić
Ivana Paula Gortan-Carlin
Marija Hauser
Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Odjel za odgojne i obrazovne znanosti

UDK: 373.24:<78:159.9-053.4>
Izlaganje sa znanstvenog skupa

Sažetak

Poznato je da se glazba koristi u terapijske svrhe. To je proces u kojem stručna osoba koristi emocionalna, mentalna, socijalna, duhovna i estetska svojstva glazbe kako bi pomogao ili poboljšao raspoloženje ili zdravlje osobe koja sluša. Kontrolirano stručno korištenje glazbe u tretmanu, rehabilitaciji, edukaciji i vježbanju djece predškolske dobi koja pate od različitih smetnji može biti od velike pomoći. Naime, djeca iz disfunkcionalne obitelji u posebnom su položaju koji ovisi o okruženju i mogućim diskriminacijama, kao i o samom doživljavanju djeteta prema svom položaju. Disfunkcionalna obitelj može biti nedostatna za odgoj i formiranje djetetove ličnosti. Takvoj djeci može nedostajati čvrstina emocija, često postaju nestabilnog karaktera i osjećajno ugrožena što može predstavljati rizične čimbenike za pojavu i razvoj poremećaja u ponašanju kasnije u adolescenciji. Rad se stoga bavi mogućnostima koji nudi glazba, a koji mogu biti od pomoći jer razvijaju međusobnu povezanost između djeteta i odgojitelja u vrtiću podržavajući i osnažujući tjelesno, društveno i osjećajno djetetovo zdravlje što ono, nerijetko, u obitelji ne može ostvariti.

KLJUČNE RIJEČI: *slušanje glazbe, glazba u predškolskoj ustanovi, disfunkcionalna obitelj, rizični čimbenici za razvoj poremećaja u ponašanju, muzikoterapija.*

1. Uvod

Djeca predškolske dobi iz disfunkcionalne obitelji u posebnom su položaju koji ovisi o okruženju i mogućim diskriminacijama od odraslih i vršnjaka, kao i o samom doživljavanju djeteta prema svom položaju. Disfunkcionalna obitelj je nedostatna za odgoj i formiranje djetetove ličnosti. Takvoj djeci uglavnom nedostaje čvrstina emocija, često postaju nestabilna karaktera i osjećajno ugrožena što može predstavljati rizične čimbenike za pojavu i razvoj poremećaja u ponašanju kasnije u adolescenciji. Roditelji nerijetko izbjegavaju razgovor o teškoćama koje donosi takva obitelj bilo zbog vlastita neznanja, bilo zbog bojazni da se nisu spremni nositi s mogućim dječjih reakcijama i vlastitom nelagodnom u suočavanju s djetetovim osjećajima. Pri tome od velikog značaja može biti odgojitelj u vrtiću kao objektivni promatrač i aktivni sudionik djetetovih prilika koji glazbom može po-

moći u prevladavanju njegovih teških trenutaka. Glazba može biti od pomoći jer razvija međusobnu povezanost između djeteta i odgojitelja u vrtiću, podržavajući i osnažujući tjelesno, društveno i osjećajno djetetovo zdravlje što ono, nerijetko, u obitelji ne može ostvariti.

Već od rođenja dijete čuje zvukove, pa mu je od svih umjetnosti glazba naj-dostupnija. Njegov je slušni aparat nakon rođenja potpuno razvijen i pripremljen za obavljanje svoje funkcije, dok se sposobnosti za primanje ostalih umjetnosti razvijaju malo kasnije. Glazba unosi u djetetov život toplinu i radost te je važna u njegovu fizičkom i psihičkom razvoju.

2. Disfunkcionalna obitelj i doživljaji djeteta

Različite su definicije i opseg pojma “disfunkcionalna obitelj” od kojeg se u istraživanjima polazi, stoga se većina takvih istraživanja ne može usporediti i zbog nepreciznog definiranja i zbog nemogućnosti usporedbe s pravilno odabranim kontrolnim skupinama. Bez obzira na tu činjenicu u kontekstu teme kojom se ovdje bavimo od značaja su uzroci i posljedice disfunkcionalne obitelji na djetetov život kao i načini prevladavanja teškoća.

Uzroci nastanka disfunkcionalne obitelji mogu biti višebrojni. Najčešće se radi o narušenim obiteljskim odnosima, obilježenim mnogobrojnim konfliktima roditelja, zanemarivanjem i zlostvaljanem djece i bračnog partnera uz pristustvo roditeljeva alkoholizma, ali i teškoćama izazvanim izvanbračnim rođenjem djeteta, razvodom braka roditelja ili smrti roditelja te općenito nesposobnošću roditelja da se nose sa zahtjevima roditeljstva. Disfunkcionalna obitelj krije opasnosti koje se odnose na dostatan odgoj i formiranje djetetove ličnosti, teškoće s emocionalnim nošenjem s takvim prilikama, povlačenjem djeteta u sebe, njegovom nesigurnošću i sličnim ponašanjima, a što u kasnijoj dobi može rezultirati težim oblicima poremećaja u ponašanju, pa i delinkventnim ponašanjem.

Ranija istraživanja upućuju da je izvanbračno rođenje djeteta prepoznato kao jedan od mogućih kriminogenih čimbenika povezano s disfunkcionalnom obitelji. Izvanbračno rođenje djeteta ima veći kriminogeni značaj u maloljetnika počinitelja razbojničkih kaznenih djela negoli je to slučaj kod počinitelja svih ostalih kaznenih djela (Cajner Mraović i Fumić, 1997), iako je nužan oprez pri zaključivanju s obzirom na to da je od presudnog značaja kvaliteta odgojnih postupaka za razliku od kvantiteta odnosno broj članova obitelji. Između ostalog, takav čimbenik mora se promatrati u relaciji s nizom drugih čimbenika koji postoje u obitelji i široj socijalnoj okolini. Problem ne leži toliko u izvanbračnom rođenju kao takvom, već u stavu okoline i mogućim diskriminacijama, kao i u samom

doživljavanju djeteta prema svom položaju izvanbračnog rođenja i odnosu majke prema tom djetetu koji može i ne mora biti različit.

Razvod donosi velike promjene u djetetov život. Prestanak obiteljske zajednice životna je promjena koja je izrazito stresna za sve sudionike, a osobito za djecu. Svaki-dašnjica na koju su navikla odjednom se mijenja i za njih počinje nov, drugačiji život. Novo uređenje obiteljskih odnosa zahtijeva mnogo umiješnosti, strpljenja i uvažavanja djetetovih potreba kako bi se i nadalje osigurala prisutnost oba roditelja u njegovu životu, čega roditelji nerijetko nisu svjesni s obzirom na to da ni oni sami nisu u stanju suočiti se s vlastitim osjećajima. Djeca rastavljenih roditelja moraju usvojiti mnoge životne promjene: aktualno odvajanje od jednog roditelja, promjene u financijskom statusu, modifikaciju kućnih pravila te životni stil jednoroditeljske obitelji.

Razvod je proces koji katkad traje i godinama, a dogovor je potrebno postići vezano za imovinu i za skrbništvo nad djetetom. Dijete je dovedeno u situaciju da mora ostati s jednim roditeljem te se stoga u njega javlja osjećaj krivnje u odnosu na drugog roditelja kojega također voli. Snažni osjećaji tom se prilikom mogu manifestirati u formi psihosomatskih tegoba: glavobolje, želučane tegobe, ne želi u školu, bezvoljnost, noćne more, bijes... Mnogobrojni su se autori bavili pitanjem utjecaja razvoda na dijete (Bujušić, 2005; Beyer i Winchester, 2006; Berry – Brazelton 2007; Fišer i sur. 2007; Mudrinić, 2007). Razvod roditelja je nesumnjivo težak za dijete i ma koliko ono bilo pripremano nikad nije dovoljno spremno za krizu razvoda i teško je prihvaća. Osjećaj napuštenosti uvijek je prisutan, a tugo-vanje može potrajati neko vrijeme.

Utjecaj razvoda na djecu povezan je s dva glavna pitanja: intenzitetom konflikta između roditelja te stupnjem u kojem je dijete fokus obiteljskih emocionalnih procesa.

Dakle, prilagođavanje djece novim životnim uvjetima nakon raspada obitelji nije toliko povezano sa samom strukturom obitelji, tj. njezinom potpunosti ili nepotpunosti, koliko s obiteljskim odnosima, tj. s kvalitetom komunikacije u obitelji, sukobima u obitelji i roditeljskim odgojnim postupcima (Raboteg–Šarić, Pećnik i Josipović, 2003).

Neovisno o uzrocima disfunkcija u obitelji, ukoliko dijete odlazi u vrtić, važno je da je odgajateljica osposobljena prepoznati djetetovu disfunkcionalnu obitelj što ranije kako bi mogla pravovremeno intervenirati odnosno pružiti podršku djetetu. Odgojiteljica u vrtiću ima važnu ulogu pri tome, važno je da s djetetom razgovara i objasni mu što se događa. Potrebno je da odgojiteljica pusti dijete da postavlja pitanja, odgovara mu sukladno dobi te mu pruža podršku i pomoć u prevladavanju teškoća. Djeca se mogu naviknuti na odsutnost roditelja prilikom odlaska u vrtić ili kada se u društvu zaigraju, ali se nadaju da će se roditelj vratiti. U vrijeme tuge mogu se javiti problemi poput glavobolje, razdražljivosti, strahova i sl. Odgajateljica djetetu predškolske dobi pri tome može pomoći i muzikoterapijom.

3. Glazba kao pomoć u prevladavanju teškoća

Što je glazba? “Svatko to zna drugačije i, naposljetku, samo za sebe” (Dahlhaus i Eggebrecht, 2009:10). Na najposjećenijem internet portalu čitamo da je glazba / muzika umjetnost čiji je medij zvuk koji organiziramo u vremenu, uglavnom po nekom planu i namjerno, iako ima i drugih načina. Stvaranje, izvođenje, važnost, a nekad i definicija glazbe ovise o kulturi i socijalnim aspektima (<http://hr.wikipedia.org/wiki/Glazba>). Nadalje, glazba se definira kao „umjetnost kojoj je predmet organizacija zvukovne materije” (RHJ, 2000:289) ili kao “umjetnost izražavanja tonovima, glasovima i šumovima” (HER, 2002:385; Anić, 2004:355). Definicije glazbe prema Leibnitzu “Glazba je skriveno vježbanje aritmetike duha koji nije ni svjestan da broji”, kao i ona prema Heinrichu Christophu Kochu “Glazba. Tom riječju danas se označava umijeće izražavanja osjećaja tonovima” - važne su za naša daljnja promatranja (Dahlhaus i Eggebrecht, 2009:16).

Pojam terapija označava „granu medicine koja proučava metode liječenja bolesti” ili „način liječenja” (RHJ, 2000:1250-1251), odnosno, prema Aniću, terapija je “liječenje kao osnovna djelatnost medicine” ali i “skup sredstava koji se rabe radi izlječenja kakve bolesti, ublažavanja njezinih simptoma i posljedica ili nekog tjelesnog nedostatka (2004:1584).

Pri tome je potrebno naglasiti, iako dijete iz disfunkcionalne obitelji nije u pravom smislu riječi bolesno, ono će u pravilu iskazivati emocionalne teškoće, pa je u tom kontekstu moguće koristiti terapije različitih vrsta i oblika. Jedna od relativno novih disciplina je terapija glazbom, muzikoterapija odn. glazboterapija. Tek je u dvadesetom stoljeću započelo sustavno istraživanje razloga za njezinu učinkovitost. Iako prisutna od davnih vremena,¹ u Hrvatskoj se koristi, ali je nepoznata široj javnosti. Akademsko medicinski i ontološko istraživački centar koji djeluje u Staroj Kapeli blizu Vrbovca ima u svojoj ponudi i muzikoterapiju temeljenu na istraživanjima njemačke tvrtke MicroMusicLaboratories muzikologa i skladatelja Petera Hübnera, za koju tvrde da “glazba s terapijskom rezonancijom nalazi sve veću primjenu u modernoj medicinskoj praksi i primjenjuje se prvenstveno za tretiranje zdravstvenih poremećaja uzrokovanih nekom vrstom stresa. Rezultati istraživanja dokazuju pozitivno djelovanje pri tretiranju glavobolja, migrene, smetnji sa spavanjem, koncentracijom, psihom...” (<http://www.amoic.hr/Muzikoterapija/g6.aspx>, <http://www.amoic.hr/Općenito/49.aspx>). U Americi, Australiji, Velikoj Britaniji glazbenoj se terapiji daje veliki značaj i vrše se kontinuirana istraživanja (Aldrige, 2000; Bunt, 1994; Davis, Gfeller i Thaut: 1999; Oldfield i Flower, 2008; Grocke i Wigram, 2007; Darnley-Smith i Patey, 2003; Sutton, 2002), a nudi se i mogućnost studiranja, npr. na

¹ Glazbi je, već u Platonovoj nauci o državi i kasnije, “priznata sposobnost da odražava i stvara emocije”. Kad je teorija glazbenog nauka o afektima, u razdoblju baroka, to spoznala, “mogla se glazbi pripisati krotiteljska, usmjeravajuća, odgojna, tvorbena moć” (Dahlhaus i Eggebrecht, 2009:24).

University of Wisconsin – Eau Claire (<http://people.uwec.edu/rasarla/index.htm>) ili u Milwaukee u Alverno College-u (http://www.alverno.edu/academics/music_therapy.html). Izborni modul s glazbenoterapijskim predmetima bio je zamišljen i pri Muzičkoj akademiji u Zagrebu, na diplomskom studiju VIII. odsjeka za glazbenu pedagogiju (Breitenfeld i Majsec Vrbanić, 2011: 179; http://www.muza.unizg.hr/index.php?option=com_content&view=article&id=127&Itemid=245).

O muzikoterapiji i kako pomoći djeci glazbom pisali su Darko Breitenfeld i Valerija Majsec Vrbanić. (Breitenfeld i Majsec Vrbanić, 2008.; Breitenfeld i Majsec Vrbanić, 2011.) „Glazbena terapija je kontrolirano stručno korištenje glazbe u tretmanu, rehabilitaciji, edukaciji i vježbanju kod djece ili odraslih koji pate od fizičkih, duševnih ili osjećajnih smetnji./.../ ... upotreba organiziranih zvukova i glazbe koji razvijaju međusobnu povezanost između pacijenta i terapeuta podržavajući i osnažujući tjelesno, društveno i osjećajno zdravlje” (Breitenfeld i Majsec Vrbanić, 2008:22).

Dakle, muzikoterapija je proces u kojem terapeut, ali i odgojitelj, koristi svojstva glazbe, slušanjem glazbe te aktivnim muziciranjem, kako bi izliječio pacijenta, poboljšao njegovo zdravlje odnosno pomogao mu u prevladavanju pojedinih životnih situacija koja donose, npr. razvod ili smrt voljene osobe. Zahvalna je, jer je pogodna svim dobnim skupinama, od predvrtičke dobi nadalje.

3.1. Utjecaj glazbe

Velik broj istraživanja pokazuju da glazba utječe na emocije, dišni sustav, ritam srca, stav tijela i fiziologiju osobe (Jensen, 2003), zato se ona može koristiti u terapeutske svrhe. Za pojedinca ona može biti način emocionalnog izražavanja, ali može utjecati i na promjenu raspoloženja, izazvati opuštanje, stimulirati i biti izvor ugone, što je za djecu predškolske dobi koja osjećaju posljedice “gubitka” jednog roditelja vrlo važno.

Nakon dr. Alfreda A. Tomatisa, koji je 1950-ih godina počeo proučavati utjecaj glazbe, a najučinkovitiji efekt dobio je temeljem Mozartove glazbe, (<http://www.tomatis.com/index.php?lang=2&menu=on&cat=methode&type=PAGE&page=85>), o utjecaju Mozartove glazbe pisali su i istraživali mnogi. Npr. u Velikoj Britaniji je tijekom 1990-ih Anne Savan obavila ispitivanje koje je uključivalo djecu s emocionalnim teškoćama i teškoćama u ponašanju, a koja su uobičajeno bila iznimno nemirna i imala teškoće u koncentraciji (Savan, 1999). Dokazala je da su se ponašanje i koncentracija djece poboljšali kada im se za vrijeme predavanja puštala Mozartova glazba. (http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/387632.stm). Izmjerene su značajno manje vrijednosti brzine otkucaja srca, krvnog tlaka i temperature. Ona pretpostavlja da je taj učinak postignut jer je glazba povećala proizvodnju endorfina u mozgu koji je snizio krvni tlak, puls i temperaturu, što je usporilo metabolizam tijela i poboljšalo koordinaciju. Premda biofiziološki pro-

cesi u tijelu nisu određeni sasvim točno i pouzdano, neporecivo je bilo pozitivno djelovanje glazbe na djecu (Savan, 1999).

Mozartovom glazbom odnosno “Mozart efektom” kao izvorom intelektualne stimulacije za poboljšanje učenja i kreativnosti kao i o primjeni glazbe u terapiji i rehabilitaciji bavio se i istraživao je Don G. Campbell (2005).

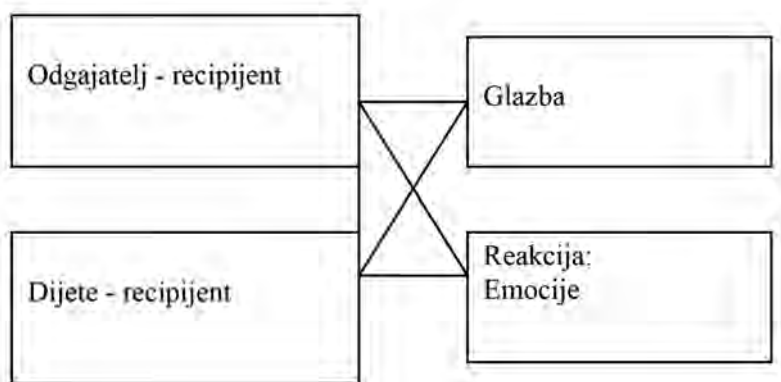
Prema Degmenčić, Požgain i Filaković (2005:292) “glazba u glazbenoj terapiji se ne koristi mehanički, kao neki lijek, već je ona medij za kontakt, komunikaciju i iskustvo”.

Neka istraživanja bavila su se odnosom između fizioloških mjerenja i aktivnog muziciranja. Rezultati su pokazali da su uzorci brzine otkucaja srca muzičkog terapeuta i klijenta (pacijenta) bili vrlo slični za vrijeme trajanja seanse. Kako se mijenjala glazba, mijenjala se i brzina otkucaja njihovih srcâ - usklađeno (Campbell, 2005; Hallam, 2009; <http://www.zamp.hr/moc/utjecaj.htm>).

Glazba je uzrok određenih ritmičkih radnji, kao što su npr. lupkanje nogu ili poriv za ples. Djeca za slušanja glazbe u brzom tempu postaju aktivnija. Zaključuje se da je to “prirodna” reakcija, dok slušanje tihe, umirujuće glazbe može opet “prirodno” smanjiti napetost mišića (Grocke i Wigram, 2007). Nadalje, glazba može odvratiti pažnju pojedinca od neke neugode koju osjeća, navodeći ga da se usredotoči na nešto izvan sebe i tako poveća svoju fizičku izdržljivost (<http://www.zamp.hr/moc/moc.htm>).

Osim za motoričke radnje, slušanje polagane i tihe glazbe potiče opuštanje i smanjuje nespokoj i nemir, dok slušanje stimulativne glazba povećava razinu uzbuđenja. No, teško je točno odrediti koje glazbene strukture izazivaju neko određeno raspoloženje. Je li se glazba u duru ili molu može povezati s radošću odnosno tugom, je li brži i odsječeni ritmovi više pobuđuju dostojanstvene i žestoke osjećaje, a tečniji, blaži ritmovi sretne ili vesele osjećaje? Postoje određene reakcije na glazbu, npr. žmarci, navala uspomena i sjećanja, smijeh, suze, “zastajanje u grlu” koje se mogu promatrati u relaciji: Odgajatelj – recipijent (dijete) – glazba – emocije (Slika 1.).

SLIKA 1. Relacija sudionika glazbene terapije slušanjem glazbe



Odabirom glazbe za slušanje odgojitelj utječe na recipijenta, slušatelja glazbe, odnosno dijete. Dijete je u direktnom kontaktu s glazbom koja u njemu pobuđuje emocije, odnosno počinje mijenjati raspoloženje. Odgojitelj promatra dijete na kojeg utječe glazba te prati i zapisuje određenu reakciju, svjesno potaknutu glazbom. To su emocije koje dijete stvara (promjena raspoloženja) ili osvješčuje (ljutnju, bol, tugu). Nesvjesno, slušanje glazbe utječe i na odgojitelja, što ne interferira na njegovo profesionalno zapažanje, ali, također potaknut glazbom, reagira. Tijekom slušanja glazbe između djeteta i odgojitelja razvija se međusobna povezanost, što rezultira razgovorom koji pogoduje boljem (otvorenijem) odnosu.

3.2. Mogućnosti uporabe glazbe u terapijske svrhe

U djece iz disfunkcionalne obitelji možemo očekivati određeno neprihvatljivo ponašanje, pomanjkanje koncentracije, zatvorenost, introvertiranost, agresiju. Glazbom možemo umiriti, pomoći u koncentraciji, poticati na razgovor, opustiti, otkloniti stres i tjeskobu, popraviti raspoloženje. Kako?

Lee Anna Raser za posttraumatski stresni poremećaj predlaže: skladanje pjesama, analizu pjesama, snimanje pjesama, slušanje glazbe, opuštanje uz glazbu, sviranje puhačkih instrumenata za razvoj respiratornih organa, ples i pokret uz glazbu, glazbene igre i znakovni jezik u kombinaciji s glazbom (<http://people.uwec.edu/rasarla/research/PTSD/index.htm#music>).

Jensen (2003) predlaže slušanje glazbe u djece koja pokazuju zatvorenost i pomanjkanje koncentracije, a tiče se učenja abecede i drugih riječi, fraza, pravila, rituala, manira i socijalnih vještina uz pomoć pjesme (narodne, zabavne ili umjetničke). S obzirom na to da metar i ritam utječu na ritam srca i ritam disanja, smatra da treba pažljivo odabrati, ovisno o terapijskom tretmanu, skladbe u sporom, umjerenom ili brzom ritmu.

Prema Jacksonu (2009), glazbena djela, čiji je tempo od 60 do 80 otkucaja u minuti utječu na smirivanje i koncentraciju na početku nekog zadatka, poboljšanja ponašanja i samodiscipline. Odabrani tempo skladbe spustiti će broj otkucaja srca, smiriti djecu te stvoriti opuštajući ugođaj u skupini. Jackson predlaže vježbu kvačenja² uz glazbu, kao jednu od mogućnosti smirivanja i opuštanja. Za učenje, pamćenje i koncentraciju Jackson bira glazbeno djelo s 80 do 120 otkucaja u mi-

² "Djeca najprije stavljaju obje ruke ispred sebe tako da su im dlanovi otvoreni i gledaju ispred sebe. Zatim prekriže ruke jednu preko druge kao križ te tada neka spoje prste i prekriže ih. Kad isprepletu prste, neka okrenu ruke gore, prema grudima i naprave pokret iznutra prema van. Neka djeca ne stavljaju ruke previsoko jer bi im to bilo neugodno, neka prekriže ruke na sredini grudi i neka se opuste" (Jackson, 2009:42-43).

nuti, dok je za motivaciju, stimulaciju i djelotvornost potrebno korištenje glazbe koja ima od 125 do 175 otkucaja u minuti.

Koju glazbu slušati? Za muzikoterapiju - prema Degmenčić, Požgain i Filaković (2005:298, 300) - mogu se koristiti svi žanrovi glazbe s kojima će odgajatelj postići cilj, odnosno dovesti do pozitivnih promjena u djetetovu životu. Glazba se bira ovisno o okolnostima, individualnim preferencama i potrebama, prema programu koji će odgajatelj isplanirati za individualni (ili grupni) rad s djetetom (djecom). Odabir glazbe može predložiti odnosno izabrati i samo dijete. Na taj način i ono samo sudjeluje u procesu muzikoterapije.

Cilj djelovanja muzikoterapijom s djecom iz disfunkcionalne obitelji je razvijanje samopoštovanja i samopouzdanja, poboljšanje socijalne komunikacije i društvene prilagodbe, smanjenje emocionalnog stresa i anksioznosti, smanjenje hiperaktivnosti i nemira, povećanje povjerenja prema sebi i drugima, preusmjerenje emocija, poticanje uspomena, razvijanje zdravih (glazbenih) aktivnosti koje će dijete koristiti u slobodno vrijeme, razvijanje novih načina opuštanja. Slušanje glazbe i druge glazbene aktivnosti, kao što je aktivno muziciranje – pjevanje i sviranje pri tome mogu pomoći, što tvrdimo na temelju dosadašnjih istraživanja.

4. Umjesto zaključka

Nedovoljna senzibilizacija društva za probleme djece iz disfunkcionalnih obitelji vidljiva je i u nedostatku sveobuhvatnih istraživanja o njihovom položaju, teškoćama i terapiji, a posebice kada se radi o uključivanju djeteta u muzikoterapiju.

Neke promjene u obiteljskom okruženju tijekom djetetove dojenačke dobi i predškolskog uzrasta mogu prerasti u poremećaje u ponašanju. Stoga je potrebno da stručnjaci, ako roditelji nisu u mogućnosti, obrate pozornost kako bi se otkrio uzrok takvu ponašanju i pravovremeno interveniralo. Neprimjereno ponašanje djeteta iz disfunkcionalne obitelji koje može tijekom vremena prijeći u poremećaje u ponašanju odstupanje je od normi ponašanja za određenu dob i situaciju to više što poremećaji u ponašanju stvaraju problem i djetetu i okolini u kojoj se ono nalazi (Koller-Trbović, 1998).

