Researching Paradigms of Childhood and Education / Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja

13. – 15. 4. 2015. / Opatija, CROATIA



ZBORNIK RADOVA / BOOK OF SELECTED PAPERS

II. simpozij: Dječji jezik i kultura
2nd Symposium: Child Language and Culture

Konferencija Učiteljskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu

međunarodna znanstvena konferencija

The Faculty of Teacher Education University of Zagreb Conference

international academic conference

www.UFZG2015.com

Sveučilište u Zagrebu
Učiteljski fakultet

Izdavač / Publisher

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Faculty of Teacher Education University of Zagreb

Suorganizatori konferencije / Co-organizers

- Učiteljski fakultet Sveučilišta u Beču / University of Teacher Education Vienna, Austria
- Odjel za obrazovanje Katoličkoga sveučilišta Svetoga Srca u Milanu / Faculty of Education, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milan, Italy
- Filozofski fakultet Sveučilišta u Ljubljani / Faculty of Arts, University of Ljubljana, Slovenia
- Pedagoški fakultet Sveučilišta u Ljubljani / Faculty of Education, University of Ljubljana, Slovenia
- Filozofski fakultet Sveučilišta u Mariboru / Faculty of Arts, University of Maribor, Slovenia
- Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru / Faculty of Science and Education, University of Mostar, Bosnia and Herzegovina
- Sveučilište "Luigj Gurakuqi" u Skadru / Luigj Gurakuqi University, Shkoder, Albania
- Odsjek za kroatistiku Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu / Department of Croatian Language and Literature, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb, Croatia
- Odsjek za anglistiku Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu / Department of English, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb, Croatia
- Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje / Institute of Croatian Language and Linguistics, Zagreb, Croatia
- Institut za društvena istraživanja u Zagrebu / Institute for Social Research in Zagreb, Croatia
- Hrvatski pedagoško-književni zbor / Croatian Literary-Educational Association, Zagreb, Croatia
- Hrvatska udruga istraživača dječje književnosti / Croatian Association of Researchers in Children's Literature, Zagreb, Croatia
- FIEP Europa / FIEP Europe
- Hrvatska udruga kineziološkim metodičara / Croatian Association of Kinesiology Methodologists, Zagreb, Croatia

Predsjedatelj konferencije / Conference Chairman

Ivan Prskalo, dekan Učiteljskoga fakulteta / Dean of the Faculty of Teacher Education

Organizacijski odbor / Organizing Committee

Predsjednica / Chairman:
Tamara Gazdić-Alerić, prodekanica za znanost, umjetnost i međunarodnu suradnju / Vice Dean for Science, Arts and International Cooperation

Članovi Organizacijskoga odbora Konferencije / Members of the Organizing Committee:

- Ivan Prskalo, dekan /Dean
- Stjepko Rupčić, prodekan za nastavu i studente / Vice Dean for Students and Study
- Vatroslav Horvat, prodekan za poslovanje i razvoj / Vice Dean for Business and Development
- Tamara Turza-Bogdan, prodekanica za poslovanje, studij i studente izvan sjedišta Fakulteta / Vice Dean for Business, Students and Study in the Čakovec branch
- Berislav Majhut, prodekan za poslovanje, studij i studente izvan sjedišta Fakulteta / Vice Dean for Business, Students and Study in the Petrinja branch
- Iva Gruić
- Miroslav Huzjak
- Ljubomir Levačić
- Diana Atanasov Piljek
- Tomislav Vrandečić
- Siniša Opić
- Vatroslav Zovko

Pokrovitelji / Sponsors

- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta / Ministry of Science, Education and Sports
- Sveučilište u Zagrebu / University of Zagreb
- Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet / University of Rijeka, The Faculty of Teacher Education
- Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje / Croatian Journal of Education
- Časopis za istraživanje dječje književnosti i kulture / Journal of Research on Children's Literature and Culture
- Školska knjiga

Uredнički odbor konferencije / Conference Editorial Board

Ivan Prskalo
Lidija Cvikić
Berislav Majhut
Ljubomir Levačić
Tomislav Vrandečić
Mario Dumančić
Vatroslav Horvat
Blaženka Filipan Žignić
Lovorka Zergollern-Miletić
Diana Atanasov Piljek
Siniša Opić
Vatroslav Zovko
Marko Badrić
Iva Gruić
Miroslav Huzjak
Tamara Jurkić Sviben
Milan Matijević

Programski odbor / Programme Committee

Predsjednica / Chairman

Majda Rijavec, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska /University of Zagreb, Croatia

Članovi programskoga odbora konferencije / Members of Programme Committee

- Marko Alerić, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska / University of Zagreb, Croatia
- Branislav Antala, Komenius sveučilište u Bratislavi, Slovačka / Comenius University in Bratislava, Slovakia
- Diana Atanasov Piljek, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska / University of Zagreb, Croatia
- Marko Badrić, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska / University of Zagreb, Croatia
- Branislava Baranović, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Hrvatska / Institute for Social Research in Zagreb, Croatia
- Marija BešterTurk, Sveučilište u Ljubljani, Slovenija / University of Ljubljana, Slovenia
- Jozef Bushati, Sveučilište u Skadru, Albanija / University of Shkodra, Albania
- Lidija Cvikić, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska / University of Zagreb, Croatia
- Carolina Maria Dias Goncalves, Politehnički institut u Lisabonu, Portugal / Polytechnic Institute of Lisbon, Portugal
- Gezim Dibra, Sveučilište u Skadru, Albanija / University of Shkodra, Albania
- Matjaž Duh, Sveučilište u Mariboru, Slovenija / University of Maribor, Slovenia
- Mario Dumančić, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska / University of Zagreb, Croatia
- Blaženka Filipan Žignić, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska / University of Zagreb, Croatia
- Željka Flegar, Sveučilište u Osijeku, Hrvatska / Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Croatia
- Csaba Foldes, Sveučilište u Erfurtu, Njemačka / University of Erfurt, Germany
- Tamara Gazdić-Alerić, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska / University of Zagreb, Croatia
- Renata Geld, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska / University of Zagreb, Croatia
- Iva Gruić, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska / University of Zagreb, Croatia
- Vatroslav Horvat, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska / University of Zagreb, Croatia
- Tuğba Hoşgorur, Sveučilište Muğla Sıtkı Kocman, Turska / Muğla Sıtkı Kocman University, Turkey
- Miroslav Huzjak, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska / University of Zagreb, Croatia
- Josip Ivanović, Sveučilište u Novom Sadu, Srbija / University of Novi Sad, Serbia
- Željko Jozić, Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje, Hrvatska / Institute of Croatian Language and Linguistics, Croatia
- Tamara Jurkić Sviben, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska / University of Zagreb, Croatia
- Brigita Kacjan, Sveučilište u Mariboru, Slovenija / University of Maribor, Slovenia
- Jana Kalin, Sveučilište u Ljubljani, Slovenija / University of Ljubljana, Slovenia
- Ljupčo Kevereski, Sveučilište u Bitoli, Makedonija / St. Clement of Ohrid University of Bitola, Macedonia
- Jeanne Klein, Sveučilište Kanzas, SAD / University of Kansas, USA
- Ljiljana Klinger, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb, Hrvatska / Croatian Literary - Educational Association, Zagreb, Croatia
- Marjeta Kovač, Sveučilište u Ljubljani, Slovenija / University of Ljubljana, Slovenia

- Mira Krajnc Ivič, Sveučilište u Mariboru, Slovenija / University of Maribor, Slovenia
- Mladen Kvesić, Sveučilište u Mostaru, Bosna i Hercegovina / University of Mostar, Bosnia and Herzegovina
- Rolf Laven, Sveučilište u Beču, Austrija / University of Teacher Education, Vienna, Austria
- Ildiko Lazar, Sveučilište Eotvos Lorand, Budimpešta, Mađarska / Eotvos Lorand University, Budapest, Hungary
- Claudia Lenz, Norveški institut znanosti i tehnologije, Trondheim, Norveška / Norwegian Institute for Science and Technology, Trondheim, Norway
- Markus Lermen, Sveučilište u Kaiserlauternu, Njemačka / University of Kaiserlautern, Germany
- Ljubomir Levačić, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska / University of Zagreb, Croatia
- Berislav Majhut, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska / University of Zagreb, Croatia
- Milan Matijević, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska / University of Zagreb, Croatia
- Milica Mihaljević, Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje, Hrvatska / Institute of Croatian Language and Linguistics, Croatia
- Saša Milić, Sveučilište "Crna Gora" u Podgorici, Crna Gora / University of Montenegro, Podgorica, Crna Gora
- Wolfgang Muller-Commichau, Sveučilište primijenjenih znanosti, Wiesbaden, Njemačka / Rhein-Mein University of Applied Sciences, Wiesbaden, Germany
- Hašim Muminović, Sveučilište u Sarajevu, Bosna i Hercegovina / University of Sarajevo, Bosnia and Herzegovina
- Marianne Nikolov, Sveučilište u Pečuhu, Mađarska / University of Pecs, Hungary
- Zoran Nježić, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska / University of Zagreb, Croatia
- Siniša Opić, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska / University of Zagreb, Croatia
- Najat Ouakrim-Soivio, Sveučilište u Helsinkiju, Finska / University of Helsinki, Finland
- Marek Oziewicz, Sveučilište Minnesota, Minneapolis, SAD / University of Minnesota, Minneapolis, USA
- Dunja Pavličević Franić, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska / University of Zagreb, Croatia
- Bernardina Petrović, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska / University of Zagreb, Croatia
- Simone Pfenninger, Sveučilište u Zurichu, Švicarska / University of Zurich, Switzerland
- Lahorka Plejić Poje, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska / University of Zagreb, Croatia
- Simonetta Polenghi, Katoličko sveučilište u Milanu, Italija / Universita Cattolica del Sacro Cuore, Milan, Italy
- Mimoza Priku, Sveučilište u Skadru, Albanija / University of Shkodra, Albania
- Edvard Protner, Sveučilište u Mariboru, Slovenija / University of Maribor, Slovenia
- Marina Protrka, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska / University of Zagreb, Croatia
- Ivan Prskalo, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska / University of Zagreb, Croatia
- Paulina Pycia, Šlesko sveučilište, Katovice, Poljska / University of Silesia in Katowice, Poland
- Pia Maria Rabensteiner, Sveučilišni institut za obrazovne studije, Klagenfurt, Austrija / University College of Teacher Education, Klagenfurt, Austria
- Zrinka Ristić Dedić, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Hrvatska / Insitute for Social Research in Zagreb, Croatia
- Veljka Ružička Kenfel, Sveučilište u Vigu, Španjolska / University of Vigo, Spain
- Domenico Simeone, Katoličko sveučilište u Milanu, Italija / Universita Cattolica del Sacro Cuore, Milan, Italy
- Janez Skela, Sveučilište u Ljubljani, Slovenija / University of Ljubljana, Slovenia
- Lazar Stošić, Visoka škola za odgajatelje, Aleksinac, Srbija / College of Professional Studies Educators, Aleksinac, Serbia
- Janko Strel, Sveučilište u Ljubljani, Slovenija / University of Ljubljana, Slovenia
- Nenad Suzić, Sveučilište u Banja Luci, Bosna i Hercegovina / University of Banja Luka, Bosnia and Herzegovina
- Peter Svetina, Institut za Slavistiku, Klagenfurt, Austrija / Institute of Slavic Studies, Klagenfurt, Austria
- Petra Szucsich, Sveučilište u Beču, Austrija / University of Teacher Education, Vienna, Austria
- Nevio Šetić, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb, Hrvatska / Croatian Literary – Educational Association, Zagreb, Croatia
- Stanislava-Staša Tofoska-Janeska, Sveučilište Svetih Ćirila i Metoda, Skopje, Makedonija / St. Cyril and Methodius University of Skopje, Macedonia
- Sanda Lucija Udier, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska / University of Zagreb, Croatia
- Milena Valenčič Zuljan, Sveučilište u Ljubljani, Slovenija / University of Ljubljana, Slovenia
- Vlasta Vizek Vidović, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Hrvatska / Insitute for Social Research in Zagreb, Croatia
- Tomislav Vrandečić, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska / University of Zagreb, Croatia
- Lovorka Zergollern-Miletić, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska / University of Zagreb, Croatia
- Vatroslav Zovko, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska / University of Zagreb, Croatia
- Irena Zovko Dinković, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska / University of Zagreb, Croatia

Recenzenti / Reviewers

- Marija Andraka, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia
- Branislav Antala, Fakultet za kineziološku kulturu i sport, Slovačka / Faculty of Physical Education and Sport, Comenius University, Slovakia
- Josip Babin, Filozofski fakultet, Split / Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split, Croatia
- Robert Bacalja, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru / Department of Teachers' and Preschool Teachers' Education, Zadar, Croatia
- Marko Badrić, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Antonija Balić Šimrak, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia
- Ana Batinić, Zavod za povijest hrvatske književnosti, kazališta i glazbe Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti / The Institute for the History of Croatian Literature, Theater and Music of the Croatian Academy of Science and Arts, Croatia
- Štefka Batinić, Hrvatski školski muzej, Zagreb / Croatian School Museum, Zagreb, Croatia
- Vesna Vesela Bilić, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia
- Milena Mileva Blažić, Pedagoški fakultet u Ljubljani, Slovenija / Faculty of Education, Ljubljana, Slovenia
- Branko Bognar, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku / Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Croatia
- Marija Brajčić, Filozofski fakultet u Splitu, Sveučilište u Splitu, Hrvatska / The Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split, Split, Croatia
- Bulent Gurbuz, Fakultet sportskih znanosti, Kirikkale / Sport Sciences Faculty, Kırıkkale University, Turkey
- Ana Butković, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska / Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb, Croatia
- Kristina Cergol Kovačević, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia
- Lidija Cvikić, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia
- Sanja Ćurković-Kalebić, Filozofski fakultet u Splitu / Faculty of Humanities and Social Sciences, Split, Croatia
- Natalija Ćurković, Sveučilište Cornell, Visoka škola za ekologiju čovjeka, SAD / Cornell University, College of Human Ecology, USA
- Petar Ćurković, Sveučilište Cornell, Škola strojarstva i zrakoplovnog inženjerstva Sibley, SAD / Cornell University, Sibley School of Mechanical and Aerospace Engineering, USA
- Carolina Maria Dias Goncalves, Politehnički institut u Lisabonu, Portugal / Polytechnic Institute of Lisbon, Portugal
- Snježana Dobrota, Filozofski fakultet, Sveučilište u Splitu, Hrvatska/ Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split, Croatia
- Sanja Drakulić, Umjetnička akademija u Osijeku, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Hrvatska / Academy of Arts in Osijek, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Croatia
- Matjaž Duh, Pedagoški fakultet, Sveučilište u Mariboru, Maribor, Slovenija /The Faculty of Education, Univerity of Maribor, Maribor, Slovenia
- Mario Dumančić, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu / The Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Lada Duraković, Muzička akademija u Puli , Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Hrvatska / Music Academy in Pula, University Juraj Dobrila in Pula, Croatia
- Marina Đuranović, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu / The Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Blaženka Filipan-Žignić, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia
- Željko Filipović, Pedagoški Fakultet Univerziteta u Sarajevu, Bosna i Hercegovina / Faculty of Education, University of Sarajevo, Bosna and Herzegovina
- Željka Flegar, Učiteljski fakultet, Osijek / Faculty of Teacher Education, Osijek, Croatia
- Tamara Gazdić-Alerić, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia
- Renata Geld, Filozofski fakultet, Zagreb / Faculty of Humanities and Social Sciences, Zagreb, Croatia
- Iva Gruić, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia
- Dragica Haramija, Pedagoški fakultet u Mariboru, Slovenija / Faculty of Education, Maribor, Slovenia
- József Horváth, Institut za engleski jezik, Pečuh, Mađarska / Institute of English Studies, Pecs, Hungary
- Vatroslav Horvat, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia

- Marijana Hraski, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Miroslav Huzjak, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska/ The Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Katarina Ivon, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja, Zadar / Department of Teachers' and Preschool Teachers' Education, Zadar, Croatia
- Zrinka Jelaska, Filozofski fakultet, Zagreb / Faculty of Humanities and Social Sciences, Zagreb, Croatia
- Biljana Jeremić, Pedagoški fakultet u Somboru, Sveučilište u Novom Sadu, Srbija/ Faculty of Education in Sombor, University of Novi Sad, Serbia
- Visnja Josipović – Smojver, Filozofski fakultet, Zagreb, Hrvatska / Faculty of Humanities and Social Sciences, Zagreb, Croatia
- Svetlana Kalezić Radonjić, Filozofski fakultet u Nikšiću, Crna Gora / Faculty of Philosophy, Nikšić, Montenegro
- Igor Kanižaj, Fakultet političkih znanosti, Zagreb / Faculty of Political Science, Zagreb, Croatia
- Jasmina Klemenović, Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu, Srbija/ Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Novi Sad, Serbia
- Martina Kolar Billege, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia
- Viktorija Kolarovska-Gmirja, Muzički fakultet u Skopju, Sveučilište sv. Ćirila i Metoda u Skopju, R. Makedonija/ Faculty of Music - Skopje , Ss. Cyril and Methodius University in Skopje, FYR of Macedonia
- Morana Koludrović, Filozofski fakultet, Sveučilite u Splitu / Faculty of Humanities and Social Sciences, Split, Croatia
- Katarina Koprek, Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska/ Catholic Faculty of Theology, University of Zagreb, Croatia
- Andrijana Kos-Lajtman, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia
- Marjeta Kovač, Fakultet za sport, Ljubljana / Faculty of Sport, University of Ljubljana, Slovenia
- Livija Kroflin, Umjetnička akademija u Osijeku / Academy of Arts in Osijek Croatia
- Katarina Krpan, Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska/ Academy of Music, University of Zagreb, Croatia
- Vladimir Krušić, Hrvatsko narodno kazalište Varaždin / Croatian National Theatre in Varaždin, Croatia
- Tomislav Krznar, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia
- Dubravka Kuščević, Filozofski fakultet u Splitu, Sveučilište u Splitu, Hrvatska/ The Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split, Split, Croatia
- Jelena Kuvač-Kraljević, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Zagreb / Faculty of Education and Rehabilitation Sciences, Croatia
- Kornelija Kuvač Levačić, Odjel za kroatistiku i slavistiku, Zadar / The Department of Croatian Language and Literature and South Slavic Philology, Zadar, Croatia
- Danijel Labaš, Hrvatski studiji, Zagreb / Centre for Croatian Studies, Zagreb, Croatia
- Goran Lapat, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu / The Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Marinko Lazzarich, Učiteljski fakultet, Rijeka / Faculty of Teacher Education, Rijeka, Croatia
- Vladimir Legac, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia
- Stela Letica, Filozofski fakultet, Zagreb / Faculty of Humanities and Social Sciences, Zagreb, Croatia
- Alena Letina, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu / The Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Marija Lorger, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Maja Ljubetić, Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, Hrvatska/ /Faculty of Philosophy, University of Split, Croatia
- Tajana Ljubin Golub, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu / The Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Berislav Majhut, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia
- Damir Marinić, Filozofski fakultet u Osijeku, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Hrvatska/ Faculty of Humanities and Social Sciences, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Croatia
- Milan Matijević, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu / The Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Zoran Mihajlovski, Pedagoški fakultet, Sveučilište sv. Ćirila i Metoda u Skopju, R. Makedonija/ Faculty of Pedagogy, "Ss Cyril and Methodius" University of Skopje, FYR of Macedonia

- Jelena Mihaljević Djigunović, Filozofski fakultet, Zagreb / Faculty of Humanities and Social Sciences, Zagreb Croatia
- Mija Mihevc, Gimnazija Vič, Slovenija/ High school Vič, Slovenia
- Krešimir Mikić, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia
- Dubravka Miljković, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu / The Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Aleksandra Mindoljević Drakulić, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia
- Ivana Nikolić, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Marianne Nikolov, Filozofski fakultet u Pečuhu, Mađarska / Faculty of Humanities, Pecs, Hungary
- Dario Novak, Kineziološki fakultet, Zagreb / Faculty of Kinesiology, University of Zagreb, Croatia
- Jasna Novak Milić, Filozofski fakultet, Zagreb / Faculty of Humanities and Social Sciences, Zagreb, Croatia
- Siniša Opić, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu / The Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Predrag Oreški, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska/ The Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Simona Pajaujiene, Fakultet za sportsku biomedicinu, Ljubljana / Faculty of Sport Biomedicine, Lithuanian Sports University, Lithuania
- Jelena Paušić, Kineziološki fakultet, Split / Faculty of Kinesiology, University of Split, Croatia
- Višnja Pavičić Takač, Filozofski fakultet, Osijek / Faculty of Humanities and Social Sciences, Osijek, Croatia
- Emilia Pavlova, PhD, Associate Professor, Nacionalna sportska akademija „V. Levski" / National Sport Academy „V. Levski", Sofia, Bulgaria
- Simone Pfenninger, Odjel za engleski jezik, Sveučilište u Zurichu, Švicarska / English Department, University of Zurich, Switzerland
- Franziska Pirstinger, Katolički sveučilišni koledž u Grazu, Austrija/ Catholic University College Graz, Austria
- Biljana Popeska, Fakultet edukacijskih znanosti, Stip / Faculty of Educational Sciences, University "Goce Delcev" Stip, Republic of Macedonia
- Ivan Prskalo, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Višnja Rajić, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu / The Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Vladimira Rezo, Institut za jezik i jezikoslovlje, Zagreb / Institute of Croatian Language and Linguistic, Zagreb
- Majda Rijavec, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu / The Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Beatriz Rodriguez, Filološki i prevoditeljski fakultet, Vigo, Španjolska / Faculty of Philology and Translation, Vigo, Spain
- Jože Rugelj, Pedagoški fakultet Sveučilišta u Ljubljani, Slovenija / Faculty of Education University of Ljubljana, Slovenia
- Igor Saksida, Pedagoški fakultet u Ljubljani, Slovenija / Faculty of Education, Ljubljana, Slovenia
- Renata Sam-Palmić, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Rijeci, Hrvatska/ Faculty of Teacher Education, University of Rijeka, Croatia
- Janez Skela, Filozofski fakultet u Ljubljani, Slovenija Faculty of Arts, Ljubljana, Slovenia
- Josip Stepanić, Fakultet strojarstva i brodogradnje Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska / Faculty of Mechanical Engineering & Naval Architecture, University of Zagreb, Croatia
- Vesna Svalina, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Hrvatska/ Faculty of Education and Educational Sciences, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Croatia
- Ines Škuflić Horvat, Zagrebačko kazalište mladih / Zagreb Youth Theatre, Croatia
- Vesna Štemberger, Fakultet za edukaciju; Ljubljana / Faculty of Education, University of Ljubljana, Slovenia
- Zvonimir Tomac, Učiteljski fakultet, Osijek / Faculty of Teacher Education, University of Osijek, Croatia
- Zlata Tomljenović, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Rijeci, Rijeka, Hrvatska/ The Faculty of Teacher Education, University of Rijeka, Rijeka, Croatia
- Tomislav Topolovčan, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu / The Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Tamara Turza - Bogdan, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia

- Damir Velički, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu / The Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Vladimira Velički, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu / The Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Sabina Vidulin, Muzička akademija u Puli , Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Hrvatska/ Music Academy in Pula, University Juraj Dobrila in Pula, Croatia
- Jelena Vignjević, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia
- Ines Virč, Institut za jezik i jezikoslovlje, Zagreb / Institute of Croatian Language and Linguistic, Zagreb, Croatia
- Lidija Vlahović, Filozofski fakultet, Split / Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split, Croatia
- Sanja Vrcić-Mataija, Odjel za nastavničke studije u Gospiću, Sveučilište u Zadru / The Department of Teacher Education in Gospić, University of Zadar, Croatia
- Terrell Young, Učiteljska škola David O. McKay, Provo, UT, SAD / David O. McKay School of Education, Provo, UT, USA
- Lovorka Zergollern Miletić, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia
- Vatroslav Zovko, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska / Faculty of Teacher Education University of Zagreb, Croatia
- Tomaž Zupančič, Pedagoški fakultet, Sveučilište u Mariboru, Maribor, Slovenija/The Faculty of Education, Univerity of Maribor, Maribor, Slovenia

Tajnice / Secretaries

Srna Jenko Miholić
Martina Puškarić

Marijana Hraski
Sanja Lovrić Kralj
Maja Homen
Katarina Aladrović Slovaček
Tamara Jurkić Sviben
Marina Gabelica
Višnja Rajić

Jezična obrada / Language Editors

Hrvatski jezik / Croatian: Lidija Cvikić; Tamara Gazdić-Alerić; Božica Vuić
Engleski jezik /English: Ivana Cindrić; Andrea Pečnik

Voditeljica Simpozija / Symposium Chairman

Iva Gruić

Urednici simpozija / Editors of the Symposium Proceedings

Lidija Cvikić
Berislav Majhut
Blaženka Filipan-Žignić
Lovorka Zergollern-Miletić
Iva Gruić

Organizacijski odbor simpozija / Organizing Committee

Lidija Cvikić
Berislav Majhut
Blaženka Filipan-Žignić
Lovorka Zergollern-Miletić
Iva Gruić

Tajnice simpozija / Simposium Secretaries

Katarina Aladrović Slovaček
Marina Gabelica
Sanja Lovrić Kralj

Programski odbor simpozija / Programme Committee

- Željka Flegar, (Učiteljski fakultet u Osijeku; Hrvatska udruga istraživača dječje književnosti / Faculty of Teacher Education in Osijek; Croatian Association of Researchers in Children's Literature)
- Zrinka Jelaska (Filozofski fakultet u Zagrebu / Faculty of Humanities and Social Sciences, Zagreb)
- Leo Rafolt (Filozofski fakultet u Zagrebu / Faculty of Humanities and Social Sciences, Zagreb)
- Stanislava-Staša Tofoska-Janeska (Filološki fakultet, Sveučilište Svetih Ćirila i Metoda, Skopje, Makedonija / St. Cyril and Methodius University of Skopje, Macedonia)
- Paulina Pycia (Šlesko sveučilište, Katovice, Poljska / University of Silesia in Katowice, Poland)
- Sanja Ćurković Kalebić (Filozofski fakultet u Splitu / Faculty of Humanities and Social Sciences, Split)
- Vesna Bagarić Medve (Filozofski fakultet u Osijeku /Faculty of Humanities and Social Sciences, Osijek)
- Janez Skela (Filozofski fakultet u Ljubljani, Slovenija / Faculty of Arts, Ljubljana, Slovenia)
- Milica Gačić (Učiteljski fakultet u Zagrebu / Faculty of Teacher Education, Zagreb)
- Jelena Mihaljević Djigunović (Filozofski fakultet u Zagrebu, u miru / Faculty of Humanities and Social Sciences, Zagreb)
- Renata Geld (Filozofski fakultet u Zagrebu / Faculty of Humanities and Social Sciences, Zagreb)
- Marianne Nikolov (Filozofski fakultet, Sveučilište u Pečuhu, Mađarska / Faculty of Humanities, University of Pecs, Hungary)
- Simone Pfenninger (Sveučilište u Zurichu, Švicarska / University of Zurich, Switzerland)
- Velimir Piškorec (Filozofski fakultet u Zagrebu / Faculty of Humanities and Social Sciences, Zagreb)
- Csaba Foldes (Sveučilište u Erfurtu, Njemačka / University of Erfurt, Germany)
- Dubravka Težak (Učiteljski fakultet u Zagrebu / Faculty of Teacher Education, Zagreb)
- Robert Bacalja (Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja u Zadru / Department of Teachers' and Preschool Teachers' Education, Zadar)
- Marek Oziewicz (Sveučilište u Minnesoti, Minneapolis, SAD / University of Minnesota, Minneapolis, USA)
- Peter Svetina (Institut za slavistiku, Klagenfurt, Austrija / Institue of Slavic Studies, Klagenfurt, Austria)
- Veljka Ružička Kenfel (Sveučilište u Vigu, Španjolska /University of Vigo, Spain)
- Jeanne Klein (Sveučilište Kanzas, SAD /University of Kansas, USA)
- Dunja Pavličević-Franić (Učiteljski fakultet u Zagrebu / Univesity of Zagreb, Croatia)

Pozvana predavačica / Keynote Speaker

Mary Jane Kehily, Otvoreno sveučilište, Velika Britanija / The Open University, UK

ISBN: 978-953-7210-79-3

CIP zapis je dostupan u računalnome katalogu Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu pod brojem 000903778.

Autori snose svu odgovornost za sadržaj i jezičnu kvalitetu radova. Nadalje, izjave i stavovi izraženi u radovima isključivo su stavovi autora i ne moraju nužno predstavljati mišljenja i stavove Uredništva i izdavača.

The authors are solely responsible for the content and the language of the contributions. Furthermore, statements and views expressed in the contributions are those of the authors and do not necessarily represent those of the Editorial Board and the publisher.

Contents / Sadržaj

Željka Flegar
Original research paper / Izvorni znanstveni rad
Nine deviations of childlike language /
Devet devijacija djecolikog jezika 1

Vendi Franc and Siniša Subotić
Original research paper / Izvorni znanstveni rad
Differences in phonological awareness of five-year-olds
from Montessori and regular program preschool institutions /
Razlike u fonološkoj svjesnosti petogodišnjaka iz Montessori
i redovitoga programa predškolskih ustanova 12

Marina Jajić Novogradec
Izvorni znanstveni rad / Original research paper
Razvoj istovremene dječje dvojezičnosti u prirodnom
jednojezičnom okruženju: prikaz slučaja /
Development of simultaneous childhood bilingualism
in a naturally monolingual environment: Case study 21

Edita Kitner, Blaženka Filipan-Žignić i Katica Sobo
Izvorni znanstveni rad / Original research paper
Višejezičnost hrvatskih osnovnoškolaca na *Facebooku* /
Multilingualism of Croatian elementary school children on Facebook 30

Jovan Ljuštanović
Izvorni znanstveni rad / Original research paper
Jugoslavenski „socijalistički estetizam“ i nastanak moderne poezije za djecu /
Yugoslav “socialist aestheticism” and emergence of modern children’s poetry 45

Milica Mihaljević i Lana Hudeček
Izvorni znanstveni rad / Original research paper
Dječji jezik i jezični priručnici za djecu /
Child language and language manuals for children 54

Smiljana Narančić Kovač i Diana Zalar
Izvorni znanstveni rad / Original research paper
Intertekstualnost muzejske slikovnice /
The intertextuality of museum picturebooks 68

Simonetta Polenghi
Original research paper / Izvorni znanstveni rad
Text books for elementary schools. Models and languages in Italy from the Austro-German Enlightenment to the present day / Udžbenici za osnovnu školu. Modeli i jezici u Italiji od austro-njemačkoga prosvjetiteljstva do danas 81

Irena Polewczyk
Original research paper / Izvorni znanstveni rad
Six-year-old children`s aural skills as ingredient of preparation for reading and writing / Vještine slušanja šestogodišnjaka – čimbenik u pripremi za čitanje i pisanje 91

Dijana Vučković
Izvorni znanstveni rad / Original research paper
Metodički pristup književnome djelu i njegovoj filmskoj adaptaciji u nižim razredima osnovne škole u Crnoj Gori / Methodological approach to a literary work and its film adaptation in the lower grades of elementary school in Montenegro 101

Božica Vuić, Renata Bernić i Matea Tonković
Prethodno priopćenje / Preliminary Communication
Utjecaj verbalnih sadržaja crtanih filmova na jezični razvoj djece predškolske dobi / The impact of verbal content found in cartoons on the language development of preschool-aged children 113

Adela Zember i Ana Markotić
Prethodno priopćenje / Preliminary Communication
Prikazi rodnih identiteta u *Bambiju*: Percepcija rodnih odnosa moći kod djece četvrtih razreda osnovne škole / Images of gender identities in *Bambi*: fourth grade students' perception of gender power relations 124

Leonardo Acone
Review paper / Pregledni rad
The sound of music as the first form of language and the intersection of literature, music and childhood / Zvuk glazbe kao prvi oblik jezika i križanje književnosti, glazbe i djetinjstva 137

Sabrina Maria Fava
Review paper / Pregledni rad
Books and reading in *Le avventure di Pinocchio* by Carlo Collodi and in *Cuore* by Edmondo De Amicis / Knjige i čitanje *Pinokijevih pustolovina* Carla Collodia i *Srca*, Edmonda De Amicisa 146

Tamara Gazdić-Alerić, Dunja Vranešević i Tatjana Pešić-Ilijaš
Pregledni rad / Review paper
Ispitivanje razvoja leksičke kompetencije osnovnoškolskih učenika na primjeru poznavanja frazema / Knowledge of idioms as a means of researching the lexical competence of primary school students 156

Ružica Jemeršić, Marijo Malkoč i Kaja Otovič
Pregledni rad / Review paper
Dijete i višejezična okolina u dopunskim školama hrvatskoga, srpskoga i makedonskoga jezika u Republici Sloveniji / Child and multilingual community in Croatian, Serbian and Macedonian supplementary schools in the Republic of Slovenia 170

Ana Markotić
Pregledni rad / Review paper
Film u nastavi medijske kulture: jučer, danas, sutra / The film in teaching media culture: yesterday, today, tomorrow 182

Helena Pavletić
Pregledni rad / Review paper
Tekstualnost dječje priče u suvremenim hrvatskim dječjim časopisima / Textuality of short story in Croatian children's journals 194

Maša Rimac Jurinović
Pregledni rad / Review paper
Procesna drama kao oblik suradničkoga učenja / Process drama as a method of cooperative learning 209

Roberta Rudela
Pregledni rad / Review paper
Razvoj životnih vještina kroz dramski odgoj / Development of life skills through drama education 219

Draženko Tomić
Pregledni rad / Review paper
Aksiološke smjernice u pripovijetkama za djecu u ranim godištima časopisa *Kršćanska obitelj* (Mostar, 1900. – 1905.) / Axiological guidelines in stories for children in the first five years of the magazine *Christian Family* (Mostar, 1900 – 1905) 226

Mirjana Jelašac
Stručni rad / Professional paper
Kazalište za djecu mlađe životne dobi u odnosu na njihove psihološke karakteristike razvoja / Theatre for young children in relation to their psychological development characteristics 233

Polina Korolkova
Stručni rad / Professional paper
Prepoznavanje i korištenje žanrovskih odrednica bajke u dječjem pismenom izražavanju / Recognition and implementation of fairy tale genre codes in children's literary assignments 240

Sara Majdak i Kristina Riman
Stručni rad / Professional paper
Kompetencije studenata u prosudbi i odabiru hrvatskih dječjih časopisa u razrednoj nastavi / The competence of students in assessment and selection of Croatian children's magazines in primary school teaching 250

Domagoj Morić i Filip Gospodnetić
Stručni rad / Professional paper
Mladi i medijska pismenost u Hrvatskoj / Young people and media literacy in Croatia 261

Tilen Smajla
Professional paper / Stručni rad
Parents' attitude towards multilingualism and introduction of the second foreign language in the second triad of primary school / Stav roditelja prema višejezičnosti i uvođenje drugoga stranoga jezika u drugoj trijadi osnovne škole 273

Vanja Zanze i Danijela Bilić
Stručni rad / Professional paper
Dramski odgoj kao poticaj govornog stvaralaštva predškolskog djeteta / Drama education as an incentive speaking creativity of preschool child 286

Vučina Zorić
Stručni rad / Professional paper
Konstruktivistička psihologija kao pozadina odnosa saznanja i jezika kod Johna Deweyja / John Dewey's constructivist psychology as the background of relationship between cognition and language 294

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Original research paper
pages: 1-11

Nine deviations of childlike language

Željka Flegar
Department of Philology, Faculty of Education, University of Josip Juraj Strossmayer in Osijek

Abstract

Over the decades there have been discussions regarding the ownership and definition of texts written for children. The paper discusses the term 'childlike language' as one distinguished from other types of language through its connection to the image of a child and children's culture, but generated by adults. Accordingly, childlike language is marked by a distinct deviation/aberration from the norm and is produced by adult authors who often engage in literary experimentation and exhibit a propensity for identifying with their child audience. In their strong association with the 'semiotic,' as defined by Julia Kristeva, denoting the prosody and sound of language, such works for children exhibit deviant nature linguistically/lexically, phonetically, semantically, orthographically, and grammatically through their use of neologisms, word play, sound patterns, hyperbole, nonsense, and other stylistic and structural elements. Therefore, authors for children express their childlike nature by means of language which defies common rules, challenges status quo and which results in playfulness, humor, subversiveness and grotesque. For this purpose, the research focuses on the examples of popular works by children's authors belonging to the English-speaking literary tradition, such as Roald Dahl, Dr. Seuss, A. A. Milne, J. R. R. Tolkien, J. K. Rowling, Edward Lear, Lewis Carroll, J. M. Barrie and more, in order to detect and illustrate the categories of childlike language. However, though the analysis will stick to its designated focus, the childlike expression is universal regardless of age and location. It is a source of freedom and divergent thinking, it makes us want to read, and it lets us grow up to be very powerful people.
Keywords: *children's culture and literature; humor; nonsense; the semiotic; word play*

Introduction

Contemporary children's discourse studies express a "concern with the implications of language for self-relevance, for sense-making, and for the construction of peer cultures and children's worlds" (Cook-Gumpertz & Kyratzis, 2003, p. 592). In Editor's Preface to *Children's Literature: An Illustrated History* (1995) Peter Hunt discusses the ownership of children's literature, stating that nobody is "quite sure what children's literature *is*" or "*whose* it is" (ix-x). These rather philosophical questions involve the issues of authorship and readership, due to the fact that an observation into the process of creating products for children reveals the participation of two distinctly different cultures, namely that of adults versus that of children. In *Children, Media and Culture* (2010) Máire Messenger Davies defines the foundations of "children's unofficial culture" in terms of folk and fairy tales and oral traditions, but also playground games, nursery rhymes, jokes and riddles that constitute "traditional playground culture" as researched by Iona and Peter and Opie (p. 116), revealing the fact that children's culture often works outside of boundaries of what adults consider appropriate for children. Yet, in most cases the authors of works for children *are* adults. In *Feeling Like a Kid: Childhood and Children's Literature* (2006) Jerry Griswold defines five recurrent themes in classic and popular works for children[1] and describes writers of children's literature, thus:

> Because they are still connected to their childhoods and sympathetic, then, the best writers for children can speak to the young. Looked at from the opposite direction, from the

[1] Snuggness, Scariness, Smallness, Lightness and Aliveness

> point of view of the young, this is the very source of their appeal; in preferring certain authors and works, while ignoring many others, the young confirm that there are a chosen few who can speak to them where they are. Simply said, the great writers for children know – and their stories speak of and reveal – what it feels like to be a kid. (p. 4)

Therefore, the aim of this paper is to define the term *childlike language* as a means of communication and rapport between the authors of children's literature and their child audience. Accordingly, *childlike language*, which is generated by adult authors who gladly engage in experimentation with literary form and identify with their readers, is defined by its:

a) association to the "semiotic" as defined by Julia Kristeva
b) deviation/aberration from the norm (disregard for rules)
c) creative quality

In other words, *childlike language* is characterized by the dissolution of standard language, often deviates lingustically/lexically, phonetically, semantically, orthographically, and grammatically, and results in the creation of new terms and concepts. By drawing on (post)structuralist theories and those of children's cognitive development, this paper will attempt to define and categorize the term childlike language by offering a qualitative overview of the most representative examples of childlike language in the English language from the Golden Age onward. Like the kiss becoming a thimble or an acorn button in *Peter Pan* (Barrie, 1911/1993, p. 32), the usage of childlike language reveals that meaning is arbitrary, resulting in the manifestation and development of creativity and divergent thinking. The overall effect of such literary text is playfulness, humor, subversiveness and grotesque which delights the child reader who is inevitably empowered in the process. If *"language is culture*" (Kristeva), then childlike language is a type of literary discourse that belongs to and defines children's culture, as it unites all its aspects and quirks.