Ritam, melodija i harmonija mogu pomoći u olakšavanju komunikacije, a jedan od razloga poremećaja u ponašanju je upravo pomanjkanje komunikacije (Breitenfeld i Majsec Vrbanić, 2008:126). Glazboterapijom djeca brže uče, omogućuje im se opuštanje nakon stresa ili poteškoća, pomaže im se u izgradnji odnosa s okolinom, potiče se povezivanje, unose u sebe pozitivnu energiju, smiruju se, zabavljaju - što je bitno kad treba promijeniti mentalnu usmjerenost, smiruju hiperaktivnost, potiču desnu mozgovnu hemisferu, povećavaju pažnju i koncentraciju, potiču i usmjeravaju kreativnost, razvijaju svijest o sebi i životnom okruženju, potiče se samostalnost, kreativnost i motivacija, općenito.

Stoga, zadatak muzikoterapije s djetetom iz disfunkcionalne obitelji je individualni i grupni rad koristeći glazbu radi pozitivnih promjena u ponašanju i drugom, od odgajatelja, uočenim problemima kako bi uz njihovu pomoć premostio kriznu situaciju.

U kontekstu vrtića podršku i pomoć može pružiti odgojitelj, koji, prvenstveno, slušanjem glazbe (pasivnim i aktivnim), ali i drugim glazbenim aktivnostima (kao što su npr. pjevanje i sviranje), u prevladavanju teških trenutaka u djece te može pridonijeti njihovu podržavanju i osnaživanju na različite načine.

Ovaj pregledni rad ukazuje na postojanje elemenata za uvođenjem muzikoterapije i u predškolske ustanove kako bi se pomoglo djeci, u ovom slučaju, iz disfunkcionalne obitelji. Dakle, ne isključivo u medicinskoj dijagnostici. Glazba kao takva pristupačna je djeci od najmlađe dobi, ne postoji prepreka u korištenju jer ne traži nikakva predznanja. Na odgojitelju je kako će pristupiti djetetu, odnosno koju će glazbenu aktivnost (is)koristiti radi uspostavljanja komunikacije: slušanje, sviranje, pjevanje, glazbenim igrama, ritmičkim pokretima i slično.

S obzirom na to da se djecom predškolske dobi bave odgojitelji, postavlja se pitanje: Bi li, stoga, na diplomskom studiju za odgojitelje pa i učitelje razredne nastave (jer se oni bave djecom nižeg uzrasta) bilo interesantno organizirati studijski modul s većim brojem glazbenih kolegija³ i, poput onog na zagrebačkoj glazbenoj pedagogiji, s glazbenoterapijskim predmetima? No, to je predmet nekog drugog istraživanja.

LITERATURA

- ALDRIDGE, D. (2000): *Music therapy in dementia care*. London, Jessica Kingsley Publishers.
- ANIĆ, V. (2004): *Veliki rječnik hrvatskog jezika*. Ur. Slavko Goldstein. Zagreb: Novi liber.
- BERRY – BRAZELTON, T. (2007): *Vaše dijete od začeca do 3.godine*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- BEYER, R. i WINCHESTER, K. (2006): *Mama i tata se rastaju što ću ja sad?* Vodič za preživljavanje. Zagreb: Nika naklada.
- BREITENFELD, D. i Majsec Vrbanić, V. (2008): *Kako pomoći djeci glazbom: Paedomusico-therapia*. Zagreb: Ruke.
- BREITENFELD, D. i MAJSEC VRBANIĆ, V. (2011.): *Muzikoterapija : pomozimo si glazbom*. Zagreb: Music play.
- BUJUŠIĆ, G. (2005): *Dijete i kriza*. Zagreb: Golden marketing tehnička knjiga.
- BUNT, L. (1994): *Music therapy: an art beyond words*. London: Routledge.
- CAJNER Mraović, I. i FUMIĆ, R. (1997): Struktura obitelji maloljetnih počinitelja razbojničkih delikata u Republici Hrvatskoj. *Policija i sigurnost*. 6(5-6), 470-481.
- CAMPBELL, D. (2005): *Mozart efekt: primjena moći glazbe za iscjeljivanje tijela, jačanje uma i oslobađanje kreativnog duha*. Čakovec: Dvostruka duga.

³ Istraživanje Magdalene Miočić ukazuje da 15% odgojitelja u istraživanom vrtiću smatra da ni na fakultetu nije steklo potrebno glazbeno obrazovanje. (Miočić, 2009:192)

- DARNLEY-SMITH, R. i PATEY, H.M. (2003): *Music therapy*. London: Sage.
- DAHLHAUS, C. i EGGBRECHT, H.H. (2009): *Što je glazba?* Zagreb: Hrvatsko društvo glazbenih teoretičara.
- DAVIS, W.B., GFELLER, K.E. i THAUT, M.H. (1999): *An introduction to music therapy*. London, McGraw-Hill.
- DEGMENČIĆ, D., POŽGAIN, I. i FILAKOVIĆ, P. (2005): Music as Therapy. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*. 36/2. Zagreb: Hrvatsko muzikološko društvo. 287-300.
- FIŠER, S., MARKOVIĆ, N., OGREŠTA, J. i RADAT, K. (2007): "Za" i "o" *jednoroditeljskim obiteljima*. Zagreb: Udruga za unapređenje kvalitete življenja LET.
- GROCKE, D. i WIGRAM, T. (2007): *Receptive methods in music therapy*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- (RHJ) *Rječnik hrvatskog jezika*. (2000): Glavni ur.: Jure Šonje. Zagreb: Leksikografski zavod Miroslava Krleža, Školska knjiga.
- HALLAM, S. (2009): *The power of music: its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people*. The Year of Music, 10. September, 2009. Institute of Education University of London. Iz: <http://www.ioe.ac.uk/study/departments/cpe/440.html>, 4.4.2011.
- (HER) *Hrvatski enciklopedijski rječnik*. (2002): Ur. Ljiljana Jojić i Ranko Matasović. Zagreb: Novi liber.
- http://www.alverno.edu/academics/music_therapy.html> 6.4.2011.
- <http://www.amoic.hr/Muzikoterapija/g6.aspx>> 15.7.2012.
- <http://www.amoic.hr/Opcenito/49.aspx>> 15.7.2012.
- <http://hr.wikipedia.org/wiki/Glazba>> 13.3.2011.
- http://www.muza.unizg.hr/index.php?option=com_content&view=article&id=127&Itemid=245> 15.3.2011.
- http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/387632.stm> *UK Learning with Mozart*. 29.3.2011.
- <http://people.uwec.edu/rasarla/index.htm>> 5.4.2011.
- <http://people.uwec.edu/rasarla/research/PTSD/index.htm#music>> 5.4.2011.
- <http://www.tomatis.com/index.php?lang=2&menu=on&cat=methode&type=PAGE&page=85>> 5.4.2011.
- <http://www.zamp.hr/moc/moc.htm>> 2.4.2011.
- <http://www.zamp.hr/moc/utjecaj.htm>> 29.3.2011.
- JACKSON, N. (2009): *Mala knjiga glazbe za učionicu – primjena glazbe za poboljšanje pamćenja, motivacije, učenja i kreativnosti*. Zagreb: Ostvarenje.
- JENSEN E. (2003): "Super-nastava": *Nastavne strategije za kvalitetnu školu i super učenje*. Zagreb: Educa.
- KOLLER-TRBOVIĆ, N. (1998): Pravovremeno otkrivanje poremećaja u ponašanju djece i mladeži i rano interveniranje. *Kriminologija i socijalna integracija*. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 6(1); 51-60.
- MIOČIĆ, M. (2009): Glazbeno obrazovanje odgojitelja u vrtiću 'Radost' u Zadru. *Obrazovanje učitelja glazbe u svjetlu sadašnjih i budućih promjena u glazbenom obrazovanju: zbornik radova. Prvi međunarodni simpozij glazbenih pedagoga Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena, Pula 25.-26.9.2009*. Ur. Sabina Vidulin-Orbanić. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli. 183-201.
- MUDRINIĆ, S. (2007): *Kako preživjeti razvod roditelja*. Zagreb: Naklada K. Krešimir.

- OLDFIELD, A. i FLOWER, C. (2008): *Music therapy with Children and their Families*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- RABOTEG-ŠARIĆ, Pećnik i Josipović (2003): *Jednoroditeljske obitelji: osobni doživljaj i stavovi okoline*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
- SAVAN, A. (1999): The Effect of Background Music on Learning. *Psychology of Music*. October, 1999. 27(2); 138-146.
- SUTTON, J.P. (2002): *Music, Music Therapy and Trauma: International Perspectives*. London: Jessica Kingsley Publishers.

MUSIC AND CHILD IN A DYSFUNCTIONAL FAMILY CHILD IN THE DAY NURSERY: CONTRIBUTION FOR MUSIC THERAPY

Abstract

It is known that music is use in music therapy. It's a process in which the professional uses emotional, mental, social, spiritual and aesthetic characteristics of music to help and improve mood and health of the person who listens. The controlled and professional use of music in treatments, rehabilitations, education and exercising with pre-school children who suffer from different disorders can be of enormous help. Children from dysfunctional families are in a special position which depends on the environment and possible discriminations, as well as on the children's attitude towards their position. A dysfunctional family can be insufficient for the education and formation of a person. Such children can lack firmness of emotions; they usually have an unstable character and are emotionally endangered which can represent risky factors for the occurrence and development of behavior disorders later in adolescence. This paper, thus, examines the ways of using organized sounds or music which can be of help because they develop interrelatedness between the child and the day nurse, supporting and reinforcing the physical, social and emotional health of children which they usually can not get inside the family.

KEY WORDS: *listening to music, music in a pre-school institution, dysfunctional family, risky factors for the development of behavior disorders, music therapy.*

PLES KAO SREDSTVO IZRAŽAVANJA DJECE PREDŠKOLSKE DOBI

Jelena Cetinić
Donata Vidaković Samaržija
Sveučilište u Zadru
Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja

UDK: 37.036:793.3-053.4

Stručni članak

Professional article

Sažetak

Primjena plesa kao oblika aktivnosti u radu s djecom predškolske dobi od iznimne je važnosti zbog pozitivnog utjecaja na razvoj brojnih sposobnosti u djece, kao što su osjećaj za ritam, osjećaj za pokret i osjećaj za ljepotu izvođenja pokreta te vizualizacije vlastitog položaja u grupi, ali i za razvoj bazičnih motoričkih sposobnosti kao što su fleksibilnost, snaga, ravnoteža, brzina i koordinacija koje su prijeko potrebne u njihovu daljnjem razvoju.

Plesom se u djece razvijaju sposobnost kreativnog izražavanja i stvaralaštva, primjenom različitih pokreta i kretnji, a sve s igrom koja je jedna od osnovnih djetetovih potreba. Kroz igru djetete dovodi do izražaja svoje sposobnosti i znanja, paralelno razvija i svoje emocionalne potencijale. Igra odgovara djetetovoj prirodi i osigurava jedinstvo između tjelesnoga, intelektualnoga, emocionalnoga i socijalnog razvoja. Ona pridonosi i izgrađivanju djetetova karaktera. Djetetova aktivnost u igri istodobno predstavlja i učenje, pa je stoga najefikasniji put za stjecanje novog znanja, primanja sve složenijih informacija, za rješavanje zadataka koje sredina nameće, i što je najznačajnije, omogućava mu samostalno i stvaralačko razmišljanje.

Cilj rada je prikazati plesne strukture, koje se igrom primjenjuju u predškolskom uzrastu, a u djece omogućuju razvijanje estetske kulture pokreta povezivanjem raznolikih struktura gibanja s elementima glazbenoga izražavanja.

KLJUČNE RIJEČI: *ples, predškolski uzrast, estetska kultura pokreta, igra.*

1. Uvod

Predškolski uzrast je doba kada motoričko gibanje predstavlja osnovni oblik djetetove aktivnosti, njegov put spoznaje i način komunikacije s okolinom. U toj dobi izražena je djetetova hiperaktivnost, a paralelno s tim organizam se nalazi u dinamičkom razvoju. S obzirom na to da je motoričko gibanje velika potreba i životna manifestacija djeteta ovoga uzrasta, s aspekta odgoja i obrazovanja nezamjenjiva je kao sredstvo za njegov svestrani razvoj. Primjena sadržaja tjelesnog vježbanja u radu s djecom predškolske dobi od iznimne je važnosti kako bi im omogućilo normalan rast i razvoj.

Okvirni plan i program tjelesne i zdravstvene kulture za djecu predškolske dobi, pored ostalih, predviđa i "ples" kao jednu od programskih cjelina. Ples je jedna od najprimjerenijih aktivnosti u radu s djecom predškolskog uzrasta, jer vrlo stimulativno utječe na njih. To potvrđuju i rezultati istraživanja (Bonacin i

sur., 2010) koji su pokazali da je eksperimentalni program, koji se uglavnom bazirao na plesnim sadržajima, u usporedbi s primarnim programom, u djece izazvao značajne promjene u svim prostorima motorike.

Plesom razvijamo bazične motoričke sposobnosti kao što su: fleksibilnost, snaga, ravnoteža, brzina i koordinacija (Horvatin-Fučkar i sur. 2004), ali razvijamo i osjećaj za ljepotu i skladnost pokreta te razvijanje kreativnog izražavanja i stvaralaštva pokretima i kretanjima.

Cilj rada je prikazati plesne strukture, koje se kroz igru primjenjuju u predškolskom uzrastu, a u djece omogućuju razvijanje estetske kulture pokreta povezivanjem raznolikih struktura gibanja s elementima glazbenoga izražavanja.

1.1. Ples i igra

*“Igra je sredstvo života i kako dijete odgojimo u igri,
takvo će ono ostati i biti kasnije u životu”*

Aristotel

Ples i igra u predškolskom uzrastu u iznimnoj su međusobnoj povezanosti. Znaju se međusobno prožimati, proizaći jedno iz drugog, pa čak se i međusobno stapati.

U igri dijete ima priliku pokazati sve što zna i može, sve što ga ispunjava osjećajem velikog zadovoljstva. Igra je najprirodniji put za upoznavanje djeteta, nezamjenjivo sredstvo u rastu i razvoju djeteta i nezamjenjivo sredstvo u odgoju djeteta (Findak, V., 2001).

Igra za djecu predškolske dobi, osim što predstavlja osnovni oblik njihove aktivnosti, ona predstavlja i osnovni način učenja, stoga je treba iskoristiti kao najvažniji oblik odgojno- obrazovnog rada u dječjem vrtiću. Kroz igru dijete se navikava na poštivanje pravila, postaje tolerantnije, uči se nositi s uspjehom i neuspjehom te na neprimjetan način usvaja nove sadržaje. Pritom stečeno znanje postaje kvalitetno i trajno. U igri dijete je opušteno i maksimalno motivirano za rad. Sudjelujući u igri ono pokazuje interes za sve što mu u njegovoj sredini nije poznato, ono neprekidno ispituje, istražuje, a za mnoge stvari i situacije traži vlastita rješenja. Na taj način bolje upoznaje okolinu, izgrađuje svoje ponašanje i svoj karakter, a istovremeno zadovoljava svoju radoznalost.

U slobodnoj igri dijete pokazuje prirodni smisao za ritam. Katkad je dovoljno samo probuditi djetetov osjećaj za ritam s nekom pjesmom ili glazbenom pratnjom, kako bi ga dalje moglo samo razvijati. Glazba pruža djeci zadovoljstvo, izaziva pozitivne emocije, npr. veselo raspoloženje i razdraganost. Izvođenje različitih pokreta i kretnji uz glazbu pridonosi razvoju koordinacije i estetskog osjećaja, stoga je poželjno što češće primjenjivati spomenute kretnje uza zadani ritam. Pritom, prednost treba dati glazbi koja je svojim sadržajem i ritmom primjerena djeci predškolske dobi.

Igra je neizostavno sredstvo rada s djecom predškolske dobi jer osigurava stvaranje pozitivnih emocija: zadovoljstva, smijeha, radosti i veselja. Kroz igru potiču se biološki procesi rasta i razvoja, ali i stjecanje raznih znanja, vještina i na-

vika koje su djeci korisne u svakodnevnom životu. Svaka igra ima svoje fiziološke i emocionalne karakteristike. Tako dijete kroz igru zadovoljava svoju prirodnu potrebu za kretanjem, ali i razvija energetske kapacitete i motoričke sposobnosti. Tijekom igre djeca razvijaju osjećaje zadovoljstva, vedrine, veselja, optimizma, estetike, samopouzdanja i kolektivnosti, a potiskuju se malodušnost, srdžba, zavist, samoisticanje i druge negativne osobine (Foretić, Rogulj 2006).

Igra je primarni medij za razvoj divergentnih djetetovih sposobnosti. Ona aktivira intelektualne, tjelesne, socijalne i emocionalne resurse djeteta, i to (Šagud, 2000):

- **Stvaralaštvo** - u igri dijete prerađuje i redefinira situacije, uloge i radnje na originalan i kreativan način;
- **razvoj kompetencija** - tijekom igre dijete iskušava svoje mogućnosti, uvježbava ih i prerađuje svoje iskustvo;
- **proces eksploracije** - istražuje svoje mogućnosti;
- **pojava elementarnih oblika apstraktnog mišljenja** - reprezentira realne događaje na apstraktan način;
- **egocentrizam** - preuzimajući uloge, privremeno zanemaruje vlastite potrebe;
- **govorni razvoj** - komunikacija u igri;
- **koncentracija** - bolja koncentracija u igri;
- **razvoj socijalnih sposobnosti** - razvoj socijalnih odnosa sa suigračima.

U djece predškolske dobi pozornost je vrlo labilna i kratkotrajna, te igra mora biti prilagođena njihovom uzrastu kako bi ih motivacija zadržala potrebno vrijeme u zadanoj igri.

Iz navedenog može se zaključiti kako igra ima važnu i neizostavnu ulogu u radu s djecom predškolske dobi.

2. Osobitosti rasta i razvoja djece predškolske dobi (prema Grčić-Zubčević i Marinović, 2009.)

Plastičnost je jedna od najkarakterističnijih osobina dječjeg organizma prema kojoj dijete ima sposobnost lakog mijenjanja, pod utjecajem promjenjivih povoljnih ili nepovoljnih uvjeta (Ivanković, 1988).

Tjelesni rast i razvoj obuhvaća:

Rast tijela u predškolskoj dobi je vrlo snažan, što nam potvrđuje godišnji rast djece u tjelesnoj visini i do 10 cm, a u tjelesnoj težini 3 kg (Findak, 1988.). Djeca postupno gube masno tkivo i postaju vitkija.

Razvoj skeleta ide u smjeru postupnog okoštavanja, ali kosti su još uvijek mekane i elastične te su zbog svoje mekoće podložne promjenama pa je potrebno obratiti pozornost na doziranje opterećenja. Djeca su okretnija, preciznija i ujednačenije izvode pokrete.

Razvoj mišićja usmjeren je na razvoj većih mišićnih skupina, a kasnije manjih. Snaga mišića je slaba pa se djeca brzo umaraju.

Razvoj organa za disanje - u djece predškolske dobi dišni putovi su uski te im otežavaju disanje. Disanje im je brzo i plitko, a frekvencija im iznosi od 22 do 24 udaha.

Razvoj krvožilnog sustava - krvne žile su šire i srce veće no u odraslih osoba (u odnosu na veličinu tijela), zato krv u njima teče slobodnije i brže. Frekvencija srca iznosi od 90 do 95 otkucaja u minuti.

Razvoj živčanog sustava još nije dovršen, pa im pokreti nisu dovoljno određeni, a koordiniranost rada mišića je nedostatna. Koordiniranost gibanja vježbanjem se poboljšava, dok je preciznost izvođenja pokreta smanjena.

Psihički razvoj - predškolsko dijete uspostavlja snažnu emocionalnu povezanost s roditeljima, što može otežati rad u grupi.

Djetetu treba omogućiti zadovoljenje njegovih osnovnih psihičkih potreba koje se mogu sagledati u ljubavi (prijateljstvo, osjećaj bliskosti i ugone), moći (svako dijete je jednako važno i vrijedno), zabavi i igri (osjećaj radosti pri savladavanju zadataka) i u slobodi (samostalno izvođenje zadataka, izbor pri izvršavanju igara).

Socijalni razvoj - rad u organiziranoj grupi djetetu omogućava uspostavljanje socijalnih odnosa, zadovoljenjem potrebe za komuniciranjem; dijete stječe svoj položaj u grupi te izgrađuje svoje radne, moralne i ostale osobine.

3. Obilježja kretanja djece predškolske dobi

Djeca predškolske dobi brzo se umaraju, pa je potrebno izmjenjivati intervale aktivnosti i odmora. Kako bi djecu motivirali da se što intenzivnije uključe u provođenje tjelesne aktivnosti, potrebno je izmjenjivati raznovrsne sadržaje jer se brzo zasite istih ili sličnih pokreta i kretanja. Uz navedeno, bitno je da sadržaji nisu prekompleksni jer djeca u nemogućnosti provođenja složenijih struktura odustaju od postavljenih zadataka, naime, to djeluje demotivirajuće na njih. Nadalje, u radu s predškolcima ne smije biti prisile, inzistiranja na točnom izvođenju pokreta, prevelikog opterećenja i slično jer će oni sami prekinuti s radom, odnosno odustati od daljnje suradnje (a za uspostavljanje suradnje potrebno je uložiti mnogo više energije nego na početku rada).

Najbolja aktivnost i suradnja s djecom predškolske dobi ostvaruje se igrom zato što se upravo vježbanje i tjelesna aktivnost doživljavaju kao igra. Čimbenici koji određuju granicu između igre i "igranja" jesu:

- a) anatomsko-fiziološke i psihološke karakteristike djeteta
- b) aktualno antropološko stanje djeteta
- c) karakteristike svake dobne skupine (mlađe, srednje i starije)
- d) aktualno stanje i specifičnosti svakoga djeteta u određenoj skupini.

Pri izboru kinezioloških operatora za djecu predškolske dobi treba imati na umu da se primjenjuju dinamičke vježbe, i to one koje istodobno obuhvaćaju više mišićnih skupina, a izbjegavati statičke vježbe koje iziskuju dugotrajne kontrakcije mišića; u izboru sadržaja prednost treba dati prirodnim oblicima kretanja te izbjegavati vježba koje iziskuju dulju koncentraciju pažnje.

U radu s djecom predškolske skupine razlikujemo tri dobne skupine (Findak, Delija, 2001):

- mlađa dobna skupina - od 3 do 4 godine;
- srednja dobna skupina - od 4 do 5 godina;
- starija dobna skupina - od 5 do 6 i 7 godina.

Jedna od osnovnih karakteristika djece **mlađe dobne skupine** (od 3. do 4. godine) jest da su ovladala osnovnim prirodnim oblicima kretanja: hodanjem, trčanjem, skakanjem, bacanjem, puzanjem, penjanjem, dizanjem, nošenjem, guranjem, vučenjem itd. Međutim, pokreti djece te dobi relativno su spori, dosta površni i skromni u odnosu na prostornu orijentaciju, pa i zahtjevi koji se pred njih postavljaju mogu i moraju biti jednostavniji i kraćeg trajanja.

Srednju dobnu skupinu (od 4 do 5 godina) karakterizira povećanje sposobnosti kretanja, pa je tako dijete te dobne skupine brže, spretnije i točnije pri izvođenju pokreta, odnosno kretanja. Programski sadržaji raznovrsniji su, složeniji i nešto dužeg trajanja.

Stariju dobnu skupinu (od 5 do 6 i 7 godina) uz navedenu povećanu sposobnost kretanja karakterizira i povećanje snage i izdržljivosti. Primjereno tome djeca su spremnija za uključivanje u složenije i zahtjevnije oblike tjelesne aktivnosti.

4. Plesne strukture u predškolskom uzrastu – primjeri kinezioloških operatora

Plesne strukture temelje se na prirodnim oblicima kretanja, a izvode se u različitim tlocrtnim oblicima, uz različitu ritmičku pratnju, zatim uz pjevanje i glazbu.

Sadržaji plesnih struktura raspoređeni su prema načelima postupnosti, sustavnosti i primjerenosti. U provođenju ovih sadržaja poželjna je korelacija s glazbenom kulturom. Djeca trebaju ovladati osnovnim ritmovima i njihovoj primjeni u pokretu.

Obrazovni ciljevi plesnih struktura u djece razvijat će:

- a) estetsku kulturu pokreta u svim njezinim dijelovima: lijepom držanju tijela, orijentaciji u prostoru, izražajnost i emocionalnost u pokretu,
- b) glazbenu izražajnost: takt, ritam, tempo, dinamiku, melodiju,
- c) osjećaj odnosa tona i pokreta,
- d) slobodnu kreativnost pokreta i glazbe.

Osnovu plesnih struktura čine prirodni oblici kretanja:

- hodanja, trčanja, poskoci i skokovi,
- jednostavna gibanja u svim dijelovima tijela (zamasi, mahanja),

- vježbe ravnoteže, napetosti i opuštanja,
- pokreti u slobodnom imitiranju – improviziranju pojava i događaja iz dječje okoline.

Sadržaji plesnih struktura su i dječji plesovi, jednostavne forme narodnih i društvenih plesova.

Primjeri kinezioloških operatora za ples:

- **Kineziološki operator 1.**
Realizacija zadanog ritma izmjenično u mjestu i u kretanju. Djeca su u slobodnoj formaciji, na zadani ritam počinju se kretati.
- **Kineziološki operator 2.**
Brzi vlak - putnički vlak - djecu podijelimo u dvije kolone, od kojih je jedna “brzi vlak”, a druga “putnički vlak”. Na laganu glazbu kreće se “putnički vlak”, a na brzu glazbu u kretanje prelazi “brzi vlak”.
- **Kineziološki operator 3.**
Kretanje u paru u zadanom ritmu - djeca stoje u parovima, a na odgojiteljičino udaranje o tamburin kreću se u parovima u zadanom ritmu.
- **Kineziološki operator 4.**
Tlocrtno kretanje na zadani ritam- zadani ritam djeca reproduciraju hodanjem po crtama koje se nalaze na tlu dvorane ili igrališta.
- **Kineziološki operator 5.**
“Vjetar”. - Djeca su “vjetar” i stoje uz zid. Na glasnu glazbu “podize se jak vjetar”, djeca trče po cijeloj dvorani. Na srednje glasnu glazbu, “vjetar” je slabiji, djeca trče polagano pokraj zida. Na tihu glazbu, “vjetar” se odmaraju, djeca čučnu. Tišina, “vjetar” spava, djeca spuštaju glavu na koljena.
- **Kineziološki operator 6.**
“Vrapčići i gnijezda”- Po dvorani su raspoređeni krugovi koji predstavljaju gnijezda. Djeca su vrapčići. Uz glazbenu pratnju djeca se slobodno ritmično kreću po dvorani, prestankom glazbene pratnje uskaču u обруč (svoje gnijezdo).
- **Kineziološki operator 7.**
Ritmička koreografija u formaciji vrsta. Djeca su raspoređena u tri vrste. Uz glazbenu pratnju uvježbavaju zadanu koreografiju (stupanje u mjestu, dva koraka u lijevo, dva koraka u desno, okret za 360°, stupanje s visokim podizanjem koljena).
- **Kineziološki operator 8.**
Trokorak u paru. Djeca se nalaze u parovima okrenuta licem jedno prema drugome i drže se za ruke. Uz glazbu izvode trokorak u lijevo i desno. Trokorak se izvodi u mjestu i u kretanju.

- **Kineziološki operator 9.**

Dječji ples "Crni kos"

Pjesma:

Tancaj, tancaj, crni kos!

Tancaj, tancaj, crni kos!

Kak bi tancal kad sam bos,

Kak bi tancal kad sam bos.

Nemam dretve ni smole (2 puta)

Da si kupim cipele. (2 puta)

Gdje su tvoje čizmice? (2 puta)

Tam su mi v štalici. (2 puta)

Gdje je tvoja štalica? (2 puta)

Zarasla je travica. (2 puta)

A gdje je ta travica? (2 puta)

Popasla je kravica. (2 puta)

Zatvoreno mješovito kolo. Hvat za ruke opuštene uz tijelo.

I. dio: Učenici se kreću četiri koraka naprijed u središte kola, počinju lijevom nogom (LDLD), na četvrti korak udare desnim stopalom o tlo. To se ponovi natraške, počinje se desnom nogom, a na četvrti korak udari lijevim stopalom o tlo.

II. dio: Učenici između dva otkoraka lijevom nogom u lijevo, privuku desnu nogu, zatim sunožno skoče i mekano doskoče, izdržaj. To ponove i u desnu stranu.

5. Zaključak

Vježbanjem plesnih struktura uz glazbu razvija se u djece stvaralaštvo, ritmičnost, dinamičnost, harmoničnost, ljepota i izražajnost pokreta kao i pravilno i lijepo držanje tijela.

Plesom se razvija sklad pokreta i osjećaj za ritam. Plesom i glazbom na jednostavan način možemo poticati na slobodnije izražavanje emocija, na potpunije upoznavanje unutar grupe te na poboljšanje suradnje i komunikacije. Uz pomoć glazbe i plesa možemo potaknuti djecu nesigurnu u svojem izražavanju da se opuste i oslobode. Na taj način jačat ćemo u djeteta njegovo samopouzdanje i sigurnost. Koristeći ples razvijamo dječju maštovitost i kreativnost. Poseban cilj plesnih struktura u djece jest razvijanje estetske kulture pokreta povezivanjem raznolikih struktura gibanja s elementima glazbenoga izražavanja. Na taj se način djecu uvodi u različite forme plesa kao specifičnog oblika čovjekova motoričkoga izražavanja (Šumanović i sur. 2005).

Literatura

- BONACIN, D., BONACIN, D., ROKVIĆ O. (2010). Strukturalne promjene motoričkih značajki kod predškolske djece pod utjecajem plesnih sadržaja, 2nd International Scientific Conference "Anthropological aspects of sport, physical education and recreation" Banja Luka.
- DINTER., T., LETICA., A., ATANASOV PILJEK D. (2006). Dječje igre na otvorenom, Alca script, Zagreb.
- FINDAK, V., DELIJA, K., (2001). Tjelesna i zdravstvena kultura u predškolskom odgoju, Edip.
- FORETIĆ, N. i ROGULJ, N. (2006). Primjena igara u rukometnom treningu. Gopal.
- GRČIĆ-ZUBČEVIĆ, N. i MARINOVIĆ, V. (2009). 300 igara u vodi za djecu predškolske dobi. Sveučilišni priručnik. Biblioteka "Nauči plivati", Zagreb.
- HORVATIN-FUČKAR, M., TKALČIĆ, S., JERKOVIĆ, S. (2004). Razvoj bazičnih motoričkih sposobnosti kod predškolaca u plesnoj školi. In R. Pišot, V. Štemberger, J. Zurc & A. Obid (Eds.), 3. International Symposium; "A child in motion" (pp 87-88). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstvenoraziskovalno središče.
- IVANKOVIĆ, A. (1988). Tjelesni odgoj djece predškolske dobi. Priručnik za odgajatelje. Zagreb; Školska knjiga.
- ŠAGUD, M. (2000). Značaj igre za djetetov razvoj. Zbornik radova. Znanstveno stručno savjetovanje "Slobodno vrijeme i igra" Zagreb; str. 67-73.
- ŠUMANOVIĆ, M., FILIPOVIĆ, V., SENTKIRALJI, G., (2005). Plesne strukture djece mlađe školske dobi, Život i škola, No. 14, Vol. 2, str. 40-45.

DANCE AS MEANS OF EXPRESSION OF PRESCHOOL CHILDREN

Abstract

The use of dance as a form of activity in work with preschool children is of utmost importance due to the positive impact on the development of numerous abilities in children, such as a sense of rhythm, a sense of movement and a sense of beauty of movement performance and visualization of their own position in the group, but also to develop basic motor skills such as flexibility, strength, balance, speed and coordination that are necessary for the further development of children.

Dancing develops the ability of creative expression and creative work, using various movements and gestures, and all this with a game that is one of the basic needs of the child. Throughout the game the child expresses its skills and knowledge, and simultaneously develops its emotional potential. The game is in child's nature and ensures unity between the physical, intellectual, emotional and social development. It contributes to the building of a child's character.

Child's activity in the game represents at the same time learning, and is therefore the most effective way to acquire new knowledge, to receive more complex information, to solve problems that the environment imposes, and most importantly, it allows independent and creative thinking.

The aim of this study is to show the structure of dance, which through the game can be applied in preschool age, and which develops their aesthetic culture of movement, by connecting with diverse structures of motion with elements of musical expression.

KEY WORDS: *dance, preschool age, aesthetic culture of movement, game.*

PRIMJENA KREATIVNOG PLESA U RANOM ODGOJU I OBRAZOVANJU

Katarina Sušanj

Osnovna škola "Sveti Matej"

Rijeka

UDK: 37.036:793.3-053.4/5

Stručni članak

Professional article

Sažetak

Kreativni ples oblik je umjetnosti kojom se dijete može izraziti na različite načine. Fokusira se na cjelokupni razvoj djeteta. Cilj kreativnog plesa je izraziti se i komunicirati pokretom. Instrument je ljudsko tijelo. Kretanjem djeca uče o svome tijelu, upoznaju ga, uče o prostoru koji ih okružuje te bolje upoznaju druge. Kreativnim plesom, odnosno kretanjem, dijete na drugačiji, nov način istražuje okolinu, prelazi na više psihološke razine te upoznaje "vokabular plesa". Istražujući vlastitu maštu i kreativnost, dijete ima priliku improvizirati, pronalaziti kreativna rješenja na zadane probleme. Interakcijom s ostalom djecom u pokretu, sazrijeva u kognitivnom, emocionalnom i socijalnom pogledu. Kreativno kretanje/pokreti/ples utječe na ponašanje, jačanje intelektualnih sposobnosti, omogućava razvoj i primjenu kreativnosti te je moćan alat u poticanju djetetova razvoja. Prvi dio rada posvećen je važnosti i ulozi kreativnog plesa u cjelokupnom djetetovu razvoju. Kreativni ples omogućuje uključivanje umjetnosti i umjetničke forme u učenje. Primjena kreativnog plesa u odgojno-obrazovnim ustanovama zasigurno će pridonijeti izmijenjenom načinu učenja i djetetova razvoja. Plesom se može izraziti sadržaj bilo kojeg predmeta ili područja rada s djecom. Kreativni ples donosi ples u predškolske ustanove i škole te pomaže učiteljima i odgajateljima da ugrade ples i pokret u kurikulum. U drugom dijelu rada razmatraju se način, odnosno područja primjene kreativnog plesa u radu s djecom. U posljednjem dijelu predstavljeni su neki primjeri i mogućnosti primjene kreativnog plesa u radu s predškolskom djecom i djecom rane školske dobi.

KLJUČNE RIJEČI: kreativni ples, razvoj djeteta, predškolska i rana školska dob.

Uvod

Umjetnosti su bitan dio odgoja i obrazovanja jer djeci pružaju mogućnost jedinstvenog izražavanja misli, strasti, emocija te istraživanja novih ideja na poseban način. One spajaju umjetnost i učenje. Sastavni su dio razvoja cjelovite osobe. Osnovne su potrebe i demokratska prava svakog djeteta. Umjetnost pokreta odnosno ples razvijala se sukladno čovjekovoj evoluciji. Od početaka do suvremenog doba, unutar različitih kultura, razvile su se mnoge vrste plesova. Suvremeno doba sve se više okreće kreativnom plesu, kao posebnoj formi plesa. Kreativni ples, za razliku od ostalih plesova, dopušta i zahtijeva spontanu kreativnost i improvizaciju. Može "posuditi" elemente i plesne forme bilo kojeg plesa. U kreativnom plesu pokreti se kombiniraju, stvaraju u tijelu i ostvaruju u potpuno novoj dimen-

ziji. Plesom dijete istražuje okolinu, prelazi na više psihološke razine te upoznaje njegov vokabular. U odgoju i obrazovanju, kreativnim plesom se može izraziti i obogatiti sadržaj bilo kojeg predmeta ili područja rada s djecom. Ples, kao ni jedan drugi predmet ili sadržaj, omogućuje učenicima izražavanje i komuniciranje pokretom. To je ujedno i najprirodnije sredstvo izražavanja za djecu. Kreativni ples budi novu percepciju u djetetu, koja mu pomaže u učenju i razmišljanju na nove načine. Prema tome, obveza je svih koji rade s djecom, da pronađu načine i mjesto za implementaciju umjetničkih programa poput kreativnog plesa u odgojno-obrazovne ustanove.

Umjetnost plesa

Umjetnost komunicira s djetetom i obogaćuje njegov život. Umjetnost plesa osigurava djetetu postizanje uspjeha, motivira ga. Produbljuje učenje i daje mu mogućnost da na drugačiji način doživi i prikaže što zna o naučenom sadržaju.

U počecima se ples prikazuje kao od prirode usađena aktivnost, koju izvodi već malo dijete s očitim zadovoljstvom. Korijen plesa možemo tražiti u očitovanju emocija pokretima tijela. Čovjek plesač je zapravo i stvaralac, izvođač i materijal svoga djela. Plesač svoju kreaciju ne vidi kao gotovo, dovršeno djelo, nego ga svaki put iznova stvara vlastitim tijelom i kretanjama.

Ples je oduvijek imao dvojako djelovanje na ljude: ili je izazivao uzbuđenje, ili je neko uzbuđenje apsorbirao i doveo do smirenja emocija. Uzročnike i motivaciju za ples možemo podijeliti na: urođenu potrebu čovjeka za ritmičkim kretanjem, nuždu iskazivanja viška energije, potrebu za očitovanjem emocija, nagon za oponašanjem i igrom, instinkt za okupljanjem u zajednicu kao socijalni motiv, potrebu za estetskim oblikovanjem te potrebu za simboličkom transformacijom primljenih dojmova (Maletić, 1986).

Ples bitno utječe na poboljšanje motoričkih sposobnosti, učvršćivanje zdravlja i kvalitetnu organizaciju slobodnog vremena. Također, utječe na formiranje društvenih vrijednosti, razvoj umjetničkog doživljaja i osjećaja slobode. Osim toga, posjeduje i brojne odgojno-obrazovne vrijednosti u formiranju navika, doprinosi umjetničkoj, glazbenoj i estetskoj izgradnji čovjeka te obogaćuje njegovu kulturu. Ples je aktivnost koja povezuje odgoj i obrazovanje, umjetnost i sport. Zbog cjelovitog utjecaja i raznovrsnih sadržaja koje pruža, pridonosi poticanju ili smirivanju emocija, poboljšanju raspoloženja, smanjenju anksioznosti. Ples je značajan u transformaciji motričkih i ostalih sposobnosti organizma, stoga je primjenjiv u svim uzrastima (Ladešić, Mrgan, 2007).

Goran Oreb u svojoj doktorskoj radnji istražio je transformacijske efekte nastave plesa, nasuprot konvencionalnoj nastavi tjelesne i zdravstvene kulture. Na temelju rezultata došao je do sljedećeg zaključka: "Ples je jedna od najprimjereni-

jih aktivnosti za rad s djecom predškolske dobi, prije svega jer ima znatan pozitivan utjecaj na razvoj brojnih sposobnosti kod djece, kao osjećaj za ritam, osjećaj za pokret, ljepotu izvođenja pokreta, njihovu sposobnost vizualizacije vlastitog položaja u skupini, ali prije svega plesom razvijamo bazične motoričke sposobnosti kao što su: fleksibilnost, snaga, ravnoteža, brzina i koordinacija. Važno je da ovu vrstu sadržaja prilagodimo dobi i interesu djece, ne samo zbog postizanja optimalnog razvoja kod djeteta, već i zbog kreiranja ugodnog okruženja u kojem će se dijete dobro osjećati” (Oreb 1992).

Mettler (1980) je smatrao ples primarnim nad svim umjetnostima jer se sve ostale umjetnosti izdižu iz pokreta. Bez pokreta kist ne bi imao zamaha, gitara se ne bi mogla svirati, a glumci ne bi imali fizičku podršku glasovima. Stoga je svaka umjetnost povezana s plesom, s elementima pokreta.

Eric Jensen (2000) naglasio je da je aktivnost pokreta potrebna u raznim situacijama kako bi mozak asimilirao nove situacije. Pokret pomaže stimulaciji aktivnosti mozga kordiniranjem različitih područja mozga.

Specifična forma plesa jest kreativni ples.

Kreativni ples

Kreativni ples se odnosi na tjelesne aktivnosti kojima se izražavaju unutarnje misli i emocije. Ova umjetnička forma razvija kreativnost, izražavanje misli i osjećaja te rješavanje problema. Sudionici su uključeni emocionalno, fizički i intelektualno. Kreativni ples potiče na razvijanje fizičkih i estetskih izražaja nenatjecateljskim i ohrabrujućim okruženjem koje uvažava individualne razlike (Ladešić, Mrgan, 2007).

Kreativni ples definira se kao interpretacija djetetovih ideja, osjećaja i senzornih dojmova izraženih simbolički u formama pokreta jedinstvenom uporabom tijela (Dimondstein, 1971).

Kreativni ples/pokreti predstavljaju spontanost, originalnost i individualnost s prilikama za strukturiranje pokreta kroz koje plesač svjesno smišlja pokrete, zahvaljujući osobnim preferencijama. Kreativni ples ohrabruje inovacije (Joyce 1994).

Plesni učitelji i terapeuti odavno su prihvatili dobrobiti kreativnih pokreta/plesa za djecu sve dobi (Bloch, 1977, Fleming 1976, Gilbert 1992, Karff 1969, Stinson 1988).

Smatra se da ples podupire zdravi razvoj u svim domenama, uključujući samosvijest, svijest o vlastitome tijelu te samopoštovanje (Karff 1969, Stinson 1998). Ples potiče suočavanje s emocionalnim i kognitivnim izazovima (Gilbert, 1992), a pozitivno djeluje na koncentraciju i fokus (Stinson 1998), kao i na toleranciju i poštivanje različitosti (Gilbert, 1992; Stinson 1998). Ples potiče emocionalno izražavanje i shvaćanje (Fleming 1976; Karff 1969), olakšanje tenzija i emocija

(Karff 1969) te samokontrolu (Stinson 1998). Doprinosi razvoju sposobnosti za rješavanje problema, donošenje odluka, preuzimanje odgovornosti, adaptaciju te iskušavanje alternativa (Bloch 1977, Fleming 1976).

Miller (1988) kreativni ples vidi kao metodu koja omogućuje ravnotežu i harmoniju između djetetova unutarnjeg i vanjskog svijeta, odnosno između njegovih emocija, misli, vjerovanja i vanjskih događanja, kretanja i ponašanja. Naglašava da je kreativni ples više od fizičkog angažmana. Uključuje cijelo biće, stoga je pogodna metoda za djetetov cjelokupni razvoj.

Kreativni ples je oblik umjetnosti kojom se djeci pruža prilika da istražuju, razviju duhovnost i svijest o drugima; način je komuniciranja jezikom tijela. Važan je način njegovanja djetetova osobnog razvoja i izražavanja. Kreativnim plesom kao umjetničkom formom djeca shvaćaju da mnoge situacije mogu imati različita značenja; mogu eksperimentirati s varijacijama rješenja na problem, učiti prihvaćati i odbijati tuđe ideje (Broadbenta 2004).

Kreativni ples razlikuje se od ostalih vrsta plesova jer je improviziran, smišljen u trenutku plesanja, spontano. U kreativnom plesu plesači stvaraju vlastite pokrete bez da ih se savjetuje i bez unaprijed zadane koreografije. To se čini usmjeravanjem pozornosti na pokrete i osjećaje u tijelu, dopuštanjem da osjećaji vode u traženju smislenih i zadovoljavajućih pokreta. Kreativni ples približava plesača njegovoj prirodi jer je baziran na čovjekovim biološkim, razvojnim i psihološkim karakteristikama. U nenatjecateljskoj atmosferi, kreativni ples poučava pouzdanju i profinjnosti. To se ostvaruje u korištenju tijela kao alata za funkcionalne zadatke, atletička izvođenja, komunikaciju i izražavanje umjetnosti plesa. Kreativni ples povezuje umjetnosti. Koncepti koji se uče kreativnim plesom izgrađuju osnovu za shvaćanje drugih vrsta umjetnosti, poput glazbe, drame, likovne i drugih umjetnosti (Brehm, McNett, 2008).

Kao umjetnička forma, ples je oslobađajuća aktivnost koja uključuje svrhu i namjeru, kreativno izražavanje pokretom i estetski razvoj. Umjetnički ili intuitivni dio znanja dugo se smatrao nepouzadnim načinom stjecanja znanja. Međutim, kreativni ples može biti alat za uspostavu jakih veza um-tijelo i doprinijeti mnogim načinima ljudskog učenja i koncipiranja znanja. Posebice zato što istražuje cijelu oblast kognicije, a kognicija podrazumijeva znanje koje se usvaja posebno kao iskustvena spoznaja. Stoga, nema opravdanja da se znanost smatra superiorna umjetnosti, jer su različite i svaka ima svoj vlastiti doprinos razvoju cjelovite ličnosti (Lloyd, Zimmerly, Dean, 2004).

Prema Jensenu (2000), dio mozga zadužen za kretanje, istovremeno je zadužen za učenje. Škole bi trebale uočiti problem statičnog učenja i usvajanja znanja sjedenjem te usmjeriti pozornost na više kretanja i plesa u učionicama.

Od svih devet tipova inteligencije, prema Gardnerovoj teoriji višestukih inteligencija, kinestetička je inteligencija najmanje "njegovana". Uporaba tijela kao instrumenta izražavanja i očitovanje emocija pokretom, opada kako starimo. No,

uzrok tomu nije nedostatak želje i potrebe, već nedostatak potpore u obrazovnim sustavima. Nerijetko se javljaju situacije da obrazovni sustavi u nedovoljnoj mjeri cijene i potiču ovaj vid iskustva bitnog u učenju.

Plesači u kreativnom plesu koriste svoju maštu, kreativnost i samoekspresiju. Razvijaju vještine pozornog slušanja, sigurnog kretanja s ostalom djecom te toleranciju i poštivanje ostalih. Također uvježbavaju osnovne motoričke vještine, razvijaju samosvijest, kontrolu i koordinaciju. Kreativni ples sigurno je mjesto za malu djecu za učenje kooperacije. Doprinosi povećanju samopoštovanja i osjećaja postizanja uspjeha razvijanjem raznih vještina. Za predškolca je najbolji način učenja kreativni ples. Malo djeteta još uvijek nije spremno fokusirati se i mirno sjediti dulje vremena na jednom mjestu. Stoga, kreativni ples savršeno odgovara za pripremu uma i tijela predškolskog djeteta i djeteta rane školske dobi. Pomaže mu u stjecanju samokontrole i povećava sposobnost zadržavanja fokusa. Ovo ga priprema na "rigoroznost" u razredu, povećava spremnost na čitanje i svladavanje matematičkih zadataka.

Uglavnom se sve definicije o kreativnom plesu svode na djetetovu fizičku, emocionalnu, intelektualnu i socijalnu domenu. Kreativni ples je u mnogim definicijama određen kao područje koje potiče razvijanje individualiteta, nezavisnosti, samopouzdanja kooperacije i kritičkog promišljanja. Također pridonosi pronalaženju novih načina rješavanja problema, razvoju mašte i poticanju estetskog izražavanja. Kreativni ples odnosi se na tjelesne aktivnosti kojima se izražavaju unutarnje stanje, osjećaji i misli. Doprinosi razvoju kreativnosti, a ujedno i izražavanju emocija i misli. Sudionik se uključuje fizički, intelektualno i emocionalno. Kreativni ples je nenatjecateljska i neprijeteća aktivnost u kojoj svaki sudionik može pronaći svoje mjesto, može razviti individualitet, surađivati s grupom, ostvariti uspjeh i osjećaj zadovoljstva. Pritom se uvažavaju individualne razlike i uočavaju sličnosti. U kreativnom plesu nema točnog i pogrešnog, nema rutine izvođenja pokreta. Kreativni ples omogućuje uključivanje umjetnosti i umjetničke forme u učenje.

Važnost i uloga kreativnog plesa u razvoju djeteta

Cilj kreativnog plesa jest simultano stimulirati razvoj kognitivnih, emocionalnih i kinestetičkih sposobnosti djece predškolske i školske dobi. Kako bismo stimulirali razne aspekte djetetova razvoja, potrebno mu je pružiti niz konkretnih, multisenzornih iskustava kretanja. Kreativni ples omogućuje svoj djeci, bez obzira na dob, spol ili stupanj razvoja, nenatjecateljsko doživljavanje kreativnih iskustava, uspjeha, iskazivanje osjećaja, ideja.

Svrha je kreativnog plesa izraziti se i komunicirati pokretom. Instrument je ljudsko tijelo. Istražujući vlastitu maštu i kreativnost, djeteta ima priliku improvizirati, pronalaziti kreativna rješenja. Interakcijom s ostalom djecom u pokretu

dijete sazrijeva u kognitivnom, emocionalnom i socijalnom pogledu. U kreativnom plesu koraci su improvizirani i rezultati su vlastitih odluka i djetetova izbora. Vještine koje se razvijaju kroz kreativni ples upućuju na veliku važnost ove vrste umjetnosti za cjelokupni razvoj i život djeteta. Kreativni ples donosi ples u učionice te pomaže učiteljima i odgajateljima da njega i pokret ugrade u kurikulum. Proces omogućuje učenicima s različitim vještinama da ih iskoriste i nadograđuju jedne na druge (Brehm, McNett, 2008).

U kreativnom plesu djeca postaju svjesna o konceptu ritma/vremena, prostora, snage, dinamike, razine, oblika, napora, improvizacije, smjera, tempa i slično. Važno je da djeca steknu iskustva u individualnom, partnerskom i grupnom radu. Na taj način promiče se socijalizacija, kooperacija i dijeljenje ideja. I u životu i u plesu je bitna suradnja s drugima. Dijete mora svoju pažnju usmjeriti na drugoga, mora drugu djecu prihvatiti kao partnere u igri i suradnike u rješavanju zadataka. Upućivanjem na partnera kroz ples učenik će sve ono što je u prijašnjim temama naučio i doživljavao individualno, sada primijeniti u društvu ostalih. Time će se stvoriti temelji za ponašanje i u budućem radu. Prilagođavanje partneru i kolektivu zahtijeva samosvladavanje i vježbu.

Svrha plesa je da uvede dijete u gledanje svijeta sa stajališta pokreta, da stečena znanja i dojmove o ljudima te doživljaje situacija oblikuje i priopći umijećem pokreta (Maletić, 1983).

Kreativni pokreti i ples mogu se koristiti u radu s djecom kako bi se djelovalo na sva područja učenja i razvoja. Razne dobrobiti mogu proizaći iz kreativnog plesa i pokreta i utjecati na sljedeće aspekte djetetove ličnosti:

- **RAZVOJ** – Kretanje je jedan od prvih načina djetetova komuniciranja. Ono reagira na zvukove i glazbu različitim pokretima. Razvoj njegove unutarnje kreativnosti ovisi o ranim utjecajima. Kreativni pokreti jačaju razvoj kretanja osobito u dobi od druge do sedme godine. Tijekom tih godina, lokomotorne vještine (puzanje, hodanje, skakanje, poskakiivanje), nelokomotorne vježbe (istezanje, savijanje, drmanje, uvijanje) te vještine stabilnosti i ravnoteže, mogu procvjetati kada im se pruže praktične prilike za kretanje.
- **SENZORNA SVIJEST** – Djeca percipiraju svijet osjetilima. Rad osjetila i senzorna svijest omogućuje djetetu da bolje shvati sebe i svijet oko sebe. Učenje je bitno olakšano kada je uključeno cijelo tijelo. Tijekom pokreta uključena su sva djetetova osjetila. Kinestetički osjećaj omogućuje im da osjete oblik i akcije koje njihovo tijelo proizvodi. Vizualno osjetilo odgovara na slike koje dijete vidi i koje stvara. Osjetilo sluha stimulira se reakcijom na zvukove i glazbu. Taktilna iskustva uključuju kretanje bosim stopalima, valjanje po podu, kovitlanje šala, pucketanje prstiju i slično. Sva ta osjetila pomažu djeci da dožive ljepotu u prirodi.