Children's Literature, Imagery and the "Semiotic"

Children's media theorists suggest that the younger children are, the more they respond to salient features, such as animation, sound effects and lively music (Strasburger & Wilson, 2002, p. 19). Likewise, children's literature, especially aimed at its younger consumers, is often onomatopoeic, mimicking the sounds and other sensory impressions of children's surroundings. Accordingly, Dr. Seuss' first book *And to Think that I Saw It on Mulberry Street* (1937) was inspired by the sound of the Kungsholm ship engine while he was crossing the Atlantic (Nel, 2003, p. 32) and in Watty Piper's *The Little Engine That Could* (1930/2012) the "mantra" "I think I can. I think I can" dissolves into the sound of the chugging train engine. "Perceptual boundedness" (Strasburger & Wilson, 2002, p. 19) is the reason why the examples of playful sound patterns are plenty in literature for children, and in some cases the text can assume shape and form, as in this example of a concrete poem (see Figure 1).

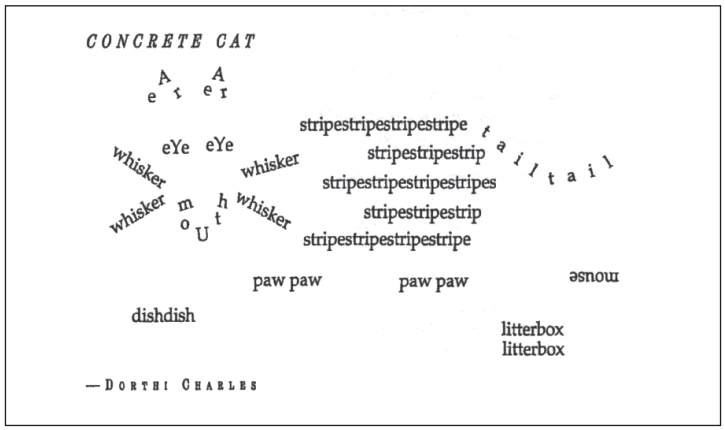


Figure 1. Dorthi Charles' *Concrete Cat*. A concrete poem features words, their meaning, shapes, and position on the page in order to produce an image (Lynch-Brown & Tomlinson, 2005, pp. 55-6).

In *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art* (1980) Julia Kristeva discusses "poetic language," the result of an interplay between the "semiotic" and "symbolic" signifying process, as a discourse which "measures rhythm against the meaning of language structure and is thus always eluded by meaning in the present while continually postponing it to an impossible time-to-come" (p. 33). Accordingly, the "semiotic" (*le sémiotique*) aspect of language is the one connected to the maternal body and it is the discourse of a mother and an infant characterized by its rhythm and timbre, prosody, word play and laughter (Morgenstern, 2000, p. 115). The "semiotic" aspect of language is gradually repressed in children by means of the entry into the realm of language, or the "symbolic." The theory of "the poetic" emphasizes the relationship between the "symbolic" and "semiotic" which leads to "making and breaking of discourse," in other words, "the tendency of the semiotic (rhythm, timbre, prosody, word-play, laughter) is to constantly seek to dissolve the sign back into the body and thus alert us to 'the material basis of the symbolic'…" (p. 115). Literature, therefore, is a type of discourse in which the "semiotic" is privileged to the highest degree. However, as opposed to Morgenstern's claim that because of the recent entry into the "symbolic" children "may well prefer the stability of the symbolic to the flux of the semiotic" (p. 116) and that their literature "aspires to the castle, to mastery, to the Name of the Father that is Law" (p. 117), I would like to assert that because of their liminal position children retain a natural connection to the "semiotic" and can occupy the space of both realms. Consequently, in order to achieve mastery, children need to engage in "upsetting the Father" in order to know language, a process which is achieved by occasionally returning to the "maternal sea of the semiotic." For this reason, dissolutive and regenerative utterances appear in many forms within childlike language, such as in Roald Dahl's *The Witches* (1983) in which the main antagonist "had a peculiar way of speaking. There was some sort of a foreign accent there, something harsh and guttural, and she seemed to have trouble pronouncing the letter w. As well as that, she did something funny with the letter r. She would roll it round and round her mouth like a piece of hot pork-crackling before spitting it out" (1998, p. 69). Because writers for children "inevitably create a colloquy between past and present selves" (Nel, 2003, pp. 98-9), they are in the position to deliver the literary text which constantly returns to the rhythm, prosody, play and laughter of the "semiotic." In the following passages we will consider which aspects of this interplay constitute the core features of childlike language.

Deviation or Breaking rules

The dissolution and disruption of verbal expression as a chief feature of childlike language is achieved through deviation/aberration from the norm by means of the (un)conscious breaking of linguistic rules concerning lexis, phonetics, semantics, orthography and grammar. It is for this reason that in *The Hobbit* (1937) the Gollum "whispers and hisses" utterances replete with grammatical errors, such as "Praps we sits here and chats with it a bitsy, my preciousss" (Tolkien, 1996, p. 68), and Dahl's witch shouts prosodically, "Down vith children! / […] Bish them, sqvish them, bash them, mash / them! / Brrreak them, shake them, slash them, smash / them!" (1983/1998, p. 85). However, this process is not destructive, but often denotes a linguistic breakdown for the purpose of playful production of novel expressions. This is due to the fact that the production and use of childlike language is grounded in play and humor development. Accordingly, in order to develop the higher-order thinking functions of the brain, children need to engage in experiences which stimulate all of the senses, most of which occur during play as "a critical path to those experiences that […] provide the foundation for future learning" ("The Power of Play," *Boston Children's Museum*). Accordingly, imaginative, fantasy, pretend, or "symbolic" play is characterized by an alternate reality in which character, function, time and location belong to the world of "as if" (van der Voort & Valkenburg, 1994; James &McCain, 1982, as cited in Valkenburg, 2001, p. 122). Research by Singer and Singer (1990) revealed great benefits of imaginative play for the cognitive and social development of a child, resulting in better concentration, development of greater empathic ability, as well as the ability to consider a subject from

different angles, more personal self-assurance, and flexibility in unfamiliar situations (as cited in Valkenburg, 2001, p. 122). Furthermore, several studies, such as those by Dansky (1980) and Fisher (1992), revealed indications that imaginative play in childhood is positively related to creativity in adulthood, mostly due to the "breaking free of established associations or meanings" (Sutton-Smith, 1966, as cited in Valkenburg, 2001, p. 122). In defining and tracing the development of children's humor, Jennifer Cunningham (2005) concedes that humor is also a type of play because it is enjoyable, it "constructs an unreal world" similar to that of imaginative play, and because this "as if" world "performs the same cognitive, social and emotional functions" as play (p. 94). Cunnigham goes on to claim that "[e]ven the simple scatological 'jokes' of a preschooler ('You poo in your pants!') are just instances of enjoyable pretense that observe the rules for ordering the real world by breaking them" (p. 94). For the same reason, according to Neuβ (2006):

> Children relish playing with logic and content, violating the rules of language with reinterpretations and distortions, with exaggerations, combinations of the uncombinable, concoctions and collages – either by means of their own creations or by adopting given parameters. Their language games are an expression of the pleasure they derive from twisting, overstating, deforming, and contradicting but also from excessively taking things literally in inappropriate situations, from violating rules and conventions. (p. 20)

Therefore, deviation from the norm in different shapes and forms is the integral part of children's development, as well as children's culture and its products: for the purpose of ordering the world and as an outlet. Some of the most representative examples of this practice in children's literature are the literary techniques of word play, nonsense and exaggeration.

Word play

Top children's authors frequently engage in playing and experimenting with words, employing different stylistic devices, such as sound patterns (e.g. alliteration, assonance), puns, blending (portmanteau words[2]), or various orthographic alterations. Philip Nel (2003), while discussing the author whose book is received by "one out of every four children in the United States as its first book" (pp. 3-4), claims that Dr. Seuss' poetry "reveals language as a complex game, with rules made to be bent, and meanings that shift as quickly as their context changes" (p. 23). Nel further observes morphological, phonetic and orthographic characteristics of Seuss' work:

> In *The Lorax*, the Once-ler's machinery goes "Gulppity-Glupp" and "Schloppity-Schlopp," which has the effect of "glumping the pond where the Humming-Fish hummed!" The Lorax himself, choking on the "smogulous smoke", speaks with a "cruffulous croak." The verb "glumping" sounds like dumping clumps of goo, "smogulous" turns "smog" into an adjective, and "cruffulous" sounds like crusty, huffing, wheezing old man. These words not only sound like what they mean - they're fun to say. […] Taking rhyme, alliteration, consonance, and assonance to their logical extremes, Seuss reduces words to sounds, amusing to say, but distracting from sense. (pp. 26-7)

Similarly, in the literary phenomenon that is the Harry Potter series J. K. Rowling plays with language intertextually and postmodernly. She separates different aspects of language, its meaning, sound and form to produce spells such as *Expecto Patronum*, *Accio*, *Imperio*, *Expelliarmus*, *Engorgio*, *Alohomora* or *Riddikulus*, or play with sound patterns when creating names Godric Gryffindor, Helga Hufflepuff, Rowena Ravenclaw, Salazar Slytherin, and passwords like "Mimbulus Mimbletonia" (2003, p. 340).

Playing with rules of language is also the reason why in Chapter VIII of A. A. Milne's beloved classic *Winnie-the-Pooh* Christopher Robin leads an "Expotition" to the North Pole, and the "North Pole" denotes a pun referring to a stick that they "stuck in the ground, and Christopher Robin tied a message on to it" (Milne, 2005, p. 1665; see Figure 2).

[2] "snozzberries"=snooze+berries (Dahl, 1964/2005, pp. 104-5)



Figure 2. Illustration for Chapter VIII *In Which Christopher Robin Leads an Expotition to the North Pole* by E. H. Shepard.

A. A. Milne not only provides puns and alternative spelling for terms and concepts that a child encounters for perhaps the first time, but also capitalizes and, thus, highlights very important ones, such as "Big Boots," "Adventure," "Dangerous Place," "Confused Noise" or "Ambush." In doing so, Milne orthographically plays, participates, understands and empathizes with the child reader. Finally, word play is also employed for the purpose of mystery, an integral part of children's culture (Messenger Davies, 2011), as is the case with anagrams, mirror writing, or riddles,[3] which is why in the Harry Potter books the inscription on the Mirror of Erised reads "*Erised stra ehru oyt ube cafru oyt on wohsi"* (Rowling, 1997, p. 157), Tom Marvolo Riddle spells I AM VOLDEMORT (Rowling, 1998, p. 337), while in *The Hobbit* the Gollum engages Bilbo in the riddle game in exchange for his life (1937/1996, p. 70).

By utilizing word play, authors of children's literature acknowledge the fundamental needs of their audience. In other words, by "breaking and making discourse" they build rapport with their readers and aid them in their personal discovery of language and discourse as they gradually enter into the world of the "symbolic."

Nonsense

Likewise, nonsense is an important component of children's literature, being a stylistic technique and a genre characterized by semantic deviation. The Victorian era (1837-1901) presented a great turning point in children's literature with the emergence of what is today known as the Golden Age of Childhood (Messenger Davies, 2011, p. 27), when works for children distanced themselves from didacticism and became more attuned to children's preferences and tastes. According to Jacqueline Rogers (2008), "Lewis Carroll and Edward Lear contributed to producing children's literature not solely as instruction and admonishment, but as entertainment for the pleasure of the child" (p. 44). They did so in part by reviving literary nonsense and giving nonsense verse in the English language its characteristic form (Zipes, Paul, Vallone, Hunt & Avery, 2005, p. 1154). Edward Lear, whose expertise was limerick combined with comic illustrations, wrote *A Book of Nonsense* in 1846, and produced songs such as "The Owl and the Pussy-cat" (1867) who "[…] sailed away, for a year and a day, / To the land where the Bong-tree grows, / And there in a wood a Piggy-wig stood, / With a ring at the end of his nose, / His nose, / His nose, / With a ring at the end of his nose" (Lear, 1996, p. 121). Lear's literature, still enjoyed today, was complimented by his caricatures (see Figure 3):

[3] A riddle is "a verbal puzzle, a trick of words" (Zipes et al., 2005, p. 1147).

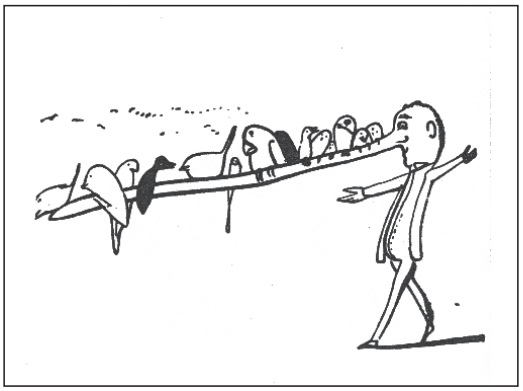


Figure 3. Edward Lear's illustration for the nonsense limerick "There was an Old Man on whose nose" (1996, p. 113).

Likewise, Lewis Carroll, whose *Alice's Adventures in Wonderland* (1865) was the first piece of modern fantasy literature in English, incorporated much nonsense verse into his writing as a response to strict Victorian etiquette, the masterpiece of which is his epic poem "Jabberwocky," published in 1871 in *Through the Looking-Glass, and What Alice Found There*. The poem, which initially appears in mirror writing, opens with, "'Twas brillig, and the slithy toves / Did gyre and gimble in the wabe; / All mimsy were the borogoves, / And the mome raths outgrabe" (Carroll, 1981, pp. 117-9) and is chock-full with invented words which need additional explanations via glossary and footnotes appended to the poem in every respectable reader or anthology. Carroll's and Lear's tradition of nonsense verse was continued by writers such as Shel Silverstein in "Ickle Me, Pickle Me, Tickle Me Too" (1974, pp. 16-7), Dr. Seuss in *Green Eggs and Ham* (1960), or Dennis Lee in *Alligator Pie* (1974), and it is, therefore, no surprise that Headmaster Dumbledore's opening address in *Harry Potter and the Philosopher's Stone* is, "Nitwit! Blubber! Odment! Tweak!" (Rowling, 1997, pp. 91-2).

The appeal of nonsense lies in its incongruity, the relationship to which is conditioned developmentally. In addressing this issue, Cunningham (2005) refers to Paul McGhee's (1979/2002) five-stage-model of humor development, beginning with a child being able to perceive incongruity during infancy (stage 1), followed by the ability to produce incongruity nonverbally as a toddler in stage 2 and then verbally in childhood by, for example, misnaming objects or actions (p. 104). Playing with words occurs in stage 4, and, as the child develops, stage 5 encompasses riddles and jokes as the child begins to seek a resolution to incongruity. Cunningham notes that:

> […] unreality is at the center of many theories of humor and of play in general. For some theorists, the pleasure of humor is in the cognitive realization that the situation is unreal and incongruous with the "rules" of the world as we know it. As children begin to use their perceptions and past experiences to formulate expectations about situations and events, they often react with laughter and surprise when these expectations are violated. (p. 97)

Therefore, nonsense, unreality and incongruity are the basis of childlike language which is created by breaking linguistic rules in order to provide a fundamental understanding of how language actually works.

Exaggeration

Similarly, it is no news that children enjoy exaggerating, and this inclination is perhaps the most distinct point of divergence between children and adults. In 1997 Blum-Kulka found that Israeli and American middle-class families exhibited differences "in the extent to which they allowed the child to be the focus of the storytelling attention, and the extent to which parents stressed that 'tall tales' or exaggerations were inappropriate" (as cited in Cook-Gumpertz &

Kyratzis, 2003, p. 598). Accordingly, hyperbole is "a figure of exaggeration and deviation from the norm" and "generally indicates all manner of exaggerated repre-sentations of a situation in which the boundaries of the *aptum* (in the sense of the reasonable, the probable, the credible) are transgressed" (Messlin, 2014). The following illustration from Maurice Sendak's *Where the Wild Things Are* (1963) (Zipes et al. 2005, pp. C12-3) demonstrates the semantically and syntactically deviant power of hyperbole via repetition to create a dramatic effect (see Figure 4):

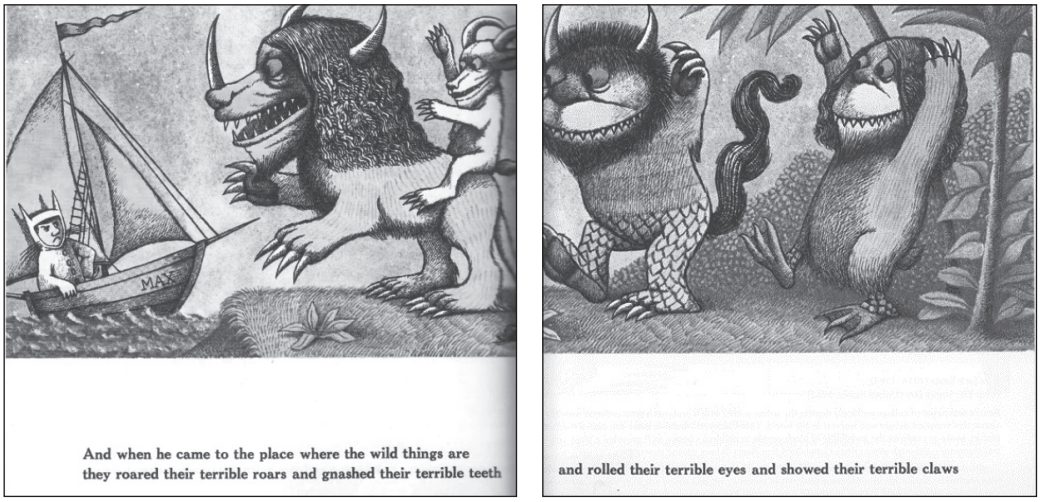


Figure 4. Sendak's monster-like characters in one of the greatest children's picture books *Where the Wild Things Are* as representations children's darkest feelings (Natov, 2001, p. 321).

In children's literature hyperbolizing opens up the possibility for taboo, grotesque and gore, but also laughter. Roald Dahl, one of the greatest children's writers of all time, claimed that "children are cruel and have a vulgar sense of humor, and […] believed that they respond to forthright portrayals of their lives exaggerated through fantasy" (Zipes et al., 2005, p. 359). Accordingly, Dahl describes Miss Trunchbull, one of his ridiculously grotesque characters from *Matilda* (1988), as a "gigantic holy terror, a fierce tyrannical monster" (2004, pp. 61-2), and in *The Witches* "A REAL WITCH hates children with red-hot sizzling hatred that is more sizzling and red-hot than any hatred you could possibly imagine" (1998, p. 7). Mark I. West (1990) notes the discrepancy between Roald Dahl's immense popularity with children and dislike by many adults. The exaggerated violence and grotesque of Dahl's writing is often interpreted literally by adults, also because it is, in fact, aimed at them. Dahl himself claimed that "children are inclined, at least subconsciously, to regard grown-ups as the enemy. I see this as natural and I often work it into my children's books" (as cited in West, 1990, p. 116). It is a fact that children often laugh at that which adults find unacceptable, disgusting or revolting, and, as Wolfenstein claims, like "making fun of the bigness, power and prerogatives of the grown-ups whom they envy" (as cited in West, 1990, pp. 115-6). Because they differ from adults through lack of control and restraint in both behavior and speech, children are the occupants of the transitional realm in which they are familiar with words, but have the tendency to do with them as they please. Therefore, verbal exaggeration of many children's authors affirms "the child's need to make noise, to be creative, and to make a mess, if need be" (Nel, 2003, p. 195). Children's natural inclination to embrace the extremes is also evident in the adoption of fairy tale as a genre nowadays primarily associated with child audience, though it "never was told or written explicitly for children" (Zipes et al., 2005, p. 175). Accordingly, the flat characters of the fairy tale and the battle of good and evil, according to Bettelheim (1976/2010) satisfy a child's need to overcome inner monsters and for justice to prevail. Fairy tales as "stories of human experience told in primary colors" (Tunnell & Jacobs, 2008, p. 102) provide children with a "sense of values and of one's place within society" (Zipes et al., 2005, 175-6), and so does hyperbolizing in general. Unfortunately, products of exag-

geration are also the cause of much censorship related to writings for children. Yet, as one of the features of childlike language, it is a tool of subversiveness, empowerment, experimentation, freedom and justice necessary in the process of growing up.

Creation of New Wor(l)ds and Concepts

As is evident from the passages above, childlike language as a transformational, regenerative and perennial type of expression often results in the creation of new words, concepts and expressions, constituting an exercise in lexis and etymology. Some of the most fascinating secondary worlds are those belonging to children's literature, such as Carroll's Wonderland, Lewis' Narnia (1955/1995), Tolkien's Middle-earth, or Lloyd Alexander's Prydain (1968/2006). Though in no way a prerequisite for the creation of novel expressions, the fantastic secondary worlds allow for an invention of original creatures, locations, objects, customs and procedures. Accordingly, Tolkien's work has been expounded in numerous encyclopedias composed solely on the basis of his writing. Likewise, Lacoss (2002) notes that in creating her wizarding world, Rowling devises a "specialized lexicon" of a distinct folk group by drawing on roots of words, especially foreign ones, evident in her creation of names, but also in terminology unknown to the occupants of our primary world: apparating and disapparating, flue powder, Griffindor vs. Slytherin, or dementors (p. 70). Consequently, in his essay on free reading Roger Desmond (2001) brings up the analysis of children's Internet comments which revealed that the majority of children wanted to attend Hogwarts at the boarding school age and that they "finished the book faster than any they have read" (2001, p. 33). Likewise, *The Wall Street Journal* and *Newsweek* have reported on the use of "Potterisms" in the workplace (Lacoss, 2002, p. 70). The creation of children's fiction, realistic or fantastic, frequently includes the production of neologisms to which children are naturally drawn. Accordingly, in his *The BFG* (1982) Roald Dahl invents a new language called "Gobblefunk," featuring words such as "delumptious," "frobscottle" or "whizzpopping," which has resulted in many decades of "gobblefunking" (Hughes, 2011). Occasionally, the expressions of childlike language expand our understanding of everyday world and language, such as "Muggle," a word invented by J. K. Rowling which was added to the Oxford English Dictionary in 2003 (*CBBC Newsround*, 2003), or Dr. Seuss' "nerd" from *If I Ran the Zoo* (1950) and "Grinch" from *How the Grinch Stole Christmas!* (1957) which have made their entry into the English language (Nel, 2003, p. 25). Likewise, in "The Owl and the Pussy-cat" Edward Lear made up the word "runcible," yet, "the phrase 'runcible spoon' has come to mean a curved fork with three broad prongs, sharp on the outside edge" (Zipes et al., 2005, p. 1155). Childlike language, therefore, unites the characteristics of imaginative play and children's humor for the purpose of play with meaning, sound, and form of language, often resulting in novel expressions which delight and enlighten the child reader, and enrich language in general.

Conclusion

In "Child Discourse" Jenny Cook-Gumpertz and Amy Kyratzis (2003) state that "[l]anguage is used by the child actively to construct a social identity and a self-awareness that comes with the self-reflexiveness made possible through the grammatical, semantic, and pragmatic resources of language" (pp. 594-5). Childlike language draws on the resources of imaginative play and children's humor to alleviate and celebrate the liminal position of the child reader. Authors of children's literature who have managed to retain the connection to their childhoods, therefore, construct texts for children based on knowledge and memory of what it is like to be a transgressor between the "semiotic" and the "symbolic." Their playful and subversive usage of onomatopoeia and sound patterns, puns, riddles, orthographic alterations, portmanteau words, nonsense, hyperbole, or neologisms constitute approximately nine deviations of childlike language. As a type of literary discourse, childlike language is dependent on rule-breaking and regeneration. Its playfulness, humor, subversiveness and grotesque are the foundation for the vicarious experience needed by the child in order to construct his/her own everyday reality. Con-

sequently, the cognitive, social and cultural benefits of being exposed to such discourse are innumerable, the most obvious perhaps being verbal creativity and divergent thinking.

Similar to Tunnell and Jacobs' claim of fairy tales, children's literature is, among other, produced so that children "may vicariously vent the frustration of being a child controlled by an adult world" (2008, p. 109). It is true that adults also enjoy aspects of the childlike listed in this paper, for we are not permanently severed from our childhood selves and our childhood experiences. I urge you to look for examples of childlike language, as outlined in this paper, in your own surroundings, literature and culture, because they are universal and they are there, to amuse you and put a sparkle in your eye. However, there is one crucial difference connected to the production and reception of childlike language: we all need childlike language to be entertained and amused, but children's task here involves something much greater. Children need childlike language to understand the world and their place in it.

References

Alexander, L. (1968/2006). *The High King*. New York: Henry Holt and Company.

Barrie, J. M. (1911/1993). *Peter Pan*. Ware: Wordsworth Classics.

Bettelheim, B. (1975/2010). *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. New York: Vintage Books.

Carroll, L. (1865/1981). *Alice's Adventures in Wonderland & Through the Looking Glass*. New York: Bantam Books.

Cook-Gumpertz, J., & Kyratzis, A. (2003) Child Discourse. In D. Schiffrin, D. Tannen & H. E. Hamilton (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (2nd ed.) (591-608). Malden: Blackwell Publishing.

Cunningham, J. (2005). Children's Humor. In W. G. Scarlett, S. Naudeau, D. Salonius-Pasternak & I. Ponte (Eds.), *Children's Play* (93-109). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

Dahl, R. (1964/2005). *Charlie and the Chocolate Factory*. New York: Alfred A. Knopf.

Dahl, R. (1983/1998). *The Witches*. New York: Puffin Books.

Dahl, R. (1988/2004). *Matilda*. New York: Puffin Books.

Desmond, R. (2001). Free Reading: Implications for Child Development. In D. G. Singer & J. L. Singer (Eds.), *Handbook of Children and the Media* (29-46). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

Griswold, J. (2006). *Feeling Like a Kid: Childhood and Children's Literature*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Hughes, Robert. (2011, September 11). The swishwifflingly scrumdiddlyumptious language of Roald Dahl. OxfordWords blog. *Oxford Dictionaries*. Retrieved on October 13, 2014, from http://blog.oxforddictionaries.com/2011/09/the-language-of-roald-dahl/.

Hunt, P. (Ed.). (1995). *Children's Literature: An Illustrated History*. Oxford: Oxford University Press.

Kristeva, J. (1980). *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art*. New York: Columbia University Press.

Kristeva, J. The Impudence of Uttering: The Mother Tongue. *Julia Kristeva – site officiel*. Retrieved January 21, 2015, from http://www.kristeva.fr/.

Lacoss, J. (2002). Of Magicals and Muggles: Reversals and Revulsions at Hogwarts. In L. A. Whited (Ed.), *The Ivory Tower and Harry Potter: Perspectives on a Literary Phenomenon* (67-88). Columbia and London: University of Missouri Press.

Lear, E. (1996). *The Book of Nonsense and Nonsense Songs*. London: Penguin Books.

Lewis, C. S. (1955/1995). *The Magician's Nephew*. New York: Scholastic Inc.

Lynch-Brown, C., & Tomlinson, C. M. (2005). *Essentials of Children's Literature*. Boston: Pearson.

Messenger Davies, M. (2011). *Children, Media and Culture*. McGraw Hill Open University Press.

Messlin, D. (2014, November 11). Exaggeration, Deviation, Excess – Discursive Traditions of the Hyperbolic. *Universität Erfurt*. Retrieved February 10, 2015, from https://www.uni-erfurt.de/en/max-weber-center/persons/doritmesslin/.

Milne, A. A. (1926/2005). Chapter VIII *In Which* Christopher Robin Leads an Expotition to the North Pole. In J. Zipes, L. Paul, L. Valone, P. Hunt & G. Avery (Eds.), *The Norton Anthology of Children's Literature: Traditions in English* (1659-1665). New York: W. W. Norton & Company.

Morgenstern, J. (2000). Children and Other Talking Animals. *The Lion and the Unicorn*, 24 (1), 110-127. Retrieved November 7, 2011, from Project Muse.

'Muggle' goes into Oxford English Dictionary. (2003, March 24). *CBBC Newsround*. Retrieved on Janurary 25, 2015, from http://news.bbc.co.uk/cbbcnews/hi/uk/newsid_2882000/2882895.stm.

Natov, R. (2001). Harry Potter and the Extraordinariness of the Ordinary. *The Lion and the Unicorn*, 25 (2), 310-327. Retrieved November 7, 2011, from Project Muse.

Nel, P. (2003). *Dr Seuss: American Icon*. New York: Continuum.

Neuβ, N. (2003). Children's humour: Empirical findings on primary-school children's everyday use of humour. *Televizion,* 19, 16-20 /online/. Retrieved on 15 Jan. 2015 from www.br-online.de/jugend/izi/english/publication/televizion/19_2006_E/**neuss**.pdf.

Piper, Watty. (1930/2012). *The Little Engine That Could*. Grosset & Dunlap.

Rogers, J. S. (2008). Picturing the Child in Nineteenth-Century Literature: The Artist, the Child and a Changing Society. *Children and Libraries*, 3, 41-46.

Rowling, J. K. (1997). *Harry Potter and the Philosopher's Stone*. London: Bloomsbury.

Rowling, J. K. (1998). *Harry Potter and the Chamber of Secrets*. London: Bloomsbury.

Rowling, J. K. (2003). *Harry Potter and the Order of the Phoenix*. London: Bloomsbury.

Silverstein, S. (1974). *Where the Sidewalk Ends*. New York: HarperCollins Publishers.

Strasburger, V. C., & Wilson B. J. (2002). *Children, Adolescents, & the Media*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

The Power of Play. *Boston Children's Museum*. Retrieved January 25, 2015, from http://www.bostonchildrensmuseum.org/power-of-play.

Tolkien J. R. R. (1937/1996). *The Hobbit, or There and Back Again*. London: HarperCollins Publishers.

Tunnell, M. O., & Jacobs, J. S. (2008). *Children's Literature, Briefly* (4th ed.). Upper Saddle River: Pearson.

Valkenburg, P. M. (2001). Television and the Child's Developing Imagination. In D. G. Singer & J. L. Singer (Eds.), *Handbook of Children and the Media* (121-134). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

West, M. I. (1990). The Grotesque and the Taboo in Roald Dahl's Humorous Writings for Children. *Children's Literature Association Quarterly*, 15 (3), 115-116. Retrieved September 18, 2014, from Project Muse.

Zipes, J., Paul, L., Valone, L., Hunt, P., & Avery, G. (Eds.). (2005). *The Norton Anthology of Children's Literature: Traditions in English*. New York: W. W. Norton & Company.

Željka Flegar
Department of Philology, Faculty of Education,
University of Josip Juraj Strossmayer in Osijek
Cara Hadrijana 10, 31000 Osijek, Croatia
zflegar@foozos.hr

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Izvorni znanstveni rad
stranice: 1-11

Devet devijacija djecolikog jezika

Željka Flegar
Odsjek za filologiju, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti,
Sveučilište Josip Juraj Strossmayer u Osijeku, Hrvatska

Sažetak

O definiciji i autorstvu tekstova pisanih za djecu raspravlja se već desetljećima. U izlaganju će se govoriti o pojmu "djecolikoga jezika" kao jezika koji se razlikuje od ostalih vrsta izričaja kroz svoju povezanost sa pojmom djeteta i dječjom kulturom, no čiji su izvor odrasli. U skladu s tim djecoliki se jezik odlikuje izrazitim odstupanjem/zastranjivanjem od norme, a stvaraju ga odrasli autori koji pokazuju naklonost ka književnom eksperimentiranju te se često poistovjećuju sa svojom dječjom publikom. Kroz povezanost sa "semiotičkim" oblikom jezika kako ga definira Julia Kristeva, a koji se odnosi na prozodiju, zvuk i melodiju jezika, takva djela dječje književnosti ukazuju na devijantnost lingvističkih/leksičkih, fonetičkih, semantičkih, pravopisnih i gramatičkih, specifičnom uporabom neologizama, igrom riječi, glasovnih figura, hiperbole, nonsensa i ostalih stilskih i strukturnih elemenata. Na taj način autori tekstova za djecu stvaraju posebnu vrstu izričaja jezikom koji se opire standardnim pravilima i ne trpi status quo, a čiji su rezultat zaigranost, humor, subverzivnost i groteska. U svrhu određivanja i opisivanja kategorija djecolikoga jezika ovo se istraživanje bavi primjerima popularne dječje književnosti autora engleskoga govornog područja kao što su Roald Dahl, Dr. Seuss, A.A. Milne, J.R.R. Tolkien, J.K. Rowling, Edward Lear, Lewis Carroll, J.M. Barrie i drugi. Iako analiza primarno obraća pozornost na primjere specifičnoga govornog područja, djecoliki je jezik univerzalan bez obzira na dob ili područje. On je izvor slobode i divergentnoga mišljenja, potiče nas da čitamo i omogućava nam da izrastemo u vrlo moćne ljude.

Ključne riječi: *dječja kultura; humor; igra riječima; neologizam; nonsens; semiotičko*

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Original research paper
pages: 12-20

Differences in phonological awareness of five-year-olds from Montessori and regular program preschool institutions

Vendi Franc[1] and Siniša Subotić[2]
[1]Faculty of Teacher Education, University of Zagreb
[2]PIM University & NGO „Persona", Banja Luka; CEON/CEES, Belgrade

Abstract

Montessori preschool program (MPP) is a structured program that incorporates metalinquistic exercises, which are implemented even before children reach four years of age. In contrast, in regular preschool programs (RPP) in Croatia, activities related to the development of reading and writing skills are provided only to older children. Also, unlike MPP, these activities in RPP are isolated from the context of the general activities and play, which is contrary to the knowledge that child development should be approached holistically. Accordingly, in this study, we wanted to test the assumption that children attending MPP will have a more developed phonological awareness than RPP children. Phonological awareness is a metalinguistic ability related to the acknowledgement of the sound components of speech and it is a significant predictor of later language skills. The sample comprised 60 children of regular language and cognitive development from MPP (M=5.21, SD=0.17 years) and RPP (M=5.23, SD=0.18 years). In each group there were 15 girls and boys. Testing was performed using FONT-HR (Cronbach α=.97). The results showed that, as expected, MPP children had a greater phonological awareness (M=43.30, SD=7.89) than RPP children (M=31.23, SD=9.99). The difference is statistically significant and of large effect size: t(58)=5.19, p<.001, d=1.34. Also, there were no gender differences: t(58)=-0.05, p=.96, d=0.01. While it is necessary to conduct additional studies in order to statistically control for the factors such as intelligence, these results suggest a possibility that language exercises approach from MPP is superior compared to RPP. Therefore, adoption of MPP language activities concept could have a positive effect on the (early) reading skills of children from RPP.

Key words: *early literacy; holistic approach to education; language exercises; metalinguistic abilities; structured didactic play*

Introduction

It is well understood that the child development is a holistic process, meaning that different domains such as cognitive, physical and motor, and social and emotional operate and develop simultaneously (Lasi, Nadeem, & Fatima, 2007; Slentz, Krogh, 2001). Based on this fact, it is generally recommended that children early learning and curriculum should be organized in an integrated, holistic manner (Boyd, Barnett, Bodrova, Leong, & Gomby, 2005; French, 2007; Nadeem, Maslak, Chacko, & Hoagwood, 2010). Furthermore, it has been suggested that play is especially important from the developmental point of view (Ginsburg, 2007; Gray, 2013) and that it has a major role in early learning processes (Gray, 2013; Looney, 2004). Given that "language is a major vehicle for learning" (Looney, 2004, p. 19) and that language acquisition is highly influenced by social interactions (Kuhl, 2004), it is not surprising that language, learning, play (in various forms), and the child development in general are highly functionally interrelated (e.g., Ervin-Tripp, 1991; Owens, 2012). This implies that childhood language learning and early literacy are particularly complex and that the activities related to their acquisition and facilitation should probably closely follow the principle of holistic organization.

Given the obvious fact that large numbers of children spend a significant amount of time in preschool and kindergarten settings, we will limit the argumentation on that particular aspect. While the existing body of research is still lacking a sufficient number of long longitudinal studies (Chambers, Cheung, Slavin, Smith, & Laurenzano, 2010), several things seem to be clear. Specifically, research syntheses suggest that preschool and kindergarten intervention programs generally do positively affect children's development of early and emerging literacy skills, and they do seem to be effective in preparing children for school (Lonigan & Shanahan, 2008). Furthermore, levels of early language and literacy skills (i.e. from preschool and kindergarten) strongly predict child's future academic success (Chambers et al., 2010; Trehearne, 2011). But, most importantly, data from 40 studies (evaluating 28 different programs) converges on a conclusion that "comprehensive programs focused broadly on cognitive development rather than solely academic skills had better long-term effects on social adjustment outcomes such as reductions in delinquency, welfare dependency, and teenage pregnancy, and increases in educational and employment levels" (Chambers et al., 2010, p. 2).