- **SOCIJALNI RAZVOJ** – Kreativni ples bogat je mogućnostima da u djece potiče vještine potrebne za uspješno sudjelovanje u životu: shvaćanje vlastitih posebnosti, shvaćanje, uočavanje i toleriranje drugih, izražavanje osjećaja, misli i želja, razvoj kreativnosti, suradnja s drugima. Kreativni ples ohrabruje interaktivnu okolinu u kojoj djeca dijele prostor i zajedno istražuju pokret. Dok se kreću na svoj način ujedno i promatraju kretanje drugih, njihove reakcije i rješenja na zadani problem. Mogućnost zajedničkog kreiranja pokreta postaje privlačnijim.
- **POSEBNE POTREBE** – Kreativni ples pruža velike mogućnosti djeci s posebnim potrebama, jer mogu participirati na odgovarajućoj razini i sposobnostima. Djeca s fizičkim invaliditetom također mogu istražiti dijelove tijela ili pratiti takt treptanjem. Isto tako, odgovarajući rekviziti se mogu postaviti na pojedine dijelove djetetova tijela ili opreme. Djeca s posebnim potrebama mogu iskusiti osjećaj pripadanja grupi i osjetiti radost učenja.
- **ZDRAVLJE** – Djeca ne mogu postati spretna i okretna bez praktičnih iskustava i pokreta. Pružanje prilika za što više lokomotornih aktivnosti u radu s njima, doprinosi većoj razini djetetova zdravlja i tjelesne sposobnosti.
- **JEZIK** – Pokretom se stimulira i kognitivno učenje. Istraživanja su pokazala da desna hemisfera mozga (osjećaji i osjetila) funkcionira aktivnostima poput glazbe, umjetnosti, kreativnosti. Lijeva je hemisfera zaslužna za jezik i govor. Obje strane mozga trebaju se razviti tijekom kritičnih razdoblja učenja u ranom djetinjstvu. Kada se djeca bave kreativnim pokretima odnosno plesom, uključena su u aktivnosti koje će poboljšati njihovu memoriju i sposobnost komuniciranja.
- **TJELESNA OSVIJEŠTENOST** – Djeca moraju stvoriti dobru mentalnu sliku o svome tijelu. Kontrola vlastitog tijela prvi je korak do samokontrole. To je prvi korak u razvijanju samodisciplinane i unutarnje kontrole. Tjelesna osviještenost bitna je za razvoj svijesti o osjećajima, jer oni postoje u umu i tijelu. Također je bitna za razvoj prostorne orijentacije. Djeca koja ne razvijaju svijest o položaju svog tijela mogu se lako sudariti ili zaletjeti u bilo što. Kreativni ples pomaže i u razvoju motornih vještina. Aktivnosti kreativnog plesa i pokreta fokusiraju se na svijest o tijelu, sposobnosti, ritmičke vještine, snagu, fleksibilnost, koordinaciju, izdržljivost.
- **KONCENTRACIJA** – Kapacitet koncentracije i fokusiranja jača samokontrolu. Djeca moraju naučiti kako se koncentrirati i fokusirati. Koncentracija je presudna za kreiranje okoline za učenje. Bolja koncentracija i fokusiranje postiže se češćom primjenom kreativnog plesa.
- **PONAŠANJE** – Djeca su uvijek spremna na pokret. Kreativni ples pruža im priliku za kretanje koje će olakšati napetosti, koje bi djeca inače izrazila na neprimjerene načine. Također, postaju sposobnija procijeniti koje ak-

tivnosti zahtijevaju slobodnije, a koje pažljivije kretanje. Kreativno kretanje omogućuje stjecanje iskustava koncentracije i viših razina svijesti o sebi i drugima. Kako dijete postaje opuštenije njegov doprinos grupi postajat će učestaliji i produktivniji.

- **POŠTIVANJE** – Iskustva u kreativnom plesu mogu pomoći djeci u razvoju poštivanjem prostora i drugih osoba tijekom aktivnosti u kojima se uči o osobnom i zajedničkom prostoru. Djeca često uče prepoznati i poštivati razlike među ljudima; uče se poštivanju tijela kao spoju različitih oblika i veličina te razlika među vršnjacima.
- **SAMOPOŠTOVANJE** – je najveća dobrobit od primjene kreativnog plesa u radu s djecom. Kako djeca uče više i razvijaju vještine, time njihovo samopouzdanje raste. Osjećaju moć kada steknu novu kompetenciju. Njihovo samopouzdanje jača tijekom sudjelovanja u aktivnostima u kojima mogu pridonijeti, posebice kad se njihovi rezultati pozitivno vrednuju (Boyd, K., Chalk M., Law, J.).

Autori koji su se bavili istraživanjem utjecaja kreativnog plesa na dječja socijalna funkcioniranja, Von Rosseberg-Gempton, Dickinson, Poole (1998) otkrili su da on potiče dječju kooperaciju, komunikaciju, pripadnost grupi, vodstvo i svijest o drugima. Kretivni ples promiče vezu među djecom razmjenom ideja, korištenjem zajedničkog fizičkog prostora, prihvaćanjem individualnih razlika. To može pomoći mlađoj djeci da budu spontanija i kreativnija te dovesti do poboljšanog vodstva i komunikacijskih vještina.

Mnogi istraživači otkrili su pozitivne učinke kreativnog plesa na razvojne ishode djece s posebnim potrebama. Jay (1991) je dokazao da program kreativnog plesa pozitivno utječe na kreativnost u skupini predškolske djece s različitim posebnim potrebama.

Iako postoje jasne tvrdnje da kreativni ples pridonosi djetetovu razvoju, minimalni je broj istraživanja koja će to empirijski potvrditi, posebice u nas. Većina istraživanja vezana uz kreativni ples te njegov utjecaj i učinak na razvoj djeteta, provode se pretežito na američkom području. No, čak i za to područje se također smatra da nedovoljno pažnje pridaje ovoj vrsti umjetnosti. Jedno takvo istraživanje proveli su Lobo i Winsler (2006), čija je studija bila prva koja je ispitala učinak implementacije interventnih programa kreativnog plesa na poboljšanje socijalnih kompetencija i rizičnih ponašanja predškolske djece. Nakon osmotjednog programa koji se odvijao dva puta tjedno, pokazali su se sljedeći rezultati:

- djeca su pokazala napredak u socijalnim vještinama i smanjene probleme u ponašanju tijekom trajanja programa;
- pokazala su povećano samopouzdanje u korištenju vlastitog tijela, kako bi se izrazili tijekom programa;
- razvilo se jače samopoštovanje, samopouzdanje i pozitivna slika o sebi;

- djeca su se počela češće izražavati verbalno i fizički;
- počela su se osjećati sigurnima u plesu;
- naučila su kako se izražavati pokretom, kako pokazati osjećaje, dijeliti misli;
- bolje su se međusobno upoznala i povezala zajedničkim iskustvima;
- počela su se više socijalno angažirati, primjerice, samostalno skladati, smišljati korake, odabirati partnere, bez straha i kritiziranja.

S obzirom na to da kreativni ples uključuje sve tipove inteligencije, istodobno donosi dobrobiti za sve tipove djece. Uključuje tjelesno-kinestetičku inteligenciju kreativnim rješavanjem problema u pokretu; intrapersonalnu inteligenciju jača uporabom kinestetičkog osjećaja, otkivanja osobnih preferencija pokreta i osjećaja nakon plesa; budi i interpersonalnu inteligenciju u grupnom plesu i stvaranju; muzičku inteligenciju izaziva u predmetima s taktovima i istraživanju povezanosti takta i pokreta; prostorna inteligencija osvještava se u predmetima koji se fokusiraju na prostor; obuhvaća i logičko-matematičku inteligenciju radom na zadacima, čineći apstrakciju konkretnom; prirodnu inteligenciju budi sjedinjavanjem plesača s vlastitim prirodom učenjem tema prirode i okoliša.

Kreativni ples, dakle, obogaćuje djetetov život na razne načine. Zadovoljava djetetovu potrebu za izražavanjem osjećaja i oslobađanjem duha. Lekcije kreativnog plesa su zabavne, omogućuju zadovoljstvo i entuzijazam za motivaciju; stvaraju prilike za učenje, otvorenost za mnoge mogućnosti te integraciju kreativnosti u procese mišljenja.

Primjena kreativnog plesa u radu s djecom predškolske i rane školske dobi

Zbog velikog broja dobrobiti koje proizlaze iz kreativnog plesa, njegova primjena u radu s djecom ne bi trebala biti upitna. Budući da je u nas primjena kreativnog plesa u radu s djecom tek u začetcima, o njemu se rijetko piše sa znanstvenog, ali i sa stručnog aspekta. Veliki je nedostatak radova i knjiga koje će upućivati na ulogu i mogućnosti primjene kreativnog plesa. Stoga i nije čudo da kreativni ples nerijetko izostaje iz obrazovne okoline. Važnost plesa često je zanemarivana pa on nije uključen u kurikulum. Mnogi smatraju da ples ima dobrovoljnu komponentu, bez obrazovnih zasluga. Međutim, ples bi trebao biti integrirani dio školskog i predškolskog kurikula iz istog razloga zbog kojeg su to i matematika, jezici, prirodne i društvene znanosti. Svaki predmet koji se poučava pomaže učenicima da bolje shvate tko su, kako da komuniciraju s okolinom i kako se u nju uklapaju. Kreativni ples pojačava vještine percepcije, opservacije, koncentracije. To im nedvojbeno pomaže u svim ostalim aktivnostima i predmetima.

Primjenom kreativnog plesa u radu s djecom u školi i vrtićima uključuju se djeca s različitim sposobnostima, potrebama i osobnostima. Prema tomu, ciljevi svake lekcije trebaju biti primjereni, jednostavni i razumljivi svim sudionicima kako bi

im osigurali postizanje uspjeha. Kreativni ples zahtijeva kreativno poučavanje, što ukazuje na posao učitelja* koji je pun izazova. Kako će dijete doživjeti ples uvelike ovisi o načinu na koji će ga učitelj predstaviti. Potrebno je da učitelj ima strast prema plesu, pažljivo ispita mogućnosti materijala, na pravi način postavi prezentaciju: da se upita što je to što grupa treba, kako motivirati djecu, potaknuti entuzijazam i interes. Iako se kreativni ples temelji na improvizaciji, nužno je da proces planiranja lekcije bude dobro osmišljen i organiziran. Pritom se, dakle, kreativni ples prilagođava djetetovoj dobi, sposobnostima, teškoćama i stupnju iskustva.

Kreativni ples može se predstaviti na različite načine. Učitelj može plesati zajedno s učenicima, ali može im samo zadavati zadatke i promatrati ih. Za demonstraciju može koristiti učenike ili sam pokazivati. Potrebno je uza se imati i plan, koji će biti zapisan i na ploču. Nakon završetka lekcije potrebno je evaluirati uspjeh: što je dobro funkcioniralo, što nije, gdje je bila dovoljna količina materijala, gdje nije, je li redosljed trebao biti drugačiji, jesu li se otvorile neke nove ideje, možda je bolje uz primjenu glazbe i slično.

U kreativnom plesu dijete je jedini izvor vrjednovanja, pri čemu ništa nije "dobro, ispravno" niti "loše, neispravno". Poučavanje kreativnog plesa olakšava nam dolazak do onog dijela djetetove ličnosti, u kojem nalazimo autora, a ne glumca; skladatelja, a ne svirača; kreatora, a ne izvođača. Učestalom primjenom kreativnog plesa, oni koji rade s djecom će naučiti kako stimulirati želje i sposobnosti da se izraze njihovim pokretom. Naučit će kako potaknuti dječju maštu i kreativnost u izražavanju emocija, raspoloženja i ideja. Osim toga, naučit će i kako upotrijebiti druge umjetničke forme (književnost, slikarstvo i slično) u kombinaciji s plesom i pokretom, te kako s djecom kreirati i realizirati kratku plesnu koreografiju i predstavu (Brehm, McNett, 2008).

Svaka umjetnost ima instrument kojim stvara određenu formu, bit. U plesu to je tijelo. Materijal plesa uključuje elemente koji karakteriziraju pokret: snagu, vrijeme i prostor. Plesač koristi tijelo kao instrument za kreiranje formi pokreta, manipuliranjem i izmjenjivanjem elemenata sile, vremena i prostora. Kordinacija u plesu znači uporaba tijela kao instrumenta ekspresije. Vještom uporabom instrumenta djeca uče kako se izraziti u umjetnosti tjelesnog pokreta. Postoji razlika između instrumenta i materijala. Prilikom fokusiranja na instrument, plesači obraćaju pozornost na vlastito tijelo, na sebe.

Kada se fokusiraju na oblikovanje materijala, fokusiraju se na pokret, kvalitetu i formu pokreta.

Kreativna djelatnost započinje improvizacijom, a u kreativnom plesu poticaj za takve aktivnosti daje učitelj odnosno odgajatelj. Poticaj je određeni zadatak koji daje učitelj, vezan uz neku obrađenu temu. Improvizacija je prvi stupanj stvaranja novoga iz poznatog materijala, stvaralačka primjena usvojenog gradiva. Zadana tema je pobuda za maštanje u pokretu. Dijete improvizacijom stvaralački kombinira poznate podatke, teme i pojmove. Slijede koraci; izbor pokreta koji se čine

najbliži ostvarenju zadataka, utvrđivanje, uvježbavanje, konačno oblikovanje. U radu s mlađom djecom (od pete do sedme godine) ostaje se pri improvizaciji. U razredima s tom djecom, postupak može biti sljedeći: učitelj izlaže misao i potiče djecu na improviziranje; zatim iz skupa improviziranih materijala, sam, ili uz sudjelovanje učenika, obavi izbor, ujedinjuje korake raznih učenika i organizira oblikovani sastav. Ovo na djecu djeluje ohrabrujuće jer im pruža zadovoljstvo sudjelovanja u stvaralačkom procesu i odlučivanju. Dijete je u stanju od nekoliko improviziranih koraka stvoriti svoje male plesove. Dakle, započinje se učenjem o tome što tijelo može činiti i na koje načine. S elementima osnovnih plesnih pokreta potiče se dijete da istražuje, eksperimentira i koristi kreativno poznate elemente. Sljedeći korak je pustiti da se ideje bude iz kretanja, tako da djeca postaju kreatori vlastite koreografije i pokreta između zadanih pokreta (Maletić, 1983).

Mac Donald (1991) u svojoj studiji, koja se temelji na praktičnoj važnosti kreativnog plesa, dolazi do važnih rezultata. Djeca uživaju u aktivnostima kreativnog plesa iz kojeg proizlaze mnoge dobrobiti za njih, a to pokazuju entuzijazmom za učenje njegove umjetničke forme. Kreativni ples može se koristiti kao alternativna metoda poučavanja jer djeluje na cjelovitost djetetova razvoja; učenje čini zanimljivijim; doprinosi unapređenju usvajanja sadržaja te pomaže cjelovitom razvoju.

Učitelji su se također složili da primjena kreativnog plesa doprinosi poboljšanju djetetovih fizičkih, intelektualnih i emocionalnih razvoja te upotpunjuje cjelovit razvoj harmonizacijom njegova unutanjeg i vanjskog svijeta (Mac Donald, 1991).

Bergman (1995) smatra da ples može zauzeti mjesto na satu tjelesne kulture, a može imati i terapijski učinak. Iako se njime mogu naučiti područja drugih predmeta, preporuča da se kreativni ples razmatra prvenstveno kao umjetnička forma. Poput ostalih umjetnosti, ples ima estetske kvalitete, poput formalnih kvaliteta: linija, oblik i slično. Bergman smatra da zbog sličnosti koje kreativni ples ima s ostalim umjetnostima, zbog svojih estetskih kvaliteta, postoji opravdanje za njegovo uključivanje u obrazovanje kao umjetničke forme. Kreativni ples može se koristiti i kao terapija, primjerice kao pomoć u razvoju koncepta Ja i Drugi te samoprihvatanja, pozitivne slike o sebi, izražavanja i kontrole osjećaja. Bitno je prepoznati njegove estetske kvalitete, njegov potencijal za razvijanje pokreta, samopouzdanje te pomoć u stjecanju i formiranju znanja ostalih predmeta.

McCull (1979) predlaže nekoliko važnih koraka za uvrštavanje plesa kao umjetničkog iskustva za djecu, koje učitelji trebaju primijeniti:

- prepoznavanje i shvaćanje plesa za djecu kao umjetničke forme;
- sposobnost za povezivanje kreativnog plesa s ostalim umjetnostima i osnovnim procesima učenja;
- pristupiti plesu kao učitelji umjetnosti, a ne samo kao učitelji kretanja;
- prihvatiti izazov uključivanja estetskih kvaliteta plesa u sadržaje i koncepte učenja.

U sveobuhvatnom, holističnom kurikulskom pristupu, kreativnost i umjetnost zauzimaju bitnu ulogu u svim predmetima. Stoga, kreativni ples ima integriranu ulogu u kurikulumu. Primjerice, književna djela mogu se interpretirati kreativnim pokretima i plesom; matematički sadržaji mogu se povezati s taktovima u plesu; životinjski i biljni svijet i njihovi pokreti mogu se interpretirati kreativnim plesom, a može ga se koristiti kao uvod, paralelno s određenim gradivom, ili pak za obogaćivanje gradiva kurikulumom. Ples ima dvostruki učinak: uzbudivanje ili smanjenje emocija. Prema tomu, njime se suviše dinamičan razred ili učenik može smiriti, a pasivni ili lijeni poticati na veću aktivnost (Maletić, 1986).

Kreativni ples i pokreti oblikuje znanjem i pomaže učenicima da uče na netradicionalan, ali moćan način. On se može primjenjivati u radu s djecom kao čista lekcija, kako bi se razvio kinestetički vokabular i izražavanje. No, može se upotrebljavati i kao primijenjena plesna lekcija izgrađena za postizanje dodatnih akademskih ciljeva. Kada se ples koristi s ostalim kurikulskim aktivnostima i područjima, funkcije su mu dvostruke: ples kao umjetnička aktivnost i ples kao alat za učenje. Ples se može primijeniti i integrirati s akademskim temama u bilo kojoj nastavnoj jedinici, a pokret se koristiti kao uvod u predmet i sadržaj, ili za razvijanje dubljeg razumijevanja teme koju istražuju. Svaka tema i sadržaj može se povezati s pokretom jer pojedini elementi kreativnog plesa (snaga, vrijeme i prostor) nalaze se u svakom sadržaju. Učitelji i odgajatelji trebaju savladati i upoznati okvir i elemente kreativnog plesa da ga mogu primjenjivati u radu s djecom.

Kako bi započeo proces povezivanja, potrebno je prethodno razmisliti o kurikulnoj temi, koju se želi istražiti pokretima. Potrebno je razmotriti prirodu teme. Ako je ona vizualna, može se koristiti element prostora; ako se radi o "uzdrmanju" emocija, može se koristiti element snage; ako se radi o brojevima i računanju, može se koristiti element vremena. Potrebno je naći povezanost s elementom plesa pa se tema razradi primarno uz kontekst tog elementa. Ako pak kurikulska tema ima tjelesnu ili fizičku formu, element tijela može ući u igru. Primjerice, pri učenju o životinjama, biljkama, načinima prijevoza, prijevoznim sredstvima, strojevima i slično, možemo koristiti tijelo kao element kreativnog plesa. Učenici moraju prikazati pojedinu životinju ili njezine kretnje (mogu raditi i u paru i grupno). To izvode, primjerice, čineći životinju od nekoliko učenika (kukac sa šest nogu). Na taj način svaka grupa može svoja rješenja predstaviti ostalima. Zatim, djeca mogu glumiti avione, satove, mješalicu i slično, sve pogodno za pojedinačno i grupno istraživanje. Isto vrijedi pri učenju o ljudskom tijelu i dijelovima tijela: svaki učenik može predstavljati jedan dio tijela.

Ukoliko je kurikulska tema povezana s plesnim elementom snage, za to su dobri prirodni fenomeni, vremenske prilike i neprilike (kiša, povjetarac, bura, erupcija vulkana, tornado). Plesom će izraziti osjećaj svih vrsta vjetra s različitom uporabom sile. Isto tako mogu se izraziti emocije i dramatisacija u glumi. To je dobro za razumijevanje likova u pričama, igrokazima, ljudi u povijesnim događajima i slično. Plesači izra-

žavaju emocije moduliranjem snage svojih pokreta, koji uključuju kontrolu energije i opuštajuću energiju. Smirenost se može izraziti dugim, laganim i blagim pokretima. Frustracija se, primjerice, može izraziti jakom snagom, koja se suzdržava malim vibracijama; sreća kratkim, laganim i brzim pokretima. Djeca mogu koristiti različite pokrete pri izražavanju tih emocija. Mlađa djeca mogu se identificirati s mnogim emocijama. To čine s namjerom da odglume pojedine priče i događaje glumeći likove. Međutim, kreativnim plesom djecu treba voditi u objektivnu ekspresiju snažnih i slabijih emocija. To se čini tako da im se omogući da osjete prigodnu količinu snage potrebne za izražavanje emocije. Cilj je razviti svijest i sposobnost učenika da izraze emociju pokretom. Ako kurikulska tema sadrži elemente vremena, može se povezati s taktovima. Jezik možemo povezati s vremenskim elementom. Izgovoreni jezik ima takt, naime, svaka riječ se izgovara različite dužine i naglaska. Tako se različito izgovara čitanje pjesama, priča, rečeničnih znakova. Djeca stvaraju svoje samostalne fraze pokreta. Mnoge priče, posebice bajke, sadrže napjeve koji se mogu povezati s elementom vremena. Mogu se otplesati i stihovi iz literature ili igrokazi. Učenici mogu, primjerice, za svaku riječ jedne pjesme, svaki slog i broj naći pokret.

Ako pak kurikulska tema sadrži element prostora, također se može primijeniti kreativni ples. Stvaraju se tjelesne pozicije koje opisuju oblik i veličinu objekta. Transformacija iz jednog oblika u drugi, mijenjanje smjera; veliko - malo, unutar - izvan, ispred - iza, naprijed - nazad, lijevo - desno, sve to mogu prikazati korištenjem tijela. Prilikom učenja pisanja slova i brojki učenici mogu tijelom istraživati oblike i linije kroz prostor. Izvode oblike, zadržavaju ih i pomicanjem oblika transformiraju ih iz jednoga u drugi. Kako bi prikazali matematičke pojmove, "veći od", "manji od", "jednak", mogu raditi individualno, u paru ili grupama. Također mogu uspoređivati veličinu koraka, tijela, veliki koraci, mali ili srednji. Kod prikazivanje razlika sela i grada učenici se kreću primjerice cijelom dvoranom, zatim im se prostor kretanja prepolovi, a potom još više smanji. Tako će shvatiti razlike u veličini i mogućnostima kretanja u većem gradu i selu.

Ukoliko se kurikulske teme mogu povezati s više elemenata plesa, to se može prikazati kao strojevi u akciji. Tada tijelo predstavlja dijelove stroja, sila snagu stroja, vrijeme zvukove stroja i taktove pokreta, prostor smjer, poziciju pojedinaca ili zajedničkih oblika.

Kurikulski se povezivanje s plesom, dakle, temelji na analizi zajedničke pozadine plesnih elemenata i sadržaja predmeta.

Primjeri iz prakse

Strukture koje osiguravaju pozitivnu okolinu za učenje kreativnog plesa uključuju: dobro pripremljen fizički prostor, utvrđivanje mjesta i identifikacija osobnog i zajedničkog prostora, prikladnu odjeću, minimalno ometanje i razgovor, svijest o prostornom razmještanju učenika, procedure za uspostavu grupiranja, korištenje glazbe, instrumenta ili tišine.

Naime, glazba vrlo lako može dominirati i stvoriti sukob u tome što plesač osjeća. U kreativnom plesu u principu se ne koristi snimljena glazba već najčešće ručni bubanj ili drugo (nježnije) ručno glazbalo (kada je potrebna glazbena pratnja). U nekim se slučajevima eventualno može koristiti glazba zvukova iz prirode, instrumentalne glazbe i slično. To je značajno zato što glazba vrlo lako može dominirati i stvoriti sukob u tome što plesač osjeća.

Osnovna šablona za osmišljavanje i planiranje lekcije kreativnog plesa sastoji se od naslova teme, predstavljanja teme, tjelesnog zagrijavanja/uvoda, razrade teme, kulminacije i relaksacije.

Slijede primjeri primjene kreativnog plesa. Primjer 1 preuzet je i prilagođen iz Radionice za učitelje i odgajatelje “Kreativni ples u nastavi” u organizaciji Pučkog otvorenog učilišta Korak po korak održanog 28. veljače 2011. godine u Osnovnoj školi “Vežica” u Rijeci pod vodstvom voditeljice radionice gđe Andreje Pereković. Primjeri 2, 3 i 4 preuzeti su i prilagođeni iz knjige autorica Brehm i McNett: *Creative Dance for Learning: The Kinesthetic Link*. Elementi Primjera 5 preuzeti su s internetskih stranica i predstavljaju kreativni rad autorice Heather Benamati.

Primjer 1

NASLOV LEKCIJE: Imena

PREDSTAVLJANJE TEME: sudionici stoje u krugu. Započinje predstavljanje tako da sudionik izgovara svoje ime i pogleda u desno, slijedi sljedeći sudionik i tako do kraja kruga. Zatim isto to, samo pogled na lijevu stranu. Slijedi sporo izgovaranje imena uz rastezanje cijelog tijela, potom brzo izgovaranje imena i brzi pokret cijelim tijelom.

UVOĐENJE I PRIPREMA ZA PLESNU AKTIVNOST:

- sudionici plešu na ritam bubnja, paze da se ne dodiruju;
- sudionici plešu i kreću se uz pogledavanje onog tko je na suprotnoj strani;
- sudionici plešu i kreću se uz pratnju bubnja te u prolazu mahanjem ruke pozdravljaju jedni druge;
- sudionici plešu i kreću se uz pratnju bubnja te u prolazu pozdravljaju jedni druge raznim dijelovima tijela.

RAZRADA TEME:

- sudionici se dijele u grupe po četiri osobe;
- postavljaju se u formaciju linije;
- u formaciji linije svaki sudionik ponavlja svoje korake (istovremeno izgovara ime, pomiče gornji dio tijela te nastavlja s pokretom noge), s tim da se sudionici lančano nadovezuju svojim pokretima jedni na druge;
- sljedeći zadatak je, uz postojeću improviziranu zajedničku “koreografiju” (koja se sastoji od pojedinačnih “koreografija” članova grupe, povezanih u jednu zajedničku, “koreografija” 1), smisliti novi, slobodni dio (grupni, zajednički dio, koji smišljaju svi sudionici, “koreografija” 2).