Similarly, a meta-analysis conducted by Lonigan and Shanahan (2008) describes that the effective literacy-focused preschool and kindergarten intervention programs tend to be organized in a manner that conforms to the holistic/integrated idea. Specifically, such programs included structured language-enrichment didactic play (i.e. opportunities to engage in reading and writing in the context of play) with the addition of general development facilitating activities (e.g. motor or musical skills promoting activities).

However, despite the (previously mentioned) data showing the advantages of more holistic approaches to early education, regular/conventional preschool/kindergarten institutions typically do not apply this knowledge to a significant extent in their day-to-day curriculum. However, there are several alternative preschool approaches whose pedagogies are based around the idea of holistic child development and education. Note, however, that these approaches are not necessarily *holistic in their entirety,* as this is not all-or-nothing atribute, but rather a matter of degree. Some approaches simply lean towards the holistic side of a spectrum more. Amongst them, the Montessori method is probably the best known (see, e.g., Al, Sari, & Kahya, 2012; Edwards, 2002; Lillard, 2013). According to this approach, children are put in a three-year interval age-mixed classrooms filled with manipulative self-correcting didactic material (for more info and great examples of this see eg., Touze, 2012). Typical textbooks or grading are not used. Children have significant freedom to choose and self-direct their own learning activities. They are able to pick a topic of interest from the predetermined list of curriculum topics, which include math, language, music, etc. These topics are, however, tightly interconnected, e.g. if children are learning about a particular continent, region, or a country, they will not only learn about its natural resources, plant and animal life, etc., but will also hear or read stories about it, learn characteristic folk songs, dances, and so on. When a child chooses particular topic, it can follow it in an uninterrupted work (i.e. didactic play) block. At any given time, different children will be studying different topics and at varying degrees of complexity. For more details about the formal aspects of this approach and the differences from typical preschool programs see e.g. Al et al. (2012), Edwards (2002), Lillard (2012, 2013), Lopata, Wallace, & Finn (2005), Montessori (2004), and Phillips (1999).

A special attention in Montessori curriculum is given to early literacy, with children undergoing the program often learning to write and read before the age of six, following "writing to read" (Al et al., 2012, p. 6) principle. This means that children are first thought to write the letters and words (encoding), then to read them (decoding), as Maria Montessori herself observed this approach to be superior.

Literacy learning in Montessori is done with the help of various special materials. These materials encourage children to talk, name, and describe things, to build words using (often physical) letters, to read and write object names, and to express their own thoughts in writing, but also to read the written thoughts of others (Philipps, 1999). One of the most famous exam-

ples of such materials are letters on sandpaper that children can trace with their fingers, thus experiencing them using multiple senses. We observed an interesting variation of this material and its usage during our research. Specifically, in one of the visited Montessori preschools in Zagreb, we observed children being provided with the letters carved into "plates". The letters were shown to them (visual sensing), red to them (auditory sensing), and then given to them to trace the carvings by fingers (tactile sensing). Afterwards, the children were engaged in several didactic play activities using these carved letters. Even the youngest children were participating in these activities. It has been shown that incorporating haptic (i.e. tactile-kinesthetic) and visuo-haptic activities (like the ones we described) in early literacy training enhances young children decoding skills (Bara, Gentaz, Colé, & Sprenger-Charolles, 2004).

Children in Montessori programs are also regularly participating in various metalinguistic, didactic play activities. This includes explicit phonological awareness exercises. Phonological awareness is a metalinguistic ability related to the general awareness of the sound components of speech (e.g., Rathvon, 2004). Note that phonological awareness includes both non-phonemic and phonemic components. The former includes aspects such as syllable and rhyme awareness, while the latter is usually referred to as the phonemic awareness, which is defined as "the understanding that spoken words are composed of individual sounds that can be analyzed and manipulated" (Rathvon, 2004, p. 66). Phonological awareness (but more often: phonemic awareness specifically) is usually found to be predictive for reading and spelling abilities (Rathvon, 2004). While this does not imply causality, research generally points to a conclusion that a systematic and explicit phonics instruction done at an early age is particularly effective in promoting word recognition, spelling, and reading comprehension (Armbruster, Lehr, & Osborn, 2010). Trehearne (2011) summarized the findings showing that the best predictor of early reading is the prereaders' letter knowledge (i.e. the ability to recognize and name letters), followed closely by the ability to discriminate the phoneme sounds.

In Montessori preschools, the child's ability to differentiate phonemes is facilitated by the use of small objects grouped in threes. The objects are selected so that the objects from the first group have a certain phoneme at the beginning of their names; the objects from the second group have that same phoneme somewhere in the middle of their name; finally, the objects from the third group have that phoneme at the end of their names. In Croatian, an example might be: k-uća, k-apa, k-osilica / lo-k-ot, Mi-k-i, lo-k-omotiva / čovje-k, vla-k, svjetioni-k. The children are asked which is the identical sound that they hear when these words are spoken. Once they correctly identify it, the educator picks the corresponding sandpaper letter, shows them to children and speaks its name. The letters are then used to build words. Paper and pen writing comes afterwards. These activities start even before the children reach the age of four. For much more detail on the Montessori literacy approach and exercise descriptions, see Philipps (1999). Various illustrative examples can also be found in Feez (2009).

In contrast to everything previously described, children from regular Croatian preschools are first introduced to letters in paper-print form (thus, a tactile component is absent) and literacy activities are typically done only with older children, i.e. children who are starting school next year (note: this would correspond to what is typically considered to be kindergarten, even though in Croatia there is no strict formal differentiation between the preschool and kindergarten). These activities typically do not include elaborated metalinguistic exercises. Rather, they usually comprise paper and pen graphomotor skills and letter writing. Thus, unlike Montessori literacy and language promoting activities, these activities in regular Croatian preschools are isolated from the context of other activities and (structured didactic) play (i.e. they more closely follow a formal school subject form).

To summarize – Montessori preschool program is based around the idea of a holistic child development, which is especially obvious from its literacy training, which includes metalinguistic (primarily phonic) activities, and multisensory approach, all of which have been shown to correlate with better early reading and literacy outcomes (as illustrated by our previously cited

sources). In contrast, regular preschool programs typically do not include or scarcely include the mentioned principles and activities. Still, research findings regarding the advantages of Montessori programs over regular preschool programs are generally mixed. For example, Lopata et al. (2005) did not confirm Montessori outperforming regular programs, others, such as Kayili and Ari (2011) did find it to be better, while some obtained inconsistent advantages of Montessori (e.g., Peng, & Md-Yunus (2014). Lillard (2012) provided a possible reason for such variability in findings. Namely, she points out that there are significant variations in *fidelity,* i.e. in the degree to which programs claiming to be Montessori are actually following the original Montessori pedagogy. She compared the children from *high fidelity* Montessori preschools (i.e. classic Montessori program), *lower fidelity* Montessori preschools (i.e. Montessori preschools that supplemented their programs with conventional school activities), and conventional preschools. She found out that children from high fidelity Montessori preschools outperformed other two groups in a wide range of measures.

Given that Montessori preschools are the main alternative to regular preschool programs in Croatia and given the apparent lack of similar research, in this pilot study, we wanted to compare the phonological awareness levels of children from these two programs. As the literature generally shows that phonological/phonemic awareness is a good predictor of literacy outcomes (Armbruster et al., 2010; Rathvon, 2004; Trehearne, 2011), preschools whose programs produce better outcomes on this variable have a potential to put their children in a much better position to begin with a formal schooling. Based on the holistic integration of early literacy activities and regular implementation of phonological awareness exercises in Montessori, and their lack of in the regular preschool programs, we would expect that Montessori children outperform their regular preschool programs counterparts.

Method

Participants

The sample comprised 60 5-year-old children of regular language and cognitive development (as per their preschool teachers' and/or psychologist/pedagogist subjective assessment) from two Montessori preschools (M=5.21, SD=0.17 years) and two regular preschools (M=5.23, SD=0.18 years) from Zagreb, Croatia. The groups were of equal size (i.e. 30 each), having 15 girls and boys per group. We used a convenience sampling, i.e. we simply tested currently available children of the target age, for which we were able to obtain parents' consent. All of the included children's parents self-identified as being of the average socioeconomic status. Furthermore, while we were unable to control this in any systematic manner (the info was obtained via an informal questioning), none of the parents (or preschool teachers) reported that the included children were subjected to any extensive literary exercises at home.

Note that following the implications of Lillard (2012), testing was done only in Montessori preschools that were judged as fairly highly fidelity, i.e. those that conformed to the original Montessori pedagogy to a high extent.

Instruments

Phonological awareness was assessed using a Croatian adaptation of the FONT test (Subotić, 2011). The original test comprises seven subscales. However, we adopted the unpublished 2.0 version which comprises eight subscales. The adaptation was labelled as FONT-HR. The reliability of the FONT-HR was excellent, with Cronbach α=.97. Relying on the findings and recommendations of the original version of the test (Subotić, 2011), a single test-wide score was used.

Procedure

The children were tested individually by the principal investigator, during their regular stay in the preschools. Testing phase was conducted during the spring of 2013. We did not put time limits on individual testing sessions, and we did not record the exact durations, but in most

cases, testing took roughly between 20 and 40 minutes per child. No obvious confounding factors were observed during the data gathering phase.

Results

The results showed that, as expected, children from Montessori preschool programs had a greater average phonological awareness scores (M=43.30, SD=7.89) than children from regular preschool programs (M=31.23, SD=9.99). This difference is statistically significant: $t(58)=5.19$, $p<.001$, d=1.34. According to Cohen (1992), t-test effect size is judged by the d statistic, with values of 0.20, 0.50, and 0.80 being proposed as the general cutoff for small, medium, and large effect sizes respectively. Following these guidelines, it can be concluded that the effect size of obtained difference between the 5-year-olds from Montessori and regular preschool program is large. Note that there were no gender differences in the phonological awareness scores: $t(58)=-0.05$, $p=.96$, d=0.01.

Discussion

The findings of this study are quite clear: five-year-olds from Montessori preschool programs outperform their regular preschool program counterparts on a measure of phonological awareness and this difference is substantial. Montessori preschools regularly include phonological awareness activities (Philipps, 1999) and utilize a multisensory (i.e. haptic and visuo-haptic) approach to early literacy learning, which has also been shown to increase phonemic/phonological awareness (e.g., Bara et al., 2004). Thus, these results are not surprising and they are in line with findings of Lillard (2012), which showed that high fidelity Montessori programs are a superior alternative to regular/conventional preschools in several aspects, including literacy related variables.

The implications of our findings are, however, to be taken with caution. This was a small-scale pilot study, based on a convenience sample, and limited only to four Croatian preschools. We were unable to strictly control for several possibly important factors, such as intelligence of children, the home literacy environment, or socioeconomic status of parents. Obviously, differences in children's intelligence could account for the results, as we know that intelligence and early literacy skills are correlated (e.g., Davidse, de Jong, Bus, Huijbregts, & Swaab, 2011), but there is also an evidence of literacy being a potential causal factor that increases intelligence (Ritchie, Bates, & Plomin, 2015). Thus, the situation might be even more complex. All that we could establish is that the children were subjectively judged by the preschool staff to be of normal development/cognitive potential, which is certainly not the same as actually controlling for this factor. Similarly, it is well known from the literature that home literacy environment and socioeconomic status of parents are interrelated and have an impact on children's literacy (e.g., Hartas, 2011; van Steensel, 2006). We could only rely on the self-reported average socioeconomic status of all the children's parents from our sample, and on claims that children were not exposed to the extensive home literacy activities.

With these limitations being noted, our findings *are* in concordance with other better controlled studies (e.g., Lillard, 2012), and based on our and related research, we argue that there are still enough grounds to suggest two things. First, parents of children from Croatia should be aware that they have Montessori as a viable (or desirable) alternative to regular preschools. And second, policy makers and regular preschool principals and staff should take a closer look at Montessori pedagogy and its practical aspects (and at a holistic approach to child development and education in general) and consider implementing some of them into the current regular preschools structure. While diluted, i.e. low fidelity Montessori programs are not as effective as high fidelity ones (Lillard, 2012), implementing some language related activities from Montessori pedagogy might still be a good idea, as "[...] some elements of classic Montessori preschool programs are particularly helpful to development" (p. 396) and it could be the case that "[...] even some Conventional programs could be improved by incorporating certain Mon-

tessori like practices, such as use of haptic materials for early reading (rather than workbooks) and more executive-function-taxing activities. Exactly what those elements would be is a topic for further research." (p. 396). This is, in essence, a direct implication of this study as well.

What particular Montessori pedagogy elements would be the most appropriate and effective to implement in order to improve phonological awareness (and other literacy outcomes) of children in regular preschools is simply an empirical question. Thus, future research should look into it in a systematic fashion. We can hypothesize that even inclusion on a regular basis of activities and exercises for which we provided examples at the beginning of this article (such as sandpaper or plate letters, and object-naming phonological exercises) might yield improvements in regular preschool children early literacy. Research has shown the effectiveness of such exercises even in isolation (i.e. use of haptic and visuo-haptic materials and protocols: Bara et al., 2004; use of systematic and explicit phonics instructions: Armbruster et al., 2010). The advantage of the Montessori approach is that it was the first pedagogy to recognize the importance of these activities, and that it has developed a very extensive, elaborated, and field-tested collection of related exercises. Given that the majority of Montessori exercises are actually not expensive to implement and that there is a potential for significant benefit, the research effort required in order to figure out which exercises and activities are best suited for regular preschool implementation is probably worth it.

Finally, being the first of its kind in Croatia, our results raise another interesting possibility. Namely, Croatian language has a high orthographic consistency and the majority of Croatian children achieve maximal levels of phonological awareness and decoding skills by the end of the first school grade (Čudina-Obradović, 2014). In comparison, languages such as English are less orthographically consistent and maximal phonological awareness and decoding skills are achieved up to several years later (Čudina-Obradović, 2014). This *could* mean that early literacy interventions might be even more important in Croatian, than in languages such as English, given the much shorter time frame in which all of these skills ought to be acquired. Thus, it is possible that the effect of programs such as Montessori might be particularly beneficial for Croatian children, but also for children who speak other similar languages, such as Bosnian or Serbian. This might be worth looking into as well.

Conclusions

This pilot study showed that children from Montessori preschool programs in Croatia have much higher levels of phonological awareness than their regular preschool programs counterparts. While more extensive research is obviously needed, the adoption of some Montessori preschool program language promoting activities and exercises could have a positive effect on the (early) reading skills of children from regular preschool programs as well.

References

Al, S., Sari, R. M., & Kahya, N. C. (2012). A different perspective on education: Montessori and Montessori school architecture. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 46,* 1866-1871.

Armbruster, B. B., Lehr, F., & Osborn, J. (2010). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read* (3rd ed.). Washington, DC: National Institute for Literacy. Retrieved from http://goo.gl/ON1msr

Bara, F., Gentaz, E., Colé, P., & Sprenger-Charolles, L. (2004). The visuo-haptic and haptic exploration of letters increases the kindergarten-children's understanding of the alphabetic principle. *Cognitive development, 19*(3), 433-449.

Boyd, J., Barnett, W. S., Bodrova, E., Leong, D. J., & Gomby, D. (2005). *Promoting children's social and emotional development through preschool education.* New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research. Retrieved from http://goo.gl/HQXgR4

Chambers, B., Cheung, A., Slavin, R.E., Smith, D., Laurenzano, M. (2010). *Effective early childhood education programs: A systematic review.* Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center for Research and Reform in Education.

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin, 112*(1), 155-159.

Čudina-Obradović, M. (2014). *Psihologija čitanja.* Zagreb, HR: Golden marketing.

Davidse, N. J., de Jong, M. T., Bus, A. G., Huijbregts, S. C., & Swaab, H. (2011). Cognitive and environmental predictors of early literacy skills. *Reading and writing, 24*(4), 395-412.

Edwards, C. P. (2002). Three approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research & Practice, 4*(1), n1.

Ervin-Tripp, S. M. (1991). Play in language development. In Scales, B., Almy, A., Almy, M., Nicolopoulou, A., & Ervin-Tripp, S. M. (Eds), *Play and the social context of development in early care and education.* New York, NY: Columbia Teachers College, pp. 84-98.

Feez, S. (2009). *Montessori and early childhood: A guide for students.* London, UK: SAGE Publications Ltd.

French, G. (2007). *Children's early learning and development.* Background paper to the framework for early learning, commissioned by the National Council for Curriculum and Assessment (NCCA). Dublin, IE: NCCA. Retrieved from http://goo.gl/vuXjak

Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics, 119*(1), 182-191.

Gray, P. (2013). *Free to learn.* New York, NY: Basic Books.

Hartas, D. (2011). Families' social backgrounds matter: Socio-economic factors, home learning and young children's language, literacy and social outcomes. *British Educational Research Journal, 37*(6), 893-914.

Kayili, G., & Ari, R. (2011). Examination of the effects of the Montessori method on preschool children's readiness to primary education. *Educational Sciences: Theory and Practice, 11*(4), 2104-2109.

Kuhl, P. K. (2004). Early language acquisition: cracking the speech code. *Nature reviews neuroscience*, *5*(11), 831-843.

Lasi, S., Nadeem, S., Fatima, I. (2007). Quality in early childhood education: Assessing early child development – a holistic approach for ages 3-6 years. *Quality in education: Teaching and leadership in challenging times,* 295-305. Retrieved from http://goo.gl/DoYzpE

Lillard, A. S. (2012). Preschool children's development in classic Montessori, supplemented Montessori, and conventional programs. *Journal of School Psychology, 50*(3), 379-401.

Lillard, A. S. (2013). Playful learning and Montessori education. *American Journal of Play, 5*(2), 157-186.

Lonigan, C. J., & Shanahan, T. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel: A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention.* Washington, DC: National Institute for Literacy. Retrieved from http://goo.gl/WtsrCM

Looney, A. (Ed.). (2004). *Towards a framework for early learning: Executive summary.* Dublin, IE: NCCA. Retrieved from http://goo.gl/dWC8vY

Lopata, C., Wallace, N. V., & Finn, K. V. (2005). Comparison of academic achievement between Montessori and traditional education programs. *Journal of Research in Childhood Education, 20*(1), 5-13.

Montessori, M. (2004). *The Montessori method.* G. L. Gutek (Ed.). Lanham, Boulder, New York, Toronto, Oxford: The Rowman & Littlefield Publishing Group.

Nadeem, E., Maslak, K., Chacko, A., & Hoagwood, K. E. (2010). Aligning Research and Policy on Social-Emotional and Academic Competence for Young Children. *Early Education and Development, 21*(5), 765-779.

Owens, R. J. (2012). *Language development: An introduction,* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Peng, H. H. (2014). Do children in Montessori schools perform better in the achievement test? A Taiwanese perspective. *International Journal of Early Childhood, 46*(2), 299-311.

Philips, S. (1999). *Montessori priprema za život: odgoj neovisnosti i odgovornosti* [Montessori preparation for life: Education of independence and responsibility]. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Rathvon, N. (2004). *Early reading assessment: A practitioner's handbook.* New York, NY: The Guilford Press.

Ritchie, S. J., Bates, T. C., & Plomin, R. (2015). Does learning to read improve intelligence? A longitudinal multivariate analysis in identical twins from age 7 to 16. *Child Development, 86*(1), 23-36.

Slentz, K., & Krogh, S. (2001). Early Childhood Development and Its Variations. Mahwah, NJ: L. Erlbaum.

Subotić, S. (2011). Konstrukcija testa fonološke svijesti na srpskom jeziku [Construction of the phonological awareness test in Serbian language]. *Primenjena psihologija, 4*(2), 127-149.

Touze, V. (2012, June 21). Guest Post: Understanding the Benefits of Self-Correction and the Montessori Method [Blog post]. Retrieved from http://goo.gl/0bcCYG

Trehearne, M. P. (2011). *Learning to Write and Loving It! Preschool–Kindergarten.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

van Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading, 29*(4), 367-382.

Vendi Franc
Faculty of Teacher Education, University of Zagreb
Savska cesta 77, 10000 Zagreb, Croatia
vendifranc@gmail.com

Siniša Subotić
PIM University & NGO „Persona",
Ulica despota Stefana Lazarevića bb, 78000 Banja Luka, Bosnia and Herzegovina
sinisasub@gmail.com

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Izvorni znanstveni rad
stranice: 12-20

Razlike u fonološkoj svjesnosti petogodišnjaka iz Montessori i redovitoga programa predškolskih ustanova

Vendi Franc[1] i Siniša Subotić[2]
[1]Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska
[2]PIM Sveučilište & NVO „Persona“, Banja Luka, Bosna i Hercegovina; CEON, Beograd, Srbija

Sažetak

Montessori predškolski program (MPP) predstavlja strukturirani program koji u sebi sadrži integrirane metajezične vježbe, čija primjena započinje prije nego li dijete navrši četiri godine. Suprotno tome, u redovitim predškolskim programima (RPP) u Hrvatskoj, aktivnosti vezane uz razvijanje vještina pisanja i čitanja predviđene su samo za stariju djecu. Također, za razliku od MPP, ove aktivnosti u RPP izdvojene su iz konteksta općih aktivnosti i igre, što je protivno spoznaji da se na dječji razvoj treba djelovati holistički. U skladu s navedenim, ovim istraživanjem željeli smo testirati pretpostavku da će djeca koja pohađaju MPP imati razvijeniju fonološku svjesnost od djece iz RPP. Fonološka svjesnost je metajezična sposobnost koja se odnosi na uvažavanje glasovne komponente govora i značajan je prediktor kasnijih jezičnih vještina. Uzorak je obuhvatio 60 djece urednoga jezično-kognitivnoga razvoja iz MPP (M=5.21, SD=0.17 god.) i RPP (M=5.23, SD=0.18 god.). U svakoj skupini bilo je 15 djevojčica i dječaka. Testiranje je provedeno testom FONT-HR (Cronbachova α=.97). Rezultati su pokazali da, u skladu s očekivanjem, djeca iz MPP imaju razvijeniju fonološku svjesnost (M=43.30, SD=7.89) od djece iz RPP (M=31.23, SD=9.99). Razlika je statistički značajna i visokog je intenziteta efekta: t(58)=5.19, p<.001, d=1.34. Također, nisu utvrđene razlike između djevojčica i dječaka: t(58)=-0.05, p=.96, d=0.01. Iako je potrebno provesti dodatna istraživanja koja bi statistički iskontrolirala faktore poput inteligencije, ovi rezultati upućuju na mogućnu prednost organizacije jezičnih vježbi iz MPP u odnosu na RPP. Stoga bi zasnivanje koncepta jezičnih aktivnosti po uzoru na MPP moglo imati pozitivan efekt i na (pred) čitačke vještine djece iz redovitih predškolskih programa.

Ključne riječi: *rana pismenost; holistički pristup obrazovanju; jezične vježbe; metajezične sposobnosti; strukturirana didaktička igra;*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Izvorni znanstveni rad
stranice: 21-29

Razvoj istovremene dječje dvojezičnosti u prirodnom jednojezičnom okruženju: prikaz slučaja

Marina Jajić Novogradec
Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

Sažetak

U radu se prikazuje studija slučaja djevojčice koja odrasta u prirodnom jednojezičnom okruženju hrvatskoga kao prvoga jezika (J1), a istovremeno je, od rođenja, izložena engleskome kao drugome jeziku (J2). Budući da dijete paralelno usvaja dva jezika od samog početka svog jezičnog razvoja, možemo govoriti o istovremenoj dvojezičnosti (Medved Krajnović, 2004). Međutim, način na koji je djevojčica izložena drugome jeziku je ograničen, odnosno majka djevojčice, koja je neizvorna govornica engleskoga jezika, služi kao glavni izvor jezičnoga unosa J2, dok su otac i okolina izvor unosa hrvatskoga jezika. Svrha ovog longitudinalnog istraživanja je prikazati jezični razvoj djeteta (u dobi od 0;0 – 3;0, odnosno od samoga rođenja do treće godine) kroz paradigmu kontekstualno različitih uloga dvaju jezika u njihovom ranom ovladavanju. Rezultati ukazuju na to da su prvi jezični izričaji vezani isključivo uz hrvatski jezik kao dominantan jezik okoline. Naime, engleski jezik kao J2, bez obzira na njegovu slabiju jezičnu proizvodnju kod djevojčice, pokazuje pozitivan učinak osobito na razini razvijanja dječjih receptivnih vještina u drugome jeziku. Samim time, kod djeteta se vrlo rano razvija metajezična svjesnost (u dobi od 2;0), odnosno dijete, ne samo da relativno brzo razlikuje dva jezična sustava, nego i razvija svijest o supostojanju drugih jezičnih sustava (primjer kada djevojčica u dobi od 1;6 polazi u dvojezični, hrvatsko-talijanski vrtić). Stvaranjem pozitivnih uvjeta za razvoj dječje dvojezičnosti, neovisno o kojoj vrsti se radi, uvelike se može pozitivno utjecati na opći jezični razvoj djeteta. Isto tako, ranim uvođenjem drugog jezika u dječji jezični repertoar, smatramo da se pospješuje i daljnje napredovanje u tome jeziku u formalnome obrazovanju.

Ključne riječi: *engleski jezik (J2); hrvatski jezik (J1); ovladavanje prvim i drugim jezikom;*

Uvod

Postoje različita stajališta u određenju dvojezične osobe, počevši od Bloomfieldovog ustrajanja da je dvojezična osoba ona koja je jednako tečna u oba jezika do Grosjeanovog da je dvojezičar osoba koja može funkcionirati u svakom od jezika prema danim potrebama (Bialystok, 2001, str. 4). Iscrpnu podjelu pojedinčeve dvojezičnosti daju Hamers i Blanc (2000) koji razlikuju dvojezičnost s obzirom na jezičnu kompetenciju pojedinca, kognitivno funkcioniranje jezika, dob, prisutnost ili neprisutnost skupine izvornih govornika drugoga jezika u društvenoj zajednici, društveni status obaju jezika i grupni i kulturalni identitet (Medved Krajnović, 2010).

Naš rad bavi se ispitivanjem dječje dvojezičnosti. Razlikujemo dva osnovna oblika dječje dvojezičnosti: istovremenu i naknadnu. Prema McLaughlin (1984) istovremena dvojezičnost podrazumijeva izloženost djeteta dvama jezicima prije navršene treće godine, a naknadna dvojezičnost odnosi se na ovladavanje drugim jezikom poslije navršene djetetove treće godine. Ovdje je važno istaknuti da u literaturi nije postignut dogovor glede dobi koja bi označavala granicu između istovremene i naknadne dječje dvojezičnosti, a razlog tome može biti i različiti tijek usvajanja prvoga jezika kod djece.

U slučaju istovremene dvojezičnosti Meisel (1989) i De Houwer (1990) predlažu razlikovanje između dvojezičnog ovladavanja prvim jezikom (engl. *bilingual first language acquisition*), odnosno kada je dijete od samog rođenja izloženo dvama jezicima, i dvojezičnog ovladavanja drugim

jezikom (engl. *bilingual second language acquisition*), koje započinje kada je dijete izloženo drugom jeziku u dobi između mjesec dana i navršene druge godine (Barnes, 2006). Međutim, novija istraživanja (Dal-Martello Lage, 2005; Chirsheva, 2010) upućuju na dječju istovremenu dvojezičnost neovisno o navedenim dobnim granicama u početnim razvojnim fazama oba jezična sustava.

Prve nalaze istraživanja dječje dvojezičnosti nalazimo u radovima Ronjata (1913) i Leopolda (1939-1949). Francuski lingvist Ronjat (1913) opisuje istovremeno usvajanje oba jezika (njemačkog i francuskog) kod dječaka u dobi od rođenja do navršene četiri godine i deset mjeseci (0;0-4;10) s izvornim govornicima različitih materinskih jezika u prirodnom jednojezičnom okruženju jednog od materinskih jezika (francuskog). Rezultati ovog prvog istraživanja pokazali su pozitivan učinak dvojezičnosti na kognitivni jezični razvoj djeteta, a početno miješanje kodova dvaju jezika postepeno je opadalo s dobi. Istraživanje Leopolda (1939-1949) u kojem autor prikazuje jezični razvoj svojih kćerki koje su od rođenja usvajale engleski i njemački jezik, dobar je primjer različite dominantnosti pojedinog jezika ovisno o uvjetima u kojima se usvajaju (kada se uvjeti promijene, dolazi i do promjene u ravnoteži između jezika).

Veći procvat istraživanja istovremene dječje dvojezičnosti u svjetskoj literaturi zamjećujemo 70-ih i 80-ih godina 20. stoljeća. Oksaar (1973) ispituje govorne činove švedskog i estonskog jezika svoga sina u dobi od 2;0 i dolazi do zaključka da dijete prilikom stalne izloženosti dvama jezicima stvara svoj vlastiti jezik koji ne sadrži samo elemente i jednog i drugog jezika, već i elemente i pravila karakteristična za taj njegov jezik (Prebeg-Vilke, 1991). O kodnom miješanju kao jednoj od središnjih tema istraživanja dječje dvojezičnosti govore Redlinger i Park (1980) ispitujući četvero dvojezične djece s različitim drugim jezicima te zaključuju da u početnoj fazi ovladavanja dvama jezicima djeca posjeduju samo jedan jezični sustav, a njihovo kodno miješanje koje je očito na početku jezičnog razvoja opadat će s porastom dobi.

Njihovo stajalište da su dvojezična djeca jednojezična na početku svog jezičnog razvoja gubi na snazi pojavom novijih istraživanja 90-ih godina 20. stoljeća (Döpke, 1996) koja pokazuju odvojenost dvaju sustava kod djece, a takva razmišljanja nastavljaju se sve do danas (De Houwer, 2005; Grosjean, 2010). U nastavku ćemo prikazati novija istraživanja koja se bave različitim oblicima dječje dvojezičnosti u hrvatskome kontekstu.

Istraživanja različitih oblika dječje dvojezičnosti s hrvatskim jezikom

Neizostavno je osvrnuti se na istraživanja različitih oblika dječje dvojezičnosti u kojima je jedan od predmeta promatranja i hrvatski jezik. Medved Krajnović (2004) bavi se naknadnom hrvatsko-engleskom dvojezičnosti dječaka kojemu je prvi jezik hrvatski, a u dobi od dvije godine i deset mjeseci (2;6) usvaja drugi jezik (engleski), istovremeno jezik sredine u koju privremeno odlazi živjeti s roditeljima. Autorica prikazuje različitu dinamiku oba jezična sustava prilikom njihova ovladavanja koja ovisi o razini jezične kompetencije (ona nije ista u oba jezika na početku istraživanja) i različitim jezičnim i izvanjezičnim okolnostima. Istraživanje je pokazalo da je usvajanje drugog jezika za djecu kognitivno i emocionalno zahtjevan proces neovisno o početku njegova usvajanja, a njegov napredak ovisi o našem pristupu i angažiranosti oko samog procesa, kao i količini jezičnog unosa koji se pruža djetetu za vrijeme njegova jezičnog razvoja.

Horvatić Čajko (2006) ispituje subjektivno motiviranu izbornu hrvatsko-njemačku dvojezičnost, tj. izloženost dječaka dvama jezicima (hrvatskom i njemačkom) gdje je hrvatski okolinski jezik, a njemački jezik nametnut od strane jednog roditelja koji odlučuje koristiti taj jezik kao drugo sredstvo komunikacije s djetetom. Bez obzira na takav jedan *podoblik* istovremene dječje dvojezičnosti i očekivanu dominaciju okolinskog jezika, autorica zaključuje da se ipak može sačuvati aktivna jezična produkcija drugog jezika, osobito kada se radi o različitim okolnostima upotrebe pojedinog jezika.

O hrvatsko-slovenskoj istovremenoj dječjoj dvojezičnosti govore Požgaj Hadži i Kranjc (2012) koje u središte svog istraživanja stavljaju desetogodišnjeg dječaka koji živi u dvojezičnoj obitelji u kojoj se primjenjuje strategija jedna osoba – jedan jezik, tako da u komunikaciji s majkom dječak koristi hrvatski jezik, a u komunikaciji s ocem slovenski jezik, koji je ujedno i jezik

obrazovanja i okoline, tj. od samog rođenja dječak je izložen dvama jezicima. Istraživanjem se potvrdila hipoteza o međuovisnosti oba prva jezika (hrvatskom i slovenskom), hipoteza o dominantnom jeziku (u ovome slučaju slovenskom), hipoteza o većem broju interferencija iz dominantnog jezika na svim jezičnim razinama i hipoteza o okolinskom jeziku kao glavnom vanjskom čimbeniku koji utječe na komunikacijsku kompetenciju dvojezičnih osoba. Također se potvrdila svjesnost ispitanika o svojoj dvojezičnosti u toj dobi, a što kasnije može olakšati ovladavanje dodatnim jezikom (Lasagabaster, 1998; Jessner, 2008).

Premda je u ovome radu središnja tema opisivanje dječjeg dvojezičnog razvoja, moramo napomenuti da se u novije vrijeme, osim područja dvojezičnosti, sve više javlja interes istraživača za područje istraživanja trojezičnosti u ranoj dobi (Dewaele, 2000; Quay, 2001; Barnes, 2006). Primjer trojezičnog usvajanja hrvatskog jezika daje Ivir-Ashworth (2006) koja prati izloženost dviju djevojčica trima jezicima: hrvatskome, njemačkome i engleskome. U radu se daju konkretni primjeri razdjeljivanja jezika i kodnog miješanja tijekom jezičnog razvoja, no neovisno o različitom stupnju kompetencije u sva tri jezika kod promatranih djevojčica, autorica zaključuje da je moguće postići komunikacijsku kompetenciju u sva tri jezika i koristiti svaki od jezika u različitim situacijama.

Cilj i metodologija istraživanja

Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja je kvalitativno opisati razvoj istovremene dječje dvojezičnosti u prirodnom jednojezičnom okruženju na primjeru različitih sastavnica jezične i komunikacijske kompetencije ispitanice od samog početka njezinog dvojezičnog razvoja. Riječ je o subjektivno motiviranoj dvojezičnosti, jer majka koja se javlja glavnim izvorom unosa drugoga jezika nije izvorni govornik toga jezika. Međutim, istraživanje je proizašlo iz zanimanja majke za ispitivanje rane dvojezičnosti te iz njezinog vlastitog iskustva u učenju stranih jezika, kao i izvođenja nastave stranih jezika s učenicima različitih uzrasta.

Istraživanjem se željelo odgovoriti na sljedeća pitanja:

U kojoj mjeri hrvatski jezik (J1) kao jezik okoline utječe na jezičnu i komunikacijsku kompetenciju u engleskome jeziku (J2)?

Postoji li i u kojim okolnostima kodno miješanje između dva jezika?

Kakav je odnos između dva jezika s porastom dobi i različitoj izloženosti jezicima?

Naše hipoteze bile su sljedeće:

H1: Hrvatski jezik će se pokazati značajnim vanjskim čimbenikom koji utječe na razvoj jezične i komunikacijske kompetencije s obzirom na njegovu dominantnu ulogu kao jezik okoline

H2: Kodno miješanje će se rijetko pojavljivati u ranom razvoju te samo u slučaju kada se dijete obraća majci

H3: Bez obzira što će hrvatski jezik biti u povoljnijem položaju od engleskog, osobito kod razvoja produktivnih vještina, engleski jezik će se zamjetno razvijati kod receptivnih vještina djeteta, ali će isto tako s porastom dobi postepeno dosizati određenu jezičnu kompetenciju i u produktivnim vještinama

Opis promatranoga slučaja

Ispitanica je djevojčica koja je rođena u Hrvatskoj i izložena je od rođenja hrvatskome jeziku (J1) kao jeziku okoline u kojoj odrasta, no istovremeno je izložena i engleskome jeziku (J2). Doticaj ispitanice s jezikom okoline je intenzivan, jer osim s roditeljima, dijete povremeno provodi vrijeme i s bakama i djedovima te obiteljskim prijateljima. Jezični unos hrvatskoga jezika očitovao se kod svakodnevnog obraćanja oca i bliže okoline djetetu, pričanjem priča na hrvatskome, pjevanjem i recitiranjem pjesmica. Izloženost djevojčice engleskome jeziku je ograničen iz razloga što joj se samo majka obraća na tome jeziku i to uglavnom kada provode vrijeme zajedno, kroz razne aktivnosti, slušajući pjesmice ili gledanjem crtića na TV-u. Prema tome, logično je za očekivati različiti razvoj jezične i komunikacijske kompetencije u oba jezika s obzirom na izloženost ispitanice jezicima i količini jezičnog unosa.

Valja također napomenuti da je tijekom svog dvojezičnog razvoja dijete izloženo i još jednom jezičnom sustavu tijekom institucionaliziranog obrazovanja (polaskom u dvojezični, hrvatsko-talijanski vrtić u dobi od 1;6) te višejezičnome diskursu unutar jednog jezičnog sustava koji podrazumijeva kajkavsko i štokavsko narječje u komunikaciji s bakama i djedovima i standardni hrvatski jezik koji djevojčica čuje kod kuće u krugu roditelja. Radi se o okomitoj ili vertikalnoj višejezičnosti koja označava višejezični diskurs u kojem se ostvaruje okomiti prijenos jezičnih jedinica, odnosno diglosijski odnos različitih individualnih organskih idioma (J1) i hrvatskoga standardnog jezika (J2) unutar sustava istoga materinskoga jezika (Pavličević-Franić, 2006, str. 2). Djevojčica povremeno prati i dječji program na ruskome jeziku jer se tamo prikazuju crtići i na engleskome jeziku.

Prema tome, možemo reći da je naša ispitanica primjer odrastanja u višejezičnom kontekstu u ranoj dobi, no kako je u našem ispitivanju naglasak isključivo na dvojezičnome razvoju, njezina višejezičnost praćena je usputno.

Instrumenti i postupak

Istraživanje se sastojalo od 36-mjesečnog praćenja ispitanice. Prilikom provedbe istraživanja, dvojezični razvoj djeteta praćen je dnevnikom koji je vodila majka (autorica ovoga rada) te audio i video zapisima. Majka je zapisivala u dnevnik podatke kad god bi kod djeteta primijetila bitne jezične zanimljivosti u dječjem dvojezičnom razvoju, a oni se sastoje od jezičnih izričaja djevojčice u pojedinim situacijama praćeni komentarima majke. Jezični razvoj se pratio svakodnevno, ali s obzirom na vremensko ograničenje i druge obaveze majke, podaci su se u prosjeku zapisivali jedanput tjedno skupno. Audio i video zapisi provodili su se ovisno o raspoloženju djeteta, situaciji, uvjetima snimanja, najmanje jedanput do dva puta mjesečno. Snimke su se provodile uglavnom kod kuće u komunikaciji s roditeljima ili rijetko za vrijeme posjeta baki i djedu. Raspon trajanja jedne snimke bio je od 10 do 30 minuta.

Moramo napomenuti da je intenzivnije praćenje djeteta zabilježeno u prvih 18 mjeseci djetetove starosti kada je majka najviše vremena provodila s djetetom kod kuće, dok ostalih 18 mjeseci bilježe blagi pad u praćenju s obzirom na odlazak majke na posao. Isto tako, kako je majka uz bilježenje podataka djetetova jezičnog razvoja bila i aktivni sudionik djetetove igre i verbalne interakcije, postojala su određena ograničenja u bilježenju podataka, tako da je izbor podataka bio uglavnom izazvan nekom novinom u djetetovom iskazu (Medved Krajnović, 2004, str. 86). Stoga se u istraživanju razvoja djetetove rane dvojezičnosti mogu zamijetiti različite promjene u jezičnoj i komunikacijskoj kompetenciji, kao i „tiho“ razdoblje.

Ovladavanje prvim i drugim jezikom kod naše ispitanice opisali smo na temelju razvojnog slijeda koji daje Medved Krajnović (2004, str. 150-151), a on uključuje uporabu izoliranih riječi, uporabu dvočlanih, tročlanih ili višečlanih zapamćenih fraza, uporabu poluproduktivnih, kao i produktivnih iskaza te razvoj niječnih i upitnih konstrukcija, nezavisno složenih i zavisno složenih rečenica i nadrečenični diskurs.

Rezultati i rasprava

Kako djeca u prvih devet mjeseci svog normalnog jezičnog razvoja ne proizvode još konkretne riječi, već se njihovo razumijevanje govora okoline očituje uglavnom izgovorom određenih slogova kao i pokretima tijela, tako se i u promatranju našega slučaja moglo primijetiti razumijevanje govora u oba jezika na osnovi gesta, smijeha i proizvodnjom pojedinih slogova (npr. *ge-ge, da-da, ba-ba*). U dobi od 0;10 i 1;0 djevojčica pokazuje razumijevanje engleskoga jezika gestama, tako da na upit majke na engleskome jeziku pokazuje rukom svoje dijelove tijela (glava, nos, uha, trbuh) te na odlasku pozdravlja mahanjem rukice. Prvi konkretni jezični izričaji (1;0) vezani su uz hrvatski jezik, ali svakome od roditelja dijete pokazuje razumijevanje u oba jezika. U dobi od 1;1 do 1;6 djevojčica u potpunosti može razumjeti obraćanja majke ili oca na engleskome i hrvatskome jeziku. Svakako hrvatski jezik je u prednosti naspram engleskoga, osobito kod samoinicijativne jezične proizvodnje.

U hrvatskome jeziku dijete proizvodi konkretne imenice, zamjenice, priloge i glagole u imperativu, negaciji ili infinitivu (npr. *tata, mama, baba, deda, daj, ne, hvala, neće, nema*; neka vlastita imena - *Leo, Ana-Nana*; nazivi jela, životinja; brojevi od 1-10; zanimanje majke i oca), a u engleskome to su većinom imenice i zamjenice, prilozi, te pokoji glagol u imperativu ili infinitivu (npr. *no, bye, daddy, thank you, juice, paper, car, baby, more, this, there, girl, doggie, come, duck, chicken, many kids, rabbit, cookies, 'morning*). Spajanje imenica i glagola i bogatiji rječnik u hrvatskome jeziku započinje u dobi od 1;7 do 1;9 (npr. *vjetar puše, Lora (pas) spava, baka Brankica kuhala juhicu*) kao i pokušaj samostalnog prepričavanja priče. U engleskome jeziku rječnik je nešto slabiji, ali stabilan, tj. ne dolazi do jezičnog nazadovanja. Kod složenijih riječi majka pomaže djetetu s izgovorom prvih slogova riječi, a tada dijete dovršava (npr. *butterfly,ladybug, bird*). Tada se bilježi i slaganje već poznatih imenica i glagola, naravno uz izostavljanje nekih prijedloga (npr. *Come mummy, Put bin*).

Engleski jezik kojemu je izložena djevojčica sličan je onome koji se koristi u početnim fazama učenja engleskoga kao stranoga jezika u formalnom obrazovanju (predškolsko i osnovnoškolsko obrazovanje), tako da je pun ponavljanja (fraza ili pojedinačnih riječi) te je izrazito uronjen u kontekst (Medved Krajnović, 2004, str. 92).

U dobi od 1;8 kod djeteta je očit metakognitivni razvoj jer točno razumije obraćanja na prvome i drugome jeziku, tako da odgovara na hrvatskome ako je se pita na hrvatskome jeziku ili na engleskome, ako je se pita na engleskome jeziku. Kada majka ne reagira na obraćanje djevojčice na hrvatskome jeziku, tada joj se u razmaku od jedne minute, ili par sekundi djevojčica obraća na engleskome.

Prvo kodno miješanje zabilježeno je u dobi od 1;9 kada se baki u jednom trenutku obraća na engleskome i govori: *Book baka*. Istovremeno majka objašnjava djevojčici da baka ne razumije što je ona rekla, a onda govori baki: *Knjigu*! Ovaj primjer je suprotan nekim istraživanjima da djeca, kada se nađu pred jednojezičnim govornikom, sustavno nastoje upotrebljavati samo onaj kod koji jednojezični govornik razumije (Medved Krajnović, 2005, str. 481). Boravkom kod bake i djeda od tri tjedna djevojčica je više izložena hrvatskome s obzirom na veći krug ljudi s kojima boravi, a tada su zabilježene pune smislene rečenice na hrvatskome, dok na engleskome, uglavnom na inicijativu majke, ponavlja pune jednostavne rečenice.

Ono što je zanimljivo primijetiti u tome razdoblju jest samoispravljanje za vrijeme izgovora jedne riječi kada joj majka postavlja pitanje na engleskome, a ona započinje riječ s prva dva slova na hrvatskome *lo..* (za riječ lopta), a onda se brzo prebaci na engleski i kaže *ball*. Prema Slobinu (1978) samoispravljanje pripada jednom od niza aspekata jezične svjesnosti. Između druge i treće godine pojavljuju se i ostali aspekti jezičnog razvoja (Barnes, 2006), a koji se također naziru i kod našega slučaja, poput preformuliranja tijekom govora, komentara o govorima okoline (izgovor, dijalekt, jezik), eksplicitnih pitanja o govoru i jeziku, komentiranja vlastitog govora i jezika i odgovora na direktna pitanja o jeziku. Jezični napredak u dobi od 2;0 do 2;3 u hrvatskome jeziku zabilježen je primjerima samostalnog recitiranja pjesmica djeteta (npr. *Eci peci pec; Kre ke, kre ke; Išo medo u dućan; Iš iš ti si mali miš; Ide maca oko tebe*) kao i samostalnog razgovora s bebom (npr. *tu sjedi, budi dobra, dođi, mišiću*) koji proizlazi iz govora kojim se inače roditelji obraćaju djetetu. U to vrijeme dijete istovremeno usvaja i recitacije i pjesmice na engleskome kojih je svakako manje u opsegu (npr. *Ring a ring a roses; It is time to get up in the morning; My teddy bear*), a dio nekih većih pjesmica dovršava jednom riječju ili izrazom nakon što je majka već izrekla jedan dio (npr. *Shipwreck; I like to swim like a fish*). U upotrebi engleskih glagola djevojčica često izostavlja pomoćni glagol (npr. *swimming* umjesto *I'm swimming* ili *watching* umjesto *He's watching*), no na zahtjev majke govori u drugome pokušaju.

U dobi između 2;4 i 2;7 dolazi do izrazito bogatih jezičnih iskaza s punim smislenim rečenicama u hrvatskome što dovodi kod djeteta i do razvoja metakognitivnih strategija, tj. dijete je u mogućnosti prevoditi neke riječi s hrvatskoga na engleski (npr. *boots – čizme*; *ramena – shoulders*). Istovremeno se zamjećuje i strategija izbjegavanja u engleskome jeziku, kada dijete jednu riječ koja mu trenutno nije dostupna, namjerno zamjenjuje drugom, odnosno riječju iste katego-

rije u ciljnom jeziku (npr. umjesto *tea*, govori *juice*). U engleskome jeziku tada se također pojavljuje sve više korištenje dvosložnih riječi – imenica s prijedlogom (npr. *for mummy, to/in the kitchen*), ali i postavljanja kratkih pitanja majci kada se razgovor odvija u djetetu poznatom kontekstu prilikom prepričavanja priče (npr. *What's this*?).

Kodno miješanje koje nije toliko intenzivno u obraćanju djeteta na hrvatskome ipak postoji u nekim kratkim, jednostavnim rečenicama. Ponekad je usmjereno prema ocu (npr. *Imam pocket; Tata catch*), ali i prema majci (npr. *Zašto si busy, ja nisam busy; Hoću socks; Nije windy*).

Uz sve veću jezičnu proizvodnju u obraćanju roditeljima i slaganjem potpunih jednostavnih i složenih rečenica na hrvatskome jeziku, dijete je u mogućnosti samostalno ispričati vlastitu priču na osnovu drugih priča koje je čulo (između 2;8 i 2;11). U engleskome jeziku očituje se slabija jezična proizvodnja, koja je prepoznatljiva samo u kratkim izjavama, molbama ili željama, poput *It's cold; Come here; I want to sit here; Daddy look at me*. U razgovoru s majkom dijete prepoznaje razliku između jednine i množine imenica (npr. *1 flag – 2 flags, 1 rabbit – 2 rabbits*). Tada počinje i ponavljanje složenijih rečenica, poput *I want cranberry juice, please*.

Na kraju sustavnog praćenja djetetovog jezičnog razvoja do kraja treće godine jasno je da je dijete u potpunosti ovladalo jezičnom i komunikacijskom kompetencijom prvoga jezika (upotreba složenih rečenica, vokabulara, samoinicijativna jezična proizvodnja), a u engleskome jeziku jezična i komunikacijska kompetencija je djelomična, tj. ograničena. Ono što je dijete u mogućnosti, jest samostalno voditi jednostavan razgovor na engleskome jeziku uz pomoć majke.

Jezični izričaji djeteta pokazuju različitu dinamiku razvoja obaju jezika. Najprije dominiraju izolirane riječi na hrvatskome, što je rezultat veće izloženosti hrvatskome jeziku, ali ipak razdoblje do 1;6 svjedoči i o aktivnoj upotrebi riječi u engleskome jeziku. Odraz veće izloženosti hrvatskome, kao i shvaćanje djevojčice različitih uloga dvaju jezika u dobi od 1;7 do 2;0 bilježi stagnaciju u proizvodnji poluproduktivnih i produktivnih iskaza u engleskome jeziku. Naime, djevojčica postaje tada sve svjesnija postojanja dvaju različitih jezičnih sustava te da je hrvatski jezik onaj koji će koristiti za potrebe komuniciranja i izvan doma, dok engleski jezik može koristiti isključivo s majkom i u razumijevanju engleskih crtića ili slušanja pjesmica. Takav primjer vidljiv je u nekim situacijama kada djevojčica negativno reagira kada se od nje zahtijeva da proizvede neku riječ u engleskome, tj. odbija priklanjanje drugome jezičnome sustavu te traži komunikaciju samo na prvome jeziku. Prema tome, u prirodnom slijedu ovladavanja prvim jezikom, dijete kroz određena razdoblja (od 2;0 do 3;0) vrlo brzo razvija niječne i upitne konstrukcije, zavisno i nezavisno složene rečenice i nadrečenični diskurs, za razliku od ovladavanja drugim jezikom, čiji slijed se zaustavlja do kraja treće godine uglavnom na razvoju niječnih i upitnih konstrukcija. Kako je dominantnost hrvatskoga jezika postajala sve očitija, majka bi uvijek od djeteta zatražila odgovor na engleskome jeziku kad god bi joj se dijete obratilo na hrvatskome, kao u sljedećem primjeru: *Hoću rozu* (pidžama), majka ne reagira, a djevojčica će *Pink one, this* (u dobi od 2;8). Isto tako, pri izlasku iz vrtića djevojčica pita *Gdje je boca?*, majka joj govori na engleskome *What?*, ona govori: *bottle*, majka: *Whose bottle?*, a djevojčica: *Mine* (u dobi od 2;9).

Iako je komunikacijska kompetencija u hrvatskome jeziku djevojčice razvijenija od one u engleskome jeziku, jezična kompetencija u određenim situacijama pokazuje napredak. Požgaj Hadži i Kranjc (2012, str. 86) ističu da ne smijemo zaboraviti povoljne i nepovoljne okolnosti u kojima se dvojezičnost pojavljuje, jer upravo one mogu prouzročiti promjene u ravnoteži obaju jezika, a jedan od najznačajnijih vanjskih čimbenika koji utječe na komunikacijsku kompetenciju dvojezičara jest jezik okoline.

Istraživanjem smo potvrdili našu prvu hipotezu, a to je da će hrvatski jezik znatno utjecati na razvoj jezične i komunikacijske kompetencije s obzirom na njegovu dominantnu ulogu kao jezik okoline. Druga hipoteza, da će kodnog miješanja biti malo i da će se odvijati samo prilikom obraćanja majci nije se u potpunosti potvrdila, jer dijete se i u obraćanju ocu koristi dvočlanim jezičnim izričajima u hrvatsko-engleskoj kombinaciji. Treća hipoteza pokazala se točnom, jer bez obzira na jaku zastupljenost hrvatskoga jezika, engleski jezik se razvija osobito u pogledu receptivnih vještina, ali isto tako s porastom dobi dolazi i do razvoja drugoga jezika u jezičnoj proizvodnji.

Stoga, u ovome ispitivanju ne možemo govoriti o pasivnoj dvojezičnosti, gdje će dijete jedan jezik samo razumjeti, ali ga neće koristiti u vlastitoj jezičnoj proizvodnji (Horvatić Čajko, 2006, str. 82). Fishmanova teza (1971 u Ivir-Ashworth, 2006, str.).

164)da jezici u društvu obično nisu u ravnoteži, te da se komplementarno nadopunjuju time što ispunjuju različite funkcije, u našemu slučaju opravdava neravnotežu između dva jezika. Ograničena količina unosa drugoga jezika i snažni utjecaj jezika okoline odraz su različitih funkcija dvaju jezika i prema tome utječu na razvoj jezične i komunikacijske kompetencije u oba jezika. Slažemo se s Ivir-Ashworth (2006, str. 164) koja zaključuje da će se svakodnevnom ustrajnom upotrebom jezika (u našemu istraživanju samo u oba jezika) te širenjem njihove komunikacijske svrhe, jezični repertoar i komunikacijska kompetencija nastaviti upotpunjavati i razvijati.

Zaključak

U ovome radu pokušao se prikazati razvoj hrvatsko-engleske istovremene dječje dvojezičnosti u različitim kontekstima ovladavanja dvama jezicima. Na kraju našeg longitudinalnog promatranja jezičnog razvoja pokazalo se da je prvi jezik prevladao u aktivnoj jezičnoj proizvodnji nad drugim jezikom. Međutim, neovisno o jačem utjecaju prvoga jezika, ograničena jezična proizvodnja u drugome jeziku pokazuje održivost, koju pripisujemo stvaranju povoljnih uvjeta i razvijanje pozitivnog stava prema drugome jeziku. Istraživanjem smo dobili zanimljive rezultate koji ukazuju kako je paralelno ovladavanje dvama jezicima od rođenja izrazito složen proces, osobito ako se radi o različitim uvjetima u ovladavanju, ali i različitim funkcijama oba jezika. Uvjeti poput okolinskog okruženja prvoga jezika u kojemu se pojavljuje neophodna potreba za komunikacijom i ograničenog neokolinskog okruženja drugoga jezika koje uključuje subjektivno motiviranu komunikaciju ovise o stvaranju ravnoteže između dva jezika. Time se stvara i utjecaj čimbenika, kao što su nejednak omjer izloženosti jezicima, količina jezičnog unosa obaju jezika i svjesnost djeteta o različitim potrebama dvaju jezika, koji posredno ili neposredno utječu na ranu dvojezičnost. Ipak, prednost poticanja istovremene dječje dvojezičnosti jest u razvijanju jezične svjesnosti kod djeteta u ranoj dobi koja može biti korisna u mogućem kasnijem ovladavanju dodatnim jezicima i razvoju višejezične kompetencije.

Ovladavanje drugim jezikom u našem kontekstu dijeli neke sličnosti i s formalnim kontekstom učenja stranoga jezika. Prije svega, radi se o samo jednoj osobi koja služi kao jedan od glavnih izvora znanja u drugome jeziku i jedini je poticatelj komunikacije na tome jeziku, a zbog čega je i količina jezičnog unosa u drugome jeziku ograničena.

Stoga, nalazi ovoga istraživanja daju korisne implikacije za uspješnije provođenje nastave stranoga jezika u području ranog učenja, a one se mogu svesti na sljedeće: nastavnici trebaju njegovati pozitivan stav prema jeziku koji se uči, osigurati dostatnu količinu jezičnog unosa, razvijati metajezičnu svjesnost kod učenika kako bi olakšali i kasnije ovladavanje dodatnim jezicima i osvještavati učenike o korištenju strategija učenja, poput ponavljanja, pomnog slušanja i opažanja ulaznih informacija (Medved Krajnović, 2004) te koristiti strategije poticanja (Barnes, 2006).

Literatura

Barnes, J.D. (2006). *Early trilingualism: A Focus on Questions*. Clevedon, Buffalo,Toronto: Multilingual Matters Ltd.

Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: language, literacy and cognition.* New York: CUP.

Chirsheva, G. (2010). Self-interpreting by bilingual children. *Suvremena lingvistika,* 70, 173-193.

Dal-Martello Lage, C. (2005). Early Childhood Development of Simultaneous Bilingualism: A Case Study on English and Italian. U Cohen, J. i sur. (Ur.), *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (str. 1276-1286). Somerville, MA: Cascadilla Press.

De Houwer, A. (2005). Early Bilingual Acquisition. Focus on Morphosyntax and the Separate Development Hypothesis. U Kroll, J.F. i De Groot, A.M.B. (Ur.), *Handbook of Bilingualism. Psycholinguistic Approaches* (str. 30-48). Oxford: Oxford University Press, Inc.

Dewaele, J.M. (2000). Trilingual first language acquisition: exploration of a linguistic „miracle". *La Chouette*, 41-45.

Döpke, S. (1996). Is the Simultaneous Acquisition of Two Languages in Early Childhood Equal to Acquiring Each of the Two Languages Individually?, 1-23

/online/. Preuzeto 30. ožujka 2015 sa http://www.bilingualoptions.com.au/consTXT2xL1.pdf.

Grosjean, F. (2010). *Bilingual: life and reality.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Horvatić Čajko, I. (2006). Dinamični položaj hrvatskoga u kontekstu subjektivno motivirane izborne dvojezičnosti. *Strani jezici*, 35 (1), 79-87.

Ivir-Ashworth, K. (2006). Trojezično usvajanje hrvatskoga jezika: prikaz slučaja. *LAHOR*, 2, 159-166.

Jessner, U. (2008). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching,* 41 (1), 15 -56.

Lasagabaster, D. (1998). The Threshold Hypothesis Applied to Three Languages in Contact at School. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1 (2), 119-133.

Leopold, W. (1970). *Speech development of a bilingual child. A linguist's record*. New York: AMS Press.

McLaughlin, B. (1984). *Second-language acquisition in childhood: Volume 1. Preschool children*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Medved Krajnović, M. (2004). *Razvoj hrvatsko-engleske dvojezičnosti u dječjoj dobi. (Doktorska disertacija).* Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.

Medved Krajnović, M. (2005). Primjer ranog leksičkog razvoja u drugom jeziku. U J. Granić (Ur.), *Semantika prirodnog jezika i metajezik semantike* (str. 479-487). Zagreb-Split: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.

Medved Krajnović, M. (2010). *Od jednojezičnosti do višejezičnosti: Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom.* Zagreb: Leykam international d.o.o.

Pavličević-Franić, D. (2006). Jezičnost i međujezičnost između sustava, podsustava i komunikacije. *LAHOR,* 1, 1-14.

Požgaj Hadži, V. i Kranjc, S. (2012). O simultanom slovensko-hrvatskom bilingvizmu. U V. Požgaj Hadži i sur. (Ur.), *Izazovi kontrastivne lingvistike* (str. 77- 91). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Prebeg-Vilke, M. (1991). *Vaše dijete i jezik: materinski, drugi i strani jezik.* Zagreb: Školska knjiga.

Redlinger, W. E. i Park, T. (1980). Language mixing in young bilinguals. *Journal of Child Language,* 7, 337–352.

Quay, S. (2001). Managing linguistic boundaries in early trilingual development. U J. Cenoz i F. Genesee (Ur.), *Trends in Bilingual Acquisition* (str. 149-200). Amsterdam: John Benjamins.

Ronjat, J. (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris: Champion.

Marina Jajić Novogradec
Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu
Ivana Lučića 3, 10000 Zagreb, Hrvatska
mjnovo@ffzg.hr

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Original research paper
pages: 21-29

Development of simultaneous childhood bilingualism in a naturally monolingual environment: Case study

Marina Jajić Novogradec
Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb, Croatia

Abstract

The study presents the case of a girl growing up in a naturally monolingual environment of Croatian (L1), who has been simultaneously exposed to English (L2) from birth. Since the child acquired two languages from the very beginning of her language development, we can talk about simultaneous bilingualism (Medved Krajnović, 2004). However, the way the child has been exposed to the second language is limited. That is, the girl's mother (a non-native L2 speaker) is the main source of the girl's English input, while her father and social surroundings outside of the girl's home are the source of Croatian input. The aim of this longitudinal study is to describe childhood language development of two languages in their early acquisition through the paradigm of the contextually different roles of two languages. Results show that the first language expressions are connected with Croatian as a dominant language of the environment. Nevertheless, English as L2, regardless of its weaker role in the girl's language production, has shown a positive effect, especially on developing the child's receptive skills in the second language. Related to this, the girl's metalinguistic awareness has developed early and she is not only able to recognize two different language systems very quickly, but has also developed the awareness of the existence of different language systems (e.g. when the girl at the age of 1;6 starts attending a bilingual, Croatian-Italian kindergarten). Creating positive conditions for the development of childhood bilingualism, regardless of its type, can have positive effects on the child's overall language development. We also consider that early introduction of the second language into a child's language repertoire can successfully accelerate the further development of the selected language in formal education.

Keywords: *Croatian language (L1); English language (L2); first and second language acquisition*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Izvorni znanstveni rad
stranice: 30-44

Višejezičnost hrvatskih osnovnoškolaca na *Facebooku*

Edita Kitner[1], Blaženka Filipan-Žignić[1] i Katica Sobo[2]
[1]Odsjek u Čakovcu, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu
[3]Veleučilište u Karlovcu

Sažetak

Internet kao najveća svjetska mreža međusobno povezanih računala podrazumijeva višejezičnost pa ona u najnovijim istraživanjima komunikacije na internetu zaslužuje biti u fokusu tih istraživanja. Višejezičnost se, naime, u određenom smislu može tumačiti kao uporabu više jezika ili varijeteta u nekoj situaciji. Autorice stoga u ovome radu progovaraju o višejezičnosti hrvatskih osnovnoškolaca na internetu, i to poglavito na Facebooku. One isprva provode istraživanje o višejezičnosti učenika 7. razreda u trima hrvatskim županijama sjeverne i sjeverozapadne Hrvatske s obzirom na vertikalnu i horizontalnu višejezičnost. Sljedeći je cilj bio proučiti izražavaju li osnovnoškolci svoju višejezičnost (i to kako horizontalnu, tako i vertikalnu) i na Facebooku. Željelo se istražiti dolazi li u njihovoj komunikaciji na Facebooku do prebacivanja i miješanja kodova, u kojoj su mjeri prebacivanje i miješanje kodova zastupljeni te koji su razlozi prebacivanju i miješanju kodova. Zaključak je da su hrvatski osnovnoškolci u visokom postotku višejezični, i to kako s obzirom na vertikalnu tako i na horizontalnu višejezičnost, te da je ona izražena i u njihovoj komunikaciji na Facebooku pri čemu oni u svojoj komunikaciji učestalo rabe prebacivanje i miješanje kodova.

Ključne riječi: *Facebook; horizontalna višejezičnost; miješanje kodova; prebacivanje kodova; učenici 7. razreda; vertikalna višejezičnost*

Uvod

Višejezičnost je danas postala osobinom gotovo svakoga pojedinca bez obzira radi li se o okomitoj (vertikalnoj) ili vodoravnoj (horizontalnoj) višejezičnosti. Pod vertikalnom se višejezičnošću tako podrazumijeva „više ili manje izražen *međuodnos materinskoga (rođenoga, organskoga, okolinskoga, zavičajnoga) govora (L1) i standardnoga jezika (L2)*“ (Pavličević-Franić, 2005, str. 62). Horizontalna pak višejezičnost pretpostavlja suodnos materinskoga i stranoga jezika. Pogledamo li današnju stvarnost, možemo reći da višejezičnost pokazuje svu svoju raskoš. Oksaar (2002, str. 11) tako navodi da u suvremeno doba prevladava višejezičnost, jer oko 70% ljudi svakodnevno rabi dva ili više jezika, dok više od 50% djece u svijetu u školi uči na jeziku koji nije njihov materinski jezik. Istraživanja Pavličević-Franić (2006) i Filipan-Žignić (2006) također ukazuju na činjenicu da je najveći dio djece u RH u doba ranoga učenja okomito i vodoravno višejezično. Prije nego li uslijedi hrvatska zbilja, evo nekoliko podataka kako se višejezičnost danas ostvaruje u granicama Europske unije u statistici Eurobarometra.[1] U Europskoj uniji njemački je jezik najčešće govoreni jezik jer 16% Europljana njemački jezik smatra svojim prvim jezikom, 13% njih svojim prvim jezikom smatra engleski, 12% francuski, 8% španjolski i poljski. Pritom većina Europljana (54%) navodi da mogu voditi konverzaciju na jednome stranome jeziku, a 25% njih i na drugome stranome jeziku, a čak 10% i na tri strana jezika. Najviše pak govoreni, odnosno najrasprostranjeniji strani jezici u Europskoj uniji je sljedećih pet jezika: engleski (38%), francuski (12%), njemački (11%), španjolski (7%) te ruski (5%). Kao drugi strani jezici najpopularniji su njemački i francuski s 10% te španjolski s 5%. Kad se pak radi o najkorisnijem jeziku, 67% Europljana engleski jezik smatra najkorisnijim jezikom, slijede njemački sa 17%, francuski (16%), španjolski (14%) itd.

[1] Usp. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf.

U Hrvatskim se školama strani jezik uči već desetljećima. Školske godine 2003./04. uveden je od 4. razreda osnovne škole i drugi strani jezik, i to kao izborni predmet. Na nekonzistentnu jezičnu politiku pri tome ukazivali su Vrhovac (2006), Filipan-Žignić (2006) te Velički (2007) prigovarajući zbog izostanka utvrđivanja redoslijeda učenja. Najčešće se uči engleski jezik (65%), koji slijedi njemački (25%), a potom dolaze francuski, talijanski i španjolski, u ranom pak učenju engleski zauzima 85%, njemački 14%, a svi ostali 1% (VL, 8. rujna 2004.). Prema podacima Državnoga zavoda za statistiku u šk. god. 2010./11. engleski je sveukupno učilo 69,6% učenika, njemački 36,4%, talijanski 5,7% te 0,8% francuski.

Treba naglasiti da horizontalna, ali i vertikalna višejezičnost u Hrvatskoj imaju dublje povijesne korijene. Hrvati su već jako rano dolazili u dodir s drugim jezicima koje su onda ili govorili ili iz njih preuzimali. A i na sam razvoj hrvatskoga jezika utjecali su mnogi jezici, od latinskoga i grčkoga, kao zajedničke osnove svih europskih jezika, do modernih jezika: njemačkoga, talijanskoga, francuskoga, mađarskoga, turskoga te u posljednje vrijeme naročito engleskoga jezika (Filipan-Žignić, 2011).[2] Tako su primjerice hrvatski i latinski sve do sredine 19. stoljeća bili dva ravnopravna književna jezika pa u tom smislu i Samardžija (2000, str. 103) o utjecaju latinskoga jezika na hrvatski piše: „Hrvatski standardni jezik, na primjer, bez latinske baštine bio bi invalidan".

Povijest višejezičnosti u pravom je smislu riječi najintenzivnije moguće pratiti od njenih začetaka u sjeverozapadnoj Hrvatskoj za vrijeme habsburške vladavine kada je „sjeverozapadni dio Hrvatske predstavljao primjer višejezičnosti i jezičnog dodira. U drugoj polovici 18. stoljeća tri su jezika bila u upotrebi na navedenom području: hrvatski (kajkavski dijalekt), latinski i njemački. Kajkavski dijalekt bio je jezik svakodnevne komunikacije, ali i građansko-pravnih ugovora, kraljevskih odredbi i drugih službenih dokumenata. Do kraja 18. stoljeća njemački jezik preuzeo je u Habsburškoj Monarhiji ulogu latinskog kao jezika komunikacije, obrazovanja i znanosti. Jedna od posljedica austrijsko-hrvatskog jezičnog dodira krajem 18. i početkom 19. stoljeća jest i takozvana društvena dvojezičnost" (Jernej, Glovacki-Bernardi i Sujoldžić, 2012, str. 347).

Engleski pak je utjecaj na hrvatski leksik usko povezan s položajem engleskoga kao globalnoga jezika današnjice. Posuđenice iz engleskoga novije su povijesti. One u hrvatski jezik ulaze pretežito nakon Drugoga svjetskoga rata, a osobito u posljednje vrijeme kao što je to slučaj i s drugim europskim jezicima i uglavnom se radi o američkoj inačici. Glavni razlog posuđivanja bez sumnje jest politička, gospodarska te time i kulturna prevlast Sjedinjenih Američkih Država u današnjem svijetu iz čega proizlazi i sve značajnija uloga engleskoga jezika. Sljedeći razlog jest i potreba za popunjavanjem leksičkih rupa čemu treba pridodati i oduševljavanje, osobito mladih, za sve što dolazi iz američkoga načina života. Utjecaj engleskoga jezika nezaustavljivo raste osobito u jeziku medija i personalnoj komunikaciji, a nadasve onoj na internetu pa ne čudi ni termin *The Multilingual Internet* koji uvode Danet i Herring 2003. godine. Potrebno je istaknuti da bogata povijest jezika u dodiru i preuzimanja na tlu Hrvatske dakako utječe i na činjenicu da su želja za učenjem i stvarno učenje stranih jezika i danas u Hrvatskoj na zavidnoj razini i u europskom kontekstu.[3]

Kad je pak riječ o vertikalnoj višejezičnosti unutar granica Hrvatske, Pavličević-Franić (2011, str. 17) navodi da se i kod nas govornike hrvatskoga jezika dugo smatralo monoglotima i unilingvalnim (jednojezičnim) govornicima te im se i metodički tako pristupalo. Istraživanja to međutim demantiraju i potvrđuju da je većina govornika hrvatskoga jezika višejezična. Tako Pavličević-Franić na temelju istraživanja višejezičnosti predškolaca i učenika nižih razreda osnovne škole na zagrebačkom području navodi da se u više od 90% slučajeva radi o višejezičnoj djeci (2006, str. 21), dok Filipan-Žignić kod učenika 4. razreda osnovne škole u Varaždinu dvojezičnost utvrđuje kod 7,7 % učenika, a ovladanost većim brojem idioma u 92,2% slučajeva (2006, str. 201). Pavličević-Franić (2011, str. 18) govori o ispreplitanju nekoliko jezičnih kodova u procesu usvajanja hrvatskoga jezika, i to najčešće triju različitih idioma materinskoga jezika u vertikalnoj paradi-

[2] Podrobniji opis utjecaja svih navedenih jezika daje Filipan-Žignić, 2011, str. 32-39.

[3] Usp. podatke iz izvješća Europske komisije za 2013./14. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/IT_Comparative_analysis_2013_14.pdf.

gmi i barem jednoga novoga nematerinskoga (najčešće stranoga podrijetla) u horizontalnoj paradigmi. Navedena autorica razlikuje četiri razine usvajanja jezika kod vertikalne i horizontalne višejezičnosti, i to:

- „razinu individualnoga jezičnog idioma – prvi usvojeni jezik obitelji ili sredine (J1) […]
- razinu hrvatskoga standardnoga idioma – […] (J2)
- razinu supstandardnih idioma hrvatskoga jezika – narječja, sociolekti, žargonizmi […] (J3) i
- razinu normi nematerinskoga, stranoga idioma […] (J4, J5…)“ (Pavličević-Franić, 2011, str. 18f).

U ovome radu željelo se istražiti u kakvome su postotku višejezični učenici 7. razreda osnovne škole kako bi se ti rezultati usporedili s rezultatima za ranu dob kao i sa starijom dobi govornika s ciljem da se dobije sveobuhvatna slika. Današnji učenici velik dio vremena provode na internetu poglavito na *Facebooku* pa se pretpostavlja da i u toj komunikaciji do izražaja dolazi njihova višejezičnost. Poznato je naime da internet kao najveća svjetska mreža međusobno povezanih računala podrazumijeva višejezičnost te se stoga u ovome radu istražuje prije svega komunikacija na *Facebooku.* Pretpostavlja se da učenici s jedne strane prebacuju jezične kodove, a s druge pak strane i miješaju jezične kodove na internetu. U ovome radu pod prebacivanjem kodova podrazumijeva se takozvano nadrečenično i međurečenično prebacivanje. Gumperz (1982, str. 59) prebacivanje kodova tumači kao izmjene jezika ili jezičnih varijeteta unutar jezičnoga diskursa koje će zajedno tvoriti jedinstvenu interakcijsku cjelinu, odnosno “juxtaposition within the same speech exchange of passages of speech belonging to two different grammatical systems or sub-systems”. Pod miješanjem kodova (jezika) smatra se unutarrečenično prebacivanje, tj. promjena na razini riječi ili sintagme. Muysken (2000) razlikuje tri tipa miješanja jezika, odnosno koda, i to ubacivanje, alternaciju i kongruentnu leksikalizaciju. Detaljnije o njima međutim u ovome radu neće biti govora, već će naglasak biti na utvrđivanju prebacivanja i miješanja kodova. Prebacivanje i miješanje kodova na internetu istraživali su i Androutsopoulos (2006) koji proučava forume njemačkih migranata te Cardenas-Claros i Isharyanti (2009) koje pak proučavaju pričaonice naprednih govornika engleskoga jezika stranoga podrijetla na američkim sveučilištima. Androutsopoulos (2006) tako zaključuje da je prebacivanje kodova dominantno u forumima, dok se miješanje jezika puno rjeđe pojavljuje. Cardenas-Claros i Isharyanti (2009) pak donose rezultate za prebacivanje i miješanje kodova s obzirom na podrijetlo te s obzirom na temu o kojoj se govori kao i s obzirom na tipove miješanja kodova. U oba navedena rada proučava se prebacivanje i miješanje na razini horizontalne višejezičnosti, dok se u ovome radu prebacivanje i miješanje kodova proučava na obje razine.

Ciljevi, hipoteze i metodologija

Ciljevi

Ciljevi su ovoga rada u prvome redu bili istraživanje višejezičnosti učenika i učenica 7. razreda u trima hrvatskim županijama sjeverne i sjeverozapadne Hrvatske (u Karlovačkoj, Varaždinskoj i Međimurskoj županiji) s obzirom na vertikalnu i horizontalnu višejezičnost kao i namjera da se prouči izražavaju li osnovnoškolci svoju višejezičnost (i to kako horizontalnu, tako i vertikalnu) i na *Facebooku*. Željelo se pritom istražiti dolazi li u njihovoj komunikaciji na *Facebooku* do prebacivanja i miješanja kodova, u kojoj je mjeri prebacivanje i miješanje kodova zastupljeno te koji su razlozi prebacivanju i miješanju kodova. Fokus je bio usmjeren i na utvrđivanje o kojim se jezičnim kodovima u učeničkoj komunikaciji na *Facebooku* radi.