KULMINACIJA: svaka grupa izvodi svoj dio (povezano koreografija 1 + koreografija 2), grupe se nadovezuju jedna na drugu.

relaksacija: 3-5 minuta, ležanje na leđima, zatvorenih očiju.

Sudionici slušaju voditeljicu, zamišljaju što im govori; pokušavaju se prisjetiti s kojom su se osobom iz grupe prvom dotakli, koja je boja odjeće te osobe...

Primjer 2

NASLOV LEKCIJE: Dijelovi tijela

PREDSTAVLJANJE TEME: lekcija se fokusira na pokrete različitih dijelova tijela samostalno i povezano. Ovo će se činiti samostalnim radom, ali i u grupama. Bitno je obratiti pozornost na to kako se mičemo kada je fokus na različitim dijelovima tijela. Ovo nam može pomoći da otkrijemo nove načine kretanja.

UVOĐENJE I PRIPREMA ZA PLESNU AKTIVNOST: Sjedeći ili stojeći položaj. Pomicanje svakog dijela tijela posebno: glava, ramena, ruke, bokovi, noge, stopala.

RAZRADA TEME:

Samostalan rad:

- a) pomicanje određena dva dijela tijela povezano. Sudionici osjećaju cijelo tijelo iako su ova dva dijela u glavnom fokusu. Dijelovi tijela mogu se pomicati različito ili isto, u različitim smjerovima, mogu ići jedan ispod drugog i slično:
 - dvije ruke
 - dvije noge
 - laktovi i koljena
 - bilo koja dva dijela tijela
- b) spajanje dva dijela tijela:
 - palac i palac
 - ruke i koljena
 - koljena i stopala
 - bilo koja dva dijela tijela.

Grupni rad ili rad u paru:

- a) sudionici rade u paru, ali se ne dodiruju, sinkronizirano pomiču dijelove tijela:
 - ruke
 - glave
 - noge i stopala
 - koljena
 - jedno rame
- b) sudionici stvaraju grupno tijelo od zadanog dijela tijela, u paru ili grupi i tako se kreću:
 - spajanje glava
 - spajanje ruku
 - spajanje nogu.

KULMINACIJA: sudionici pokazuju bilo koju od prethodnih grupnih aktivnosti. Veće i manje grupe improviziraju i kreću se spojeni određenim dijelovima tijela.

RELAKSACIJA: Rastezanje u sjedećem položaju ili opuštanje u ležećem položaju osvježivanjem svih dijelova tijela.

Primjer 3

NASLOV LEKCIJE: Zrcalo

PREDSTAVLJANJE TEME: lekcija se temelji na zrcalnim pokretima. Pojedinci kreiraju zrcalne pokrete vlastitim tijelom, kao i grupno, zrcalnim imitiranjem pokreta svoga para. Čineći jednake pokrete u isto vrijeme sudionici će stvoriti sklad i harmoniju pokreta. Također će se koristiti usklađeni pokreti poput "jeke". To znači da će se pokreti najprije promatrati, a zatim ponoviti.

UVOĐENJE I PRIPREMA ZA PLESNU AKTIVNOST:

Sudionici koriste cijelo tijelo za pripremu: rastezanje, saginjanje, rotiranje te talasanje tijela. Zatim slijedi njihanje tijela. Sudionici njišu tijela s jedne na drugu stranu, i to tako da se svi istovremeno njišu u istu stranu.

RAZRADA TEME:

Samostalan rad:

- a) Sudionici na licu mjesta smišljaju i izvode kreativne pokrete (4-10 pokreta) tako da se izvede jedan pokret, a zatim slijedi pauza; zatim drugi pokret pa pauza, sljedeći pokret, pauza i tako dalje. Osjećaj u tijelu navodi sudionike kako da se kreću dalje.
- b) Sudionici izvode "tekuće" pokrete koji se nadovezuju jedan na drugoga poput "riječnog toka". Nema naglih pokreta i promjena u kretanju.
- c) Slijede iznenadni, odnosno nagli pokreti. Mogu se pomicati samo dijelovi tijela ili cijelo tijelo. Sudionici čine nekoliko iznenadnih, nepovezanih pokreta, a zatim slijedi pauza. Dalje nastavljaju s još nekoliko naglih pokreta.
- d) Stvaranje nekoliko pokreta koji će se ponavljati jedan za drugim nekoliko puta. Ti pokreti mogu biti "tekući" i iznenadni.

Rad u paru:

- a) Partneri (jedan je vođa, a drugi sljedbenik) stoje okrenuti jedan prema drugome. Vođa čini jednostavan pokret, a sljedbenik istovremeno izvodi isti pokret, kao pogled u zrcalo. Primjerice, ako vođa krene na desnu stranu, sljedbenik mora krenuti na lijevu, ako se vođa nagne naprijed, to mora učiniti i sljedbenik. Zatim se zamijenjuju uloge.
- b) Slijede koraci "zamjene vodstva". I dalje sljedbenik "kopira" pokrete vođe uz pratnju glazbe. Međutim, sada se uloge mijenjaju: na znak učitelja/voditelja i partneri mijenjaju uloge bez da prestanu plesati. Pritom imaju sve manje i manje vremena za ulogu vođe i moraju sve brže smišljati pokrete.

Nakon nekoliko minuta, oba sudionika počinju se kretati simultano i slijediti jedan drugoga bez vodstva.

- c) Igra jeke. Vođa čini nekoliko uzastopnih pokreta, a sljedbenik ih promatra i pamti. Sljedbenik ponavlja te pokrete. Zatim vođa čini drugih nekoliko pokreta koje, nakon kratke pauze, sljedbenik ponavlja. Slijedi zamjena uloga.
- d) Grupni rad: sudionici rade u grupama od četiri do šest članova. Stoje u krugu. Svaki član grupe u jednom trenutku preuzima ulogu vođe i izvodi pokrete koje istovremeno izvode i svi ostali članovi grupe.

KULMINACIJA: ovaj dio može se izvesti na više načina. Prvi je način da se sudionici podijele u dvije vrste koje stoje jedna nasuprot drugoj. Svaki sudionik iz jedne vrste ima para u drugoj vrsti. Na učiteljev znak jedna vrsta, čiji sudionici imaju ulogu vođe, izvodi pokrete, a druga ih vrsta izvodi zrcalno. Slijedi zamjena uloga. Drugi je način da grupe jedna po jedna pokazuju svoju izvedbu ostalim grupama. Treći je način da svi sudionici stoje u krugu. Kreće se od jednog sudionika koji izvodi pokret, a ostali sudionici ga ponavljaju kao jeka. Zatim sljedeći sudionik s desne strane izvodi drugi pokret koji ostali ponavljaju i tako do kraja kruga.

RELAKSACIJA: izvode se sljedeće vježbe - spuštanje do poda i podizanje tijela malo-pomalo, istežanje u sjedećem položaju, rastežanje i skupljanje cijeloga tijela.

Primjer 4

NASLOV LEKCIJE: Linije i oblici u prostoru

PREDSTAVLJANJE TEME: Linije i oblici u prostoru mogu biti zakrivljeni, ravni, isprekidani ili kombinacija prethodnih. Najpraktičniji primjer iz života jest ljudsko tijelo. Kostur daje tijelu poseban oblik. Svijest o obliku i položaju kostiju je dobar način da sudionici uvide pojedine linije i oblike u prostoru. Kako bi se sudionici uveli u temu, učitelj/voditelj pokazuje slike različitih linija te sliku ljudskog kostura. Na njemu sudionici uočavaju ravne i zakrivljene linije.

UVOĐENJE I PRIPREMA ZA PLESNU AKTIVNOST:

Sudionici traže mjesto koje će zauzeti za pripremu. Započinje aktivnost "Osjetimo kosti". Sudionici prstima jedne ruke pronalaze i pokretom prate ravnu, dugačku kost na drugoj ruci. Zatvaraju oči i prstima pronalaze i pokretom prate kosti jedne, a zatim druge ruke; potom pomiču kosti ruku i nogu; zamjećuju da su kosti ruku, nogu i prstiju ravne linije. Slijedi naginjanje naprijed i natrag te pomicanje kralježnice u različitim smjerovima. Pritom prstima dodiruju kralježnicu kako bi osjetili različite linije u različitim položajima kralježnice, zatim na tijelu "traže" zakrivljene linije opipavajući lubanju, prsni koš te zdjelicu.

RAZRADA TEME

Samostalni rad:

- a) Ravne linije – sudionici izvode sljedeće pokrete:
 - jednom rukom u zraku “crtaju” ravnu liniju do poda i natrag (vertikalno), s jedne strane na drugu (horizontalno);
 - drugom rukom u zraku “crtaju” dijagonalnu liniju s najvišeg mjesta na jednoj strani do poda na drugoj strani i natrag;
 - povlače isprekidane linije jednom, pa drugom rukom (može i glavom, stopalom, laktovima, prsima i slično).
- b) Ravni oblici – kako bi ravnim linijama prikazali ravne oblike sudionici izvode sljedeće pokrete:
 - cijelim tijelom prikazuju oblik koji ima četiri ravne linije;
 - ravni oblik prikazuju jednim pa drugim stopalom;
 - cijelim tijelom prikazuju oblik koji ima mnogo ravnih linija i kutova.
- c) Zakrivljene linije i oblici – sudionici izvode sljedeće pokrete:
 - u zraku “crtaju” zakrivljene linije izmjenjujući jednu i drugu ruku;
 - prikazuju zakrivljene linije različitim dijelovima tijela;
 - pokretima kralježnice prikazuju zakrivljeni oblik;
 - pokretima cijelog tijela prikazuju zakrivljene oblike na različitim nivoima (u stojećem položaju, u čučnju, na podu).

Rad u paru:

- a) Ljudske skulpture: jedan član para izvodi i zadržava jedan oblik, a drugi član para nadopunjava prazan prostor u neposrednoj blizini svoga partnera.
- b) Alternativni oblici: sudionici u parovima izvode sljedeće pokrete:
 - jedan sudionik izvodi i zadržava jedan oblik, a drugi se sudionik svojim oblikom spaja sa svojim parom;
 - dok jedan sudionik izvodi i zadržava jedan oblik, drugi sudionik se kreće i zauzima razne oblike kojima se povezuje sa svojim parom, zatim zamjenjuju uloge.
- c) Simultani oblici – na znak učitelja/voditelja, sudionici u paru izvode jedan zajednički oblik i zadržavaju ga do zvukovnog znaka, zatim simultano izvode sljedeći oblik.

Rad u grupama:

- a) Vrt skulptura: sudionici u paru izvode svoje oblike koji su međusobno povezani. Na zvukovni znak jedan sudionik zadržava položaj, dok drugi sudionik iz para odlazi i kreće se, izvodeći razne linije oko drugih ljudskih skulptura u prostoru. Na znak se vraća svome paru i stvara odgovarajući oblik kojim će se spojiti sa svojim parom. Sudionici u paru zamjenjuju uloge.

- b) Grupna skulptura – grupe (3-5 članova) stvaraju zajednički oblik. Zatim jedan član zauzima novu poziciju i oblik. Na znak to čini sljedeći član grupe, a zatim redom i svi ostali.
- c) Velika grupa – jedan sudionik dolazi u sredinu prostorije i stvara oblik. Dolazi sljedeći sudionik i nadovezuje se pa se tako sudionici nadovezuju jedan na drugoga dok ne nastane veliki grupni oblik. Na zvukovni znak svi sudionici na istome mjestu mijenjaju položaje tijela tako da stvore novi zajednički oblik.

KULMINACIJA: Parovi pokazuju svoje zajedničke oblike ostalim sudionicima, a potom to pokazuje svaka grupa.

RELAKSACIJA: Sudionici izvode sljedeće vježbe: spuštanje do poda i podizanje tijela malo-pomalo, istezanje u paru, istezanje u sjedećem položaju, istezanje kralježnice.

Primjer 5

NASLOV LEKCIJE: Prostor kao element plesa – “Džungla”

PREDSTAVLJANJE TEME: Ova lekcija uvodi sudionike u prostor kao jednu od komponenata plesa. Sudionici će “putovati” različitim putovima, smjerovima i razinama, unutar svoga osobnog prostora i “javnog” prostora. Oni će upoznati smjerove kretanja, demonstrirati razne razine i smjerove kretanja te upoznati vokabular predstavljen u lekciji. Vokabular koji će se koristiti obuhvaća ključne riječi: prostor, smjer, put, razina, mjesto (osobni i “javni” prostor), lokomotorno i ne-lokomotorno kretanje. Sudionici se uvode u temu “Džungle” i pozivaju na njezino istraživanje. Za potrebe izvođenja ove teme koriste se materijali: obruči, vijače (uže) te češeri.

UVOĐENJE I PRIPREMA ZA PLESNU AKTIVNOST: Priprema sudionika izvodi se u krugu, s početnom vježbom “Od stropa do nožnih prstiju”. Zatim slijedi istezanje u sjedećem položaju – rukama taknuti nožne prste te skakanje iz ležećeg položaja uvis.

RAZRADA TEME:

- a) Istraživanje džungle (savladavanje prepreka) – obruči, užad i češeri su postavljeni na različitim mjestima u prostoriji. Sudionici prate voditelja u zaobilazanju prepreka; provlačit će se kroz obruč, kao provlačenje kroz prašumu te preskakati užad koja predstavlja rijeke. Češeri predstavljaju gromade koje će sudionici zaobilaziti prolazeći ravnim, zakrivljenim i isprekidanim stazama.
- b) Životinje iz džungle – učitelj/voditelj sudionicima pokazuje slike pojedinih životinja iz džungle i demonstrira njezin način, smjer i put kretanja koje sudionici trebaju izvesti.
- c) Grupni rad – sudionici se dijele u četiri grupe. Svaka grupa odlučuje koju će životinju prikazati ostalim grupama (osim životinja koje su predstav-

ljene u prethodnoj aktivnosti). Učenici kreativnim radom smišljaju pokrete, smjerove i putove kojima se ta životinja kreće.

KULMINACIJA: nakon isteka zadanog vremena, svaka grupa predstavlja svoju životinju. Svi članovi grupe počinju demonstrirati životinju određenim kretnjama, smjerovima i putovima kojima prolazi. Ostale grupe moraju pogoditi o kojoj se životinji radi. Svaka grupa predstavlja svoju životinju.

RELAKSACIJA: svi se sudionici okupljaju u veliki krug. Izvode se vježbe istezanja tako da svi sudionici izvode vježbe u položaju kao da su životinje koje su prethodno predstavili.

Iako su ovo samo neki od mnogobrojnih primjera mogućnosti primjene kreativnog plesa u radu s djecom, poslužiti će boljem uvidu i razumijevanju tematike.

Zaključak

Suvremeno doba sve intenzivnijeg razvoja tehnologije pridonosi sve manjoj fizičkoj aktivnosti. Potreba za pokretom postaje sve očitija. Odgajatelji, učitelji i roditelji trebaju se usmjeriti, ne samo na aktivnosti koje stimuliraju mozak već i na aktivnosti koje izazivaju djecu i fizički. Kreativni ples može pridonijeti razvoju mnogih sposobnosti i kapaciteta djeteta, kao što to rijeko koja disciplina može. Budući da istraživanja o utjecajima kreativnog plesa na razvoj djeteta u nas gotovo i ne postoje, namjera je potaknuti znanstvenike na buduće promišljanje o ovoj umjetničkoj formi i eventualnom kreiranju programa kreativnog plesa, koji će se implementirati u odgojno-obrazovne ustanove. Osim toga, namjera je učitelje, odgajatelje, roditelje i sve ostale koji rade s djecom, upoznati s važnostima i ulogom kreativnog plesa u djetetovu životu. Također, bitno je upoznati ih s mogućnostima njegove primjene u radu s djecom, posebice predškolske i rane školske dobi, jer je to razdoblje optimalnog razvoja većine sposobnosti i vještina.

LITERATURA

- BENAMATI, H. "Creative Dance – Element of Space". <<http://teachers.net/lessons/posts/1825.html>>, (preuzeto 15. studenoga 2012.)
- BERGMAN, S. (1995). Creative Dance in the Education Curriculum: Justifying the Unambiguous. *Canadian Journal of Education*, Vol 21, No. 2, p 156-165
- BLOCH, S., D. (1977). *Me and I'm Great: Physical Education for Chuldren Three Through Eight*. Minneapolis, MN: Burgess Publishing Company
- BOYD, K., CHALK, M., LAW, L. "Creative Movement: Delighting in the Child's World". <<http://www.creativekidsonthemove.com/Dance.htm>>, (preuzeto 29. travnja 2011.)
- BREHM, M., A., MCNETT, L. (2008). *Creative Dance for Learning: The Kinesthetic Link*. McGraw-Hill. Higher Education. Boston

- BROADBENTA, Jeanne, (2004). *Embodying the Abstract: Enhancing Children's Spirituality Through Creative Dance*. *International Journal of Children's Spirituality*; Vol. 9, Issue 1, p 97-104
- DIMONDSTEIN, G. (1971). *Children Dance in the Classroom*. Macmillian Publishing. New York
- FLEMING, G., A. (1976). *Creative Rhythmic Movement*. Englewood Cliff, NJ: Prentice -Hall
- GILBERT, A., G. (1992). *Creative Dance for All Ages: A Conceptual Approach*. Reston, VA: The American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance
- JAY, D. (1991). *Effect of a Dance Program on the creativity of a Preschool Handicapped Child*. *Adapted Quarterly*, Vol 8, 305-316 *Physical Activity*
- JENSEN, E. (2000). *Brain-Based Learning*. San Diego. CA: The Brain Store
- JENSEN, E. (2000). *Moving With the Brain in Mind*. *Educational Leadership*, Vol 5, No. 3, p 34-38
- JOYCE, M. (1994). *First Steps in Teaching Creative Dance to Children*. Mountain View, CA: Mayfield Published Company
- KARFF, J. (1969). *Dance in the Urban School*. *Journal of Health, Physical Education and Recreation*, Vol 50. P 43
- LADEŠIĆ, S., MRGAN, J. (2007). *Ples u realizaciji antropoloških zadaća tjelesne i zdravstvene kulture*. *Zbornik radova 16. ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske*. Hrvatski kineziološki savez. Zagreb. p 306-309
- LLOYD, M.; ZIMMERLY, L.; DEAN, N. (2004). *Brain-Based Learning and Multiple Intelligences As Related to Creative Dance Activities*. *Wacana Seni Journal of Arts Discourse*, Vol 3. p 109-138
- LOBO, Y., B.; Winsler A. (2006). *The Effects of a Creative Dance and Movement Program on the Social Competence of Head Start Preschoolers*. *George Mason University, Social Development*, Vol 15, Issue 3, p 501-509
- MAC DONALD, C., J. (1991). *Creative Dance in Elementary Schools: A theoretical and Practical Justification*. *Canadian Journal of Education*, Vol 16, No. 4., 434-441. Canadian Society for the Study of Education
- MALETIĆ, A. (1983). *Pokret i ples; teorija, praksa i metodika suvremene umjetnosti pokreta*. Kulturno-prosvjetni sabor Hrvatske. Zagreb.
- MALETIĆ, A. (1986). *Knjiga o plesu*. Kulturno-prosvjetni sabor Hrvatske. Zagreb
- MCCOLL, S., L. (1979). *Dance as Aesthetic Education*. *Journal of Physical Education and Recreation*, Vol. 50, No. 7, 44-46
- METTLER, B. (1980). *The Nature of Dance As a Creative Art Activity*. Tucson, AZ: Mettler Studios
- MILLER, J. (1988). *The Holistic Curriculum*. OISE Press. Toronto
- OREB, G. (1992). *Relativna efikasnost utjecaja plesa na motoričke sposobnosti studentica*. Doktorska disertacija. Fakultet za fizičku kulturu. Zagreb.
- STINSON, S. (1998). *Dance for Dance for Young Children: Finding the Magic in Movement*. Reston, VA: The American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- VON ROSSEBERG-GEMPTON, I.; DICKINSON, J., POOLE, G. (1998). *Creative Dance: Potentiality for Enhancing Social Functioning in Frail Seniors and Young Children*. *The Art in Psychotherapy*, Vol. 26, 313-327

PRACTISE OF CREATIVE DANCE IN EARLY EDUCATION

Abstract

Creative dance is an art form that provides the possibility for every child to express himself in many different ways. It focuses on the overall development of the child. The goal of creative dance is to express yourself and communicate through movement. The instrument is human body. Through movement, children learn about their bodies, the space around them, and each other. Through creative dance and movement child explores environment, reaches progressive levels of physical skill development and meets the "vocabulary" of dance. Exploring his own imagination and creativity, child has the opportunity to improvise and engage in creative problem solving. As he interacts with other children in movement, child grows in cognitive, social and emotional ways. Whether enhancing brain power, influencing behavior or creative thinking, creative movement is an indisputably powerful tool in working with children. The first part of paper is dedicated to the importance and role of creative dance in the overall development of the child. Creative dance is a good way to incorporate art and art forms into learning. Creative dance activities can be used in educational institutions to enhance all areas of learning and child development. The content of any subject or field of work with children in education, can be expressed through creative dance. Creative dance brings dance into kindergartens and schools, and helps teachers to include dance and movement into curriculum. In the second part, the methods and areas of using of creative dance in working with children, have been observed. The last part of the paper presents some examples and possibilities for creative dance in working with preschool children and children in elementary school.

KEY WORDS: *creative dance, child development, preschool and early school age.*

KVALITATIVNA ANALIZA MEDIJA U FUNKCIJI ESTETSKOG IZRIČAJA

Aleksandar Halmi
Sveučilište u Zadru
Odjel za turizam i komunikacijske znanosti

UDK: 316.77:303.63
Pregledni članak
Review article

Sažetak

U uvodu autor raspravlja o razlikama između tradicionalne (objektivne) analize sadržaja i sudjelujućeg promatranja koje proizlazi iz etnografske analize sadržaja, odnosno kako istraživači provode analizu dokumenata etnografskom analizom sadržaja. Studij dokumentacije se provodi da bi se razumjele kulture ili procesi koji se odnose na objekte, simbole i značenja koja oblikuju socijalni kontekst. Dokument se može definirati kao bilo koja simbolička reprezentacija koja se može evidentirati i tako koristiti za analizu. Analiza dokumentacije odnosi se na integrirane i konceptualno obavijesne metode, postupke i tehnike za lociranje, identificiranje, pretraživanje i analizu dokumenata radi njihove relevantnosti, signifikantnosti i značenja. Ukratko, svi istraživački materijali su potencijalno i dokumentarni materijali unutar danog istraživačkog okvira. Svi selektivni dokumenti mogu se koristiti kao podatci, ali svi podatci nisu ujedno i dokumenti. Postoje tri grupe dokumenata koji su relevantni za analizu: primarni dokumenti koji su predmet studije (tisak, magazini, TV-novosti, dnevници, arheološki artefakti i sl.); drugu grupu čine sekundarni dokumenti koji su u stvari zapisi primarnih dokumenata, kao npr. terenske bilješke, objavljeni izvještaji u primarnim dokumentima (meta-analiza); treća grupa su tercijarni ili anksilijarni dokumenti koji mogu oplemeniti istraživački projekt. Ti se dokumentarni materijali otkrivaju u tijeku istraživanja (serendipnost). Relacije između te tri grupe dokumenata važne su za istraživački projekt koji onda postaje kompleksno područje rada.

KLJUČNE RIJEČI: *analiza sadržaja, etnografska analiza sadržaja, analiza dokumenata, zapisi.*

1. Uvod

Dokumentarni materijali koji postaju predmetom istraživanja i analize imaju svoja ograničenja i nedostatke jer se sastoje u najvećoj mjeri od tiskanog materijala (novina, magazina, pisma, dnevници i sl.). Informacijska tehnologija je izuzetno značajna za analizu dokumentacije zbog problema brzog pristupa i pretraživanja. To je vrlo važno jer je vijek trajanja dokumenata ograničen. Pojavom fotografije, uključujući mikrofilm, mikrofiš, fizički vijek trajanja dokumenata znatno se produžio. Međutim, reprodukcijaska tehnologija, racionala (logika) i postupci za izvođenje analize dokumenata pod kontrolom su birokratskih i ostalih formalnih organizacija. Mogućnosti za analizu dokumenata rastu geometrijskom progresi-

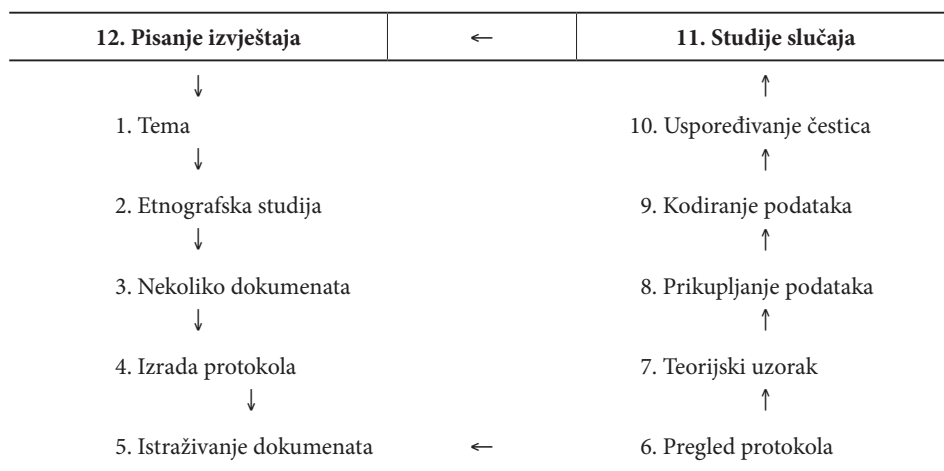
jom u posljednjih dvadeset godina. Masivne promjene u informacijskoj tehnologiji i kulturi odrazile su se na pojavu novih dokumenata i popularne kulture, naročito u području elektronskih medija. Metode, pristupi i relevantnost analize dokumenata znatno su se promijenile pojavom filma, radija, audiozapisa, videozapisa, kabelske TV, kompaktnih diskova, kompjutera i interneta. Popularna kultura i elektronski mediji postaju značajan dio svakidašnjeg života. Najvažnije za istraživače je da produkti elektronskih medija postaju lako dostupni i pristupačni (Lexis/nexis). Integracijom informacijske tehnologije kroz popularnu kulturu, analiza dokumenata je zaokružila širok krug tema nego ranije.