Hipoteze

H1) Učenici/e 7. razreda višejezični su vertikalno i horizontalno, pri čemu najčešće vladaju minimalno dvama jezičnim kodovima, kako kod vertikalne tako i kod horizontalne višejezičnosti;

H2) Vertikalna višejezičnost kod učenika/ca 7. razreda povezana je s horizontalnom višejezičnošću;

H3) Učenici/e 7. razreda svoju višejezičnost izražavaju na *Facebooku,* i to kako vertikalnu tako i horizontalnu;
H4) Učenici/e 7. razreda učestalo prebacuju i miješaju jezične kodove na Facebooku;
H5) Najčešći jezični kodovi koji se pojavljuju na *Facebooku* jesu prvi usvojeni idiom odnosno regionalna inačica određenoga kraja te engleski jezik;
H6) Razlozi prebacivanja i miješanja kodova jesu *in-group* signali te svjesnost trendova.[4]

Metodologija

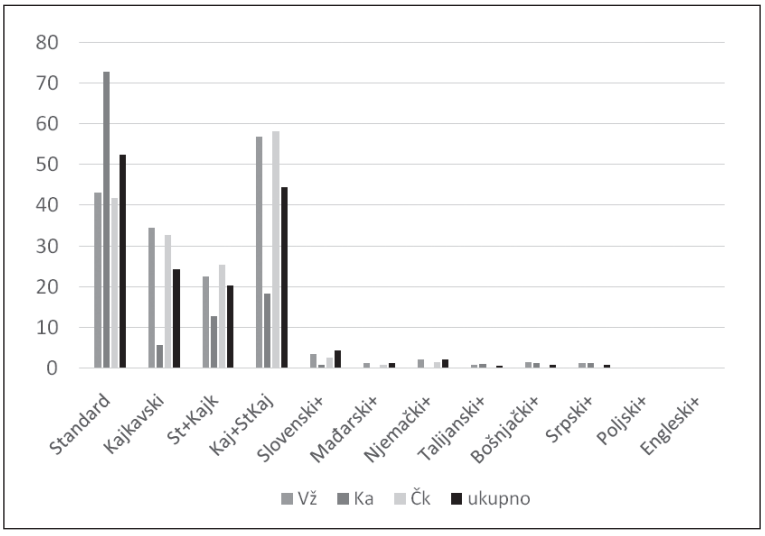
Istraživanje se provodilo u dva dijela. Uzorak ispitanika za prvi dio istraživanja obuhvaćao je 338 ispitanika (N=338) iz 7. razreda u trima županijama sjeverne i sjeverozapadne Hrvatske i to u glavnim gradovima Karlovačke, Varaždinske i Međimurske županije, odnosno u Karlovcu (dvije OŠ-e), Varaždinu (tri OŠ-e) i Čakovcu (dvije OŠ-e). Istraživanje je provedeno u proljeće 2014. godine u sklopu jednoga širega istraživanja kojim se nastoji istražiti višejezičnost učenika 7. razreda, zatim 4. razreda gimnazije kao i odraslih govornika. Istraživanje je provedeno u skladu s etičkim kodeksom za istraživanja s djecom. Kao instrument služio je anketni upitnik koji se sastojao od tri dijela (sociodemografskih podataka, podataka o višejezičnosti te podataka o interkulturalnosti). U ovome radu donose se rezultati samo za drugi dio i u tom dijelu o višejezičnosti anketni je upitnik sadržavao pitanja otvorenoga i zatvorenoga tipa koja su se odnosila na vertikalnu i horizontalnu višejezičnost. Kao metode u istraživanju korištene su metoda aritmetičke sredine i korelacije, a obrada podataka provodila se između ostaloga i pomoću SPSS-a.

U drugome dijelu istraživanja prikupljen je korpus statusa odnosno vremenskih crti te priloga iz pričaonica na *Facebooku,* i to 50 ispitanika iz 7. razreda (N=50) iz istih mjesta koji su bili obuhvaćeni i istraživanjem o višejezičnosti (20 iz Karlovca, 15 iz Varaždina i 15 iz Čakovca). Napravljena je potom jezična analiza korpusa s *Facebooka* s obzirom na uporabu određenoga jezičnoga koda, prebacivanje i miješanje jezičnih kodova, učestalost prebacivanja i miješanja kodova te razloge prebacivanja i miješanja kodova. Korištena je metoda analize sadržaja.

Rezultati istraživanja i diskusija

Istraživanje vertikalne i horizontalne višejezičnosti

Vertikalna višejezičnost

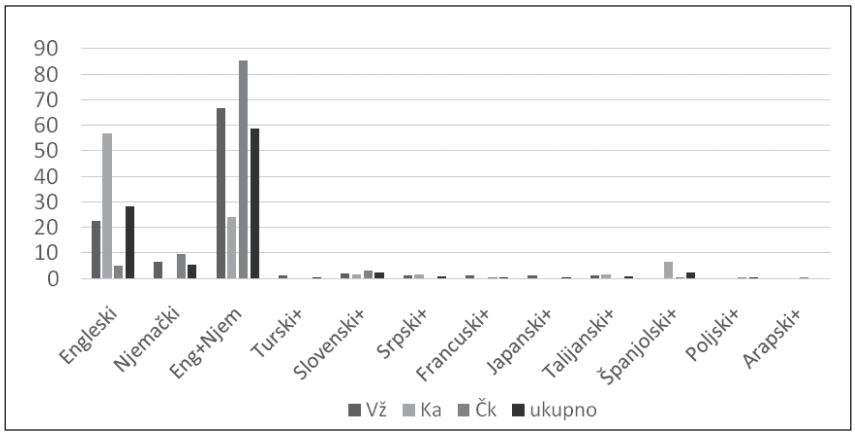


Grafikon 1. Vertikalna višejezičnost učenika/ca 7. razreda

[4] *In-group* signali odnose se na želju da se bude dijelom određene skupine, a svjesnost trendova na nastojanje učenika da drugima pokažu da poznaju najnovije trendove.

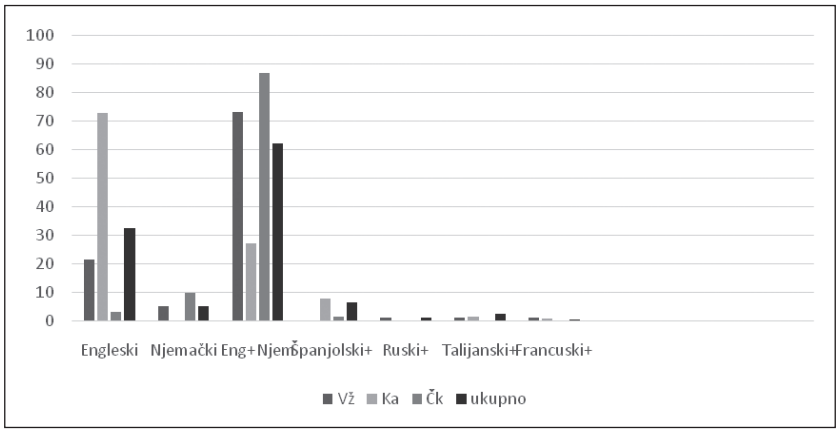
Kao što prikazuje grafikon 1, rezultati istraživanja pokazali su da su ispitanici vertikalno najmanje dvojezični, a zapravo najčešće višejezični. Njihova se višejezičnost razlikuje s obzirom na mjesto u kojem žive. Tako su ispitanici iz Varaždina i Čakovca u većoj mjeri višejezični nego li je to slučaj s onima iz Karlovca, koji su u puno većem postotku izjavljivali da rabe samo hrvatski standard. Zanimljivo je da su neki ispitanici izjavljivali da vladaju samo kajkavskim dijalektom, međutim takve je ocjene potrebno uzeti s rezervom s obzirom na to da su ispitanici izloženi standardu u tolikoj mjeri da njime zasigurno i vladaju. Stoga je u 4. stupcu grafikona pribrojen i postotak onih koji su se izjasnili samo kajkavskim govornicima pa se tako u tom stupcu zapravo radi o točnoj procjeni vertikalne višejezičnosti (Kaj+StKaj) te ona iznosi 44,5% gledajući sveukupni broj ispitanika, a kod ispitanika iz Čakovca (58,2%) i Varaždina (56,9%) puno je i izraženija. Ovdje se zapravo radi o višejezičnosti u kojoj je prisutna kombinacija hrvatskoga standarda, supstandarda (mahom kajkavskoga narječja) i najvjerojatnije organskoga jezika, no s obzirom na dob ispitanika točnu je informaciju od njih gotovo nemoguće bilo dobiti u anketi. Međutim, u analizi tekstova s *Facebooka* potvrdilo se da je tome tako. Dakle, radi se o puno većem postotku vertikalne višejezičnosti nego li su to sami ispitanici naveli u anketi. Također je tome postotku potrebno pribrojiti i druge jezike (slovenski, mađarski, njemački, talijanski, bošnjački, poljski i engleski) za koje su ispitanici navodili da ih rabe jer ih njihovi roditelji govore s obzirom na to da su stranoga podrijetla.

Horizontalna višejezičnost



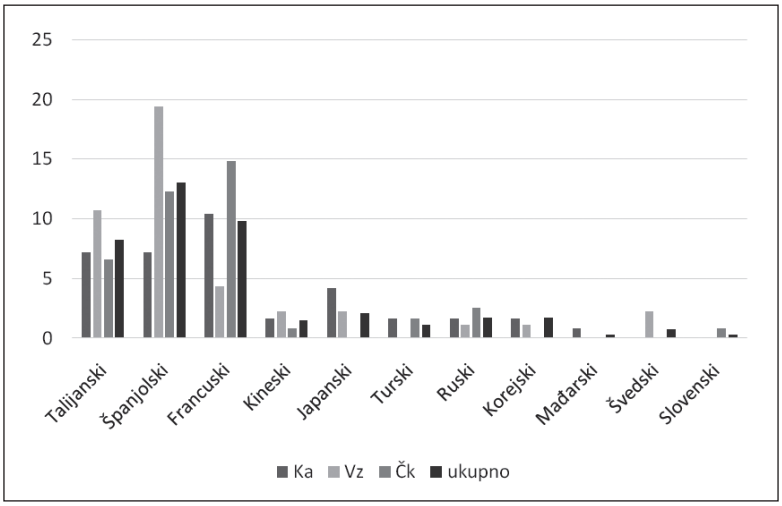
Grafikon 2. Horizontalna višejezičnost učenika/ca 7. razreda s jezicima za koje učenici navode da ih znaju

Puno je jednostavnije bilo dobiti podatke o horizontalnoj dvojezičnosti odnosno višejezičnosti jer je tu razlikovanje idioma puno jednostavnije za ispitanike. Gledajući sveukupni broj ispitanika, postotak onih koji uz materinski vladaju barem jednim stranim jezikom je 28,1% kad se radi o engleskom jeziku te 5,4% kad je riječ o njemačkom jeziku (v. grafikon 2.). 58,6% ispitanika vlada dvama stranim jezicima, i to prije svega s navedenom kombinacijom, tj. engleskim i njemačkim jezikom. Međutim, uz njih ispitanici navode još neke strane jezike kojima su ovladali, i to na prvom mjestu španjolskim, zatim slovenskim, talijanskim itd. I ovdje je potrebno istaknuti da su ispitanici s područja Čakovca (85,2%) i Varaždina (66,6%) u višem postotku višejezični nego li je to slučaj s onima iz Karlovca (24%).



Grafikon 3. Horizontalna višejezičnost učenika/ca 7. razreda s jezicima koje učenici uče u školi

Podaci iz grafikona 2 ne razlikuju se bitno od onih iz grafikona 3 u kojem su navedeni podaci o stranim jezicima koje učenici uče u školi. Iz prikazanih podataka (gledajući sveukupno) proizlazi da 62,4% učenika u školi uči njemački i engleski jezik. Taj pak podatak upućuje na činjenicu da neki ispitanici smatraju da nisu u dovoljnoj mjeri ovladali stranim jezikom koji uče u školi pa se podaci iz prethodnoga grafikona koji pokazuju u kojoj mjeri ispitanici znaju engleski i njemački (58,6%) razlikuju od ovoga koji prikazuje koliko njih uči engleski i njemački u školi (62,4%). Uz ove jezike poneki su učenici navodili i neke druge strane jezike (najčešće uz dva navedena) koje također uče u školi, najvjerojatnije u sklopu slobodnih aktivnosti, a to su španjolski, talijanski, francuski i ruski. Pokazalo se da se španjolski sve više uči te da je pretekao francuski jezik koji je donedavno imao primat kao treći strani jezik. Takav trend vjerojatno je nastao pod utjecajem televizijskih serija i sapunica u kojima se govori španjolski i koje se posljednjih godina prikazuju na televiziji.



Grafikon 4. Potencijalna horizontalna višejezičnost učenika/ca 7. razreda s jezicima koje učenici žele učiti

U grafikonu 4 ogledaju se želje ispitanika za učenjem dodatnih stranih jezika bez obzira radi li se o školi ili izvan škole. I ovdje španjolski prednjači ispred francuskoga, nakon kojega slijedi talijanski, a potom i kineski, japanski, ruski, korejski, turski i dr. Ove su tendencije očigledno u suglasju s ekonomskim prilikama u svijetu osobito kad je riječ o kineskom, japanskom, korejskom ili ruskom jeziku. Zasigurno se radi o posve drugačijim trendovima nego je to, primjerice, bio slučaj prije dvadeset ili više godina, kad ruski nikako nije bio među opcijama koje su učenici priželjkivali.

Povezanost vertikalne višejezičnosti s horizontalnom višejezičnošću

Autorice su osim navedenoga željele ispitati i povezanost vertikalne s horizontalnom višejezičnošću, odnosno je li ovladanost većim brojem idioma na vertikalnoj razini povezana s učenjem većega broja stranih jezika u školi. Rezultati istraživanja (vidi tablicu 1.) pokazali su da je povezanost doista statistički značajna (p<0,01). Treba međutim napomenuti da je koeficijent nizak.

Tablica 1.
Povezanost ovladanosti većim brojem idioma na vertikalnoj razini s učenjem većega broja stranih jezika u školi na horizontalnoj razini

	Broj idioma na vertikalnoj razini	Broj stranih jezika koje uče u školi
Broj idioma na vertikalnoj razini	1	,179**
		,001
	338	338
Broj stranih jezika koje uče u školi	,179**	1
	,001	
	338	338

p<0,01

Osim ove povezanosti željelo se ispitati je li i povezanost ovladanosti većim brojem idioma na vertikalnoj razini sa željom za učenjem dodatnih stranih jezika izvan škole na horizontalnoj razini također statistički značajna. Rezultati su pokazali (vidi tablicu 2.) da u ovom primjeru to nije slučaj (p>0,05).

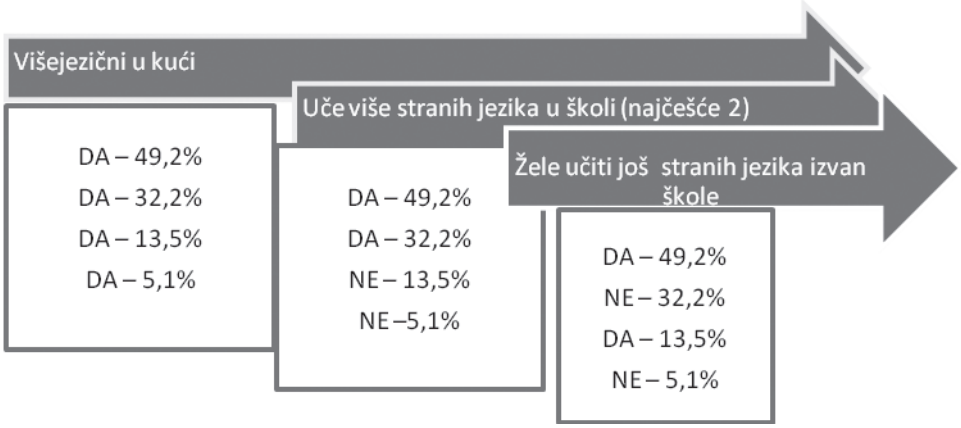
Tablica 2.
Povezanost ovladanosti većim brojem idioma na vertikalnoj razini sa željom za učenjem dodatnih stranih jezika izvan škole na horizontalnoj razini

	Broj idioma na vertikalnoj razini	Broj stranih jezika koje žele učiti izvan škole
Broj idioma na vertikalnoj razini	1	,062
		,260
	338	338
Broj str. jezika koje žele učiti izvan škole	0,62	1
	,260	
	338	338

p>0,05

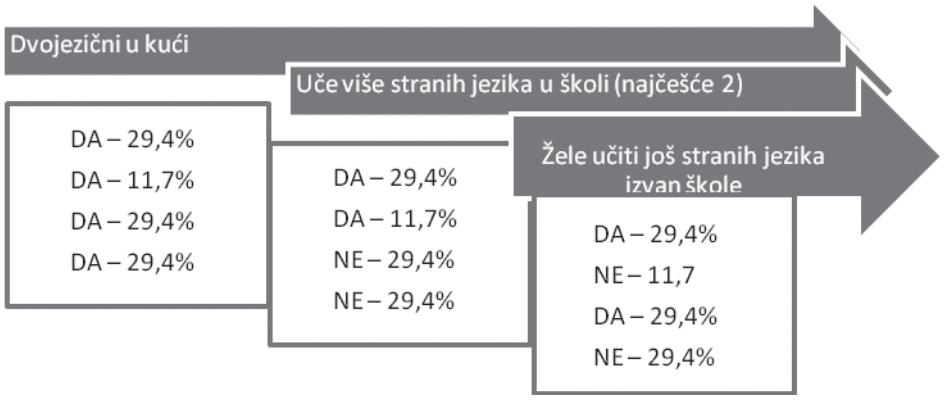
Potom se pokušalo istražiti postoji li povezanost ovladanosti većim brojem idioma na vertikalnoj razini s učenjem više jezika u školi kao i izvan škole (usp. tab. 3). To se istraživanje provodilo samo na uzorku ispitanika iz Varaždina (N=93) te je pokazalo da 49,2% višejezičnih na vertikalnoj razini u školi uči najmanje dva strana jezika i ima želju učiti i dodatne strane jezika i izvan škole kao što proizlazi iz tablice 4. 32,2% višejezičnih na vertikalnoj razini žele učiti više jezika u školi, ali ne žele osim tih stranih jezika u školi učiti i dodatne strane jezike izvan škole, dok 13,5% višejezičnih na vertikalnoj razini ne želi učiti više stranih jezika u školi, ali to želi izvan škole, a samo 5,1 % višejezičnih na vertikalnoj razini ne žele učiti dodatne strane jezike u školi (osim dakako onoga obveznoga) kao niti izvan škole.

Tablica 3.
Povezanost vertikalne višejezičnosti s učenjem više stranih jezika u školi kao i sa željom za dodatnim učenjem stranih jezika izvan škole (na uzorku ispitanika iz Varaždina)



Kad je pak riječ o onim učenicima koji su dvojezični na vertikalnoj razini, ovdje 29,4% njih želi učiti više stranih jezika u školi te još dodatnih stranih jezika izvan škole. 11,7% dvojezičnih ispitanika želi učiti više stranih jezika u školi, ali ne želi još dodatno učiti strane jezike i izvan škole, dok 29,4% njih želi učiti dodatne strane jezike izvan škole, ali ne i u školi. Isti postotak dvojezičnih ispitanika na vertikalnoj razini (29,4%) ne želi učiti dodatne strane jezike niti u školi niti pak izvan škole (usp. tablicu 4).

Tablica 4.
Povezanost vertikalne dvojezičnosti s učenjem više stranih jezika u školi kao i sa željom za dodatnim učenjem stranih jezika izvan škole (na uzorku ispitanika iz Varaždina)



***Istraživanje jezičnoga korpusa s* Facebooka**
Komunikacija na *Facebooku*

Već ubrzo nakon što je Zuckerberg 2004. godine osnovao *Facebook*, on bilježi veliki uspjeh, ali s vremenom ova se usluga usavršava i postaje sve omiljenija. Za taj veliki uspjeh u prvome redu zaslužne su jednostavna registracija i kreiranje profila. Kako *Facebook* omogućuje spoj teksta, slike, animacije, tona i grafike, postao je najomiljeniji među mladima koji sada mogu brinuti o svojim virtualnim kućnim ljubimcima, čavrljati, slati virtualne čestitke, darove, zagrljaje, razmjenjivati poruke, fotografije, igrati video igrice, slušati omiljene pjesme, davati ili primati instrukcije ili pak i rješavati testove (Filipan-Žignić, 2012). Za mlade *Facebook* tako predstavlja nepresušno vrelo za komunikaciju s prijateljima i upoznavanje novih.

Komunikacija na *Facebooku* može biti *one to one* (jedan prema jedan) ili pak *one to many* (jedan prema više). U prvome slučaju i jezik je više privatnoga karaktera za razliku od drugoga gdje on sve više prelazi u sferu javnoga jezika. No, za grupe koje na *Facebooku* osnivaju mladi

može se ustvrditi da tome vrlo često nije tako, već da je jezik i u jednome i u drugome slučaju privatnoga karaktera. Ta je činjenica shvatljiva zato što se radi o zatvorenim grupama.

Zanimljivo je naglasiti da se u komunikaciji na internetu po prvi puta dogodila činjenica da se pisana riječ rabi u neposrednoj komunikaciji, i to upravo na *Facebooku* i u pričaonicama. Bila je stoga potrebna svojevrsna promjena pisanoga jezika kako bi on u potpunosti mogao zadovoljiti u pisanoj istovremenoj (točnije kvaziistovremenoj) komunikaciji kakva se odvija u ovim dvjema uslugama. Kod *Facebooka* se naime radi o pisanom razgovornom jeziku koji se zbog medija ostvaruje u pisanom obliku (Filipan-Žignić, 2015). I po tome se *Facebook* u bitnome razlikuje od tradicionalnih komunikacijskih oblika.

Uporaba jezičnih kodova na *Facebooku*

Na temelju analize jezičnoga korpusa s *Facebooka* 50 ispitanika iz 7. razreda triju gradova i županija potvrđeno je da učenici rabe više jezičnih kodova (v. grafikon 5.) i to najčešće:

a) svoj prvi usvojeni jezik obitelji ili sredine (J1) koji je teško ponekad razlučivati od supstandardnoga idioma hrvatskoga jezika odnosno narječja karakterističnoga za područje na kojem žive (J3)
b) hrvatski standardni idiom (J2) i
c) nematerinski (strani) idiom (J4, J5…).

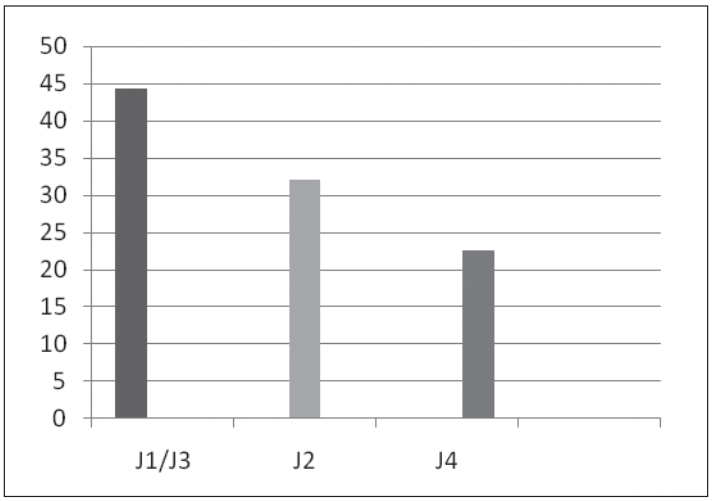
U nastavku donosimo neke primjere koji ilustriraju navedene teze:

A) Prvi usvojeni jezik obitelji ili sredine ili supstandardni idiom odnosno kajkavsko narječje:
- *kaj ne? i ja velim*
- *Kaj delas?*
- *Ne, pa rekla si da trebas uciti,pa sam tak i mislila. A sad nebrem dojti☺*
- *Jejjjjjjj Kaj znas?*
- *HAHAHAHAHHHAHHHAHA IZABELA JE MOGUCE HAHAHAHAHHAHHAHGAHAHAHA ESOSEEEEEEE FTRGLO MEEEE HAHAHAHAH TO IZABELA*
- *ali nejdu svi tko zna*
- *Jbt bolje da smo na švedsku išli a ne ve pitanje dal bumo opče išli na olimpijske drugo leto*
- *Donesem i ja tebi ako oces*
- *I DAJ MI DOJDI NA TJELESNI VEC TE TOLKO PUT ZOVEM A TI NIS*
- *Hahah, joooj e neznam dal budem mogla dns k tebi al msm da budem mogla, nisam sigurna*
- *ko bude nas pelal?*
- *Haha deca moja nejte se svaditi. Dam ti ja deca! Haha dete moje najlepse!!!*
- *hahahahaa kaj si morem tak je ispalo*

B) Standardni idiom:
- *Koja je najbolja?*
- *ja sutra imam biologiju prvi saat*
- *Kad ćemo se naći pred crkvom?*
- *Za kraj godine… - zadnja ove godine s najdrazima*
- *Ne volim kad se razmještamo. Ni ja, pogotovo s slučajnim odabirom*
- *Čezneš za harmonijom i mirom u svijetu i najradije bi ugodila svakome. Uvijek si tu za svoje prijatelje i u svako im doba rado pomažeš svojim savjetima. Teško ti pada reći Ne i moraš paziti da te ne iskoriste ;)*
- *Najviše mrzim kad se moje predrasude dokažu tocnima..*
- *tako je...najvažnije je nikad ne odustati jer trud se uvijek na kraju isplati*
- *Ljudi se smiju tvojim snovima,a onda kad ih ostvariš, mrze te.*

C) Strani idiom:
- *hay how are you? remember me? to you in England? Hevy Maja*
- *sesi senjorita*
- *Danke mein Schatz*
- *acta la vista*

- *Aah same thing<3<3<3<3<3<3<3<3<3<3<3<3<3<3*
- *Goodbye*
  Aufwidersehn
  Adios
  Bye bye 2014
- *It's been a great year! Thanks for being a part of it.*
- *Something must be wrong with this guy…*
- *Majne kapa:**Btw. Najs Hehe tnx*
- *Break a leg…*
- *nice guys Yeahhhhh!!! no homo i see same legends Ice from hungary „hey männer" reeeeeessspeeeeckt"!"*



Grafikon 5. Učestalost uporabe idioma u korpusu s Facebooka

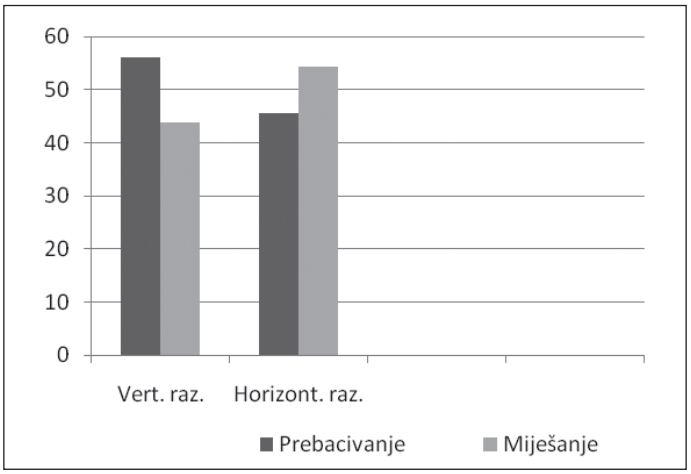
Gledajući sveukupni korpus priloga s *Facebooka*, od navedenih triju jezičnih idioma najčešći u uporabi jest prvi usvojeni idiom (J1) odnosno supstandardni idiom područja (J3), a zatim dolazi standardni idiom i tek onda nematerinski idiom (v. grafikon 5). U dvije sjeverozapadne županije (Varaždinskoj i Međimurskoj) češća je uporaba (J1) i (J3), a u Karlovačkoj županiji češći je standardni idiom. U oba slučaja na zadnjem je mjestu nematerinski idiom (J4, J5). Kod nematerinskih idioma najčešće se radi o engleskom jeziku (usp. i istraživanje Pavličević-Franić, Gazdić-Alerić i Aladrović-Slovaček 2010. godine koje je pokazalo da učenici viših razreda na *Facebooku* učestalo rabe engleske lekseme i kratice), a daleko rjeđe pojavljuje se njemački jezik koji slijedi španjolski. Napominjemo da se u ovome radu ne bavimo dubljom jezičnom odnosno semantičkom analizom korpusa.

Prebacivanje i miješanje jezičnih kodova na *Facebooku*

Na temelju analize cjelokupnoga jezičnoga korpusa s *Facebooka* učenika i učenica 7. razreda iz triju županija potvrđuje se da u njihovom jeziku vrlo često dolazi do prebacivanja s jednoga na drugi jezični kod kao i do miješanja različitih jezičnih kodova. Potrebno je naglasiti da su učestali i jedan i drugi fenomen, no ipak češće dolazi do unutarrečeničnoga miješanja kodova (jezika) kad se radi o horizontalnoj razini. U prebacivanju s materinskoga idioma na strani vrlo se često radi i o citatima koji se nerijetko odnose na intertekstualne elemente iz literature, pjesama ili na određene poslovice ili doskočice. A kad je riječ o nadrečeničnom prebacivanju ili prebacivanju na granici rečenice ono je češće kod vertikalne paradigme nego kod horizontalne (v. grafikon 6.). Evo nekih primjera prebacivanja i miješanja kodova:

- *Znači, u sedam i 35 krećemo...Voze nas učitelj, domar i knjižničarka...Cek malo, podijeljeni smo? Ko bude nas pelal?...Ja hocu da nas vozi ucitelj*

- *Pisali ste povijest? Koliko si dobila?...Jesmo, pet. Ti?...e toooo, tak treba, ja cetri ☺...ma i to je super, kaj delas?...A nikaj..došel sam upravo doma i tak, ti?... A pišem zadaću...*
- *Prije bus ti njega zmazala...idem citati knjigu...Ja se idem uciti caoss...Idem citati hari potera...Patricija, nemoj fotic zabiti...bum bum*
- *daj posalji jos onima koji ideju z tvojeg razreda, ako ti nije problem*
- *Svaki put kad sam s tobom se ludo zabavim jer ti uvijek imas neke fore ili najnovije smesne price...*
- *Ova je lijepa za deti na jastuk.. Je*
- *Perinka…ajd vise nemoj razmisljat… odi za fizioterapeuta… najbolje… ajd javi jos kaj budes.. odi za stolara*
- *Mislio sam na Piu kaj jos ceka kaj se ne vraca hahahaha*
- *Ja ocu ici s uciteljem i pem*
- *s kaksim si mobom to snjimala odlicno je ispalo*
- *Al neznam baš da voliš gredu. Zakaj ne? Ok. Ne ljuti se.*
- *Puno zdravlja, srece i svega kaj ti treba;)*
- *No,pa rekla si da trebas uciti,pa sam tak i mislila. A sad nebrem dojti*
- *Hvala svima sto puta! and I am the ring! Haha XD*
- *Hahah, i like it very much...hvala,hvala thank you very much...hahahhaha Marta is okej??:**
- *di si bila? u sopingu*
- *Lepa si tnx*
- *wahahhaha koja stupid zenska isuse-.-*
- *sori kj tek sad odgovaram al isla sam u dgra:D*
- *predivna…od lic na…sesi senjorita…lepaa*
- *Najljepsa moja<3…Danke mein Schatz…Najljepsa moja seka*
- *Aah same thing<3<3<3<3<3<3<3<3<3<3<3<3<3<3…well, gdje su slike? No it isn't!!!!!*
- *recem ti v inbox-u ☺*
- *Sutra natjecanje iz geografije!!! Osjećam se scared ☹*
- *Koja mi je najbolja? Nista! Najbolja je treca. … …. thank you33<3<3<3 No problem kaj delas?<3<3<3<3<3<3*
- *Lajk i dobiš ime*
- *Like i tagiram vas!*
- *Nemas beda*
- *ok na mesenger ti poslem*
- *Let it snow,let it snow,let it snow.... Počelo i v Čakovcu!!!!*
- *daj performance da ti predlozim neke ubi igrice (ubi)=ubisoft*
- *PRAVILA:*
  1. Lajk na moju stranicu - Dashofblue Makeup
  2. Shareajte ovaj post (mora biti public! ☺)
  3. U komentar napisite...
- *I must share braaavo stari!!! nice Hvala svima*
- *Mnogo najs*
- *hay how are you? remember me? to you in England? Hevy Maja Kaj ima? nis zima je tu kod nas, jel ima tam kod vas snjega u Eng? kj si vidla1D Ne, nisam Jo's, al sam isla u muzej vostanih figura i tamo je bio 1D ok uzivo si ih vidla ili Ma ne samo lutke koje slice njima a ok*



Grafikon 6. Učestalost prebacivanja i miješanja kodova

Razlozi prebacivanja i miješanja jezičnih kodova na *Facebooku*

Ovdje se prije svega mora razlučiti prebacivanje na vertikalnoj i horizontalnoj razini. Kad govorimo o prebacivanju unutar materinskoga jezika treba dakle naglasiti da se ono većim dijelom odnosi na prebacivanje na granici i iznad granice rečenice i najčešće se radi o izmjenjivanju kodova standarda i supstandarda odnosno kajkavskoga dijalekta. Kao mogući razlozi uporabe dijalekta mogu se navesti izražavanje bliskosti, ubrzavanje komunikacije, insceniranje solidarnosti i pripadnosti zajedničkoj grupi kao i imitacija govorenoga jezika (Filipan-Žignić, 2014a). Valja podsjetiti da se kod komunikacije na internetu, a osobito u intimnim uslugama poput *Facebooka* zapravo radi o pisanoj komunikaciji s elementima govora odnosno pisanom govoru. Upravo zato u jeziku interneta posebice u *Facebooku* kao i u pričaonici uporaba je dijalekta nezaobilazna.

Mogućim razlogom miješanju jezičnih kodova koje je učestalije na horizontalnoj razini i učestaloj uporabi prije svega engleskoga jezika u prvome redu bez sumnje javlja se vodeća uloga Sjedinjenih Američkih Država u današnjem svijetu iz čega proizlazi i sve značajnija uloga engleskoga jezika. Kad je pak riječ o području interneta ili računalne tehnologije, sljedeći razlog leži u činjenici da se za nove pojmove nastale u angloameričkom svijetu prvobitni posuđeni izrazi isprva nametnu, a tek se potom traže njihovi ekvivalenti. No uz navedeno, važnim se razlogom pojavljuje i već spomenuto oduševljavanje mladih za tzv. američki način života odnosno svime što dolazi iz američkoga načina života (Filipan-Žignić 2012, 2013). U samome korpusu prije svega potvrđeni su razlozi poput prepoznavanja istomišljenika ili pripadnika jednakoga ili sličnoga društva, svjesnost trendova odnosno nastojanja da se bude *in*, ponekad i uporaba jezika mladih koji obiluje anglicizmima i koji odlikuje jezična kreativnost, a nerijetko se tu radi i o nastojanju da se bude internacionalan, no ne treba ni isključiti prestiž u ponekim primjerima, a katkad čak i pomodarstvo. U svakome slučaju miješanje jezičnih kodova kad se ono odnosi na uporabu engleskoga, njemačkoga ili čak i španjolskoga jezika jest i stilistički obojano.

Zaključak

Na temelju provedenih istraživanja i polučenih rezultata može se iznjedriti zaključak da su hrvatski osnovnoškolci odnosno u ovome slučaju učenici 7. razreda u visokom postotku višejezični, i to kako s obzirom na vertikalnu tako i na horizontalnu višejezičnost, te da je ona u velikoj mjeri izražena i u njihovoj komunikaciji na *Facebooku* pri čemu oni u svojoj komunikaciji na *Facebooku* učestalo rabe prebacivanje i miješanje kodova. Na vertikalnoj razini više je zastupljeno prebacivanje kodova, dok na horizontalnoj preteže miješanje kodova. Istraživanje je također potvrdilo da je vertikalna višejezičnost u jednome dijelu statistički značajno povezana s horizontalnom višejezičnošću.

Sve su dakle polazne hipoteze u provedenomu istraživanju potvrđene, dok su neke i dopunjene (H4 i H6), a jedna hipoteza (H2) nije potvrđena u oba istraživana segmenta.

H1) Učenici/e 7. razreda višejezični su vertikalno i horizontalno, pri čemu najčešće vladaju minimalno dvama jezičnim kodovima kako kod vertikalne tako i kod horizontalne višejezičnosti. Kod vertikalne višejezičnosti najčešće se radi o prvomu usvojenomu jeziku (J1) te supstandardu /kajkavsko narječje/ (J3) i standardu (J2), a kod horizontalne višejezičnosti ili o standardu (J2) ili supstandardu (J3) te engleskom jeziku (J4). Ispitanici u 62,4% slučajeva u školi uče dva strana jezika i to engleski i njemački, ali uz njih navode i španjolski, francuski, talijanski i ruski.

H2) Vertikalna višejezičnost učenika/ca 7. razreda povezana je s horizontalnom višejezičnošću. Utvrđena je, dakle, statistički značajna povezanost ovladanosti većim brojem idioma na vertikalnoj razini s učenjem većega broja stranih jezika u školi na horizontalnoj razini, no nije utvrđena statistički značajna povezanost ovladanosti većim brojem idioma na vertikalnoj razini sa željom za učenjem dodatnih stranih jezika izvan škole na horizontalnoj razini.

H3) Učenici/e 7. razreda svoju višejezičnost izražavaju na *Facebooku,* i to kako vertikalnu tako i onu horizontalnu. Istraživanje je potvrdilo da učenici na *Facebooku* učestalo izražavaju svoju višejezičnost pa se čak može ustvrditi da *Facebook* prvenstveno odlikuje višejezična komunikacija.

H4) Učenici/e 7. razreda učestalo prebacuju i miješaju jezične kodove na *Facebooku*. Potvrđeno je da su frekventna oba fenomena, pri čemu se u vertikalnoj paradigmi ističe prebacivanje kodova, a kod horizontalne razine preteže miješanje jezika.

H5) Najčešći jezični kodovi koji se pojavljuju na *Facebooku* jesu prvi usvojeni idiom odnosno regionalna inačica područja (kajkavsko narječje) na vertikalnoj razini te engleski jezik na horizontalnoj razini.

H6) Razlozi prebacivanju i miješanju jezika jesu *in-group* signali te svjesnost trendova. Želja da se bude dijelom određene skupine zasigurno je jedan od najvažnijih razloga prebacivanja i miješanja jezika, no važnima su se pokazali i svjesnost trendova, ali i jezična kreativnost pa i prestiž te pomodarstvo.

Za potrebe ovoga rada istraživanja su provođena u 7. razredu, no pretpostavlja se da bi primjerice u 8. razredu višejezičnost bila još jače izražena zbog više razine komunikacijske kompetencije. Taj je smjer potvrdilo i istraživanje Pavličević-Franić i sur. 2010. godine koje je pokazalo da su učenici u višim razredima rabili puno više leksema engleskoga podrijetla nego oni u nižima.

Sveobuhvatna slika vertikalne i horizontalne višejezičnosti govornika hrvatskoga jezika međutim dobit će se kad se rezultatima već provedenih istraživanja višejezičnosti kod predškolske, školske i srednjoškolske djece (usp. Pavličević-Franić 2006, 2010; Filipan-Žignić 2006, 2014b) pridruže i rezultati istraživanja koji se odnose na višejezičnost starijih govornika.