2. Pristup analizi dokumentacije u estetici

Materijali u ovoj raspravi usmjereni su na analizu višestrukih (multiplih), polivalentnih, a ne monovalentnih dokumenata. Premda pojedinačne analize dokumenata nisu nužno inkompatibilne s višestrukim dokumentima, povijesno i didaktički treba učiniti neka razlikovanja. Pristup proučavanju pojedinačnih (singularnih) dokumenata (npr. filma, novela, McDonaldsovih restorana itd.) naziva se semiotika ili proučavanje značenja znakova (semantička analiza). Altheideov (Altheide, 1996) pristup analizi dokumenata proizlazi iz teorijske i metodološke pozicije simboličkog interakcionizma i socijalnog konstruktivizma (Mead, Blumer, Schütz, Berger i Luckman). U svojoj studiji "Kvalitativna analiza medija", Altheide polazi od tri generalne strateške točke. Prvo, socijalni život ili realitet sastoji se od procesa komunikacijske interpretacije u odnosu na to kako akteri definiraju situaciju. Drugo, u tom komunikacijskom procesu kidaju se distance između subjekta i objekta, između vanjskog i unutarnjeg i udružuju se u situaciju svakodnevnog životnog iskustva. Naše aktivnosti dio su socijalne zbilje koju proučavamo, i one su refleksivne i povijesno usmjerene. Treće, pojam procesa je ključna komponenta jer ga svodi na oblikovanje socijalne zbilje (konstruktivizam). Npr. jedna od najvažnijih činjenica razumijevanja tiska ili TV-dnevnika jest u tome da su to organizacijski produkti. To ponovno upućuje na važnost shvaćanja procesa ili kako netko kreira, oblikuje novinski izvještaj ili novosti na TV. Prema tome, kontekst i problem oblikovanja su važni za shvaćanje značenja poruke dokumenta. To znači da se pojedini značenjski uzroci poruke u sklopu nekog komunikacijskog medija pojavljuju odjednom u tzv. emergencijskom procesu koji nam pomaže shvatiti značenje socijalnih aktivnosti. Pri tom simboličko značenje igra važnu ulogu. Razumijevanjem procesa socijalne konstrukcije vijesti ili javnog mnijenja koje oblikuju akteri u procesu dinamičke interakcije, sposobni smo objasniti kako nastaju vijesti i u sklopu kojega konteksta. U tom procesu važna je interakcija s čitateljem, gledateljem, slušateljem različitih novinskih izvještaja ili TV-emisija. Ali, postavlja se pitanje zašto proučavati dokumente? Zašto gubiti vrijeme pažlji-

vim proučavanjem dokumenata kao što su to novinska izvješća? Postoji dvostruki odgovor na to pitanje: 1. Razumijevanje procesa analize dokumenata, konteksta i značenja kojeg oblikuje sredina, i 2. Analiza dokumenata nam pomaže da definiramo situaciju u kontekstu današnjih mass-medija, hiperrealnosti i cyberprostora (virtualna zbilja). Postoje neki naputci za razumijevanje konteksta otkrića dokumenta, procesa ili životnog ciklusa dokumenta. To zorno prikazuje sljedeća slika:

SLIKA 2.1. Proces kvalitativne analize dokumenata



Nakon ovog istraživačkog procesa dokumenti nam omogućuju shvatiti: a) simboličko značenje konteksta; b) socijalnu konstrukciju ili definiciju situacije.

3. Etnografska analiza sadržaja u estetici

U ovom dijelu rasprave opisuje se kako se etnografski pristup analizi dokumenata temelji na principima kvalitativne analize i prikupljanja podataka. Etnografska analiza sadržaja bitno se razlikuje od konvencionalnih modela kvantitativne analize sadržaja po tome što apostrofiraju važnost konstantne komparativne analize za otkrivanje emergentnih uzoraka, sadržaja i tema u analizi, npr. TV-novosti, novinskih izvještaja, audiozapisa, videozapisa i sl. Etnografska perspektiva u kvalitativnoj analizi sadržaja pomaže nam da otkrijemo uzorke ljudskih akcija kada se analiza dokumenata konceptualizira kao dio terenskog istraživanja. To znači da takav tip analize nužno uključuje tehniku sudioničkog promatranja u odabiru problema ili tema, metoda istraživanja, tehnika za prikupljanje, analizu i interpretaciju podataka. Ukratko, etnografska analiza sadržaja može se definirati kao

refleksivna analiza dokumenata. Općenito, etnografija se odnosi na opisivanje ljudi u socijalnom, kulturnom, političkom i ekonomskom kontekstu, odnosno u okruženju u kome ljudi žive. U tom smislu, predmet istraživanja – ljudi sa svojim smislenim ponašanjem određuju način istraživanja i usmjerenje istraživača. Bez obzira na to etnografija se može definirati kao specifična metodološka orijentacija ili strategija istraživanja. Produkti socijalne interakcije, primjerice, mogu se također proučavati refleksivno promatranjem određenih kontekstualnih svojstava (varijabli) kako bi se konstantnom komparativnom analizom generirala utemeljena teorija.

a) Pregled analize sadržaja – Etnografska analiza sadržaja (etnoliza) ili kvalitativna analiza dokumenata, može biti u kontrastu s konvencionalnom kvantitativnom analizom sadržaja u pristupu prema metodama prikupljanja i analize podataka kao i njihove interpretacije. To zorno prikazuje slijedeća tablica:

TABLICA 3.1. Kvantitativna (QCA) i etnografska analiza sadržaja (ECA)

Tipovi analize	QCA	ECA
Ciljevi istraživanja	Verifikacija	Otkriće, verifikacija
Refleksivni nacrt istraživanja	Rijetko	Učestalo
Emfazija (isticanje)	Pouzdanost	Valjanost
Progresivno prikupljanje, analiza i interpretacija podataka	Serijski linearno	Refleksivno Cirkularno
Primarna uključenost istraživača	Prikupljanje i analiza p.	Sve faze

Tipovi analize	QCA	ECA
Uzorak	Slučajan ili stratificiran	Svrhovit i teorijski
Prestrukturirane kategorije	Sve	Neke
Vještine potrebne za prikupljanje podataka	Male	Substantivne
Tipovi podataka	Brojevi	Brojevi, naracije
Ulazne točke za podatke	Singularne	Multiple
Narativne deskripcije	Rijetke	Česte
Koncepti koji se pojavljuju za vrijeme istraživanja	Rijetko	Često
Analiza podataka	Statistička	Tekstualna, statistička
Prezentacija podataka	Tablice	Tablice i tekst

b) *Kvantitativna analiza sadržaja (QCA)* – utemeljena na pozitivističkom stajalištu, omogućuje prikupljanje podataka mjerenjem opsega frekvencija nekog sadržaja, a ne značenja poruke (Barelson, 1966). Slijedeći progresivne nizove ili serije kategorija konstrukcijom specifičnih uzoraka, prikupljanja i analize podataka, njihova kodiranja i interpretacije, kvantitativna analiza sadržaja koristi se kao analitička metoda za određivanje objektivnog sadržaja poruka pisanih ili elektronskih dokumenata (TV-crtića), i to prikupljanjem kvantitativnih podataka o prestrukturiranim kategorijama ili varijablama (McCormack, 1982). Te predefinirane kategorije postaju tako mjerljive jedinice pogodne za kvantifikaciju. Glavna taktika kvantitativne analize sadržaja je verifikacija hipotetičkog odnosa, a ne otkrivanje novih emergentnih obrazaca. Ustvari, protokoli su obično konstruirani kroz operacionalne definicije koncepata da bi se postigle jedinice enumeracije podataka radi njihova mjerenja. Kao jedan od modusa analize dokumenata, kvantitativna analiza sadržaja izvodi se elektronskim medijima za procesuiranje podataka, gdje je uloga istraživača reducirana na praćenje protokola te analizu i interpretaciju podataka.

c) *Etnografska analiza sadržaja (ECA)* – ECA je usmjerena na interpretaciju i razumijevanje komuniciranog dokumentarnog materijala kao i na verifikaciju hipotetičko/teorijskih relacija. Glavna je razlika, međutim, u refleksivnoj i visoko interaktivnoj prirodi istraživača, koncepata, metoda prikupljanja i analize podataka. Za razliku od kvantitativne analize sadržaja, u kojoj je protokol glavni instrument istraživanja, u etnografskoj analizi sadržaja, sudjelujući promatrač je središnja figura procesa istraživanja, premda se i protokoli uvode u kasnijim fazama analize. Kao u svim kvalitativnim etnografskim studijama, razumijevanje smisla i značenja komunicirane poruke je ujedno i pretpostavljena refleksija u različitim tipovima razmjena informacija, njihovu obliku, ritmu i stilu. Etnografska analiza sadržaja slijedi rekurzivni i refleksivni proces istraživanja koji se kreće između razvijanja koncepata, formiranja teorijskog uzorka, prikupljanja, kodiranja, analize, interpretacije i diseminacije podataka. Cilj je provesti sustavno i analitičko, a ne rigidno istraživanje. Kategorije i varijable inicijalno vode studiju, ali je krajnji cilj konstantna komparativna analiza koja generira utemeljenu teoriju. To znači konstantnu poredbu relevantnih situacija, okružja, stilova, imaginacija i značenja interpretativne zajednice (Glaser i Strauss, 1967). Na koncu, ECA se fokusira na prikupljanje numeričkih, ali i narativnih podataka, prije nego da slijedi pozitivističke konvencije kvantitativne analize sadržaja verifikacijom hipotetičkih odnosa na temelju predefiniranih kategorija. Ističe se simultano formiranje kategorija i jedinstvenih obrazaca podataka i minuciozna studija slučaja (novinska izvješća o ekonomskoj krizi u SAD-u), poradi razvijanja konstrukata koji mogu poslužiti za različita istraživanja. Podatci se obično konceptualno kodiraju tako da je svaka čestica relevantna za različite svrhe. Usprkos velikoj sličnosti s metodologijom

utemeljene teorije, etnografska analiza sadržaja se ipak bitno razlikuje u svojem pristupu. Utemeljena teorija se više orijentira na različite tipove kodiranja (inicialno, aksijalno, selektivno) terenskih zabilješki, dok je etnoliza više usmjerena na razvoj koncepata, metoda prikupljanja i analize podataka, kao i smislene interpretacije. Pretpostavka etnografske analize sadržaja jest da je to generalni proces prikupljanja podataka, refleksije i rafiniranja protokola što dakako uključuje postupke kodiranja i razvoja kategorija. Za razliku od etnolize, pristup utemeljene teorije je usmjeren na generiranje jasnih i verifikacijskih hipoteza koje služe kao temelj za stvaranje substantivne teorije. Etnoliza nije toliko usmjerena na razvoj teorije koliko na jasne opise i definicije koje su komparabilne s prikupljenim dokumentarnim materijalom. Suština je u "gustim" deskripcijama i klasifikacijama koje potom pomažu konstrukciji konceptualnih shema i matrica, što je izvrsna podloga za generiranje pojmovno-kategorijalnog sustava utemeljene teorije. Etnoliza je, prema tome, prva faza u konstituiranju utemeljene teorije.

4. Proces kvalitativne analize dokumenata u esteticima

Ranije smo naglasili da se analiza dokumenata sastoji iz dvanaest faza koje se mogu svrstati u nekoliko etapa: pronalaženje dokumenata i pristup, prikupljanje podataka o njima, organiziranje podataka i analiza.

Definiranje problema i jedinica analize

Korak 1. Odredite specifičan problem istraživanja!

To mogu biti razni izvori od TV, videa, filmskih materijala, knjiga i monografija, anamnestičkih podataka (dosijea), bilješki, fotografija i ostalih audiovizualnih zapisa. CD, DVD, diskete i sl. predstavljaju elektronske medije koji ulaze u kompjutorsku bazu podataka.

Korak 2. Usvojite proces ili kontekst informacijskih izvora (etnografskih studija novinskih izvješća ili televizijskih postaja)! Istražite moguće izvore informacija!

Korak 3. Odredite nekoliko primjera (6-10) relevantnih dokumenata i odredite jedinice analize koje se po potrebi mogu mijenjati (npr. novinski članak, insert TV-emisije i sl.)!

Izradite protokol

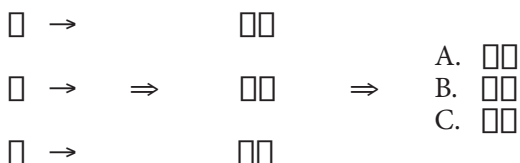
Korak 4. Nabrojite nekoliko čestica ili kategorija (varijabli) koje će upravljati procesom prikupljanja podataka te izradite protokol (tablica za prikupljanje podataka)!

Korak 5. Testirajte protokol prikupljanjem podataka iz različitih dokumenata!

Korak 6. Revidirajte protokol i odaberite nekoliko dodatnih slučajeva koji će poslužiti daljnjem rafiniranju protokola!

Grafički prikaz ilustrira logiku protokolarne analize.

GRAFIČKI PRIKAZ 4.1. Logika protokolarne analize



Jedan dokument (film) se kreće od prikupljanja podataka prema različitim česticama, kategorijama ili varijablama (diskete) do podataka koji se uspoređuju i sumariziraju unutar svake kategorije radi pisanja preliminarnih tvrdnji o pronađenim kategorijama. Čitav proces, ustvari, započinje s protokolom.

Općenito govoreći, protokol je način za postavljanje pitanja o dokumentu, on je lista pitanja čestica, kategorija ili varijabli koje vode prikupljanju podataka iz dokumenta. Cilj je postaviti pravo pitanje koje je konceptualno smišljeno. U kvantitativnoj analizi sadržaja, isticanje i naglašavanje prikupljenih podataka može se analizirati statistički. Protokoli za kvantitativnu analizu sadržaja pretvaraju se u brojne numeričke kategorije i varijable. Obično su protokoli u kvantitativnoj analizi sadržaja prekodirani prije nego što su podatci prikupljeni. Glavna značajka kvantitativne analize sadržaja je obuhvaćanje definicija, značenja, procesa i tipova. Premda se ovi elementi mogu numerički nabrajati (npr. koliko novinskih izvora se može nabrajati i s kojim intenzitetom frekvencija se javljaju u Iranskoj talačkoj krizi i sl.), oni se primjenjuju kao dodatak za razumijevanje i interpretaciju izvedenih iz ostalih izvora. Shodno tome, kvalitativna analiza dokumenata počiva na detaljnom radu na tekstu, naraciji ili deskripciji. Zato su protokoli za kvalitativnu analizu dokumenata manje precizni i daleko kraći jer sadržavaju samo nekoliko kategorija. Neki protokoli mogu biti prekodirani ranije, ali se obično kodiraju kada su podatci već prikupljeni. Međutim, pravila prekodiranja sasvim su jednostavna. Prvo se tretira i razvija protokol kao dio istraživačkog projekta i tada se vrši emergencija u nekoliko različitih pravaca. Krajnji test protokola elaborira se nekoliko studija slučaja jednostavnim pitanjem: Mogu li se dobiti sve potrebne informacije za buduću studiju iz tog slučaja (TV-novosti, novinska izvješća, reportaže i sl.). Drugo, treba se držati minimuma kategorija u prvoj fazi, a ostale se mogu dodati kada istraživač započinje interakciju s dokumentom i relevantnom teorijskom temom. Treće, ni jedna čestica u protokolu ne smije stajati

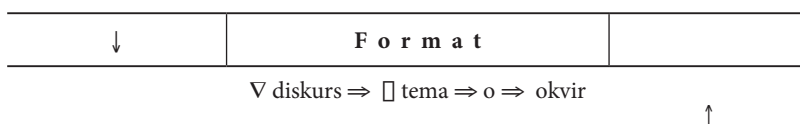
zajedno ili se uključiti zbog mogućih preliminarnih odgovora. U protokol treba uključiti sve čestice koje su relevantne za danu temu. Četvrto, protokol treba biti sposoban za prilagodbu numeričkih ili pisanih kodova tako dobro kao i deskripcije. Najbolji empirijski materijal dolazi od deskripcija ili citata dokumenata. Peto, protokolarne kategorije, općenito, moraju imati najmanje jedan ili više mogućih materijala ili vrijednosti rezultata (outputa) koji iz toga proizlazi (Npr. ako su u studiji ograđene različite novine, jedna čestica treba biti “novinsko izvješće” A., B., ili C itd.). Šesto, protokoli za kvalitativnu analizu dokumenata, u masi slučajeva, trebaju uključivati kategorije koje su relevantne kao značajke za socijalnu akciju, uključujući informacije o vremenu, mjestu i značenju aktivnosti, ili postavljeno drugačije: Što ili kako je učinjeno, gdje i kada je nešto učinjeno? Tko je to učinio? Koja je bila logika ili racionala? Koji su motivi bili prisutni? Cilj je pokazati da su dokumenti u stanju reflektirati socijalnu aktivnost, tako da kategorije moraju obuhvatiti tzv. “dramaturški karakter” socijalne akcije. Sedmo, ako je prikladan, protokol dokumenta treba biti sposoban vizualno dokumentirati informacije tako dobro kao pisane i narativne informacije. Osmo, protokol treba imati reflektivni segment u kojem istraživač može činiti istraživačke zapise i komentare o tome kako su neki slučajevi bili slični, a bitno različiti od ostalih. Neke čestice koje se tiču točke šest također ilustriraju dodatne značajke protokola. Premda postoje razlike u predmetnoj materiji i izvorima dokumenata koji se istražuju, postoje neke generičke kategorije koje su slijedeće: broj slučajeva, medij (npr. New York Times, LA Times itd.), datum, lokacija, vremenska i prostorna daljina, naslov teme koja se ističe, fokus glavne teme, izvori i ostala tematska područja koja se obrađuju. Ako se analizira nov materijal, tada treba promisliti o relevantnoj kategoriji i njezinoj vizualnoj prezentaciji (TV, videozapisi, grafički zapisi, audiovrpce, videovrpce i sl.). Također bi trebalo razviti potkategorije za svaku kategoriju (izvješće o kriminalu, tip kriminala). Na koncu, protokol treba još jednom pregledati i revidirati. Testiranje dobrog protokola je konceptualni problem, ako je dobro obuhvaćen protokolarnim podacima. Kada je protokol adekvatan, mogu se odabirati dodatni dokumenti za prikupljanje podataka. Jednostavan način manipuliranja protokolom je da istraživač posjeduje kopiju dokumenta koji će protokolirati.

5. Teme i okviri istraživanja u estetici

Ključna kategorija u mnogim kvalitativnim studijama dokumenata uključuje značenja i isticanje pojedinih kategorija. Nekoliko koncepata koji se preklapaju, a čiji je cilj obuhvatiti elemente značenja i isticanje smisla jesu: okvir, tema i diskurs. Okvir, tema i diskurs se također odnose na komunikacijske formate koji se u slučaju masovnih medija, odnose na selekciju, organizaciju i prezentaciju informacija. Formati podvlače organizaciju i pretpostavku vremena, prostora, stila (znače-

nja) i iskustva neke komunicirane poruke. Oni temeljno znače ono što čini neko zajedničko iskustvo, prepoznatljivo tako da jasno diferencira entitete, npr. mogu se vrlo brzo pronaći razlike između TV-novosti i talk-showa. Grafički prikaz 5.1. ilustrira odnos između formata, okvira, teme i diskursa:

GRAFIČKI PRIKAZ 5.1. Format, okvir, tema i diskurs



Altheidov (1996) prijašnji rad je identificirao nekoliko dimenzija formata koji značajno doprinose okvirima, temama i diskursima. Komunikacijski i medijski format omogućuje prepoznavanje različitih okvira koji navode na generalnu definiciju tog pojma. Goffman (1974) definira okvir kao shematsku interpretaciju koja omogućuje ljudima da lociraju, opaze, identificiraju i definiraju “događanje informacija”. Umjesto toga, jedna perspektiva analize okvira je da se ona fokusira više na strukturu izvješća (reda u pričama ili korištenja filma) nego na sam kontekst. Npr. Zhondang i Kosicki (1993) vide analizu okvira na sljedeći način: Analiza okvira je konstruktivistički pristup koji istražuje nove diskurse s usmjerenjem na konceptualizaciju novinskih tekstova kao sintetičkih materijala, skripata, tematskih cjelina i retoričkih struktura, tako da se iskustvena evidencija novih medijskih okvira problema ili tema u novinskim tekstovima može lako prikupiti. Za svrhe ove rasprave okvir se može tretirati vrlo široko kao tematska cjelina ili definiran izvještaj, slično kao slika koja je odvojena od zidova i ostalih mogućnosti. Kao primjer, može se uzeti tretiranje korištenja ilegalnih droga kao javno zdravstveni ili kriminalno pravni problem. To su dva različita okvira koji nužno uzrokuju različite načine rasprave o ovoj problematici ili pak vrste diskursa koji slijedi. Teme su manje-više bazične spojnice koje raspolažu kratkim vremenom da ispričaju priču svom auditoriju kako bi prikupili specifične informacije iz izvora koji proizlaze iz tih spojnica. To je situacija gdje su izvori informacija povezani s novim medijima koji ne samo da sadrže informacije već su one kompatibilne različitim medijskim formatima. Altheide (1996), međutim, razmišlja o temama kao o generalnim značenjima ili čak “miniokvirima” za različite vrste izvješća. Oni se ne pojavljuju samo u novim reportažama već i u brojnim drugim dokumentima. Teme su generalne definicije ili interpretivni okviri (gradovi su daleko opasniji od drugih mjesta). Mnogi dokumenti se odnose na teme ili točke motrišta gdje se ostali dokumenti iz različitih perspektiva odnose na specifične dijelove teme (npr. tema o najkorumpiranijoj administraciji u povijesti se može promatrati iz različitih motrišta). Očigledno, teme i okviri su povezani, ali nisu determinirani. Različiti okviri mogu se koristiti unutar istih tema (npr. kažnjavanje i patnja). Temama se vraćaju tipič-

ne teze koje su svojstvene većini reportaža. Teme se usmjeravaju graničnim parametrima za raspravu o posebnim događajima. Okviri su ono što će biti predmet rasprave, kako će se raspravljati i kako ne treba raspravljati. Izvjesna tema postaje prikladna ako je prihvaćen poseban okvir. Tako u sklopu okvira kaznenog prava i kaznenog zakona postoji segment koji implicira diskurs, tj. instituciju kažnjavanja, teme o zdravstvenoj skrbi uključuje diskurs o tretmanu, rehabilitaciji, intervenciji i edukaciji, teme o socijalnoj skrbi uključuju niz socijalno-zaštitnih intervencija koje se provode nad širokom kategorijom korisnika socijalne skrbi itd.

Posljedica je da aktualna riječ i neposredna poruka dokumenta iznosi diskurs, koji reflektira izvjesnu temu koja zajedno s danim značenjem čini široki okvir. Postavlja se pitanje jesu li to novosti ili standardna komedija rutine (van Dijk, 1988)? Konačno, koji su mediji uključeni i koje su značajke prevalirajućeg okvira i sl. Altheide (1996) je pronašao korisnim primijeniti koncept okvira i diskursa u proučavanju novinskih izvješća. Kao što je napomenuo, okviri su vrste neke "superteme". Premda postoji suptilna distinkcija, oni mogu biti usko povezani kada se istražuje određeni dokument. Okviri i diskursi pomažu prilikom procjene tog međuodnosa, čak i onda kada su ti koncepti u relaciji. Diskursi se odnose na parametre relevantnog značenja gdje netko koristi okvir govora i razgovora. Okviri se odnose na posebne perspektive od kojih neke naglašavaju više ili manje nekoje teme. Značenja i jezik (konverzacija) impliciraju oboje. Jednostavno se može reći da su diskurs i okvir u međusobnoj funkciji te zajedno sugeriraju perspektivu na koji se način može pristupiti problemu. Signifikantnost okvira, tema i diskursa u analizi dokumenata ne treba prenaprasiti. Teorijski okviri i teme su ključne u definiranju situacije i mogu osigurati racionalu za analizu dokumenata. To je najmoćnija značajka javnih informacija, te je proučavanje njihovih izvora, načina na koje se one mijenjaju tijekom vremena i primjenjuju u svakodnevnom životu, bitno za razumijevanje relevantnosti komunikacijskih medija. Gitlinovo (Gitlin, 1980) zapažanje uloge tema i okvira u zahvaćanju studentskih demonstracija je jedna ilustracija značajna za sadržaj novosti. Gitlin je opazio da mediji utječu na studentske pokrete preko specifičnih okvira koji pomažu razvoj aktivnosti i interpretaciju njihova značenja, ali dosta selektivno. On nabroja nekoliko faktora kao što su: trivijalizacija, polarizacija i marginalizacija (demonstratori kao devijantne ličnosti).

Korak 7. Razvijte strategiju i logiku teorijskog uzorkovanja, jednostavnog slučajnog i stratificiranog uzorkovanja, kao i uzorka skupina!

Postoje brojne strategije izbora uzorka ali su samo neke najprikladnije za kvalitativnu analizu dokumenata. Logika kvalitativnih istraživanja ističe klarifikaciju procesa, tipove prezentacije i načine interpretacije značenja poruke. Ti pristupi isto tako utječu na strategiju izbora uzorka, a glavni cilj je pritom generalizacija nalaza na čitavu populaciju. Da bi se to učinilo potrebne su neke vrste probabilističkog uzorkovanja kao što je metoda jednostavnog slučajnog i stratificiranog odabiranja uzorka. Treba,

međutim, naglasiti da se kvalitativna analiza dokumenata ne usmjerava pretežno na generalizaciju parametara (uzorka) na veće populacije. Optimalna strategija uzorkovanja dopušta usporedbe i kontraste, kao npr. usporedba dokumenata različitih TV-mreža, različitih novina u drugim zemljama i sl. Drugi način je proučavanje medija u različitim vremenskim periodima (inicijalno, medijalno i terminalno).