Jednako tako potpunija slika o miješanju kodova na *Facebooku* dobit će se kad se u narednim istraživanjima višejezičnosti komunikacije na *Facebooku* utvrdi o kakvoj se vrsti miješanja jezika radi, odnosno u kojoj su mjeri prisutni određeni elementi miješanja kodova (tj. ubacivanje, alternacija i kongruentna leksikalizacija) te kad se utvrde razlozi upravo takvome miješanju kodova.

Popis literature

Androutsopoulos, J. (2006). Mehrsprachigkeit im deutschen Internet: Sprachwahl und Sprachwechsel in Ethnoportalen. U P. Schlobinski (ur), *Von *hdl* bis *cul8r*. Sprache und Kommunikation in den Neuen Medien* (172-196). Mannheim: Dudenverlag.

Cardenas-Claros, MS. i Isharyanti, N. (2009). Code switching and code mixing in Internet chatting: between 'yes', 'ya' and 'si' a case stady. *Jalt**call**journal*, sv. 5, br. 3, 67-78.

Danet, B. i Herring, S. (2003). The Multilingual Internet. *Journal of Computer Mediated Communication*. 9.1., online izdanje, http://jcmc.indiana.edu/vol9/issue1/.

Filipan-Žignić, B. (2006). Rana višejezičnost (ni)je utopija. I. Vodopija (ur.), *Dijete i jezik danas. Dijete i višejezičnost*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Učiteljski fakultet u Osijeku.

Filipan-Žignić, B. (2011). Wie Deutsch und Kroatisch durch Fremdelemente überflutet und gefährdet waren (sind) und trotzdem nicht untergehen. U P. Katelhön i J. Settinieri (ur.), *Wortschatz, Wörterbücher und L2-Erwerb* (str. 27-48). Wien: Praesens.

Filipan-Žignić, B. (2012). *O jeziku novih medija. Kvare li novi mediji suvremeni jezik*. Split: Matica hrvatska.

Filipan-Žignić, B. (2013). *Jezik moje bake i Internet. Posuđenice u međimurskom kajkavskom dijalektu – jučer, danas, sutra.* Čakovec: Matica hrvatska.

Filipan-Žignić, B. (2014a). Dialekte im Online-Diskurs. U I. De la Cruz Cabanilla i C. Tejedor Martinez (ur.), *Linguistic Insights: Studies on Languages* (str. 389-402). Alcala de Henares: Universidad de Alcala.

Filipan-Žignić, B. (2014b). *Višejezičnost na Facebooku kajkavskoga govornoga područja*. Rukopis.

Filipan-Žignić, B. i Mošmondor, L. (2015). Jezična promjena putem novog medija interneta. Primjer Facebooka na hrvatskom i njemačkom jeziku. *Danubius Noster*. Baja: EJF (u tisku).

Gumperz, J. J. (1982). Social network and language shift. U J. J. Gumperz (ur.) *Discourse Strategies,* Cambridge: Cambridge University Press.

Jernej, M., Glovacki-Bernardi, Z. i Sujoldžić, A. (2012). Multilingualism in Northwestern part of Croatia during Habsburg rule. *Jezikoslovlje*, 13.2, 327-350.

Muysken, P. (2000). Bilingual speech: A typology of code mixing. Cambridge: Cambridge University Press.

Oksaar, E. (2002). Mehrsprachigkeit und Kulturkontakt im europäischen Integrationsprozess. *KD-Vinfo Europa-Mitteleuropa-Mittelmeerraum. Mehrsprachikgeit als Voraussetzung kultureller Vielfalt und Integration in Europa*, (str. 11-17). Zagreb: KDV.

Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike*. Alfa: Zagreb.

Pavličević-Franić, D., Gazdić-Alerić, T. i Aladrović-Slovaček, K. (2010). Utjecaj engleskoga jezika na funkcionalnu komunikaciju u hrvatskom jeziku. U A. Bežen & D. Pavličević-Franić, *Društvo i jezik – višejezičnost i višekulturalnost Society and Language – multilingualism and multiculturalism* (str. 234-248). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Europski centar za sustavna i napredna istraživanja.

Pavličević-Franić, D. (2011). *Jezikopisnice*. Zagreb: Alfa.

Samardžija, M. (2000). *Jezikoslovni razgovori. Desetljeće ugodnih i uglavnom uzaludnih prigovaranja o hrvatskome jeziku i u vezi s njim*. Vinkovci: Riječ.

Večernji list. *Strani jezici u osnovnoj školi*. 8. rujan 2004., str. 58.

Velički, D.(2007). Nova višejezičnost i učenje stranih jezika kao dio jezične politike. *Metodički ogledi*. Sv. 14, br. 1, 93-103. Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.

European Commission. Europeans and their languages. *Special Eurobarometer 386*. Report. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf. (Preuzeto 12. siječnja 2015.)

European Commission. Comparative Overview on Instruction Time in Full-time Compulsory Education in Europe 2013/14. Education and Training. *Eurydice Report.* http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/IT_Comparative_analysis_2013_14.pdf. (Preuzeto 26. siječnja 2015.)

Edita Kitner
Odsjek u Čakovcu, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu
Dr. Ante Starčevića 55, 40000 Čakovec, Hrvatska
edita.kitner@gmail.com

Blaženka Filipan-Žignić
Odsjek u Čakovcu, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu
Dr. Ante Starčevića 55, 40000 Čakovec, Hrvatska
blazenka.filipan-zignic@ufzg.hr

Katica Sobo
Veleučilište u Karlovcu
Trg J.J.Strossmayera 9, 47000 Karlovac, Hrvatska
ksobo@vuka.hr

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Original research paper
pages: 30-44

Multilingualism of Croatian elementary school children on Facebook

Edita Kitner [1], Blaženka Filipan-Žignić [1] i Katica Sobo[2]
[1]*Department in Čakovec, Faculty of Theacher Education, University in Zagreb, Čakovec, Croatia*
[2]*Karlovac University of Applied Sciences, Karlovac, Croatia*

Abstract

Internet as the largest worldwide network of interconnected computers encompasses multilingualism and thus deserves to be the focus of the latest research of communication on the Internet. Multilingualism, in one respect, can be interpreted as the use of multiple languages or varieties in a particular situation. Therefore, in this paper, the authors speak about multilingualism among Croatian elementary school children on the Internet and especially on Facebook. They first conducted research on multilingualism of 7th graders in three counties of northern and north-western Croatia which encompasses both vertical and horizontal multilingualism. The next goal was to examine whether elementary school children express their multilingualism (both horizontal and vertical) on Facebook. The authors wanted to explore whether code-switching is present in their communication on Facebook, to what extent and for what reasons. The conclusion is that Croatian elementary school pupils are multilingual, both with respect to the vertical and the horizontal multilingualism and that multilingualism is expressed in their communication on Facebook where they frequently use code-switching.

Keywords: *code mixing; code-switching; elementary school children; Facebook; horizontal multilingualism; vertical multilingualism*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Izvorni znanstveni rad
stranice: 45-53

Jugoslavenski „socijalistički estetizam“ i nastanak moderne poezije za djecu

Jovan Ljuštanović
Filološke znanosti, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje učitelja u Novome Sadu

Sažetak

Rad se bavi ideološki uvjetovanim promjenama kulturne politike u socijalističkoj Jugoslaviji u prvom desetljeću poslije Drugog svjetskog rata (1945.–1955.) i njihovim utjecajima na dječju poeziju. Nagli zaokret od partijski kontroliranog socijalističkog realizma prema slobodi (također, ideološki uspostavljenoj) znanstvenog i umjetničkog stvaralaštva rezultirao je umjetničko-ideološkim fenomenom koji pojedini povjesničari književnosti nazivaju socijalističkim estetizmom. Naš rad dokazuje da je izraz ovakvog estetizma u dječjoj književnosti moderna poezija za djecu. Ideje stvaralačke slobode i sveopćeg društvenog modernizma reflektirale su se i u prosvjetnoj politici i u društvenoj skrbi o djeci i omladini. Sve je to našlo svoj izraz u poeziji koja daje prednost igri, i to, prije svega, igri u jeziku, humoru i mašti nad izravnom pedagoškom funkcijom. Takva poezija ima svoje izvore i u narodnoj i u europskoj književnoj tradiciji, otvorena je za dječje želje i strahove, emancipacijska je, ali je, istovremeno, i odijeljena od mnogih aspekata stvarnog dječjeg života i položaja djeteta u društvu. Ovakva poezija je na različite načine nastajala unutar različitih nacionalnih kultura nekadašnje socijalističke Jugoslavije, istovremeno ostvarujući slične i, po mnogo čemu, usporedive estetske i socijalne učinke.

Ključne riječi: *dječja poezija; estetska funkcija; ideologija; igra; nonsens*

U prvom desetljeću poslije Drugog svjetskog rata (1945.–1955.) u socijalističkoj Jugoslaviji odigrao se niz ideološki uvjetovanih promjena kulturne politike koje su se ticale, što neposredno, što posredno, i dječje književnosti. U prvim poslijeratnim godinama Komunistička partija Jugoslavije, kao društveni hegemon, povela je kulturnu politiku „etatističke prinude” (Lasić, 1970, str. 246), razvijajući posebnu birokratsku infrastrukturu za tu namjenu – komisije za agitaciju i propagandu (Dimić, 1988, str. 37–46). Ta kulturna politika, i organizacijski, i sadržajno, bila je pod utjecajem teorijskih izvora i praktičnih uzora iz prve zemlje socijalizma, Sovjetskog Saveza, u kojoj je od tridesetih godina dvadesetog stoljeća građen „socijalistički realizam“. U tom kulturnom modelu je „temeljno načelo metode – zahtjev za odgojnom, socijalno-pedagoškom društvenom funkcijom književnosti i umjetnosti i vrednovanjem zbilje sa stanovišta socijalizma i partije...“ Iz toga proizlazi „i norma pristupačnosti književnog i umjetničkog djela širokom krugu čitalaca, pa prema tome oslanjanje na tradicionalne stilske oblike (odatle stalna borba teoretičara socijalističkog realizma protiv ’formalizma‘)“ (Flaker, 1986, str. 303).

Zahvaljujući takvoj politici i na kulturnom prostoru nekadašnje Jugoslavije konstituiran je subjektivni konstrukt stvarnosti, proizašao iz ekonomskih i društvenih planova države i partije, i u njemu je, na prvom mjestu, uz tematiku iz partizanske borbe, obnova i izgradnja zemlje i pregalaštvo narodnih masa u njoj. Zadatak književne kritike bio je provjeriti, prije svega, kako literatura odražava pretpostavljenu stvarnost. Nad literaturom lebdi mogućnost jednostavnog, ali, s ideološkog stajališta, poražavajućeg prigovora: „Naša literatura zaostaje za našom savremenom stvarnošću“ (Zogović, 1947, str.197).

Politički potres koji je, praktično, doveo do preokreta u kulturnoj politici, mada je u prvom času pojačao zahtjeve za dosljednim provođenjem socrealističkih normi, dogodio se 1948. godine. Bio je to otvoreni sukob partijskog i državnog rukovodstva Jugoslavije s Informacijskim biroom

komunističkih partija, iz čega se, u stvari, krio politički sukob sa Sovjetskim Savezom. Taj sukob imao je, kako pokazuje Branko Petranović (1988) dublju pozadinu u međunarodnim političkim odnosima, prije svega u političkim procesima vezanim za uspostavu blokovske podjele u Europi.

Potreba za idejnim diferenciranjem od Sovjetskog Saveza – političko, pa, nužno, i kulturno pomicanje prema Zapadu i veći oslonac na građanske slojeve društva – neminovno su vodili i u promjenu kulturne politike. Početak preokreta vezuje se za pojedine nastupe visokih partijskih i državnih dužnosnika, a prije svih Edvarda Kardelja, koji je krajem 1949. godine u Slovenskoj akademiji znanosti i umjetnosti kritizirao društvene znanosti u Sovjetskom Savezu, zamjerajući im „pragmatističko shvaćanje i primjenjivanje iskonstruisanih dogmi za svakidašnje taktičko-političke potrebe". Time on, u stvari, kritizira socrealističko shvaćanje „partijnosti" znanosti i naspram nje zagovara slobodu znanstvenog stvaranja: „Mi smatramo da naši znanstvenici moraju biti slobodni u svom znanstvenom stvaranju" (Kardelj, 1950, str. 6).

Zbog kratkog perioda socrealiističke kulturne politike u Jugoslaviji „socijalistički realizam nije uspio ni razviti u zasebnu stilsku formaciju, niti su se razvile vlastite interpretacije pojma" (Flaker, 1986, str. 309). Ipak, postojala je relativno čvrsta struktura socrealističke svijesti, tako da je Kardeljev govor samo prvi korak u raspadu socrealiističke paradigme koji se odvijao u pedesetim godinama 20. stoljeća na kulturnom prostoru nekadašnje Jugoslavije. On se zbivao kroz brojne, često vrlo žustre polemike na javnoj sceni, kroz sukobe koji su ponekad išli do osobnog animoziteta, kroz vrlo često oslanjanje na ideološke autoritete. Sadržaj dobrog dijela ovih rasprava može se opisati i kao nastavak predratnog „sukoba na književnoj ljevici" i ticala se odnosa između socijalne i estetske funkcije književnosti – mogućnosti „sinteze umjetnosti i revolucije" (Lasić, 1970, str. 245-292). Istovremeno, razvijala se i dekonstrukcija ideološke ortodoksije, otvarao se prostor za novu generaciju pisaca koji su gradili vlastiti umjetnički izraz. Oživio je stvaralački dijalog sa suvremenim tendencijama iz stranih, prije svega, zapadnih književnosti, kao i sa pojedinim tradicijskim slojevima unutar nacionalnih književnosti – svakako s iskustvom *moderne* i *avangarde*, ali i s umjetnošću prethodnih epoha. Već u drugoj polovici pedesetih godina postajalo je jasno da umjesto nekakvih grupnih književnih škola, pokreta i programa izrasta kulturna situacija u znaku stilskog višeglasja, individualnih talenata i pojedinačnih djela.

Zbirno gledano, u književnostima nekadašnje Jugoslavije, uz značajne nacionalne razlike, postojale su neke zajedničke točke proizašle iz ideološkog i kulturnog konteksta: došlo je do estetizacije književnosti na cijelom prostoru nekadašnje Jugoslavije, a na tematskom planu dominirao je univerzalni, često apstraktno-humanistički angažman. Ideološke strukture bile su prividno dobronamjerne prema umjetničkom stvaralaštvu, ali, istovremeno i paternalistički nastrojene, podržavale su razlike u stilovima i umjetničkim postupcima, pa i, do izvjesnog stupnja, razlike u mišljenju na javnoj sceni, omogućavale su slobodu i za pojedine radikalnije pristupe i umjetničke eksperimente. Prevladavala je sve do pred kraj šezdesetih, neka vrsta toplog, uzajamnog zagrljaja kojim je ideologija obujmljivala kulturu, ali i kultura participirala u ideološkim aspektima javnog života.

Riječ je o kulturnoj politici koja je bila sastavni dio sveopćeg društvenog modernizma. Taj modernizam ogledao se u ubrzanom gospodarskom razvoju, podizanju standarda, nagloj urbanizaciji, dinamičnom razvoju infrastrukture, ali i masovnih medija i popularne kulture. Takav razvoj davao je vladajućoj strukturi određeni socijalni i politički legitimitet. Istovremeno, podrazumijevao je visok stupanj otvorenije ili prikrivenije tabuizacije za kulturno stvaralaštvo najvećeg djela političkih i ideoloških neistomišljenika, onih od prije Drugog svjetskog rata i onih „kompromitiranih" u ratu, bez obzira na njihova stvaralačka postignuća. Također, bio je tabuiziran i svaki ozbiljniji kritički pristup društvenoj i političkoj stvarnosti. Na dijelu je bio suptilan vid kulturne politike, u kojoj je ideološka struktura „darivala" društvu stvaralačke slobode, ali ih je i kontrolirala iz sjene. Takva kulturna politika bila je, istodobno, i suprotnost i pandan socijalističkom realizmu – „socijalistički estetizam" (Lukić 1965).

Cijeli ovaj kulturnopolitički proces ima svoju verziju, uz određene specifičnosti, i u književnosti za djecu. U prvim godinama poslije drugog svjetskog rata za transmisiju kulturne politike

prema omladini služila je, uz ostalo, i zasebna društveno-politička struktura okrenuta mladima: Ujedinjeni savez antifašističke omladine Jugoslavije (USAOJ) čiji je sastavni dio bio Savez pionira (Ognjanović i Prelić, 1982, str. 115). U prvim poratnim godinama glavne teme dječje literature bile su partizanska borba, obnova i izgradnja i vodeća uloga Tita i Partije.

Primjerice, već ovlašan pogled na neke od naslova pjesničkih zbirki iz srpske književnosti za djecu objavljenih u drugoj polovici četrdesetih potvrđuju da je i poezija za djecu masovno slavila društveno pregalaštvo.[1] I u dječjoj periodici slična je tematika književnih priloga. Evo kako, primjerice, Dušan Radović (1949), odgovorni urednik *Pionirskih novina*, pjeva:

Mi znamo: Tito i partija bdiju
nad igrama našim
i našim pesmama.
Traktori oru, kompresori riju.
Tu zemlja naša put otvara nama.

Opće shvaćanje djeteta i djetinjstva podređeno je socijalnoj i ideološkoj funkciji. Zato, kada se pjesnik, primjerice, obrati djetetu: „Dragi moj pionirčiću, živa željo moja, rakova čorbo, mačji brku, pečurkina nogo", on mora da se pravda zbog topline i humora: „Inače, ja o tebi vrlo, vrlo ozbiljno mislim i uvažavam te, jer znam da si ti, prije svega, budući graditelj naše velike zajedničke kuće – Federativne Narodne Republike Jugoslavije" (Ћопић 1948: 5). Hijerarhija je jasna, pretpostavljena društvena uloga djeteta je iznad osjećaja koje budi djetinjstvo i iznad humora, pedagoško je iznad estetskog.

Važan čimbenik konstituiranja socrealističke književnosti za djecu jeste i zasebna izdavačka infrastruktura namijenjena djeci. Taj model organizacije nakladništva, realiziran u Sovjetskom Savezu po idejama Maksima Gorkog već u jesen 1933, ponovljen je i u Jugoslaviji poslije 1945. godine osnovanjem poduzeća u republičkim centrima: „Dječja štampa", „Mlado pokolenje", „Mladinska knjiga", „Novo pokoljenja", „Detskaja knjiga", „Dečja knjiga" (Љуштановић 2009: 86–89). Ovakva specijalizirana izdavačka infrastruktura uspjet će okupiti u prvim godinama nakon rata mnoge značajne pisce za djecu, i nametnuti se kao autonoman kulturni i cehovski čimbenik. U okrilju spomenutih institucija našao se i određen broj mladih talentiranih ljudi, kako onih koji su bili u partizanima tako i onih koji nisu bili u njima. Ovakvo okupljanje pisaca, bez obzira na to što je imalo svoj ideološki predznak, ipak je značilo povoljnu okolnost za razvoj književnosti za djecu pa, posredno, i pripremu za buduće poetičke promjene u ovoj vrsti literature.

Stvaralačka sloboda je i u književnosti za djecu „darovana" od strane ideološkog autoriteta, po sličnom modelu koji se odigrao na velikoj kulturnoj sceni. Sredinom 1950. godine Centralni komitet Komunističke partije Jugoslavije uputio je pismo o radu Saveza pionira koje je bilo nominalno namijenjeno centralnim komitetima republika i Centralnom komitetu Narodne omladine Jugoslavije. Pismo kritizira rad dotadašnjeg Saveza pionira i predlaže njegovu korjenitu reorganizaciju. Ono se zalaže za osnivanje pionirskih savjeta na različitim razinama u kojima bi bili „angažovani oni ljudi koji imaju ljubavi, interesa i smisla za rad s decom" (Ognjanović i Prelić, 1982, str. 251). Meta kritike su i različite „slabosti" u radu Saveza pionira koje se ogledaju, između ostalog, „u uvođenju izvjesnog nametljivog političkog rada (predavanja i političke informacije za djecu), u uvođenju pretjeranog vojničkog duha i discipline, što sve nije odgovaralo dječjem uzrastu i interesovanju". Pismo odaje priznanje pionirskoj organizaciji za razvijanje dječjeg interesa za kolektivni život i rad i za njegovanje patriotizma, ali joj zamjera da je „nedovoljno pružila deci igre, zabave i svakodnevne dečje radosti" (Ognjanović i Prelić, 1982, str. 250).

Pismo će, prije svega, imati određenih institucionalnih posljedica: prvo će biti osnovani savjeti Saveza pionira na svim razinama, od jugoslavenskog do lokalnog, sastavljeni od širokog kruga ljudi koji su, bilo profesionalno, bilo osobno, okrenuti radu s djecom i zainteresirani za taj rad, da bi početkom 1951. godine bila pokrenuta inicijativa da savjeti prerastu u masovne repu-

[1] Tako, primjerice, Arsen Diklić piše poemu *Mali Rista traktorista* (1946), Mira Alečković slavi radne podvige rudara u knjizi *Podzemni heroji* (1947), a Voja Carić je opjevao probijanje tunela na radnoj akciji u poemi *Boj s Vrandukom* (1948).

bličke organizacije za skrb o djeci. Tako je u Srbiji nastalo Društvo prijatelja djece, u Hrvatskoj Naša djeca, u Sloveniji Prijatelji mladine... Godine 1952. sve te organizacije povezane su u Savjet društava za odgoj i brigu o djeci Jugoslavije (Ognjanović i Prelić, 1982, str. 256). Sve te organizacije, uz već postojeću izdavačku infrastrukturu, biti će značajan institucionalni oslonac književnosti za djecu u pedesetim godinama 20. stoljeća i nesumnjiv čimbenik njenog razvoja.

U svakom slučaju, značaj pisma za dječju književnost može se, donekle, usporediti s učinkom koji je na jugoslavenskoj kulturnoj sceni imao Kardeljev govor u Slovenskoj akademiji znanosti sedam mjeseci ranije. Ipak, promjene u književnosti za djecu dešavale su se evolutivno, bez velikih potresa i velikih polemika na javnoj sceni. Povremeno je sve izgledalo kao neka vrsta „obiteljske idile", kao estetska uravnilovka unutar harmonične zajednice stvaralaca za djecu okupljenih u republičkim centrima i povezanih na razini Jugoslavije. Ipak, slično kao i na velikoj kulturnoj sceni, i književnost za djecu zahvatila je tematska, stilska, pa i, donekle, idejna stvaralačka diferencijacija. U toj diferencijaciji miješale su se ideološki kanonizirane teme i forme sa, negdje stidljivijim, negdje otvorenijim, probijanjem novog shvaćanja estetske i odgojne funkcije poezije za djecu. Putevi te diferencijacije oslanjali su se, barem u početku, na postojeću književnu tradiciju i na tematiku i pojedine formalne modele koji su proizlazili iz nje.

Jedan od kulturno-književnih kompleksa aktualiziranih u novim okolnostima, koji je donosio određene tematske i formalne promjene, bio je vezan za folklor. Unutar tog kompleksa sabirale su se barem dvije vrste kulturnih i ideoloških impulsa koji su utjecali na književnost za djecu. Jedan je, vjerujemo, bio vezan za veliku internacionalnu raspravu o bajci koja se rasplamsala između dva svjetska rata, a imala je i svoje ne samo kulturološke i pedagoške nego i ideološke sadržaje. Postoje naznake, kako nagovještava Mira Alečkovič (1955) da je još 1947. pokrenuta rasprava u zatvorenim forumima omladinske organizacije o estetskim vrijednostima književnosti za djecu. O sadržaju te rasprave nisu nađeni konkretni podaci, ali postoje mišljenja (Љуштановић, 2009, str. 86-89) da je na nju svakako utjecala brošura prevedena iz Sovjetskog Saveza a koja se zove *Dajte književnost deci*. U njoj je i tekst Maksima Gorkog u kome se kaže: „Moramo jednom shvatiti da nema fantastičnih bajki koje ne opravdavaju rad i nauku" i izvlači konsekvencu: „Djeca trebaju učiti ne samo računati, mjere, već i da zamišljaju, maštaju i predviđaju" (Горки, 1945, str.22).

U duhu nove kulturne liberalizacije poslije 1950. na brojnim savjetovanjima pedagoga i dječjih pisaca prevladavala je obrana bajke (istina kod pojedinih pisaca i pedagoga s određenim ideološkim ogradama).[2] S raspravom o bajci bilo je komplementarno povećano zanimanje za folklor u Jugoslaviji poslije 1948. godine. Odvajajući se od sovjetskog tipa socijalističkog internacionalizma, kulturna politika u zemlji okretala se nacionalnim folklornim tradicijama, pri čemu su se miješale populističke ideje o narodnoj kulturi s ideološkim kriterijima koji su izdvajali ono što je „napredno" i „revolucionarno" u tradicijama pojedinih naroda. Posljedica svega toga jeste povećano prisustvo folklornih tema i sadržaja u dječjoj periodici na početku pedesetih godina dvadesetog stoljeća.

Takav splet književnih i kulturnih okolnosti svakako je doprinosio proširivanju slobode za fantastično i čudesno i široko otvarao poeziju za djecu prema usmenoj tradiciji. To je, svakako, doprinijelo pojavi *Prepelice* Grigora Viteza (1956). Ova pjesnička zbirka transponira folklorne obrasce i na tematskom planu i na planu ritmičke strukture: „Vitez je unio u svoju poeziju i snažno razradio stih slavonske pjesme što se pjeva u kolu, rimovani dvostih u osmercu, četvercu itd." (Crnković, 1967, str. 110). Veza s folklorom više je nego očigledna i u žanrovskoj strukturi knjige: prepoznaju se uspavanke, cupkalice, dodirivalice, brojalice, rugalice, pjesme koje prate dječju igru... Prisnost s usmenom tradicijom dodatno je potvrđena i objašnjenjima na kraju knjige, gdje se izravno priopćavaju relacije pojedinih pjesama prema usmenoj književnosti, za slučaj da ih čitatelj ne prepozna ili ne shvati do kraja. U *Prepelici* neke pjesme nalikuju na nabrajalice ili razbrajalice, na pjesme iz dječjih igara, ali one to i nisu i u potpunosti. Po svom žanrovskom identitetu one su otvorene za dječju igru, ali su po svojoj jezičnoj organizaciji, po ritmu, rimi, eufoniji, isto-

[2] Na nekima od njih sudjelovao je i Grigor Vitez (Витез, 1952, str. 25–27).

vremeno i dopadljiva jezična forma – samosvrhovit pjesnički tekst. Vitezove uspavanke za pojedine životinje, mačku, medvjeda, slona, upravo čuvajući svojstva izvornog žanra započinju igru resemantizacije, prenose ga u svijet dječje antropomorfizacije životinja i svijet igre. I pjesma *Kako živi Antuntun* (Витез, 1956, str. 54–55), iako čvrsto vezana za šaljive narodne priče-podrugačice, pa i za neke druge usmene oblike, može se čitati i u sasvim nefolklornom ključu, kao pjesma o individualnoj slobodi, o pravu pojedinca da živi „na svoj način".

I u slovenskoj dječjoj poeziji naslućuje se u pedesetim godinama dvadesetog stoljeća određena poetička transformacija oslonjena na folklor. U toj transformaciji svakako značajnu ulogu igra i ono pjesničko iskustvo koje je u slovenskoj književnosti konstituirano pjevanjem za djecu Franca Levstika i, posebice, Otona Župančiča. Po općem mišljenju, u Župančičevoj dječjoj poeziji postoji „nešto prvotno naivno i istinski narodno" (Glazer, 1978, str. 6–7), ali, kako primjećuje Novo Vuković, „motivima uzetim iz folklorne tradicije Župančič daje inventivan i sasvim moderan tretman" (Vuković 1996: 152). Otuda, diskontinuitet u odnosu na začetke socrealističke poetike u slovenskoj dječjoj poeziji u pedesetim godinama dvadesetog stoljeća značio je kontinuitet s nacionalnom tradicijom. Pjesnici za djecu slijedili su ne samo odnos prema folkloru nego i relativno moderan Župančičev „konstrukt djetinjstva" koji je podrazumijevao autonomiju djetinjstva i imao senzibilitet za specifičnosti dječjeg mišljenja i doživljaja svijeta. Na tom tragu, poetičke promjene u slovenskoj poeziji za djecu u velikoj mjeri idu preko tematike o antropomorfnim životinjama. Među slovenskim pjesnicima u pedesetim i šezdesetim godinama dvadesetog stoljeća priraštaj igre i humora donosi, možda ponajviše, Toni Pavček „koji u nekoliko svojih zbirki (kao što su *Mačak na odmoru*, *Velesenzacija*, Čavrljija[3]) uspijeva najbolje sintetizirati pozitivno iskustvo tradicije i moderne pjesničke škole" (Vuković, 1996, str. 153–154).

U srpskoj poeziji za djecu najkrupnije promjene nisu vezane za folklorno nasljeđe. Pjesnički diskontinuitet u odnosu na pjevanje Jovana Jovanovića Zmaja odigrao se već između dva svjetska rata, i to u okviru „književne ljevice", tako da su povijesni procesi u njoj djelomično podudarni s kulturno-povijesnim procesima na velikoj kulturnoj sceni. Pripadnik beogradskog nadrealističkog kruga Aleksandar Vučo objavio je početkom tridesetih godina dvadesetog stoljeća dvije poeme za djecu: *Putovanje i avanture hrabrog Koče* (1930) i *Podvizi družine „Pet petlića"* (1933). *Putovanja i avanture hrabrog Koče* inspirirane su pustolovnom literaturom i filmom, a *Podvizi družine „Pet pjetlića"* srodni su po tematici, pa i socijalnoj funkciji, s romanima o dječjoj družbi svoga vremena. Dječaci iz Vučove družine su, naglašeno, socijalno eksploatirani pripadnici radničke klase, što poemu približava socijalnoj literaturi. Njihova hrabrost, odlučnost, borba za slobodu (spašavaju djevojčicu zatočenu u djevojačkom institutu) također grade određenu socijalnu i ideološku simboliku. Na drugoj strani, Vučove poeme izvode djecu na zemljopisnu i ideološku pozornicu svijeta i počivaju na jeziku koji je urban, ekspresivan, koji mnogo duguje suvremenoj medijskoj kulturi i pun je žargonizama. U *Podvizima družine „Pet petlića"* ima snovidnog, somnabulnog, povremeno postupka bliskog nadrealističkom automatskom pisanju, fantastike bliske Kerolovoj (Вуковић, 1979, str. 80), parodije, groteske, nonsensa... Vučova poema, nesumnjivo, počiva na ideji o sintezi socijalnog i estetskog za koju su se na književnoj ljevici zalagali Miroslav Krleža i Marko Ristić. Upravo, pišući o *Podvizima družine „Pet petlića"* Marko Ristić je (1934) prvi put upotrijebio na kulturnom prostoru nekadašnje Jugoslavije atribut *moderna* uz dječju poeziju.

Vučov utjecaj je i te kako vidan u srpskoj poeziji za djecu u prvoj polovici pedesetih godina dvadesetog stoljeća. On je žanrovski, jer mnogi pjesnici po Vučovom modelu pjevaju duže pjesme (ili, poeme, granicu je teško utvrditi) u kojima se prožimaju pripovjedno i lirsko, oni koriste najčešće Vučov „elastični osmerac" (osmerac koji se, po potrebi, udvostručuje ili prepolovljava), njihov je pogled uprt prema zemljopisnoj pozornici svijeta, u njihovoj poeziji se može naći nadrealno i groteskno, a tematika ima elemente pustolovnog i socijalno je angažirana, najčešće, inspirirana borbom protiv kolonijalizma (Љуштановић, 2009, str. 140-153). Ipak, i u tom pjesničkom krugu tijekom pedesetih slabi eksplicitna socijalna, a jača estetska funkcija poezije.

[3] Vidi: Pavček (1957, 1962, 1975).

Sam Aleksandar Vučo piše nove verzije svojih poema, ali se odlučuje da javnosti predstavi novu verziju one poeme koja je bila manje neposredno socijalno angažirana, *Putovanja i avantura hrabrog Koče* i to pod naslovom *San i java hrabrog Koče* (1957). Nova verzija je sažetija, formalno izbrušenija, s preciznije izrađenim odnosom između glavnog toka radnje i oblika njene retardacije, s probranijom pustolovnom fakturom, duhovitija i semantički otvorenija, tek s malim natruhama neposrednog ideološkog angažmana (primjerice, Koču na kraju spašava brod sa zastavom socijalističke Jugoslavije). Deideologizacija je vidna i u poeziji najdosljednijeg Vučova pjesničkog sljedbenika – Arsena Diklića. U njegovoj knjizi Čika s bradom i druge dunavske balade (1959) nalaze se četiri balade, od kojih su tri s izrazitom predominacijom estetske funkcije, dok je samo jedna (*Barka*) izrazito ideološki angažirana. Primjerice, naslovna balada *Čika s bradom* priča je o snu, u njoj su vidljivi nadrealistički impulsi, „kerolovska fantastika", nonsensna igra, zbivanja u njoj proizlaze iz groteskne i smiješne nepredvidivosti snova. U baladi *Splav* (kasnije često pretiskavanoj pod naslovom *Plavi kit*) razvijena je nonsensna igra na više planova. Sam siže, koji opjeva sukob između plavog kita i pijanog mornara, u sebi ukršta pustolovni podtekst i dječju sklonost antropomorfizaciji životinja i, gledano u cjelini, nonsensan je, on je samo napeta igra imaginacije, duhovit konstrukt bez smisla. Nonsens se pojavljuje i na mikroplanu, primjerice, rime konstituiraju svijet ove balade bez obzira na smislenost pojmova koji bivaju dovedeni u vezu.

Pjesnik, u čijoj su poeziji, također, vidljivi pjesnički impulsi iz Vučova dijela, jeste Dragan Lukić. Njemu su samo djelomično inspiracija Vučove poeme (primjerice, urbani prostor u njima), njega više inspirira pjesma *Moj otac tramvaj vozi*. U toj pjesmi Vučo izvodi dijete na ulicu velikog grada i ono gleda svoga oca u svijetu rada i suosjeća se s njim. I Lukić (1962) izvodi dijete na velegradske ulice, i njegovo dijete sa dječjom znatiželjom i uzbuđenjem gleda gradski život i svoje bližnje u njemu, na dječji, animistički način oživljava neživo – automobile i trolejbuse – pravi posebnu dječju urbanu mitologiju od nebodera, balkona, liftova, ali izostavlja neposrednu socijalnu funkciju tog urbanog iskustva, kakva je bila u Vučovoj pjesmi.

Ipak, najdalekosežniji *novum* u srpskoj poeziji za djecu u pedesetim godinama dvadesetog stoljeća donio je Dušan Radović. Njegove pjesme za djecu tematski zahvaćaju i svijet ljudi i svijet antropomorfnih životinja, ali to nikada nije mimezis, već uvijek izraz dječjih želja i strahova i, možda najčešće, dopadljiv i prividno efemeran konstrukt proizašao iz dječje i pjesničke igre. Radoviću je pjesnički subjekt glas odraslog koji se postavlja kao partner u igri s djecom, on se šali, postavlja zagonetke, iznenađuje, kako sam pjesnik kaže: „slatko laže djecu". Njegove pjesničke igre, iako duboko zagnjurene u naivan i osjetljiv svijet djetinjstva, uvijek su izrazito intelektualne i često podrazumijevaju određeno intertekstualno i intermedijalno iskustvo vezano za pustolovni roman i film, ali i za bajku, brzalicu, brojalicu, bajalicu... Radović piše malo, njegova prva pjesnička zbirka, slikovnica *Poštovana deco* (1954), sadrži samo 9 pjesama, ali te pjesme ne samo da počivaju na igri u jeziku nego su dio i intermedijalne igre unutar slikovnice u kojoj su objavljene.

Spomenuti pjesnici i pjesničke zbirke samo su neke od istaknutih točaka u složenom književnopovijesnom i kulturnom procesu estetizacije poezije za djecu u pedesetim godinama dvadesetog stoljeća na kulturnom prostoru nekadašnje Jugoslavije. Proces se odigravao u različitim nacionalnim kulturama i različitim kulturnim centrima na različite načine. Primjerice, zanimljivo bi bilo pratiti njegove reflekse u Bosni i Hercegovini. U Sarajevu bivaju objavljivani pjesnici, poput Branka Ćopića (1955) i Grigora Viteza (1957), koji imaju zajednički partizanski, pa i socrealistički ideološki temelj, a istovremeno unose i inovacije, igru, humor i nonsens u poeziju za djecu. U sarajevskom *Izrazu* pojavljuju se tekstovi iz europskog kulturnog obzora, koji donose moderna shvaćanja književnosti za djecu poput *Pisati za djecu...* Claudea Avelinea (1957), ali na književnu scenu stupa i domaći kritičar i esejista Husein Tahmiščić, koji promovira novo, moderno shvaćanje dječje književnosti.

Uglavnom, pojava moderne poezije za djecu odigravala se evolutivno, kroz promjenu dominanti, i na različite načine se širila kroz kulturni prostor ondašnje Jugoslavije ne samo u pedesetim već i u šezdesetim i sedamdesetim godinama dvadesetog stoljeća. To širenje se ogledalo u potiskivanju neposredne socijalne funkcije poezije, priraštaju igre i humora u njoj, izostavlja-

nju ili igrivom i humornom posredovanju odgojne funkcije. Sve se to odigravalo pod neposrednim ili posrednim uplivom europske dječje književnosti,[4] ali i općih kulturnih paradigmi formiranih u zapadnoj kulturi. Mogu se, primjerice, u svemu što se odigravalo prepoznati i refleksi shvaćanja o važnosti igre za ljudsku kulturu – ljudska kultura je nastala iz igre, a čovjek je *homo ludens* (Huizinga 1970). Aktualni konstrukt djetinjstva u Jugoslaviji, bez obzira na to što je čuvao i određene ideološke sadržaje, u sebe je uključivao, između ostalog, i ideje Jeana Piageta (1968) o značaju igre za kognitivni razvoj djeteta. Zbirno gledano, narativ o djetinjstvu pomicao se od pedagoškog prema psihološkom i antropološkom diskursu.

Antropološki horizont, zaokupljenost univerzalnim humanističkim i egzistencijalističkim pitanjima, bio je glavna tematsko-motivska i semantička osnova „socijalističkog estetizma". Moderna poezija za djecu uklapa se na svoj način u taj okvir. Propovijedajući slobodu igre ona je svakako propovijedala i jedenu vrstu univerzalne ljudske slobode. Ta sloboda nesumnjivo ima svoju kulturnu i ljudsku vrijednost i dala je i značajne estetske rezultate. Istodobno, ta sloboda značila je i oslobođenost od prepoznavanja i razumijevanja stvarnog položaja djeteta u suvremenom socijalističkom društvu nekadašnje Jugoslavije i oslobođenost od dijela kulturnog nasljeđa koje je, iz ideoloških razloga, bilo tabuizirano. I tako, dok su moderni pjesnici mogli kršiti skoro sva pravila u jeziku, poigravati se semantikom, sintaksom, morfologijom, istodobno, u školskim lektirama nije mogao da se spomene Bog, pa su bajke, poput *Pepeljuge* braće Grimm ili *Sretnog princa* Oscara Wildea, cenzurirane. Stvaralačka sloboda moderne poezije za djecu bila je, istovremeno, i autentična sloboda i ideološki privid, širok stvaralački prostor koji je imao svoje vidljive i nevidljive granice. Upravo, ista kulturna pozicija važila je i za svu književnost nastalu u znaku jugoslavenskog „socijalističkog estetizma". Na velikoj kulturnoj sceni taj „estetizam" počeo je bivati razgrađivan tijekom šezdesetih godina dvadesetog stoljeća. Pojedina djela i autori počeli su ulaziti u izravni sukob s ideološkim autoritetom. Poezija i, uopće, književnost za djecu u tim zbivanjima uglavnom će ostajati po strani. Zašto je to bilo tako – to je nova književnopovijesna i kulturološka tema.

Literatura

Алечковић, М. (1955). Десет година развоја југословенске литературе за децу. Летопис Матице српске, CXXXI, књ. 376, 4, 364–386.

Aveline,C. (1957). Pisati za djecu... Prevela Milica Grabovac, *Izraz*, I, 6, 530–532.

Carroll, L. (1952). *Alica u zemlji čudesa*. S engleskog prevela Mira Jurkić-Šunjić; stihovi Mirko Jurkić. Zagreb: Mladost.

Crnković, M. (1967). *Dječja književnost, Priručnik za studente pedagoških akademija i nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga.

Ћопић, Б. (1948). *Сунчана република*. Београд, Загреб: Ново покољење.

Ћопић, Б. (1955). *Распјевани цврчак*. Сарајево: Свјетлост.

Diklić, A. (1959). *Čika s bradom i druge dunavske balade*. Zagreb: Izdavačko knjižarsko poduzeće Mladost.

Dimić, Lj. (1988). *Agitprop kultura, Agitpropovska faza kulturne politike u Srbiji 1945–1952*. Beograd: Izdavačka radna organizacija „Rad".

Flaker, A. (1986). *Stilske formacije*. Zagreb: Sveučilišna naklada Liber.

Glazer, A. (1978). Oton Župančič – dečji pesnik. *Detinjstvo*, 4, 6-7.

Горки, Бељајев и Таубер (1945), *Дајте деци литературу*, превео с руског Радован В. Теодосић. Београд: Ново поколење.

Kardelj, E. (1950) Govor na svečanom zasedanju Slovenačke akademije znanosti i umetnosti na dan 12. XII 1949. godine. *Nauka i priroda*, III, 1, 4.

[4] Uočljiv je utjecaj, primjerice, engleske dječje književnosti. Prevodili su se pisci čija djela donose logiku snova, igru, humor, nonsens, partnerski odnos odraslih i djece poput Lewisa Carolla (1952) i Alexandera Allena Milnea (Милн 1951).

Huizinga, J. (1970), *Homo ludens, O podrijetlu kulture u igri.* S njemačkog preveo Ante Stamać. Zagreb: Matica hrvatska.
Lasić, S. (1970), *Sukob na književnoj ljevici 1928–1952.* Zagreb: Liber, Instiut za znanost o književnosti.
Lukić, Sveta (1965). *Savremena jugoslovenska literatura (1945–1965).* Beograd: Prosveta.
Лукић, Драган (1962). *Мој тролејбус*. Београд: Издавачко предузеће Просвета.
Љуштановић, Ј. (2009). Брисање лава. Поетика модерног и српска поезија за децу од 1951. до 1971. године. Нови Сад: Дневник, Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
Милн, А. А. (1951). Вини Пу. Превео с енглеског Лука Семеновић, Београд: Дечја књига.
Ognjanović, D. i Prelić, R. (1982). *Savez pionira Jugoslavije 1942–1982,* Gornji Milanovac: Dečje novine.
Pavček, T. (1957). *Maček na dopustu,* Ljubljana: Mladinska knjiga
Pavček, T. (1961). *Velesenzacija,* Ljubljana: Mladinska knjiga
Pavček, T. (1975). Čenčarija, Ljubljana: Mladinska knjiga
Petranović, B. (1988). *Istorija Jugoslavije 1918–1988, treća knjiga, Socijalistička Jugoslavija 1945–1988.* Beograd: Nolit.
Piaget, J. [Pijaže, Ž.] (1968). *Psihologija inteligencije.* Prevela Mirjana Vukumirović Mihailović. Beograd: Nolit.
Радовић, Д. (1949). Верност. Пионирске новине, IV, 42, 2.
Радовић, Д. (1954). *Поштована децо*. Дечја књига, Београд.
Ristić, M. (1934). O modernoj dečjoj poeziji. Povodom knjige: Podvizi družine 'Pet petlića'. *Danas, Književni časopis*, I, 3, 366–372.
Šegedin, P. (1950). O kritici, *Književne novine*, III, 3, 1–2.
Витез, Г. (1952). *Неки проблеми наше савремене књижевности за децу.* Наша деца, орган Савета Савеза пионира, II, 1, 25–27.
Витез, Г. (1956). Препелица. Загреб: Просвјета.
Vitez, G. (1957). *Sto vukova i druge pjesme za djecu*. Sarajevo: Svjetlost.
Вучо, А. (1930). Путовања и авантуре храброг Коче*, Политика за децу* I, 7–33. Политика, XXVI, 7837–8013.
Vučo, A. (1933). *Podvizi družine „Petpetlića".* Predgovor, naslovna strana, kolaži i objašnjenja od Dušana Matića. Beograd: Nadrealistička izdanja.
Вучо, А. (1957). *Сан и јава храброг Коче*. Београд: Дечја књига.
Вуковић, Н. (1979). *Иза границе могућег, Фантастично и чудесно у књижевним дјелима за дјецу насталим у периоду између два свјетска рата на српскохрватском језичком подручју.* Београд: Научна књига.
Vuković, N. (1996). *Uvod u književnost za djecu i omladinu.* Podgorica: Unireks.
Zogović, R. (1947). „O našoj književnosti, o njenom položaju i njenim zadacima". *Na poprištu*. *Književni i politički članci, književne kritike, polemike, marginalije.* Beograd: Kultura, 182–204.

Jovan Ljuštanović
Filološke znanosti, Visoka škola strukovnih studija
za obrazovanje učitelja u Novome Sadu
Petra Drapšina 8, Novi Sad, Vojvodina, Srbija
joljilja@gmail.com

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Original research paper
pages: 45-53

Yugoslav "socialist aestheticism" and emergence of modern children's poetry

Jovan Ljuštanović
Department of Philolgy, Teacher Training College in Novi Sad, Serbia

Abstract

The paper deals with ideologically caused changes of cultural policy in socialist Yugoslavia in the first decade after the Second World War (1945-1955) and their impacts on children's poetry. The sudden shift from party-controlled socialist realism towards freedom of (also ideologically established) scientific and artistic creativity has resulted in the artistic and ideological phenomenon that certain literary historians call socialist aesthetism. Our paper will attempt to show that the expression of this aestheticism in children's literature is modern poetry for children. The ideas of creative freedom and universal social modernism were reflected in educational policy in the social welfare of children and youth. All this found the expression in poetry, which gives priority to the game, and, above all, play with language, humor and imagination rather than to direct pedagogical function. Such poetry has its origins both in our folk and in European literary tradition, and it is open to children's desires and fears; it is emancipatory, but also, it is separated from many aspects of children's lives and the actual position of the child in society. Such poetry is created in different ways within different national cultures of the former socialist Yugoslavia, while at the same time it achieves similar and, in many ways, comparable aesthetic and social effects.

Key words: *children's poetry; ideology; game; modernism; socialist aestheticism*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Izvorni znanstveni rad
stranice: 54-67

Dječji jezik i jezični priručnici za djecu

Milica Mihaljević i Lana Hudeček
Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje

Sažetak

U radu se analiziraju postojeći i planirani priručnici namijenjeni djeci u prva četiri razreda osnovne škole koji su izrađeni ili se izrađuju u Institutu za hrvatski jezik i jezikoslovlje. U njemu je izrađen Prvi školski rječnik hrvatskoga jezika namijenjen učenicima od prvoga do drugoga (eventualno trećega) razreda osnovne škole. Trenutačno se dovršava Mali školski pravopis namijenjen učenicima od prvoga do četvrtoga razreda osnovne škole. Postoje i planovi za izradbu male gramatike i maloga rječnika najčešćih pogrešaka te pokretanje jezičnoga časopisa za učenike osnovne škole. Pri izradbi takvih priručnika polazište su udžbenici i lektirna djela za učenike te dobi, ali i radovi u kojima se proučava dječji jezik. Pri izradbi takvih priručnika svakako treba voditi računa o dvosmjernome utjecaju: 1. o tome da ti priručnici moraju biti metodički prilagođeni djeci i njihovim interesima i znanju te njihovu jeziku i 2. o tome da je svrha takvih priručnika povećati dječje jezično znanje i kompetencije te pripremiti djecu za služenje jezičnim priručnicima u kasnijoj dobi. Pri izradbi takvih priručnika treba katkad odstupiti od nekih leksikografskih načela, ali treba imati na umu da priručnici moraju biti usklađeni s jezičnim priručnicima namijenjenim starijim učenicima i odraslima te s normama hrvatskoga jezika na svim razinama.

***Ključne riječi*:** *početno učenje jezika; hrvatski jezik; pravopis; rječnik; gramatika; savjetnik*

Uvod

Nastavnim planom i programom u okviru poučavanja hrvatskoga jezika u sva je četiri razreda osnovne škole predviđeno i nastavno područje *jezik.* Određeno je koje se teme obrađuju unutar toga područja i one opisuju fond jezičnoga znanja koji se stječe u prve četiri godine osnovnoškolskoga obrazovanja. O tome fondu treba voditi računa pri izradbi svakoga jezičnoga priručnika namijenjenoga učenicima te dobi i to smo pažljivo činili i pri izradbi *Prvoga školskog rječnika hrvatskoga jezika* i pri izradbi *Maloga školskog pravopisa*.

Već od prvoga razreda osnovne škole učenici se u udžbenicima hrvatskoga jezika susreću s različitim jezičnim i pravopisnim pravilima. Iz udžbenika ostalih predmeta usvajaju nove riječi i izraze s kojima je često povezan i koji jezični i pravopisni problem (npr. pisanje riječi *dijeljenje, zadatci*, *djeljiv* te imena mjesta, država, rijeka). Također se susreću i s nazivima svojih školskih predmeta i izvannastavnih aktivnosti (npr. *učenička zadruga, lutkarska skupina, zbor učenika razredne nastave*) (Mihaljević, 2014.) te problemom kako ih zapisati. Posebno se i u lektirnim djelima učenici susreću s novim riječima i izrazima. Za odrasle korisnike hrvatskoga jezika te učenike starije dobi postoji niz temeljnih jezičnih priručnika hrvatskoga jezika kojima su autori zaposlenici Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje: pravopis (Jozić i dr., 2013.), gramatika (Hudeček, Mihaljević, 2013.), rječnik (Birtić i dr., 2012.), savjetnik (Hudeček, Mihaljević, Vukojević (izvr. ur.), 1999.), ali i zbirke jezičnih savjeta na portalu savjetnik.ihjj.hr i u knjigama (Hudeček, Mihaljević, Vukojević, 2010.) te znanstveno-popularni časopis *Hrvatski jezik*, u kojemu se, među ostalim, posebna pozornost pridaje temama povezanim s nastavom hrvatskoga jezika. To je potaknulo ideju da se i za djecu najmlađe školske dobi izrade odgovarajući jezični priručnici. Priručnik na kojemu se trenutačno rad privodi kraju (*Mali školski pravopis*) slijedi rješenja *Hrvatskoga pravopisa* Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje, koji je 2013. godine dobio preporuku Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta za uporabu u školama. S tim su pravopisom od školske godine 2014./2015. usklađeni školski udžbenici te u skladu s njim sastavljeni testovi za državnu maturu.

Mali školski pravopis svojim je metodičkim pristupom, navođenjem samo preporučenih rješenja i izborom korpusa te abecedarija prilagođen najmlađim korisnicima.

U radu će se pokazati kako su zadovoljena dva temeljna zahtjeva koji se postavljaju za osnovne jezične priručnike namijenjene učenicima mlađe školske dobi:

1. ti priručnici moraju biti prilagođeni učenicima, njihovim interesima i znanju te njihovu jeziku

To se ne ogleda samo u izboru i prikazivanju građe, prilagodbi leksikografskih načela dobi i sposobnosti učenika, nego i u ilustracijama koje moraju biti u funkciji usvajanja jezičnoga gradiva. Stoga i tomu u ovome radu posvećujemo posebnu pozornost.

2. ti priručnici moraju povećati dječje jezično znanje i kompetencije te pripremiti djecu za služenje jezičnim priručnicima u kasnijoj dobi.

Pravila i normativni savjeti u tim priručnicima moraju biti usklađeni s priručnicima za djecu starije dobi te za odrasle i s normama hrvatskoga jezika. To je načelo provedeno i u *Prvome školskom rječniku hrvatskoga jezika*, koji svojim rješenjima slijedi Školski rječnik hrvatskoga jezika, koji se izrađivao usporedno s njim.

Metodologija

U radu se polazi od osnovne tvrdnje da je rano učenje hrvatskoga jezika interdisciplinarno područje psihologije, pedagogije i lingvistike (Bežen, 2008, str. 11–16). „Proces usvajanja materinskoga jezika, iako ponajprije lingvistički određen, nije samo jezična nego i psihokognitivna i sociokulturološka sastavnica čovjekova razvoja. Riječ je o intelektualnome procesu kojim se, upravo zbog njegove složenosti, bave različite znanstvene discipline, ponajprije lingvistika, ali i psihologija, sociolingvistika, metodika, pedagogija i dr." (Pavličević, 2008, str. 166). Stoga se uzimaju u obzir psihološke spoznaje o psihomotoričkim sposobnostima djeteta u dobi od 6 do 10 godina. Posebno se pri analizi ilustracija uzimaju u obzir specifičnosti dječje vizualne percepcije:

1. pokreti su očiju djeteta sporiji
2. vizualno je polje u djece uže
3. djeca mogu opažati manji broj detalja, ne opažaju pravilno složene prostorne odnose (Kuharić, 2008, str. 82).

Također se uzima u obzir jasno određeni cilj analiziranih priručnika, a to je ovladavanje hrvatskim standardnim jezikom i postizanje jezične kompetencije odrasloga govornika: „U dječjem usvajanju jezika postoji nekoliko razvojnih stupnjeva, a krajnji je cilj jezičnoga razvoja postići jezičnu kompetenciju odrasloga izvornoga govornika. Ovladavanje standardnim jezikom najviši je stupanj jezične kompetencije svakoga izvornoga govornika jer se njime mogu ispuniti sve komunikacijske potrebe i jedini je idiom podložan svjesnu normiranju, a time i određivanju otklona od norme (Kuvač, Cvikić, 2005, str. 275). Jezična kompetencija odrasloga govornika provjerava se na ispitima državne mature, a autorice rada autorice su i priručnika *Hrvatski na maturi* dostupnoga i na mrežnim stranicama matura.ihjj.hr.

Da bismo pokazali kako postojeći i planirani normativni priručnici mogu pomoći u ovladavanju standardnim jezikom, analizirat ćemo:

1. prilagodbu jezične građe učenicima od 6 do 10 godina
2. odnos ilustracija i usvajanja jezičnih kompetencija.

Pri analizi ilustracija polazi se od činjenice da su mjerila za vrednovanje likovnosti udžbenika prikladnost, temeljitost, koherentnost, metodičnost i jedinstvenost. Slika mora biti plošna, jednostavna, jasna, čistih odnosa boja, bez mnoštva nijansi, bez obilja detalja, i perspektivnih projekcija prostora. Mora biti svedena na bitno (Kuharić 2008, str. 82).

U radu se iscrpno prikazuju kako i koliko se ti ciljevi ostvaruju u *Prvome školskom rječniku* koji je izrađen u Institutu za hrvatski jezik i jezikoslovlje i objavljen 2008. godine. O tome su rječniku objavljeni i radovi (Brozović Rončević, Hudeček, Mihaljević, 2008, Hudeček, Mihaljević, 2008.). Iskustvo rada na tome rječniku bilo je korisno i kao polazište za rad na *Malome školskom pravopisu*. Taj je rječnik poslužio i kao kontrolni korpus za *Mali školski pravopis* koji se upravo izrađuje u Institutu. Na kraju će se ukratko analizirati i planirani budući priručnici.

Rezultati

Prvi školski rječnik hrvatskoga jezika

Prvi školski rječnik hrvatskoga jezika, koji je izrađen u Institutu za hrvatski jezik i jezikoslovlje i objavljen 2008. godine (autorice ovoga rada urednice su toga rječnika), namijenjen je učenicima najmlađe dobi, tj. učenicima prvoga i drugoga (te eventualno trećega) razreda osnovne škole. *Rječnik* je normativni i sadržava 2700 natuknica. Njegova se normativnost očituje u prvome redu u izboru natuknica. Jedan je od njegovih ciljeva osvijestiti normativne odnose među riječima te poučiti da ako se isti pojam označuje dvjema riječima, odnos među riječima može biti s normativnoga aspekta ravnopravan ili neravnopravan, pa se s jedne riječi upućuje na drugu.

Toj smo dobi prilagođivali i način upućivanja. Umjesto da upotrebljavamo djeci teže razumljive uputnice, na (s normativnoga gledišta) bolju riječ upućivali smo rečenicom *Bolje je reći*... Riječ na koju se upućuje (ili izraz na koji se upućuje) ima istu definiciju kao riječ s koje se upućuje.

U rječniku se nalaze i dodatni elementi koji ovaj rječnik čine posebno primjerenim djeci te dobi: mape i ilustracije, a na DVD-u i zvukovi (glasanje životinja, zvuk instrumenata) i igre te izgovor svih riječi.

Abecedarij se najvećim dijelom temelji na udžbenicima za prva dva razreda (te djelomično i za treći razred) te na Hrvatskome nacionalnom obrazovnom standardu (HNOS-u). Pri radu na tome rječniku autori i urednici morali su, uzimajući u obzir dob učenika kojima je rječnik namijenjen, preispitati postojeća leksikografska načela i katkad od njih odstupiti kako bi rječnik bio primjeren korisniku određene dobi, tj. njegovim razvojnim i kognitivnim sposobnostima. Odnos prema leksikografskim načelima i odstupanja od njih u tome rječniku proizlaze iz temeljne namjene i zadataka rječnika:

1. Rječnik ima jedinstvenu strukturu rječničkoga članka. Svaki se rječnički članak sastoji od natuknice, gramatičkoga bloka, koji kao i u svakome rječniku ovisi o vrsti riječi, definicije, primjera (budući da se donose prototipni primjeri, oni se ne donose kod svih riječi) i ilustracije. Sve se natuknice nisu mogle ilustrirati (npr. apstraktni pojmovi), ali se težilo što dosljednijemu ilustriranju natuknica.
2. Gramatički blok ima jedinstvenu strukturu za svaku vrstu riječi. Zbog dobi učenika gramatički su podatci reducirani.
3. Natuknice nisu mogle biti naglašene jer djeca te dobi ne znaju čitati naglaske. Međutim, rječnik prati DVD na kojemu se nalazi pravilan izgovor svih natuknica.
4. Od načela da je svaka riječ posebna natuknica odstupilo se u mocijskim parovima i vidskim parnjacima.
5. Sve su imenice definirane s pomoću nadređenoga pojma (npr. *Bicikl* je vozilo...; *Bijes* je stanje...; *Beton* je gradivo…; *Hladnjak* je kućanski uređaj...).
6. Definicije pojedinih gramatičkih skupina oblikovane su na isti način. Pri strukturiranju definicija odustalo se od uobičajene leksikografske prakse da definicija ne bude potpuna rečenica jer se rečenična struktura definicije činila primjerenija dobi učenika. U definiciji se ponavlja riječ iz natuknice te za svaku vrstu riječi uvodi drukčijom formulom. Sastavni je dio definicije svakoga naziva povezivanje s njegovim hiperonimom i razlučivanje od njegovih kohiponima.

Gdje god smo smatrali da definicija nije u sukobu s osnovnom dječjom predodžbom o određenome pojmu, definicije smo ustavljivali (npr. pri definiranju dana u tjednu, brojeva, godišnjih doba itd.). Ako smo smatrali da bi ustavljena definicija bila u sukobu s prototipnom predodžbom o pojmu kakvu imaju učenici prvih dvaju razreda, uspostavljali smo je u skladu s tom prototipnom predodžbom. Tako smo npr. uspostavili definicije za životinje.

Ususta vljene definicije	**Prototipne definicije**
ponedjeljak *Ponedjeljak* je prvi dan u tjednu, dan između nedjelje i utorka. **utorak** *Utorak* je drugi dan u tjednu, dan između ponedjeljka i srijede. **srijeda** *Srijeda* je treći dan u tjednu, dan između utorka i četvrtka. **četvrtak** *Četvrtak* je četvrti dan u tjednu, dan između srijede i petka. **petak** *Petak* je peti dan u tjednu, dan između četvrtka i subote. **subota** *Subota* je šesti dan u tjednu, dan između petka i nedjelje. **nedjelja** *Nedjelja* je sedmi dan u tjednu, dan između subote i ponedjeljka.	**životinja**, **životinje** *Životinja* je svako biće osim čovjeka koje uzima hranu i kreće se. ◊ *Divlje životinje* su one životinje koje žive slobodno u prirodi, koje nisu pripitomljene. *divlja patka*; *divlja svinja* ◊ *Domaće životinje* su one životinje koje su pripitomljene i služe za rad, čuvanje kuće ili hranu. **magarac**, **magarci** *Magarac* je domaća životinja koja ima duge uši, duge tanke noge i kopita. Služi za nošenje tereta. *Magarac njače.* **ovca**, **ovce** *Ovca* je domaća životinja koja se hrani travom, a uzgaja se radi vune, mlijeka i mesa. *Ovca bleji.* **pas**[1], **psi** *Pas* je najstarija domaća životinja koja služi kao čuvar i kućni ljubimac te pomaže u lovu. *Pas laje.* **svinja**, **svinje** *Svinja* je domaća životinja koja se uzgaja radi mesa, masti i kože. *Svinja grokće.*

Pri obradbi naziva pojavili su se ovi problemi:

- kako uspostaviti znanstveno točnu definiciju prihvatljivu i razumljivu učeniku te dobi
- kako što dosljednije provesti načelo da se nazivi upotrijebljeni u definiciji u rječniku pojavljuju kao samostalne natuknice
- kako pridonijeti ususta vljivanju znanja, tj. osvješćivanju hiperonimijskih i hiponimijskih odnosa među nazivima
- kako staviti sliku, koja je nužna u priručnicima za korisnike te dobi, u funkciju povećanja jezičnoga znanja (Hudeček, Mihaljević, 2008.).

Pri izradbi rječnika naišli smo i na mnoge druge poteškoće pri pokušaju da se leksikografska načela dosljedno provedu. Od nekih se općih leksikografskih načela moralo odstupiti. I to se međutim činilo sustavno, pa se može reći da su uspostavljena nova načela koja su primjerena za rječnik namijenjen korisnicima te dobi (Brozović Rončević, Hudeček, Mihaljević, 2008.).

S obzirom na to da je riječ o učenicima najmlađe dobi, hijerarhijski se odnosi uspostavljaju i posve eksplicitno, tj. uvođenjem tzv. mapa. Mape se nalaze uz hiperonime koji u rječniku imaju veći broj hiponima. U rječniku se nalaze ove mape: alat, bjelogorica, blagdani, boje, bolesti, brojevi, cjelina, crnogorica, cvijeće, geometrijska tijela, geometrijski likovi, godišnja doba, glazbala, gmazovi, kontinenti, kovine, kuća, kukci, letjelice, mačke, oborine, obroci, obuća, ocjene, odjeća, oruđe, oružje, osjetila, otvornici, perad, planeti Sunčeva sustava, plovila, povrće, praznici, nastavni predmeti, prostorije, prsti, ptice, ribe, računske radnje, rodbinski odnosi, športaši, športovi, ljudsko tijelo, višekratnici, voće, vozila, zanimanja, zatvornici, životinje. Mape sadržavaju slike s potpisima. Nastojali smo u mape unijeti sve podređene pojmove (nazive) koji se pojavljuju u rječniku. U elektroničkome izdanju rječnika svi su potpisi u mapama i svi hiperonimi u definicijama povezani poveznicama te učenik može prelaziti iz mape u kojoj je definiran hipero-

nim na definiciju svakoga njegova hiponima, a također i iz definicije svakoga hiponima u mapu koja se nalazi pod nazivom koji je njegov hiperonim i u kojoj se nalaze njegovi kohiponimi.

Pri radu na *Prvome školskom rječniku hrvatskoga jezika* pridržavali smo se leksikografskih načela u onoj mjeri za koju smo procijenili da je to primjereno korisniku. Odstupanja su uvjetovana činjenicom da je rječnik namijenjen učenicima te smatramo da bi se trebala uspostaviti jasna leksikografska načela za školske rječnike koja će se temeljiti na učeničkim spoznajnim mogućnostima, jezičnim znanjima i sposobnostima prihvaćanja rječnički strukturirane građe. S druge strane, nastojali smo ne iznevjeriti u potpunosti nijedno načelo, a u tome nam je uvelike pomogla činjenica da je rječnik ilustriran, da u njemu postoje mape koje jasno pokazuju hiponimijsko-hiperonimijske odnose te da uz rječnik postoji i DVD na kojemu se može čuti izgovor riječi, s pomoću kojega se rječnik može pretraživati itd.

Ilustracije u *Prvome školskom rječniku*

Ilustracije su važan dio priručnika namijenjenoga djeci. U idealnome slučaju ilustrator i jezikoslovac trebali bi tijesno surađivati te slike ne bi trebale biti samo dopadljive, nego bi se njima također trebao prenositi jezični sadržaj i semantički odnosi (istoznačnost, suprotnost, istorednost). To je donekle i ostvareno u *Prvome školskom rječniku hrvatskoga jezika*, a nadamo se da će takva i bolja suradnja biti ostvarena i pri ilustriranju ostalih normativnih priručnika.

Temeljnih načela koja se odnose na likovno oblikovanje priručnika namijenjenih početnome čitanju i pisanju (prikladnost, temeljitost, koherentnost, metodičnost i jedinstvenost te vođenje računa o specifičnostima dječje vizualne percepcije – opširnije je o tome već bilo riječi u tekstu) pridržavali smo pri izradbi *Prvoga školskog rječnika hrvatskoga jezika*, a pridržavamo ih se i pri izradbi *Maloga školskog pravopisa*.

Pri izradbi *Prvoga školskog rječnika hrvatskoga jezika* donijeli smo i neka načela za njegovo ilustriranje. Neka su od tih načela primijenjena u tome rječniku, a neka zbog tehničkih razloga i kratkoga roka u kojemu je rječnik trebalo ilustrirati nije bilo moguće provesti. Donosimo ih ovdje u cijelosti.

1. Ilustracija može imati veliku ulogu u učenikovu razumijevanju odnosa među pojmovima i riječima (antonimnoga i sinonimnoga odnosa, odnosa među hiponimima i hiperonimima, kohiponimnoga i meronimnoga odnosa). Na usporediv bi način stoga trebalo ilustrirati:
   a) natuknice koje označuju strane svijeta, godišnja doba, dane u tjednu
   b) natuknice *lijevi* i *desni*, *dan* i *noć*
   c) natuknice koje označuju boje, npr. slikom djevojčice koja ima haljinu različitih boja
   d) natuknice koje označuju dijelove cjeline (*polovina*, *trećina*, *četvrtina…*), npr. s pomoću kruga na kojemu je uvijek na isti način označen dio
   e) natuknice koje označuju antonimne usmjerene glagole i imenice – sličnim slikama koje pokazuju različitu usmjerenost; npr. natuknice *odlazak – dolazak*, *otići – doći*, *popeti se – sići*, *sletjeti – uzletjeti*, *obuti – izuti*, *svući – obući*
   f) natuknice koje označuju prostorne odnose, npr. *gore – dolje*, *naprijed – nazad* i odnose *veliki – mali* (deminutiv i augmentativ – s istim likovima i predmetima koji se razlikuju veličinom)
   g) natuknice u kojima se nalaze semantički povezani glagoli, npr. *piti* i *jesti, skakati*, *hodati*, *trčati*
   h) natuknice *sekunda, minuta, sat* ilustrirati npr. slikom digitalnoga sata sa zaokruženim odgovarajućim znamenkama
   i) natuknice kojima su označeni pravi sinonimi (riječi definirane istom definicijom) treba ilustrirati istom slikom.

2. Ilustracije mogu biti od velike pomoći i u razumijevanju nepunoznačnih riječi, tj. riječi koje tvore zatvorene gramatičke skupine riječi te bi na usporediv način trebalo ilustrirati npr.:
   a) sve natuknice u kojima su prijedlozi, tj. sve odnose koji se iskazuju prijedlozima
   b) sve zamjenice (npr. s istim likovima)

c) sve brojeve
d) sve brojevne riječi.

3. Ilustracije mogu u velikoj mjeri pridonijeti učenikovu razumijevanju normativnih odnosa u jeziku, npr. kad se s riječi upućuje na bolju riječ, natuknicu s koje se upućuje ne treba ilustrirati (npr. ne ilustrirati *džungla*, nego *prašuma*).

4. Ilustracije mogu pridonijeti razumijevanju meronimskih odnosa, npr. tako da se na slici jasno strelicom uputi na dio ilustracije kojim se prikazuje natuknica. Primjerice, ako je natuknica *balkon* ilustrirana s pomoću slike kuće s balkonom, na balkon treba pokazati strelicom. Bilo bi također korisno istu sliku upotrijebiti i za npr. *krov*, *prozor*, *vrata*. Dio treba uvijek označiti na isti način (ne npr. katkad strelicom, katkad zaokruživanjem).

5. Osim navedenoga, pri ilustriranju rječnika namijenjenoga učenicima mlađe dobi trebalo bi također voditi računa o tome da:

a) ilustracija treba prikazati ono značenje koje se nalazi u tekstu, a ne značenje koje riječ ima, ali nije obrađeno u rječniku; npr. natuknica *gusjenica* ne treba biti ilustrirana gusjenicom traktora ako se to značenje ne spominje u leksikografskome članku
b) ilustracija treba biti što jasnija, ne smije uz dvije neistoznačne riječi biti gotovo ista; npr. ilustracija uz natuknicu *pijesak* mora se bitno razlikovati od ilustracije uz natuknicu *pustinja*, ilustracija uz natuknice *bor* od ilustracije uz natuknicu *Božić*
c) ilustracija ne treba upućivati na pogrešno značenje, npr. uz *korak* ne treba biti nacrtan lik koji hoda jer korak nije proces – bolje je da u takvome slučaju nema ilustracije
d) ilustracija treba ilustrirati prototipno značenje u dječjoj svijesti, npr. uz glagol *sjesti* treba nacrtati čovjeka, a ne npr. psa (ili barem ne jedino psa)
e) ilustracija ne smije sadržavati ništa što bi moglo biti neprimjereno djeci te dobi ili uvredljivo, npr. uz natuknicu čitati nije primjerena ilustracija koja uključuje natpis: TKO OVO ČITA JE BEDAK, natuknice *grudi* ili *prsa* ne treba ilustrirati ženskim grudima
f) posebnu pozornost treba posvetiti mapama: pozornost se poklanja tomu da su i ilustracije naziva obuhvaćenih jednom mapom ustustavljene (istim se tipom ilustracije ilustriraju npr. sve boje, zatim brojevi koji su uključeni u koju od računskih radnja – *djelitelj, djeljenik, pribrojnik, zbroj, umanjitelj, umanjenik, razlika, faktor*, nazivi *dvokratnik, trokratnik, četverokratnik* itd. do *višekratnik*, nazivi *polovica, trećina, četvrtina, petina* itd.); tako je uz natuknicu *dijeljenje*, koja je u *Prvome školskom rječniku* definirana ovako: *Dijeljenje* je osnovna računska radnja kojom se utvrđuje koliko je puta koji broj sadržan u kojemu drugom broju., dana ilustracija: 10 : 2 = 5; uz natuknicu *djelitelj*, koja je definirana: *Djelitelj* je broj kojim se dijeli koji drugi broj u računskoj radnji dijeljenja., dana je ilustracija 10 : 2 = 5, u kojoj je strelicom označen broj 2; uz natuknicu *djeljenik*, koja je definirana: *Djeljenik* je broj koji se dijeli kojim drugim brojem u računskoj radnji dijeljenja., također je dana ilustracija 10 : 2 = 5, u kojoj je strelicom označen broj 10
g) ilustracije podređenih naziva u mapama i ilustracije uz te nazive kao rječničke natuknice trebaju biti iste.

Zaključak o *Prvome školskom rječniku*

Temeljem rada na *Prvome školskom rječniku hrvatskoga jezika* uočili smo da načela obradbe treba prilagoditi dobnoj skupini korisnika i njihovu pretpostavljenomu znanju (pretpostavlja se na temelju školskih programa i udžbenika), posvetiti osobitu pozornost izravnomu i neizravnomu prenošenju jasnih obavijesti o odnosima među riječima, pri čemu ilustracije imaju veoma važnu ulogu. Upravo smo zbog toga usporedno s načelima za obradbu rječnika, koja smo proveli u cijelosti, uspostavili i načela za njegovo ilustriranje, koja zbog vremenskoga ograničenja i tehničkih okolnosti nije bilo moguće provesti u potpunosti, ali su ona ipak dijelom provedena. Zaključili smo također, a taj se zaključak potvrdio i pri izradbi drugoga priručnika namijenjena djeci, *Maloga školskog pravopisa*, da bi velika pomoć pri izradbi normativnih dječjih priručnika bilo postojanje ovjerena popisa riječi kojima učenik mora ovladati u početnome školskom obra-

zovanju (*Primary spelling inventory*, *Elementary spelling inventory*). U *Rječniku* smo također razvili i ilustracijama podržan sustav normativnoga upućivanja primjeren učenicima dobi kojoj je rječnik namijenjen. Smatramo da bi problem odnosa dječjega jezika i hrvatskoga standardnog jezika trebalo iscrpnije obraditi i istražiti. „Pred jezikoslovcima je još niz pitanja o vremenu (kada?) i načinu (kako?) usvajanja pojedinih sastavnica (što?) hrvatskoga jezika i njihovim obilježjima. Do odgovora možemo doći raščlambom korpusa dječjega jezika, nastalog snimanjem spontanoga dječjega govora ili provođenjem unaprijed osmišljenih ciljanih ispitivanja. U dječjem usvajanju jezika postoji nekoliko razvojnih stupnjeva, a krajnji je cilj jezičnoga razvoja postići jezičnu kompetenciju odrasloga izvornoga govornika." (Kuvač, Cvikić, 2005, str. 275)

Mali školski pravopis

Mali školski pravopis pripada u skupinu posebnih pravopisa, tj. pravopisa koji proširuju pravopisna pravila u skladu s potrebama struke ili područja (takav je *Religijski pravopis* koji se također izrađuje u Institutu za hrvatski jezik i jezikoslovlje) ili ih prilagođuju metajezikom i metodologijom njihova iznošenja dobnoj skupini (takav je *Mali školski pravopis*) ili se opširnije bave pojedinim pravopisnim problemom (takav je pravopisno-rječnički priručnik *Rječnik velikoga i maloga početnoga slova*, koji se također izrađuje u Institutu za hrvatski jezik i jezikoslovlje[)].

Mali školski pravopis Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje sastoji se od pravopisnih pravila i pravopisnoga rječnika. U prilogu će se nalaziti vježbe kojima će se (na posebnim listićima papira koje bi roditelj po potrebi mogao i kopirati i tako upotrijebiti za višestruko ponavljanje) uvježbavati svako pravopisno pravilo. Pravopisna pravila obuhvaćaju ona pravila koja su predviđena Nastavnim planom i programom u prvome, drugome, trećemu i četvrtome razredu te je taj *Pravopis* prilagođen učenicima početnih razreda osnovne škole. Svrha je *Maloga školskog pravopisa* naučiti učenike nižih razreda osnovne škole jezičnomu razmišljanju i pripremiti ih za služenje *Hrvatskim pravopisom* Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje.

Objavljivanjem *Hrvatskoga pravopisa* Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje 2013. godine te preporukom Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta od 31. srpnja 2013. godine, kojom se preporučuje njegova uporaba u osnovnim i srednjim školama Republike Hrvatske nastala je potreba prilagodbe sadržaja *Hrvatskoga pravopisa* Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje, koji je pisan za najširi krug govornika hrvatskoga jezika, najmlađim korisnicima, tj. učenicima od prvoga do četvrtoga razreda osnovnih škola u Republici Hrvatskoj, koji se u prvome razredu prvi put susreću s knjigom koja sadržava pravopisna pravila. Tu su potrebu na skupovima nastavnika i učitelja na kojima je predstavljen *Hrvatski pravopis* isticali sami nastavnici i učitelji. Rukopis *Maloga školskog pravopisa* Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje u obzir je uzeo sadržaje nastavnih predmeta od prvoga do četvrtoga razreda opisane i predviđene za poučavanje Nastavnim planom i programom za osnovnu školu, objavljenim 22. kolovoza 2013. godine.