6. Teorijsko uzorkovanje u estetici

Glavno svojstvo kvalitativne analize dokumenata je zahvaćanje značenja i isticanje teme poruka kako bi se razumjela organizacija procesa onako kako je on prezentiran (Glase i Strauss, 1967). To su zahtjevi koji se uključuju u širok opseg relevantnih poruka u definiranom uzorku. Međutim, teško je znati koji je opseg i koji su sve varijeteti na početku istraživanja. Istraživaču se sugerira da ima "idealnu" sliku o vrstama materijala koji su uključeni u studiju da odgovore na glavna istraživačka pitanja. Npr. istraživač može istraživati proces donošenja odluka predsjednika i njegovih savjetnika. Jedan takav primjer je preslušavanje i pretraživanje transkripata u Bijeloj kući za vrijeme procesa Watergatea koji se događao u doba Nixonove administracije. Vrpce i transkripti koji su objavljeni u tom slučaju činili su bogat empirijski materijal. Dakako, u tijeku analize afere bili su dostupni i ostali izvori informacija. Međutim, analiza s više predeterminiranih (apriornih) kategorija zahtjeva rigidne strategije izbora uzorka. To se odnosi na selekciju materijala temeljenog na rastućem razumijevanju teme koja je predmet istraživanja. Ideja je odabrati materijale za konceptualne i teorijski relevantne razloge. Npr. istraživač može uključiti materijale koji su slični ili različiti u specifičnim dimenzijama. To mogu ilustrirati dva kratka primjera. Jedan je uzet iz novinskih izvješća, a drugi iz TV- novosti. Radi se o političkim izborima u oba primjera i atentatima na predsjedničke kandidate. U obje situacije teorijsko uzorkovanje može osigurati pun opseg situacije koja se može identificirati radi boljeg razumijevanja. Inicijalno istraživanje tipova, načina isticanja značenja zahtjeva obradu 15-20 izvješća, ovisno o izvorima, vremenu i pristupu materijalu. Istraživanje s pomoću ovog tipa uzorkovanja je kumulativno po karakteru, tako da se inicijalni eksplorativni rad može dodati kasnije većem uzorku. To, dakako, otvara raspravu o reprezentativnosti uzorka.

7. Stratificirano slučajno uzorkovanje u estetici

Odnosi se na slučajni odabir slučajeva unutar izvjesnih kategorija ili stratumata (Henry, 1990). Stratumi su odabrani iz konceptualnih razloga. U kvalitativnoj analizi dokumenata, stratificirano slučajno odabiranje (uzorkovanje) može se primijeniti u kasnijim fazama analize da osigura slučajeve koji su dovoljni za danu analizu koristeći

se metodom teorijskog uzorkovanja. U kvalitativnoj analizi dokumenata, frekvencija i reprezentativnost nisu glavni problemi dok adekvatna konceptualizacija jest.

Jednom kada su ključni elementi identificirani i demonstrirani, te kada su protokoli za prikupljanje podataka i relevantne kodne sheme pročišćene (rafinirane), tada se uzorak može ekstenzivirati na glavni fokus studije za vrijeme čitavog perioda na koji se ona odnosi. Međutim, inicijalna studija može uključivati 15-20, ako se predmet istraživanja (kao što je Iranska talačka kriza) ne proširi s dodatnih stotinu izvješća posljednjih mjeseci. Tako je Altheidova (1996) studija o Iranskoj talačkoj krizi obuhvaćala više od 900 izvješća prikupljenih tijekom 444 dana. Ta mnoga izvješća, međutim, sada više ne će biti potrebna zbog nekoliko konceptualnih točaka u svezi s uzorkovanjem koji su bili demonstrirani i klarificirani u ovom i ostalim radovima. Selektiranje dodatnih izvještaja ne treba biti čisto slučajno, ali i može biti ovisno o istraživačevim konceptualnim interesima. Čisto slučajno odabiranje je vrlo jednostavno. Svaka jedinica populacije ima jednaku šansu da bude izabrana u uzorak (broj svih izvješća). Međutim, često postoji mogućnost kombinacije teorijskog uzorkovanja sa slučajnim uzorcima. Ako istraživač želi obuhvatiti određeni vremenski period, tada je korisnije primijeniti namjerno ili stratificirano slučajno uzorkovanje.

8. Prikupljanje podataka u estetici

Korak 8. Prikupljajte podatke koristeći se predeterminiranim kategorijama (kodovima) i, ako je to prikladno, mnogim deskriptivnim primjerima! Sačuvajte podatke kao originalne dokumente, ali također unesite podatke u kompjutor! Kompletirajte prikupljanje podataka!

Kvalitativni dokumentarni podatci su vrlo individualistički po prirodi tako da je glavni istraživač involviran u konceptualne sheme, internu logiku kategorija, protokole ili načine na koje se pojedine čestice prikupljaju za svrhe kasnije analize. Podatci se prikupljaju osiguranjem relevantnih kodova i deskripcija protokolarnih kategorija.

9. Analiza podataka u estetici

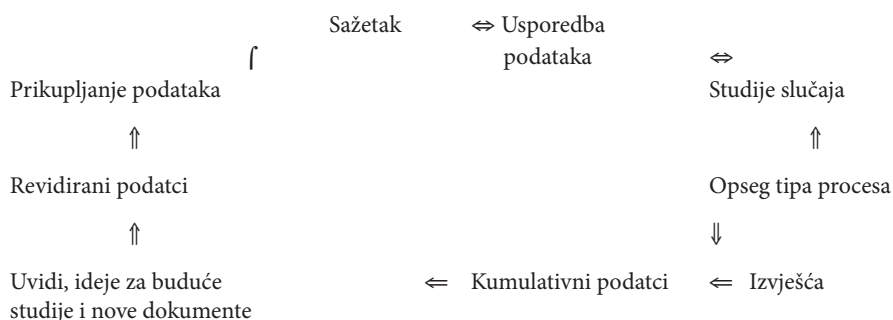
Korak 9. Izvedite analizu podataka, uključujući konceptualno rafiniranje i kodiranje podataka! Čitajte zabilješke i podatke opetovano i temeljito!

Korak 10. Usporedite i učinite kontraste između ekstrema i “ključnih razlika” unutar svake kategorije! Formirajte tekstualne registre (zapise). Napišite kratke sažetke ili preglede podataka za svaku kategoriju (varijablu)!

Korak 11. Kombinirajte kratke sažetke na primjerima tipičnih slučajeva tako dobro kao ekstreme (ekstremne slučajeve)! Ilustrirajte te slučajeve materija-

lom iz protokola! Zabilježite kuriozitete i serendipnost fenomena na svakom slučaju i ostalim empirijskim materijalima! Kvalitativna analiza podataka možda je najmanje razumljiv aspekt kvalitativnih istraživanja, a posebno analiza dokumenata. Slika 9.1. ilustrira proces kvalitativne analize podataka:

SLIKA 9.1. Emergentna kvalitativna analiza podataka



Cilj kvalitativnog istraživanja je razumjeti i protumačiti svijet socijalne zbilje. Kvalitativno istraživanje želi shvatiti tipove, karakteristike i organizacijske aspekte dokumenata kao dijela socijalne zbilje. Kvalitativna analiza podataka nije samo kodiranje i računanje, premda te aktivnosti mogu biti korisne u nekim dijelovima popunjavanja ciljeva u smislu značenja i teorijske integracije. Cilj je razumjeti proces kako bi se on sagledao u tipovima i značenjima dokumenata koji su predmet istraživanja, a glavna svrha je povezati dokumente s konceptualnim i teorijskim problemima. To se zbiva onda kada je istraživač u interakciji s dokumentima i kada kompjutorski software pomaže u primjeni tog procesa (tekst procesori).

Opcije obrade podataka s pomoću tekst procesora ustvari je, inicijalni korak u analizi podataka. Općenito, analiza podataka sastoji se od ekstenzivnog čitanja, sortiranja i pretraživanja materijala uspoređujući ih s kategorijama, procesom kodiranja i konceptualizacije. Sljedeći korak u kvalitativnoj analizi podataka je integracija empirijskog materijala u transakcijske sustave ili konceptualne matrice.

Korak 12. Integrirajte nalaze s vašim interpretacijama u konceptualne sheme koje čine transakcijski sustav kategorija!

Ovaj korak uključuje sumarizaciju svake kategorije u paragrafe koristeći se ilustrativnim materijalima gdje je to prikladno, uključujući bogate deskripcije i citate. Protokolarna analiza dokumenata omogućuje tako simultano prikupljanje i analizu podataka uz mogućnost generiranja utemeljene teorije kao generalne strategije kvalitativnih istraživanja (Glaser i Strauss, 1967).

LITERATURA

- ALTHEIDE, D.L. (1996). *Qualitative media analysis*. SAGE Publications, Thousand Oaks, London, New Delhi.
- BARELSON, B. (1966). Content analysis in communication research. In B. Barelson & M. Janowitz (Eds.), *Reader in public opinion and communication* (pp. 260-266). New York: Free Press.
- BERGER, A.A. (1982). *Media analysis techniques*. Newbury Park, CA: SAGE.
- BERGER, P., & LUCKMAN, T. (1967). *The social construction of reality*. New York: Anchor.
- GLASER, B., & STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- GITLIN, T. (1980). *The whole world is watching*. Berkeley: University of California Press.
- GOFFMAN, E. (1974). *Frame analysis*. New York: Harper and Row.
- HENRY, G.T. (1990). *Practical sampling*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- MCCORMACK, T. (1982). Content analysis: The social history of a method. *Studies in communication: Vol. 2. Culture, code, and content analysis* (pp. 143-178). Greenwich, CT: JAI.
- VAN DIJK, T.A. (1988). *News as discourse*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- ZHONDANG, P., & KOSICKI, G. (1993). Framing analysis: An approach to news discourse. *Political communication*, 10, 55-69.

QUALITATIVE ANALYSIS OF MEDIA AS A FUNCTION OF AESTHETIC EXPRESSION

Abstract

In the introduction, the author discusses the differences between traditional (objective) content analysis and participatory observation that arises from ethnographic content analysis, or how the researchers conducted ethnographic content analysis of documents. The Study of documentation is carried out in order to understand the culture or the processes that relate to objects, symbols and meanings that shape the social context. The document can be defined as any symbolic representation that can be recorded and used for such analysis. The analysis of documentation relates to integrated and conceptually informative methods, procedures and techniques for locating, identifying, searching and analyzing documents for their relevance, significance and meaning. Briefly, all research materials are potentially also documentary materials within the given framework. All selective documents can be used as data, but all data are not documents. There are three groups of documents that are relevant for the analysis: primary documents that are the subject of study (newspapers, magazines, TV news, diaries, archaeological artifacts, etc), the second group includes secondary documents which are actually records of primary documents, such as terrain notes, a published report in primary documents (meta-analysis), the third group are tertiary documents that can enrich the research project. Those documentary materials reveal the ongoing research. Relations between those three groups of documents are important for the research project which then becomes a complex area of work.

KEY WORDS: *content analysis, ethnographic content analysis, analysis of documents, records.*

TERMINOLOGIJA U POČETNOJ NASTAVI MATEMATIKE

Irena Mišurac Zorica
Filozofski fakultet u Splitu

UDK: 811.163.42'373.46
Pregledni članak
Review article

Sažetak

Jezik koji koristimo u poučavanju matematike važan je medij kojim djeca razumijevaju i uče matematičke sadržaje. U početnoj nastavi matematike često se u učenika javljaju problemi zbog neujednačene i nedovoljno jasne terminologije koju učitelji koriste. U analiziranju problema uočeno je da se u udžbenicima matematike za niže razrede koriste različiti pojmovi, riječi i sintagme za opisivanje istih koncepata. Ti su termini često neusuglašeni, a u nekim slučajevima njihova logička povezanost s konceptom koji predstavljaju nije u potpunosti jasna. U radu ćemo prikazati neke od reprezentativnih primjera uočenog problema te ukazati na nužnost uvođenja reda u matematičku terminologiju koja se koristi u radu s djecom.

KLJUČNE RIJEČI: početna nastava matematike, terminološka neujednačenost, udžbenici matematike za niže razrede osnovne škole.

1. Uvod

Jezik koji koristimo u poučavanju matematike važan je medij kojim djeca razumijevaju i uče matematičke sadržaje. On omogućava razmjenu ideja, prenošenje spoznaja, razumijevanje među ljudima, a to je preduvjet za cjelokupan proces odgoja i obrazovanja. Za uspješno učenje i razumijevanje matematike neophodno je dobro poznavanje i umijeće korištenja jezika na kojem se komunikacija odvija. "Jezik je važan za učenje matematike kao i za učenje čitanja. Kada učenik dolazi u školu, njegove mogućnosti komuniciranja stalno se proširuju novim izvorima znanja, obogaćenom upotrebom jezika i iskustvima s vršnjacima i učiteljima" (NCTM, 2000, 128).

U nastavi matematike je posebno važna sposobnost verbalnog izražavanja o matematičkim temama, jer se govorom matematički sadržaji najčešće približavaju učenicima, a govorom učenika učitelj može pratiti njegovo shvaćanje i razumijevanje matematike. "Govorno izvođenje oslobađa od manipuliranja konkretnim objektima i usmjerava prema misaonim radnjama" (Markovac, 2001, 29). U nižim razredima osnovne škole jezik koji koristimo treba prilagoditi dobi učenika i njihovim mogućnostima te ne tražiti od njih da se izražavaju jezičnim formama koje su za njih presložene, jer "postoji više dokaza koji podupiru shvaćanje da su manja djeca sposobna razumjeti mnogo više nego što mogu izreći. Njihova je sposobnost primanja jezika (sposobnost slušanja i razumijevanja) često naprednija od njihove

vog proizvodnog jezika (govora)” (Wood, 1995, 104). Da bi učenici razvili svoje komunikacijske vještine, s njima treba što više razgovarati koristeći pri tome riječi matematičkog jezika. “Pisanjem i pričanjem s ostalima, učenici uče sve preciznije koristiti matematički jezik, a s vremenom i konvencionalne simbole kojima izražavaju matematičke spoznaje. Komunikacija omogućava vanjsko promatranje i praćenje nečijeg matematičkog mišljenja i tako olakšava daljnji razvoj tog mišljenja” (NCTM, 2000, 128). U planiranju početne nastave matematike učitelj treba osigurati dovoljno vremena za razrednu konverzaciju s učenicima vodeći računa o stvarnoj mogućnosti i spremnosti učenika za korištenje jezika kao osnovnog medija učenja i poučavanja. Kako su brojna istraživanja pokazala da učenje matematike uvelike ovisi o djetetovu razumijevanju jezika i čitalačkim sposobnostima, “poteškoće u čitanju u korelaciji su s poteškoćama u matematici i moraju se uzeti u obzir kao eventualni faktor rizika” (Jordan i dr., 2006, 171).

U novije vrijeme mnogi su znanstvenici istraživali i dokazivali usku vezu između razvijenosti matematičkog jezika i razvoja matematičkog mišljenja (Warren, 2006; Schleppegrell, 2007; Sfard, 2000; Jordan i dr., 2006). “Tako su znanstvenici odavno upoznali ogromno značenje koje jezik ima u rješavanju matematičkih problemskih zadataka, nisu odmah obratili pozornost na jednako važnu ulogu jezika u usvajanju matematičkih koncepata i vještina” (Sharma, 2001, 66). Jezik, neovisno o tome je li korišten za izražavanje ili primanje ideja, snažno je oruđe koje treba koristiti u učenju matematike. Komunikacija o matematičkim spoznajama je učenicima način da artikuliraju, razjasne, organiziraju i učvrste svoje razmišljanje. Učenje i razvijanje matematičkog jezika i sposobnost komuniciranja o matematici razvijaju se usporedno, pa sa svim oblicima komuniciranja u nastavi matematike treba početi što ranije. Tu povezanost jezika i jezične pismenosti s matematikom i matematičkom pismenošću treba shvatiti kao važnu odrednicu suvremene nastave matematike. Matematička se komunikacija ne uči kroz izdvojene nastavne teme, već mora prožimati nastavni proces od početnog učenja matematike, pa sve do visokoškolske matematike.

Mnoga djeca imaju problema s razumijevanjem matematičkog jezika. Naime, matematički je jezik daleko složeniji, precizniji i stroži od svakodnevnog jezika kojim djeca uobičajeno komuniciraju. “U odnosu na jezik, vjeruje se da je jedan od glavnih uzroka poteškoća koje djeca doživljavaju u matematici, razumijevanje nijansi matematičkog jezika. Djeca moraju razumjeti i svladati matematičke riječi, razumjeti njezinu vlastitu sintaksu, semantiku, simbole, vokabular i gramatiku, te reinterpretirati riječi u matematičkom kontekstu. U tim situacijama, značenje riječi često postaje usko ograničeno i precizno” (Warren, 2006, 169). “Razvijanje i obogaćivanje matematičkog rječnika je iznimno važan zadatak u učenju matematike. Matematički rječnik se sastoji od dvije vrste riječi: (1) od riječi koje dijete već poznaje, ali koje u matematici imaju specifično značenje i (2) specifična matematička terminologija koja se koristi isključivo u

matematici” (Sharma, 2001, 180). Učenje obiju vrsti riječi dugotrajan je i složen proces koji traži vrijeme i prilike za njihovo korištenje.

Djeca izvan škole koriste mnoge riječi matematičkog jezika, ali njihovo se značenje u školi mnogo strože precizira, a često i mijenja. Samo poznavanje matematičkih riječi kao što su na primjer, “više”, “manje” ili “jednako” nije dovoljno: učenici moraju naučiti jezične zakonitosti povezane s tim riječima te načine na koje se pomoću njih stvaraju matematički koncepti” (Schleppegrell, 2007, 143). “Matematički izrazi često su ‘parazitski’ u odnosu na riječi svakodnevnog jezika. Oni imaju posebno, usko matematičko značenje koje, nedovoljno objašnjeno, može stvarati ozbiljne teškoće. Dječja tumačenja temeljena na svakodnevnom jeziku često se razlikuju od njihova značenja u matematičkim okvirima” (Wood, 1995, 188). Katkad se iste riječi u matematici i svakodnevnom životu upotrebljavaju na potpuno različite načine, pa tako na primjer djeca i odrasli često koriste sintagme “Lego kocka”, “kocka šećera”, “kocka za juhu” za predmete koji uopće nisu kocke (već kvadri). Isto tako riječi, kao što su sličnost, operacija ili tijelo imaju u matematici i svakodnevnom životu potpuno različita značenja. Sve to otežava djeci učenje i razumijevanje matematike, posebno ukoliko učitelji nisu svjesni tih činjenica.

“Matematika je vrsta jezika u kojem se komuniciranje odvija putem simbola. Ona ima svoju abecedu, simboliku, vokabular i gramatiku. U većini slučajeva matematički jezik je drugi jezik s kojim se dijete upoznaje nakon ovladavanja svojim materinskim jezikom” (Sharma, 2001, 66). Razviti matematički jezik znači upoznati termine matematičkog jezika, pravilno formulirati rečenice da smisao bude precizan i jednoznačan te simbolički zapisati određene tvrdnje. Naučiti matematički jezik “nije samo pitanje učenja novih riječi, već i novih značenja i načina argumentiranja te spajanja postojećih elemenata u novim kombinacijama” (Schleppegrell, 2007, 140). Kako učitelji toj činjenici često ne pridaju dovoljno pažnje, događa se da djeca imaju problema s matematičkim jezikom i znakovima. “Jedan od razloga za to jest činjenica da se sustav matematičkih znakova često zanemaruje i tretira se kao dodatak. Međutim, u matematici se ne može komunicirati bez potpunog razumijevanja tog sustava simbola. Kada se djeca upoznaju sa školskom matematikom, međugra između simboličkih oznaka i prirodnog jezika korištenog u verbalnom izražavanju matematičkih spoznaja, postaje kompleksna matematička aktivnost” (Warren, 2006, 171).

Da bi učenici povezali svakodnevni i matematički jezik, treba s njima mnogo razgovarati i nuditi im priliku da riječi koriste u raznolikim kontekstima. “Tako upravo konteksti u kojima su te riječi upotrijebljene, daju značenje samim riječima” (Warren, 2006, 172). Djeca na taj način ne će samo upoznati i naučiti izgovarati određene matematičke riječi, već će naučiti i kada se upotrebljavaju, na koji način, u kojem redosljedu i koliko često, što produbljuje njihovo konceptualno matematičko znanje. “U takvoj situaciji zapravo se uči novi jezik: jezik matematike. Zato se

pred učiteljem pojavljuje dvostruki zadatak: razvijanje jezika u kontekstu matematike i upotreba jezika u usvajanju matematičkih koncepata” (Sharma, 2001, 67).

Iako su mnoge riječi matematičkoga jezika za djecu nove i neobične, precizna i koncizna terminologija je preduvjet svake komunikacije. “Bez dobre terminologije nema lakog komuniciranja na nekom govornom jeziku ni u jednoj struci; to pogotovo vrijedi za početnu nastavu matematike” (Čurić, 1999, 23). Matematički se jezik u djece treba pažljivo razvijati, krećući od svakodnevnog, djeci razumljivog jezika, prema strožim i preciznijim matematičkim formulacijama. Naravno da je u početnoj nastavi matematike dopušten stanovit stupanj slobode i pojednostavljenja u uvođenju i razumijevanju novih pojmova. Međutim, ta pojednostavljenja ne smiju narušiti načela nastave matematike, kao ni točnost biti pojma o kojem se uči (Kurnik, 2010).

Uvidom u terminologiju koja se koristi u udžbenicima početne nastave matematike, primijećeno je da u nastavnim materijalima terminologija nije u potpunosti ujednačena. Još veći raskorak uočava se usporedbom terminologije koja se koristi u razrednoj i predmetnoj nastavi. Ovakav problem podjednako muči učitelje razredne nastave, predmetne nastave, a ponajviše učenike. Učitelji razredne nastave u svojoj nastavnoj praksi najčešće koriste termine koji se pojavljuju u udžbenicima koje koriste. Roditelji kod kuće često koriste drugačije termine, a predmetni učitelji matematike opet koriste termine koje smatraju najboljima, ali koji često nisu u skladu s prethodno korištenima. Sve ovo naravno zbunjuje učenike i onemogućava potpuno razumijevanje koncepata o kojima se u nastavi matematike uči.

2. Primjeri iz prakse početne nastave matematike

U nastavku rada proučit ćemo nekoliko primjera neujednačene uporabe terminologije u različitim matematičkim konceptima. Ti su termini često neusuglašeni, a u nekim slučajevima njihova logička povezanost s konceptom kojeg predstavljaju nije u potpunosti jasna.

2.1. Nazivi brojeva kod množenja

U matematici se brojevi koji se množe nazivaju **faktori**, a rezultat množenja **umnožak** ili **produkt**. S obzirom na to da množenje kao računski radnja ima svojstvo komutativnosti¹, sasvim je logično da se oba broja koja se množe nazivaju istim imenom. Istu situaciju imamo kod zbrajanja (koje također ima svojstvo komutativnosti), gdje se oba broja koja zbrajamo zovu pribrojnici. Ukoliko nam je potrebno označiti koji je broj u

¹ Svojstvo koje dopušta da dva broja koja se množe zamijene svoja mjesta, a da se umnožak ne promijeni.

množenju prvi, a koji drugi, dodajemo im redni broj ispred riječi faktor, pa govorimo o prvom faktoru, odnosno drugom faktoru. To je posebno važno u početku uvođenja računске radnje množenja, kada učenici množenje upoznaju iz konkretnih situacija u kojima je bitno koji je broj prvi, a koji drugi u množenju.

Nažalost, dogodilo se da je u nekim materijalima došlo do prevođenja riječi faktor (koja korijenski nije riječ hrvatskog jezika) u hrvatsku riječ **čimbenik**. U nematematičkom jeziku, riječi faktor i čimbenik često su sinonimi, no u matematici to zasigurno nije tako. Naime, iz korijenske riječi faktor kasnije se u matematici razvijaju brojni nazivi postupaka ili pojmova koji proizlaze iz množenja. Takav je na primjer postupak **faktorizacije** (rastav prirodnog broja u obliku umnoška prostih² brojeva) koji se uči već u 5. razredu. Iz korijenske riječi faktor proizlazi i pojam **faktorijele**, gdje je $n!$ (čita se “en faktorijela) umnožak prvih n prirodnih brojeva ($n! = 1 \cdot 2 \cdot 3 \cdots n$), a koji će se učiti u srednjoj školi. Postoji cijela grana matematike koja se naziva faktorska analiza. Prevođenjem korijenske riječi faktor u čimbenik ruši se ova logička hijerarhija i struktura. Između riječi umnožak i produkt, jasno je da se autori češće odlučuju za hrvatsku riječ umnožak (koja u sebi sadrži vezu s množenjem), nego nehrvatsku riječ produkt.

Osim termina faktori i čimbenici, u udžbenicima za razrednu nastavu nailazimo i na nazive **množenik** i **množitelj**. Problem se još više komplicira ako dodamo da se u nekim udžbenicima prvi broj naziva množenik, a drugi množitelj, dok se u drugim udžbenicima prvi broj naziva množitelj, a drugi množenik. Kako bismo razjasnili ovu dilemu pogledajmo kako je do ove dihotomije došlo.

Pri računskoj operaciji oduzimanja (koja nije komutativna) jako je važno razlikovati koji se broj oduzima, odnosno od kojeg se broja oduzima. Stoga u računskom izrazu:

$$a - b = c$$

a je broj od kojeg se oduzima, b je broj koji oduzimamo, a c je rezultat oduzimanja. Broj a naziva se **umanjenik**, i on je broj koji se oduzima. Možemo reći da se nad njim vrši radnja, njega se umanjuje, pa ga slikovito možemo nazvati “patnik”. Odatle mu i nastavak -ik na kraju riječi. Broj koji ga oduzima, broj b , naziva se **umanjitelj** i on je vršitelj radnje. Stoga ima nastavak -elj. Imena brojeva kod oduzimanja sasvim su logična i upućuju na njihovu ulogu u oduzimanju. Rezultat oduzimanja c naziva se razlika. Ista je situacija i kod dijeljenja (koje također nije komutativno). U izrazu:

$$a : b = c$$

broj a je broj koji se dijeli, broj b je onaj koji dijeli, a c je rezultat dijeljenja. Stoga se broj a zove djeljenik (jer se nad njim vrši radnja, on je “patnik”), broj b djeli-

² Prost broj je prirodni broj veći od 1 koji je djeljiv samo s jedan i sa samim sobom.

telj (jer je on vršitelj radnje), a c je količnik ili kvocijent. I ovdje su imena brojeva logična i upućuju na ulogu danog broja u dijeljenju. Broj nad kojim se vrši radnja (“patnik”) ima nastavak –ik, a broj koji vrši radnju (vršitelj) ima nastavak –elj.

Neki autori, ne razmišljajući dublje o značenju ovih nastavaka za ulogu broja u zapisu računске radnje, preuzeli su ovakav raspored naziva, pa su po analogiji s oduzimanjem i dijeljenjem uveli i nazive brojeva kod množenja:

$$a \cdot b = c$$

Broj a nazvali su množenik (kao umanjenik, djeljenik), a broj b množitelj (kao umanjitelj, djelitelj). Nije potrebno naglašavati da su množenje i zbrajanje komutativne računске radnje, dok oduzimanje i dijeljenje nisu, pa ovakva analogija nema puno smisla. Naime, kod zbrajanja i množenja brojevi u računu mogu zamijeniti mjesta, a da se rezultat ne promijeni. Oni i nakon promjene mjesta ostaju pribrojnici, odnosno faktori. Stoga je logično da se oba zovu istim imenom.

Pogledamo li značenje umnoška $a \cdot b$, to znači da smo broj b uzeli a puta:

$$a \cdot b = b + b + \dots + b \text{ (broj } b \text{ zbrojen je } a \text{ puta)}$$

Broj b je ovdje broj koji se množi (“patnik”), a broj a je onaj koji ga množi (vršitelj). Na primjer $4 \cdot 5$ znači četiri puta po 5, odnosno broj 5 je broj koji se uvećava, a broj 4 kaže koliko ga se puta uvećava. Stoga bi po logici stvari, broj a ovdje bio množitelj (onaj koji vrši radnju), a broj b množenik (onaj nad kojim se vrši radnja). Neki autori su prepoznali ovu strukturu termina, pa su prvi broj nazvali množitelj, a drugi množenik.

Kao što vidimo, trenutačno u množenju imamo potpuno nejasnu terminologiju koja se pojavljuje u udžbenicima. Poznavajući matematičku nadogradnju i bit množenja kao računске radnje, najlogičnije je jednostavno koristiti nazive faktori (i umnožak), a ukoliko je potrebno naznačiti njihov poredak u računu govoriti o prvom, odnosno drugom faktoru.

2.2. Broj, brojka ili znamenka

U razrednoj nastavi djeca se upoznaju sa skupom prirodnih brojeva proširenom s nulom (skup \mathbb{N}_0). To se upoznavanje radi postupno, pa se tako prvaši upoznaju sa skupom prirodnih brojeva do 20 (i nulom), drugaši sa skupom prirodnih brojeva do 100, a trećaši s brojevima do 1 000. Četvrtaši se upoznaju s brojevima većim do 1 000 000 (katkad i većim brojevima). U tom upoznavanju često je potrebno spominjati termine broj, brojka i znamenka. U udžbenicima ta distinkcija nije uvijek jasna, pa se katkad govori o upoznavanju broja 3, brojke 3 ili znamenke 3. Iako su svi ovi termini točni u određenom kontekstu, svaki u matematici ima drugačije značenje. Naime, **broj** je jedan od osnovnih matematičkih pojmova, a brojnost skupa je svojstvo skupa za koje smatramo da je djeci na početku školo-

vanja intuitivno jasno. Broj je apstraktan pojam (ideja) jer ga ne možemo vidjeti, čuti, dodirnuti, pomirisati i percipitivno doživjeti. Kada kažemo neki broj, na primjer 54, taj se broj odnosi na količinu elemenata svih skupova s 54 elementa. Broj 54 možemo izgovoriti riječima (npr. pedeset četiri) ili zapisati matematičkim simbolima (npr. 54).

Kada broju pridružimo riječ, ona se zove **brojeva riječ** i različita je u različitim jezičnim područjima. Tako se istom broju može pridružiti riječ “pedeset četiri”, “fifty four”, “vierundfünzig” i još mnoge druge. Brojeva riječ nije jedinstvena, a služi u izgovaranju danoga broja. Sastavljena je od slova kojima se u određenom jeziku koristimo. U hrvatskom jeziku brojevine su riječi izgrađene korištenjem 30 slova abecede.

Ako broj pedeset četiri želimo zapisati matematičkim znakovima, pišemo ga 54. Ovo je zapis koji nazivamo brojka. Brojka kojom prikazujemo neki broj nije jedinstvena, pa se tako broj 54 može zapisati i LIV, $11110_{(2)}$,... Brojka je dakle znakovni zapis broja, a sastavljena je od pojedinačnih matematičkih znakova, **znamenaka**. Znamenke su osnovni znakovi od kojih se grade brojke i u našem indo-arapskom sustavu ima ih točno 10. To su znamenke 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 i 9. S ovih deset znamenaka možemo zapisati svaki broj koji zamislimo. Dok je broj riječi kojima opisujemo brojeve ograničen (jer od svakog broja postoji još veći kojemu treba dati ime), znamenke omogućavaju zapisivanje proizvoljno velikih brojeva. Zato se u matematici brojevi obično zapisuju brojkom, a ne brojevnim riječima. Rimljani su koristili drugačije znamenke (I, V, X, L, C, D, M) da bi zapisali brojeve, pa su dobivali i drugačije brojke. Nema smisla govoriti o rimskim brojevima, jer je pojam broja uvijek isti i u starih Rimljana i danas, ali ima smisla govoriti o rimskim brojka ili rimskim znamenkama. Sve navedeno prikazano je u dijagramu.



Kada razjasnimo ovu terminologiju, postaje sasvim jasno da se djeca upoznaju s određenim brojem, zatim upoznaju brojku kojom taj broj prikazujemo i brojevu riječ kojom ga opisujemo. Kada u prvom razredu upoznajemo jed-

noznamenkaste brojeve (0, 1, 2,...9), naslov bi trebao biti BROJ, a unutar tog upoznavanja upoznajemo brojku kojom ga prikazujemo. Te su brojke zapisane jednom znamenkom, ali djecu na ovoj razini time ne treba opterećivati.

2.3. Pisano, pismeno, usmeno računanje ili računanje na dulji način

U razrednoj nastavi djeca se upoznaju sa četiri računske radnje (zbrajanje, oduzimanje, množenje i dijeljenje). Te se radnje zapisuju pripadnim računskim izrazom, koji ovisi o postupku računanja koji provodimo. Pri zbrajanju i oduzimanju jedanput se brojevi pišu u retku, a između se stavlja znak + ili -, pa se rezultat odvaja znakom jednakosti (=). U drugom postupku se brojevi pišu jedan iznad drugog (u stupcu), pa se rezultat odvaja znakom jednakosti _____ (ravna crta koja se potpisuje ispod brojeva s kojima računamo). Riječ je uvijek o istom računu, ali se koristi drugačiji zapis i drugačiji postupak računanja. Pri množenju i dijeljenju brojevi s kojima računamo uvijek se pišu u retku (jedan uz drugoga odvojeni znakom pripadne računske radnje), a ovisno o postupku koji primjenjujemo koristimo znak = ili _____ (ravnu crtu).

U udžbenicima za niže razrede osnovne škole uobičajeno je da se postupak zbrajanja i oduzimanja, kada se brojevi pišu u stupcu, naziva pisano zbrajanje ili oduzimanje. Mnogi učitelji, međutim, govore o pismenom zbrajanju i oduzimanju. Kako računanje ne može biti pismeno ili nepismeno, mišljenja sam da je naziv pisano računanje primjerenije nego sintagma pismeno računanje.

Postupci u kojima se pri računanju brojevi pišu u retku i odvajaju znakom jednakosti “=”³ nazivaju se u udžbenicima različitim imenima. Tako se spominje računanje na dulji način ili usmeno računanje. Takvi su na primjer postupci:

$$254 + 37 = 254 + 30 + 7 = 284 + 7 = 291$$

$$3\ 652 - 45 = 3\ 652 - 40 - 5 = 3\ 612 - 5 = 3\ 607$$

$$23 - 4 = (20 + 3) - 4 = 20 - 4 + 3 - 4 = 80 + 12 = 92$$

Očito je da u ovim postupcima račun zapisujemo (također pišemo) te da je zapis ovih postupaka često i dulji nego zapis istih računa u pisanom računanju. Stoga sintagma “usmeno računanje” zaista nema smisla. Ona je najvjerojatnije uvedena kao oprečnost pisanom računanju, smatrajući da je suprotno od pisano ono što je usmeno izraženo. Računanje na ovaj način jest obično dulje nego zapis u pisanom računanju, pa je bolja sintagma “računanje na dulji način”.

³ Pri zbrajanju i oduzimanju se misli na postupke računanja u kojima rastavljamo neki od pribrojnika (ili pri oduzimanju umanjitelja, umanjenika) kako bismo došli do rezultata. Pri množenju se misli na postupke, u kojem rastavljamo nekog od faktora. Pri dijeljenju se misli na postupak dijeljenja u kojem rastavljamo djeljenika, pa svaki njegov dio zasebno dijelimo djeliteljem.

2.4. Desetice i druge dekadске jedinice

Dekadske jedinice spominju se u cijelom periodu razredne nastave kako bi učenici shvatili strukturu višeznamenkastih brojeva u dekadskom sustavu koji koristimo. Dekadske jedinice su pripadne potencije broja 10 i nazivaju se sljedećim imenima: JEDINICE, DESETICE, STOTICE, TISUĆICE, DESETTISUĆICE, STOTISUĆICE, MILIJUNI, DESETMILIJUNI... Problem nastaje u situacijama kada se iste ove riječi koriste u drugačijim značenjima. Kako bismo pojasnili ovu konstataciju, prikazat ćemo primjer korištenja riječi DESETICA u različitim kontekstima (ista zapažanja vrijede i za sve ostale dekadске jedinice).

Desetica je dekadска jedinica koja ima vrijednost $10^1 = 10$. Sastavljena je od 10 jedinica, pa je $1D = 10J$. Broj 54 sastavljen je od 5 desetica i 4 jedinice. Ovo je značenje pojma desetica uvedeno još u prvom razredu (kod učenja dvoznamenkastih brojeva) gdje je desetica ilustrirana kao skupina od 10 jedinica (štapića, kuglica,...). Riječ desetica spominje se i kao mjesna vrijednost znamenke, pa se kaže da u broju 54 znamenka 5 ima **mjesnu vrijednost desetica**. Sada odgovor na pitanje što je desetica postaje složeniji jer je desetica dekadска jedinica, ali i mjesna vrijednost znamenke. Također kažemo da je u broju 54, 5 **znamenka desetica**. Sve sintagme su ispravne i u svima se riječ desetica pojavljuje kao dekadска jedinica. No, postoje situacije u kojima termin desetica ima neko drugo značenje.

Tako u udžbenicima za drugi razred piše da se brojevi 10, 20, 30,...,90 nazivaju DESETICAMA. Drugim riječima, desetice su **dvoznamenkasti višekratnici broja 10**. Broj 50 sastoji se od 5 desetica (dekadskih jedinica), a on je ujedno desetica. Pitamo li drugaša što je desetica, hoće li nam odgovorit da je to broj (višekratnik broja 10) ili da je riječ o dekadskoj jedinici (skupini od 10 jedinica)?

Uvodeći zbrajanje tipa $9 + 7$, $34 + 9$ i slično, kažemo da je riječ o zbrajanju s prelaskom desetice. Ovdje se pojašnjava da rezultat zbrajanja prelazi u sljedeću deseticu. Očito je da desetica ovdje predstavlja **interval** prirodnih brojeva od $10n$ do $10n + 9$, $n \in \{0, 1, \dots, 9\}$ (na primjer interval od 40 do 49 ili od 80 do 89).

Ovako raznoliko shvaćanje pojma desetice (a učenik će se u razrednoj nastavi susresti sa svim ovim značenjima termina desetica) zasigurno otežava odgovor na pitanje što je to desetica. Također otežava dublje razumijevanje bilo kojeg od spomenutih koncepata, pogotovo ako učitelj nije ni svjestan različitih značenja iste riječi. Osviješteni učitelj svakako će i bez nepotrebnog formalizma, na ispravan način uvoditi i koristiti spomenuta značenja.

3. Zaključak

Jasna, nedvosmislena i pravilno korištena terminologija preduvjet je potpunog razumijevanja matematičkih koncepata. U početnoj nastavi matematike, koja predstavlja temelj za matematičku nadogradnju u predmetnoj nastavi taj se za-

htjev još više ističe kao imperativ. Nastavna praksa i udžbenici matematike za niže razrede još nisu u potpunosti razriješili problem matematičke terminologije što umanjuje učinkovitost nastave. Jezična neusuglašenost, neusklađenost s biti koncepta na koji se odnose, nedosljednost u uporabi, samo su neki od problema s kojima se susreću učenici, ali i učitelji razredne nastave. U radu smo prikazali četiri egzemplarna primjera kojima smo pokušali dočarati problem, ali i ponudili neka konkretna rješenja u spomenutim problemskim situacijama. Matematika je predmet u kojem djeca razvijaju svoje mišljenje, pa svaka nelogičnost ili proturječnost dovodi do narušavanja mreže znanja što je preduvjet konceptualnog i dubokog poznavanja matematike. Problem matematičke terminologije zasigurno nije samo jezično pitanje, već u analizi i odabiru ispravnih termina najvažniju ulogu mora imati matematička struka. Ona mora stalno pratiti, analizirati i preispitivati materijale za nastavu kako bi pravovremeno reagirala i arbitrirala u nedoumicama koje često stoje pred učiteljima i učenicima.

LITERATURA

- ČURIĆ, F. (1999), *Načini komuniciranja u početnoj nastavi matematike*, Zbornik radova Učiteljske akademije u Zagrebu, Vol. 1., br. 1, Zagreb, 19-29.
- JORDAN, N.; KAPLAN, D.; NABORS OLAH, L.; LOCUNIAK, M. (2006), *Number Sense Growth in Kindergarten: A Longitudinal Investigation of Children at Risk for Mathematics Difficulties*. Child Development, vol. 77., no 1, 153-175.
- KURNIK, Z.; (2010). *Terminološki problemi u nastavi matematike*. Matematika i škola, vol. 55., 195-199.
- MARKOVAC, J. (2001). *Metodika početne nastave matematike*, Školska knjiga, Zagreb.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- SCHLEPPREGRELL, M. (2007.). *The Linguistic Challenges of Mathematics Teaching and Learning: A Research Review*, Reading and Writing Quarterly, 23, 139-159.
- SFARD, A. (2000). *On reform movement and the limits of mathematical discourses*. Mathematical Thinking and Learning, 2 (3), 157-189.
- SHARMA, M. (2001). *Matematika bez suza – kako pomoći djetetu s teškoćama u učenju matematike*, Ostvarenje, Lekenik.
- WARREN, E. (2006.). *Comparative mathematical language in the elementary school: A Longitudinal Study*, Educational Studies in Mathematics, 62, 169-189.
- WOOD, D. (1995) *Kako djeca misle i uče: društveni konteksti spoznajnog razvitka*. Educa, Zagreb.

TERMINOLOGY IN THE INITIAL TEACHING OF MATHEMATIC

Abstract

The language used in teaching mathematics is an important medium through which children learn and understand mathematical content. In the initial teaching of mathematics students often have problems because teachers use inconsistent and insufficiently mathematical terminology. In analyzing the problem it was observed that, in math textbooks for the lower classes authors use different terms, words and phrases to describe the same concepts. These terms are often discord, and in some cases their logical connections with the concept are not entirely clear. In this paper we present some representative examples of perceived problems and we want to point out the necessity of introducing an order in the mathematical terminology used in work with children.

KEY WORDS: *Mathematics for beginners, terminological unevenness, math textbooks for lower elementary grades.*

Sveučilište u Zadru

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja



DIJETE I ESTETSKI IZRIČAJI

Međunarodni znanstveni skup

Program

Zadar, 13 i 14. svibnja 2011.

RASPORED

**PETAK, 13. SVIBNJA 2011.
ZADAR**

8,30 – 9,00 sati

Dolazak i prijava sudionika u prostorima Sveučilišta u Zadru,
Ulica dr. Franje Tuđmana 24i

9,00 sati

OTVARANJE SKUPA

Akademski pjevački zbor Sveučilišta u Zadru
pod ravnanjem Snježane Habuš Rončević

9,00 – 12,00 sati

USMENA IZLAGANJA / Velika dvorana /

Prva sjednica znanstvenoga skupa

*Predsjedavaju: doc. dr. sc. Robert Bacalja, doc. dr. sc. Smiljana Zrilić,
doc. dr. sc. Johann Pehofer*

Uvodno izlaganje

*Johann Pehofer (Eisenstadt), The importance of aesthetic
education Paradigms shift in personality development
and learning?*

Branimir Mendeš, Hicela Ivon, Dunja Pivac (Split) –
Umjetnički policaji kroz proces odgoja i obrazovanja
Smiljana Zrilić (Zadar) – Dječje umjetničko (su) djelovanje u
Agazzi vrtiću

Diana Nenadić-Bilan (Zadar) – *Kreativnost u Reggio pedagogiji*

Violeta Valjan Vukić, Magdalena Miočić (Zadar) – *Estetski odgoj u waldorfskoj pedagogiji*

Milena Radovan Burja (Zadar) – *Integriranje umjetnosti u odgoj djece na predlošku Pavao Vuk-Pavlovićeva estetičkog laboratorija*

Marija Obad (Zadar) – *Vrijednosti u dodiru*

Ljubimka Hajdin (Varaždin) – *Estetski oblikovano pedagoško okuženje kao preduvjet cjelovitog odgoja i obrazovanja djece*

Darinka Kiš-Novak, Vladimir Legac (Zagreb) – *Kreiranje dvojezične edukativne igre „Voda“ kao volonterski doprinos projektu škole za Afriku (Ruanda)*

Goran Pavelin (Zadar) – *Arhivsko gradivo u funkciji istraživanja i estetskog izričaja kulturne baštine odgojitelja i učitelja*

Anka Barbača (Šibenik) – *Odgoj za lijepo*

Marijana Miočić, Ines Barešić (Zadar) – *Estetika - kako živi u vrtiću?*

Nina Matacin (Zadar) – *Razvijanje vještina komuniciranja i stvaranja pozitivnog pristupa prema sebi i drugima u djece predškolske dobi*

Zorka Perica, Edita Tošić (Zadar) – *Muzej - mjesto suradničkog učenja djece i odraslih*

ODMOR

12,00 – 12,30 sati

Druga sjednica znanstvenoga skupa

12,30 – 15,00 sati

*Predsjedavajući: mr. sc. Stjepan Blažetin, doc. dr. sc. Kornelija Kuvač
Levačić, dr. sc. Vesna Grabovac Pražić*

Ernest Barić (Pečuh) – *Eponimi u dječjoj književnosti*

Stjepan Blažetin (Pečuh) – *Hrvatska dječja poezija u
Mađarskoj*

Željko Predojević (Pečuh) – *Položaj uspavanki u suvremenoj
hrvatskoj dječjoj književnosti*

Robert Bacalja, Zrinka Peroš (Zadar) – *More u dječjoj priči
Vladimira Nazora*

Katarina Ivon (Zadar) – *Estetika izraza u bajkama Ivane
Brlić Mažuranić*

Jasminka Brala-Mudrovčić (Rijeka) – *Dječje pjesništvo Pere
Budaka*

Vesna Grahovac-Pražić (Rijeka) – *Estetika teksta u
početnicama do 20. st.*

Sanja Vrcić-Mataija (Rijeka) – *Dječji lik i estetski izričaj*

Kornelija Kuvač-Levačić (Zadar) – *Literarni izričaj učenika
osnovnih škola Zadra i Zadarske županije (od 5. do 8. razreda)*

Teodora Vigato, Josipa Bušljeta (Zadar) – *Teme i likovi
lidranskih predstava*

Teodora Vigato, Maja Marinković (Zadar) – *Kriteriji
prosudbe pojedinačnih i skupnih dramskih nastupa na susretu
Lidrano*

Lorena Lazarić, Veronika Hrzić (Pula) – *Važnost jezičnih
igara u predškolskoj ustanovi*

Slavica Vrsaljko (Zadar) – *Neformalni oblici pismenog
komuniciranja u djece nižih razreda osnovne škole*

Edith Mühlgaszner (Eisenstadt) – *Razvitak i primanje
gradišćansko-hrvatskoga normiranog jezika*

Ivica Vigato, Jelena Alfirević (Zadar) – *Osobitosti dviju
glagoljskih oporuka iz 17. st.*

15,00 – 16,30 sati DOMJENAK

17,00 – 18,00 sati RADIONICE

Robert Tanay, (Zagreb) **Ivan Zelić** (Zadar) – *Korelacija likovnog i književnog djela (Orfej i Euridika) (103)*

Matilda Karamatić Brčić, Danijela Kuzmar, Karolina Savić (Zadar) – *Uloga radnog odgoja kroz scensko izražavanje djece predškolske dobi (105)*

Danijela Nakić, Gordana Fišter, Katica Ivančević (Zadar) – *Glazba nas pokreće (107)*

Dodi Mihaljević (Split) – *Komunikacija estetskim pokretom (109)*

18,00 – 19,00 sati RADIONICE

Nevenka Zoričić, Nevenka Vrcić, Zora Kalauz (Šibenik) – *Primjena likovne tehnike Papier Mache u radu s djecom (103)*

Renata Stipanov, Neda Grbin (Zadar) – *Estetski izričaj u funkciji ekološkog razvoja (105)*

Silvana Sapun, Martina Rados (Zadar) – *Prirodni materijal-estetski izričaj djeteta (107)*

Hana Kresović (Zadar) – *Pustovanje vune (109)*

**19,30 sati PREDSTAVA KAZALIŠTA LUTAKA U
ZADRU**

KAZALIŠNA DVORANA U JAZINAMA

SUBOTA, 14. SVIBNJA 2011.

9,00 – 12,00 sati

USMENA IZLAGANJA

/ Velika dvorana /

Treća sjednica znanstvenoga skupa

Predsjedavaju: Josip Zanki, docent, Snježana Habuš Rončević, prof., dr. sc. Mirjana Radetić-Paić

Gea Vlakerić (Pula) – *Pristup istraživanju svijetova kroz likovnost u predškolskoj ustanovi*

Saša Živković (Rijeka) – *Dječje stvaralaštvo u suvremenom kontekstu*

Josip Zanki (Zadar) – *Kad je dijete bilo dijete*

Vesna Antić, Paula Knežević (Zadar) – *Kroz djetinjstvo sa scenskom lutkom*

Natalija Gusar (Zadar) – *Baltazar*

Kornelija Pahljina (Zadar) – *Istražujemo, saznajemo, maštamo i stvaramo*

Ana Ljubica, Marija Šare, Anka Barbača (Šibenik) – *Istražujemo ljepote našega grada: kalama i skalama starog Šibenika*

Jelena Cetinić, Donata Vidaković Samaržija (Zadar) – *Ples kao sredstvo izražavanja djece predškolske dobi*

Katarina Sušanj (Viškovo) – *Primjena kreativnog plesa u ranom odgoju i obrazovanju*

Dijana Drandić (Pula) – *Stavovi učitelja prema tradicijskoj glazbi u školskom kurikulumu*

Mirjana Radetić-Paić, Ivana Paula Gortan-Carlin, Marija Hauser (Pula) – *Terapija glazbom i dijete iz nepotpune obitelji u dječjem vrtiću*

Edina Rude, Danijela Stošić Protęga, Anita Lacmanović, Nevenka Roman, Anka Barbača (Šibenik) – *Zvukovi iz prirode kao poticaj za estetski doživljaj djeleta*

Mira Marinović Batić (Kaštel Sućurac) – *Projekt: „Djeca i glazba“*

Snježana Habuš Rončević, Karla Njegrić, Marta Jelić (Zadar), *Slušanje glazbe i poticanje dječjeg stvaralaštva u predškolskoj dobi*

Maja Cindrić (Zadar) – *Mogućnosti razvoja estetskog izričaja kroz matematičke sadržaje*

Irena Mišurac Zorica (Split) – *Terminologija u početnoj nastavi matematike*

12,30–14,00 sati, obilazak Zadra i zadarskih muzeja

14,00 sati, svečani ručak za sudionike skupa

Rektorat Sveučilišta u Zadru

DIJETE I ESTETSKI IZRIČAJI
ZBORNİK RADOVA S MEĐUNARODNOGA ZNANSTVENOG SKUPA

ŽIVA BAŠTINA
ZNANSTVENO – STRUČNA BIBLIOTEKA
KNJIGA 6.

NAKLADNIK

Sveučilište u Zadru

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja

ZA NAKLADNIKA

Ante Uglešić, rektor

POVJERENSTVO ZA IZDAVAČKU DJELATNOST

Josip Faričić (predsjednik)

UREDNICI

Robert Bacalja i Katarina Ivon

UREDNIŠTVO

Johann Pehofer (Eisenstadt, Austria),

Ante Uglešić, Robert Bacalja,

Mira Klarin, Smiljana Zrilić, Josip Zanki,

Teodora Vigato, Diana Nenadić-Bilan,

Milena Radovan Burja, Snježana Habuš Rončević,

Katarina Ivon (Zadar, Hrvatska)

RECENZENTI ZBORNIKA

Vesnica Mlinarević, Diana Zalar

TAJNICA UREDNIŠTVA

Emilija Matassi Botunac

LEKTURA I KOREKTURA

Ante Murn

NASLOVNA STRANICA

Josip Zanki

PRIJEVOD SAŽETAKA NA ENGLJSKI JEZIK

Nikolina Miletić i autori

UDK OSTRUČAVANJE

Zorica Antulov

RAČUNALNI SLOG

Željko Markulin i Grafikart d.o.o.

TISAK

Zrinski d.d. Čakovec

NAKLADA

300 primjeraka

ISBN 978-953-331-050-3