Mali školski pravopis sastoji se od pravopisnih pravila i pravopisnoga rječnika. Pravopisna pravila prilagođena su dobi osnovnoškolaca u nižim razredima (od 6 do 10 godina), a u pravopisnome rječniku nalaze se pravopisno sporne riječi koje se nalaze u školskim udžbenicima te planovima i programima nastavnih predmeta. Pri izradbi abecedarija pojavio se i problem hoće li se u njega uvrstiti sve pravopisno sporne riječi pronađene u tome korpusu ili će se izostaviti one riječi koje se u nekim lekcijama pojavljuju najčešće u književnome ili pjesničkome tekstu, a nisu dijelom češćega leksika (*voćketina*, ime *Anne*, čvorav, *dosadnjačić* itd.) Predviđena je suradnja s ilustratorom koji bi na djeci prihvatljiv način učinio tekst vizualno i metodički prihvatljivijim, s osobitim obzirom na dob učenika.

Temeljni zadatci ovoga *Pravopisa* ovako su određeni:

1. *Mali školski pravopis* zamišljen je kao prvi susret učenika osnovne škole s pravopisom koji se temelji na svim pravopisnim rješenjima koja se nalaze u *Hrvatskome pravopisu* Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje odobrenu za uporabu u osnovnoj školi (učenik se možda prije susretao s pojedinim pravopisnim pravilima ili s popisom pravopisno spornih riječi u udžbeniku, ali se nije susreo s cjelovitim priručnikom) i kao priprema za njegovo daljnje služenjem većim i cjelovitijim pravopisima u kasnijoj učeničkoj dobi.

2. Zadatak je *Pravopisa* da učeniku objasni pravopisna pravila koja se uče u nižim razredima osnovne škole te da ga uputi u sve pravopisno sporne riječi koje se pojavljuju u školskim udžbenicima i programima.
3. Zadatak je *Pravopisa* također da s pomoću jednostavnih i zabavnih vježba pomogne učeniku da uvježba pravopisna pravila i njima se služi u svim jezičnim situacijama s kojima se susreće.
4. Pravopisni rječnik trebao bi proširiti učenikov leksički fond, ali samo onim riječima s kojima se učenik susreće u lektirnim djelima, u udžbenicima drugih predmeta te u invannastavnim aktivnostima (Mihaljević, 2014); uz takve se riječi donosi i definicija ili objašnjenje.
5. *Pravopis* bi također trebao zabaviti učenika pa su zbog toga i predviđene zanimljive ilustracije. Ciljano se išlo na to da učenici pravopisna pravila uvježbavaju i usvajaju kroz zabavu i igru.

Pravila u *Malome školskom pravopisu*

Pravila u *Malome školskom pravopisu* jednostavna su i oprimjerena. Donosimo primjer pravila o pisanju imena mjesta i država.

Imena mjesta

Velikim se početnim slovom pišu imena gradova: *Dubrovnik, Jastrebarsko, Pariz, Split*.

Malim se početnim slovom pišu imena sela: *Podšpilje, Rastušje, Semeljci, Vidonje, Žminj*.

Ako ime grada ili sela ima više riječi, sve se riječi pišu velikim početnim slovom: *Beli Manastir, Bijeli Vir, Stari Mikanovci*, *Veliko Trgovišće*.

Malim se početnim slovom u imenima mjesta pišu samo *u, na, pri* i slično: *Sveti Petar u Šumi*.

Imena država

Velikim se početnim slovom pišu imena država: *Austrija, Finska, Francuska, Irska, Italija, Japan, Njemačka*.

Ako ime države ima više riječi, sve se riječi u imenu pišu velikim početnim slovom: *Republika Hrvatska, Sjedinjene Američke Države, Velika Britanija*.

PAZI!
Europska unija nije država, pa se u tome imenu riječ *unija* piše malim početnim slovom.

Velikim se početnim slovom pišu i imena stanovnika gradova i država: *Dubrovčanin*, *Dubrovčanka*, *Finac*, *Finkinja*, *Hrvat, Hrvatica, Parižanin*, *Parižanka*, *Splićanin*, *Splićanka*.

Malim se početnim slovom pišu pridjevi izvedeni od imena gradova i država: *dubrovački*, *finski*, *hrvatski, pariški*, *splitski*.

Kao što se vidi u gornjemu primjeru, odabrani su jasni i jednostavni primjeri, a u okvirićima se učenika upozorava na ono u čemu se često griješi. Metajezik je prilagođen dobi učenika, pa se npr. ne upotrebljavaju nazivi *prijedlog*, *etnik* i *ktetik*, nego pišemo *u, na, pri i slično*, *stanovnik mjesta*, *pridjev izveden od imena mjesta.*

Tekst je bogato opremljen jednostavnim tablicama kojima se naglašuju sustavni odnosi i pomaže učenicima da uoče pravilnosti:

PAZI!

	VELIKO SLOVO		MALO SLOVO
	ime	ime stanovnika	pridjev
mjesto	Zagreb	Zagrepčanin, Zagrepčanka	zagrebački
država	Hrvatska	Hrvat, Hrvatica	hrvatski
kontinent	Europa	Europljanin, Europljanka	europski
zemljopisno područje	Dalmacija	Dalmatinac, Dalmatinka	dalmatinski
otok	Brač	Bračanin, Bračanka	bračni

Rječnik u *Malome školskom pravopisu*

U rječniku koji se donosi u *Malome školskom pravopisu* obuhvatili smo riječi koje se nalaze u pregledanome korpusu, a s kojima je povezan kakav pravopisni problem. Riječi koje su djeci slabije poznate objašnjavaju se, tj. u zagradama se donosi kratko značenje (npr. **advent** (vrijeme od četiri tjedana prije Božića), **beri-beri** (bolest)) ili primjer uporabe (npr. *adventski* adventski vijenac). Rječnik ima i normativnu sastavnicu (**aerodrom** Bolje je reći ***zračna luka***.). Katkad se uz natuknice donose kolokacije iako se može pretpostaviti da učenik zna što riječ znači, i to kad i druga riječ u čestoj kolokaciji ima kakav pravopisni problem (**anđeo** *anđeo čuvar, anđeo Gabrijel*). Uz natuknicu se donose oblici ako je s njima povezan kakav pravopisni problem (npr. **bdjeti** bdim i bdijem, bdio sam, bdjela sam, bdjet ću).

Vježbe u *Malome školskom pravopisu*

Važan su dio *Maloga školskog pravopisa* vježbe, koje, kako bi naziv bio primjeren dječjoj dobi, u *Malome školskom pravopisu* nazivamo vježbice. One su sastavljene za svako poglavlje kako bi učenik mogao provježbati pravilo, a roditelji i učitelji provjeriti je li ga usvojio. Vježbe su često zamišljene kao zadatci umetanja, npr.:

Ispuni tablicu.

Francuz (čovjek)	**francuz (kruh)**
(čovjek)	talijan (kruh)
Đurđica (ime)	(cvijet)
(zviježđe)	lav (životinja)
Ivančica (ime)	(cvijet)
(žena)	japanka (obuća)
Mađarica (žena)	(kolač)
Mjesec (nebesko tijelo)	(razdoblje od 28 do 31 dana)
(praznik)	nova godina (godina koja dolazi)
Ovan (zviježđe)	(životinja)
Palčić (lik iz bajke)	(mali palac)

Čarobni napitak sve smanjuje. Pretvorit će *bombon* u *bombončić*...

bombon	**bombončić**
bor	
brežuljak	
brod	
češalj	
grm	

Popuni prazna mjesta u rečenicama.

Čovjek iz Hrvatske je Hrvat. Žena iz Hrvatske je Hrvatica. Čovjek iz Japana je _____. Žena iz Japana je _____. Čovjek iz Kine je _____. Žena iz Kine je _____.

Predviđeni su i zadatci drugoga tipa, poput:

Napiši tako da upotrijebiš riječi umjesto kratica.

U 3. r. išao je šk. god. 2014./2015.

_____

Ilustracije u *Malome školskom pravopisu*

Za *Mali školski pravopis* predviđena je suradnja s ilustratorom. Smatramo da postoje velike mogućnosti osmišljavanja ilustracija koje bi, osim što bi *Pravopis* učinile vizualno zanimljivijim i privlačnijim, pridonijele i bržemu i lakšemu usvajanju pravopisnih znanja. U *Pravopisu* bi se primjerice moglo:

1. voditi računa o tome da se ilustracija kojom je ilustriran primjer u pravilima ponovi i u rječniku
2. da se primjenom boja olakša pamćenje pravila: npr. podloga teksta ili polja u tablici u kojima je riječ o imenima voda (rijeke, jezera, mora) mogla bi biti plava
3. da se uz natuknice u rječniku donosi ilustracija koja prikazuje vrlo čestu kolokaciju (npr. *bacač kugle*, *skok uvis*, *sličiti majci*) te da se ispod ilustracije napiše ta kolokacija; time bi se obogatio učenikov rječnik i pridonijelo razvijanju svijesti o vezama riječi u jeziku; usput, učenik koji ne zna što neka kolokacija točno znači, mogao bi to saznati iz sličice
4. veliku pozornost posvetiti vježbama dopumbenoga tipa koncipiranima tako da se na crtu treba umetnuti riječ koju prikazuje ilustracija (Kuharić 2008).

Pritom treba voditi računa o svim općim značajkama ilustracije u početnome učenju čitanja i pisanje navedenima u prethodnome tekstu (Kuharić 2008).

Zaključak o *Malome školskom pravopisu hrvatskoga jezika*

Kao i kad je riječ o *Prvome školskom rječniku hrvatskoga jezika*, nastojali smo napisati priručnik koji će u svemu biti primjeren korisnicima kojima je namijenjen. Uza sve navedeno, u vidu smo imali i neka osnovna pravila za početno poučavanje čitanja i pisanja, te smo se tih pravila nastojali pridržavati gdje je god to bilo primjenjivo:

1. Polazi se od stvarnih psihofizičkih mogućnosti te stečenoga znanja i iskustva svakoga učenika u vrijeme polaska u prvi razred.
2. Organizirano učenje slova/glasova te pisanja i čitanja utemeljeno je na suvremenim spoznajama razvojne psihologije, psihologije učenja i psiholingvistike o učenju i poučavanju govora i jezika.
3. Početno čitanje i pisanje zasniva se na povezanosti osnovnih jezičnih djelatnosti: slušanja, govorenja, čitanja i pisanja s krajnjom svrhom osposobljavanja djeteta za jezično komuniciranje.
4. Početno učenje glasova i slova funkcionalno je povezano s učenjem prvih gramatičkih struktura i početnim ulaženjem u jezik književnosti. Na ovome je stupnju teško razdvajati obrazovne i funkcionalne zadaće nastavnih jedinica, pa su one povezane u jedinstvenu cjelinu.
5. U poučavanju početnoga čitanja i pisanja na hrvatskome jeziku primjenjuju se provjereni sustavi strategija i metoda: globalni, analitički, sintetički, analitičko-sintetički i integrirani te s njima usklađeni metodički modeli, postupci i koraci.
6. Poučavanje (nastava) početnoga čitanja i pisanja strukturira se polazeći od reprezentativnih komunikacijskih uzoraka na osnovi kojih će učitelj stvaralački osmisliti sve ostale nastavne jedinice u okviru istoga uzorka.
7. Početno pisanje utemeljeno je na novim, standardiziranim školskim slovima koje je propisao *Hrvatski pravopis* u izdanju Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje, a koji je Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta odobrilo 2013. godine kao jedini pravopisni školski standard.
8. Ovaj pristup osim nastave uključuje i brojne izvannastavne činitelje i aktivnosti (roditelji, izvannastavne aktivnosti i dr. usmjerene na uspjeh učenja) što mu daje šire značenje kompleksnoga metodičkog pristupa. (Bežen, Reberski, 2014, str. 8–9).

Također smo nastojali preuzeti i prilagoditi za pravopis hrvatskoga jezika i neka dodatna pravila:

1. Učenik treba slušati riječi i znati da je način kako se riječ piše povezan s time kako se riječ izgovara. Čitanje i pisanje povezani su procesi. Način izgovora i pisanje povezani su jer dolazi do pretvaranja glasova izgovorene riječi u slova pisane riječi.
2. Učenik prvo treba naučiti pisati riječi s kojima nije povezan nijedan pravopisni problem (takozvane lake riječi), a zatim one na koja se mogu primijeniti jednostavna pravopisna pravila te na kraju ostale.
3. Riječi se svrstavaju u skupine na koje se primjenjuje isto pravopisno pravilo. Posebno treba uvježbavati riječi u pisanju kojih se često griješi.
4. U početnome učenju pisanja treba izbjegavati riječi koje se mogu pisati na dva načina (zato u *Malome školskom pravopisu* donosimo samo preporučena rješenja iz *Hrvatskoga pravopisa*, a rijetka istovrijedna rješenja treba uvoditi u kasnijoj fazi učenja pravopisnih pravila te na njih posebno upozoriti)
5. Treba izbjegavati tematski povezane zadatke u kojima se nalaze pravopisno nepovezani problemi.
6. U početnoj fazi usvajanja pravopisnih pravila treba izbjegavati zadatke u kojima djeca vide pogrešno napisane riječi. Toga smo se načela pridržavali pri sastavljanju vježba.
7. Treba izbjegavati neučinkovite zadatke, npr. križaljke i igrice u kojima djeca gube jako mnogo vremena, a ne nauče mnogo. I toga smo se načela pridržavali pri sastavljanju vježba. (prema *Effective Spelling Instruction. Teaching Children How to Spell. Helping Students Develop Spelling Skills*).

Ostali normativni priručnici za djecu

Ukratko ćemo se osvrnuti na još dva priručnika koja se planiraju izraditi u Institutu za hrvatski jezik i jezikoslovlje, gramatiku i savjetnik namijenjene učenicima nižih razreda osnovne škole. Smatramo da bi u ranome poučavanju hrvatskoga standardnoga jezika takav niz priručnika bio nužan. „Želimo li olakšati učenje L2 i načiniti ga učinkovitim (pogotovo ako je L2 standardni idiom hrvatskoga jezika), međujezično polje valjalo bi smatrati lingvističkim potencijalom, dakle, poljem učenja jezika, koje će se zatvoriti ako ga pravodobno ne iskoristimo i postati polje izvora trajnih jezičnih pogrješaka. ” (Pavličević-Franić, Dunja, 2006, str. 1).

Pri osmišljavanju tih priručnika polazimo od načela da rječnik, pravopis, gramatika i savjetnik moraju biti sukladni (i koncepcijski i sadržajno i likovno, koliko to dopušta činjenica da je ipak riječ o različitim priručnicima). Kako i za *Pravopis*, i za gramatiku bi se iz Nastavnoga plana i programa odabrala ona gramatička pravila koja učenici te dobi uče. Gramatika bi trebala biti nadasve jednostavna, pisana razumljivim jezikom te svakako uključivati mali pojmovnik kako bi svaki učenik mogao razumjeti što koji naziv znači.

Mali bi jezični savjetnik bio iznimno korisno pomagalo koje bi od samoga početka učenja hrvatskoga (standardnog) jezika omogućivalo da se učenike upozna s najčešćim pogreškama koje čine i da se već u toj dobi osvijesti činjenica da hrvatskome standardnom jeziku ne pripada sve što pripada hrvatskomu jeziku uopće. U početnim razredima osnovne škole takvi bi savjetnici mogli imati i samo nekoliko stranica i baviti se zaista jednostavnim problemima (*s/sa* i slično).

U Institutu za hrvatski jezik planiramo pokrenuti i mali jezični znanstveno-popularni časopis namijenjen učenicima osnovnih škola. U njemu bi se jednostavno govorilo o jezično zanimljivim temama i bio bi usmjeren širenju znanja o hrvatskome jeziku i podizanju jezične kulture učenika. Pri osmišljavanju časopisa i cijeloga niza priručnika namijenjenoga učenicima početnih razreda osnovne škole vodili smo se ovom mišlju: „Hrvatski jezik temeljni je predmet u osnovnim školama. Riječ je o nastavnome sadržaju koji je ujedno materinski jezik, ali i komunikacijska osnovica za druge predmete. Stoga je razumljivo da bi razvoj funkcionalne komunikacije u pozitivnome institucionalnome okruženju sa svrhom što boljega i lakšega sporazumijevanja trebao biti središnji sadržaj programa učenja i poučavanja materinskoga jezika, a osobito ako je riječ o programima ranoga jezičnoga usvajanja.” (Pavličević-Franić, 2008, str. 167).

Zaključak

Jedno je od temeljnih obilježja niza promjena u hrvatskome odgojno-obrazovnom sustavu (HNOS u osnovnoj školi, državna matura u srednjoj školi te bolonjski proces u visokome obrazovanju) napuštanje tradicionalnoga pristupa poučavanju i aktivno uključivanje učenika u proces obrazovanja. Kako bi se to ostvarilo, promiče se nastava usmjerena na učenika koja potiče logičko razmišljanje i kreativnost, razvija radne navike i vještine samostalnoga učenja. Takvo učenje znači prepoznavanje bitnoga u gradivu, razumijevanje smisla te razvijanje kritičkoga stava. Budući da se od učenika više ne traži puko poznavanje pojmova, usvajanje naziva i teorijsko znanje, nego ovladavanje znanjem, za ostvarivanje takvoga ishoda potrebno je nastavu usmjeriti na razvoj komunikacijskih vještina, odnosno u nastavi hrvatskoga jezika na osposobljenost za praktičnu jezičnu uporabu. (Čubrić, 2015, str. 12). Upravo priručnici o kojim pišemo u ovome radu doprinos su takvu razumijevanju poučavanja te učenika nastoje učiniti aktivnim sudionikom obrazovnoga procesa. S obzirom na iskustva koja su autorice ovoga rada stekle kao članice povjerenstava za državnu maturu, recenzentice testova državne mature, savjetnice pri sastavljanju testova državne mature i autorice priručnika *Hrvatski na maturi* te dugogodišnjom suradnjom s prosvjetom na različitim razinama, smatramo da bi rječnik, pravopis, gramatika i savjetnik prilagođeni mlađoj osnovnoškolskoj dobi mogli postaviti dobar temelj za daljnje učenje hrvatskoga jezika, razvoj i nadograđivanje jezičnoga znanja. Ti su normativni priručnici važni i stoga što bi nužno bilo djecu najmlađe školske dobi postupno navikavati na dobro služenje standardnim jezikom, a također i služenje normativnim priručnicima te ih poučiti kako pronaći odgovore na jezične nedoumice. Osim toga, važno je imati na umu da „djeca mlađe školske dobi postupno, a ne odjednom, svladavaju razne zadatke vezane uz razvoj logičkoga mišljenje i spoznaje, a što je u izravnoj vezi i s razvojem jezične svijesti učenika te s razvojem njihove jezične kompetencije." (Pavličević-Franić, Gazdić-Alerić, Pešić-Ilijaš, 2008, str. 199).

Literatura

Bežen, A. (2008). Rano učenje i poučavanje (hrvatskoga) jezika – posebno znanstveno područje. U Pavličević Franić, D. & Bežen, A. *Rano učenje hrvatskoga jezika 2*. (11 – 22). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Bežen, A. i Reberski, S. (2014). *Početno pisanje na hrvatskome jeziku. Priručnik uz* Hrvatski pravopis. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.

Birtić i dr. (2012). Školski rječnik hrvatskoga jezika. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje i Školska knjiga.

Brozović, D., Hudeček, L. i Mihaljević, M. (2008). Odstupanje od leksikografskih načela *u Prvome školskom rječniku*. U Pavličević Franić, D. & Bežen, A. *Rano učenje hrvatskoga jezika 2*. (341 – 352). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Čilaš Šimpraga, A., Jojić, Lj. i Lewis, K. (2008). *Prvi školski rječnik*. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje i Školska knjiga.

Čubrić, M. (2014). Poredak padeža. *Hrvatski jezik* 2(1). 12 – 13.

Getting started: The assesment of Orthographic development. /online/. Preuzeto 12.siječnja 2015. s http://www.pearsonhighered.com/samplechapter/013223968X.pdf.

Effective Spelling Instruction. Teaching Children How to Spell. Helping Students Develop Spelling Skills. /online/. Preuzeto 25. veljače 2015. s http://www.righttrackreading.com/howtos-pell.html.

Hudeček, L. i Mihaljević, M. (2014). *Hrvatski na maturi*. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje (mrežno izdanje na *matura.ihjj.hr*)

Hudeček, L. Mihaljević, M. (2008). Nazivi u školskom rječniku; *Studia Lexicographica* 2. 105 – 113.

Hudeček, L., i Mihaljević, M. (2013). Pregled gramatike hrvatskoga jezika. U A. Bičanić *Pregled povijesti, gramatike i pravopisa hrvatskoga jezika*. (str. 127 – 383). Zagreb: Croatica.

Hudeček, L., Mihaljević, M., i Vukojević, L. (2010). *Jezični savjeti*. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje .

Hudeček. L., Mihaljević, i M. Vukojević L. (ur.) (1999). *Hrvatski jezični savjetnik* Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje – Pergamena – Školske novine.

Jozić i sur. (2013). *Hrvatski pravopis*. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje. (mrežno izdanje na *pravopis.hr*)

Kuharić, V. (2008). Jezično-likovni standardi u početnom čitanju i pisanju hrvatskoga jezika. U Pavličević Franić, D. i Bežen, A. *Rano učenje hrvatskoga jezika 2*. (79 – 98). Zagreb : Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Kuvač, J., i Cvikić, L. (2005). Dječji jezik između standarda i dijalekta. U Stolac, D., Ivanetić, N., Pritchard, B. (ur.) *Jezik u društvenoj interakciji*. Zbornik radova sa savjetovanja održanoga 16. i 17. svibnja u Opatiji. (str. 275 – 284). Zagreb – Rijeka: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.

Mihaljević, Š. (2014). Kako pisati nazive izvannastavnih aktivnosti. *Hrvatski jezik* 1(4). 32 – 34.

Pavličević-Franić, D. (2006). Jezičnost i međujezičnost između sustava, podsustava i komunikacije; Lahor, časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik 1. 1 – 14.

Pavličević-Franić, D. i Aladrović, K. (2008). Psiholingvističke i humanističke odrednice u nastavi hrvatskoga jezika. U Pavličević Franić, D. i Bežen, A. *Rano učenje hrvatskoga jezika 2*. (165 – 186). Zagreb : Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Pavličević-Franić, D, Gazdić-Alerić, T. i Pešić-Ilijaš, T. (2008). Utjecaj kognitivnoga razvoja na jezičnu kompetenciju učenika. U Pavličević Franić, D. i Bežen, A. Rano učenje hrvatskoga jezika 2. (187 – 200). Zagreb : Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Primary spelling inventory /online/. Preuzeto 25. veljače 2015. s http://readingandwritingproject.com/public/themes/rwproject/resources/assessments/spelling/spelling_primary.pdf, http://anwsu.org/reading%20resource/spelling.pdf.

Milica Mihaljević
Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje
Ulica Republike Austrije 16, 10000 Zagreb, Hrvatska
mmihalj@ihjj.hr

Lana Hudeček
Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje
Ulica Republike Austrije 16, 10000 Zagreb, Hrvatska
lhudecek@ihjj.hr

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Original research paper
pages: 54-67

Child language and language manuals for children

Milica Mihaljević and Lana Hudeček
Institute of Croatian language and linguistics, Zagreb, Croatia

Abstract

The authors analyze the existing as well as planned manuals for children in the first four grades of elementary school. In the Institute of Croatian Language and Linguistics the First School Dictionary intended for the students from the 1st to the 4th grade of elementary school has been compiled. At the moment the work on the Small Orthography Manual is also in the final phase. There are plans for the compilation of a small grammar and a small dictionary of the most common mistakes as well as launching a small language journal for elementary school students. In the compilation of these manuals the starting point are textbooks and assigned reading books for the students in that age group as well as papers dealing with child language. While compiling such manuals one must take in to consideration a two-way influence: 1. these manuals must be adapted to children, their interests and their linguistic knowledge and 2. that the purpose of these manuals is to increase children linguistic knowledge and competence and to prepare children for the usage of language manuals for adults. While compiling such manuals one must sometimes depart from strict lexicographic principles, one must bear in mind that manuals have to be in accordance with language manuals for older students or adults and the standards of Croatian language on all language levels.

Key words: *beginning language learning; Croatian language; orthographic manual; dictionary; grammar; dictionary of most common mistakes*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Izvorni znanstveni rad
stranice: 68-80

Intertekstualnost muzejske slikovnice

Smiljana Narančić Kovač i Diana Zalar
Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

Sažetak

U posebnoj podvrsti nacionalne slikovnice – muzejskoj slikovnici, koja je vezana za matičnu ustanovu na više razina: tematskoj, duhovnoj, namjenom, svojom publikom – dio je korpusa razvio posebnu strategiju privlačenja mladoga čitatelja, zasnovanu na intertekstualnosti. Autorice su istražile suvremene hrvatske muzejske slikovnice i izdvojile primjere različitih vrsta slikovnica s obzirom na vrstu hipoteksta i na način njegova posredovanja intertekstom. Bilo da je riječ o preklapanju povijesnih slojeva uz pomoć spomeničkih artefakata i mašte, ili o uspostavljanju čitateljeve komunikacije s povijesnom zbiljom, o „slaganju" raznorodnih književnih i neknjiževnih tekstova u istoj slikovnici , o shvaćanju slikovnice kao igračke koja poziva na daljnje i dublje stvaranje priče, ili pak o složenoj i inventivnoj igri na planu jezika, jezičnoga i slikovnoga diskursa i načina posredovanja priče – muzejske slikovnice u Hrvatskoj otkrivaju mnoštvo mogućnosti za korespondenciju s različitim vremenima i svjetovima.

Ključne riječi: *hipotekst; hrvatska slikovnica; intertekst; jezični diskurs; slikovni diskurs*

Uvod

Cilj je ovoga rada utvrditi na koji se način u hrvatskim muzejskim slikovnicama manifestira intertekstualnost i kakve se u njima intertekst otvara čitatelju.

Muzejska slikovnica

Pod muzejskom slikovnicom podrazumijevamo bogato ilustrirane muzejske publikacije ponajprije namijenjene mlađim čitateljima. Njihova je svrha prikazati sadržaje relevantne za građu koju čuva i izlaže pojedini muzej, privući publiku , promovirati različite povijesne, spomeničke, umjetničke i druge sadržaje te proširiti znanje o njima. Izvanjskim određenjem, koje polazi od nakladnika i ciljanoga čitatelja, upozoravamo na raznolikost fenomena muzejske slikovnice, koji obuhvaća složene publikacije, od pripovjedne slikovnice u užem smislu riječi, za koju je karakteristična diskursna dvostrukost (riječi i slike) i dijalogičnost dvaju diskursa u posredovanju iste priče (Narančić Kovač, 2011), do hibridnih i inventivnih knjižica složene namjene s tekstom bilo u stihu ili u prozi ili uopće ne trebaju imati tekst. Diana Zalar (2014, str. 35) uspostavlja otvorenu tipologiju muzejskih slikovnica, od onih koje promiču vrijednosti postava muzeja, preko onih na neki način povezanih s baštinom, do popularno-znanstvene i edukativne, biografske slikovnice, slovarice, slikovnice igračke te one sastavljene od dječjih radova. Također napominje da je pojavljivanje muzejskih slikovnica „nerijetko povezano s nekim posebnim muzejskim edukativnim djelatnostima ili projektima posvećenima određenoj tematici. Slikovnica nastaje kao organski njihov dio, što znači da je ona neka vrsta tiskanoga 'produljenja' života te aktivnosti ili projekta." (str. 36).

Intertekstualnost

Intertekstualnost je česta tema istraživanja dječje književnosti, jer je „pisanje za djecu smješteno na sjecištu određenoga broja drugih diskursa" (Stephens, 1992, str. 86). Doduše, riječ je o široj, općoj pojavi, koju Gérard Genette definira kao „odnos ili suprisutnost dvaju ili više tekstova", tj. „prisutnost jednoga teksta unutar drugoga" (1997[1982], str. 1-2). Osim toga, intertekstualnost ističe ideje suodnošenja, međupovezanosti i suovisnosti u modernome kulturnome životu, kaže Graham Allen (2011, str. 5).

Pojedinačni se intertekst može odnositi i na vizualni i na verbalni izričaj, a jednako tako i na bilo koju drugu medijsku manifestaciju. Nikolajeva i Scott (2001, str. 228) govore o vizualnoj intertekstualnosti i o intervizualnim sastavnicama slikovnice.

John Stephens određuje intertekstualnost kao proces „proizvodnje značenja iz međuodnosa publike, teksta, drugih tekstova i društveno-kulturnih odrednica označivanja" (1992, str. 84). Intertekst je stoga svaki verbalni ili slikovni detalj koji se odnosi na neki drugi tekst ili kontekst. Kontekst iz kojega dječja književnost crpi značenja, često je sama zbilja, koja se također može razumjeti kao tekst podvrgnut razumijevanju i interpretaciji. Sadržaji na koje su usmjerene muzejske slikovnice sami su po sebi poticajni za uspostavljanje intertekstualnih veza. Pripovijetku *Lyra's Oxford*, oprema autor sličnim materijalima: „Svijet je pun takvih stvari: stare razglednice, kazališni programi, letci s uputama za zaštitu vašega podruma od bombi, čestitke, fotografski albumi, turističke brošure, knjižice uputa za strojna pomagala, zemljovidi, katalozi, željeznički vozni redovi, jelovnici davno iščezlih brodova za krstarenja – sve vrste predmeta koje su nekada služile stvarnoj i korisnoj svrsi, ali su sada odvojene od predmeta i ljudi na koje se odnose" (Pullman, 2003, str. [iv]). Muzejske slikovnice često upravo od toga materijala izgrađuju intertekstualnost. Stoga su one čuvarice povijesne, nacionalne i umjetničke baštine (usp. Balić Šimrak , 2014, str. 83).

Uloga čitatelja

Intertekstualnost je uvjetovana čitateljevim razumijevanjem, tj. "čitatelj je onaj koji uspostavlja intertekstualne sveze. To znači da aluzija ima smisla jedino ako je čitatelju poznat hipotekst (tekst na koji se aludira)" (Nikolajeva i Scott, 2001, str. 228). Katkada se postavlja pitanje sposobnosti dječjega čitatelja za uspostavljanje značenjskih sveza, a različite vrste interteksta mogu upućivati na usmjerenost neke slikovnice različitim adresatima, bilo odraslima ili djeci. Slikovnice upućene mješovitoj publici tekstovi su za ukriženu publiku odraslih i djece (engl. *crossover audience*), što je tipično za suvremenu slikovnicu (Beckett, 2012). Osim toga, sposobnost prepoznavanja hipoteksta ne mora se nužno povezati s dobi čitateljske publike. Nikolajeva drži da „odrasli čitatelji mogu jednako tako biti neupućeni u bogate slojeve vizualnih referencija, dok djeca mogu prepoznati sastavnice iz specifične kulture djetinjstva koje odraslim čitateljima mogu promaknuti. Kao i obično, radi se o kompetentnim nasuprot nekompetentnim čitateljima bez obzira na dob" (2010, str. 39).

U ovome ćemo radu stoga razmotriti i načine na koje analizirane slikovnice osnažuju mlade čitatelje za razumijevanje intertekstualnih značenja koje im nude.

Metodologija i pregled analiziranih slikovnica

Genette razlikuje dva načelna načina naslanjanja novoga teksta na raniji tekst (hipotekst) po kakvoći i stupnju izobličavanja; imitaciju i transformaciju (1997[1982], str. 7). U primjeni toga teorijskoga okvira na dječju književnost, Wilkie-Stibbs (2004, str. 181) izdvaja tri glavne kategorije intertekstualnosti, a to su citati (neposredno navođenje), tekstovi imitacije (kao što su parodije, pastiši, parafraze, prijevodi itd.) i žanrovski tekstovi, što se odnosi na preuzimanje ili parafraziranje skupina kodova i književnih ili diskursnih konvencija.

Povodom trećega načina preuzimanja hipoteksta, valja napomenuti da je i svaka intermedijalnost, tj. pojava stapanja ili kombiniranja različitih medijalnih vrsta diskursa, po naravi intertekstualna, tj. da se pojam intermedijalnosti „može zamisliti u širem smislu kao medijalni ekvivalent intertekstualnosti, a pokriva bilo kakvu transgresiju granica između različitih medija. U užem smislu, odnosi se na sudjelovanje više nego jednoga medija u danome umjetničkome djelu" (Kümmerling-Meibauer, 2014, str. 4). Budući da je slikovnica po sebi intermedijalni artefakt, i muzejska se slikovnica odlikuje temeljnom intermedijalnošću koja, u svjetlu citiranoga uvida, dodatno podvlači njezinu intertekstualnost.

U užem smislu, pojedinačne primjere smatrat ćemo žanrovskim intertekstom kada se u jednu vrstu diskursa, recimo pripovjednu, uvodi druga vrsta, recimo izlaganje karakteristično za neki žanr obavijesnoga (nepripovjednoga) teksta ovisno o njegovoj retoričkoj funkciji i obrnuto.

Nadalje, analizom ponuđenih informacija u pojedinim muzejskim slikovnicama otkrit ćemo strategije kojima se čitatelju olakšava otkrivanje hipoteksta i razumijevanje interteksta.

Primjere pronađene u muzejskim slikovnicama kategorizirat ćemo s obzirom na opisani teorijski model i tako utvrditi koji su načini intertekstualnosti prisutni u hrvatskim muzejskim slikovnicama.

Analizirane muzejske slikovnice – korpus istraživanja

Analizirano je ukupno osamnaest slikovnica, od kojih neke čine nakladničke nizove. U Tablici 1 navodimo naslove slikovnica, uputnicu na popis literature, dominantnu pripadnost slikovnice fikcionalnome ili faktografskome (nefikcionalnome) modusu te pripovjednome ili izlagačkome (nepripovjednome) tipu diskursa, kao i skraćeni naslov kojim ćemo se na pojedine slikovnice referirati u daljem tekstu.

Zastupljene su slikovnice koje promiču vrijednosti muzejskih postava (*O novčiću*, *Muzej, Slovarica* i HMNU), slikovnice koje nisu neposredno povezane uz postav muzeja, ali su ipak povezane s baštinom (Čudovišta, *O Zvanetu*, *O Gaju*, *O kaštelu*, *Priče iz muzeja* i niz *Bakine bilježnice*). Ovamo se može ubrojiti i slikovnica *Prakrapinci*, koja je s postavom Muzeja evolucije i nalazišta pračovjeka Hušnjakovo povezana tematski. *Slovarica* zastupa i popularno-znanstvene i edukativne slikovnice. *Karolina* je primjer slikovnice-igračke i biografske slikovnice, a *Pjetlić* slikovnice sastavljene od dječjih radova.

Iz Tablice 1. vidi se da većina knjižica po tipu diskursa pripada pripovjednim slikovnicama. Dominantno fikcionalne slikovnice su sve pripovjedne. Slikovnice u kojima preteže faktografski modus i u prvome je planu obavijesna funkcija katkada su pripovjedne, a katkada dominantno izlagačke. Većina ih također uklapa i fikcionalni modus.

Slikovnice HMNU izvan su tih kategorija. Umjetnine iz stalnoga postava muzeja poslužile su kao poticaj za poeziju i za dječje likovno stvaralaštvo. Stoga su te slikovnice od svih analiziranih najviše nalik proširenome katalogu, obogaćenome poezijom i dječjim radovima i u otklonu od dihotomije fikcionalnoga i faktografskoga. Također, pjesnički i likovni komentari muzejskih artefakata i sami su artefakti, nove kreativne cjeline koje se ne stavljaju u službu pripovijedanja ili izlaganja drugih sadržaja nego su same svoj sadržaj.

Slovarica je koncipirana kao ilustrirani abecedarij geoloških pojmova, a svaki je pojam popraćen i pojašnjen prikladnim stihovima. Ilustracije i stihovi u službi su posredovanja informacija o predmetima i pojavama kojima su pridruženi, a oba su diskursa izlagačka, dok je modus njihova odnosa prema zbilji faktografski. I u *Priči o novčiću*, usprkos naslovu, glavna je namjera posredovati informacije. Riječ je o nastanku slavonskoga banovca, hrvatskoga srebrnoga novčića iz 13. stoljeća i o mogućim lokacijama pakračke kovnice. Jedini je pripovjedni fragment rečenica „Bio jednom jedan stari novčić koji se zvao slavonski banovac". U slikovnome se diskursu, doduše, pojavljuju likovi djece koja mašu čitatelju ili gledaju u njega te pripadaju fikcionalnome modusu, međutim njihova je prisutnost nedovoljna da bi promijenila dominantnu faktografsku intenciju slikovnoga diskursa.

Dvojezične hrvatsko-talijanske *Bakine bilježnice* donose istinite priče iz prošlosti, doživljaje štićenika staračkoga doma. Ove su knjižice poput *patchworka*: slijed se pripovijedanja često prekida neknjiževnim sadržajima: naputcima za crtež ili bojanje crteža starinskih predmeta, pitalicama i zagonetkama, matematičkim zadacima, receptima za tradicionalna jela i dr. Slikovnice izvlače iz zaborava istinite događaje i osobne doživljaje, dakle faktografske, a ne fikcionalne sadržaje kolektivnoga pamćenja novigradskoga kraja. Naglašena je edukativna svrha.

Slikovnica *Muzej* pregled je izložaka požeškoga Gradskoga muzeja. U slikovnom se diskursu pripovijeda kako su muzejski postav razgledala školska djeca s učiteljicom. Dijalozi i replike posjetitelja donose se u govornim oblačićima, a glavni je verbalni tekst izlagački; posreduje informacije o prikazanim izlošcima i o organizaciji Muzeja i njegovim odjelima i zbirkama. Stoga se diskursi po modusu razilaze; verbalni je dominantno faktografski, a slikovni dominantno fikcionalni.

Tablica 1.
Analizirane muzejske slikovnice

R. br.	Skraćeni naslov	Naslov	Bibl. pod.	Domin. modus	Domin. tip dis.
1.	*Čudovišta*	*Čudovišta u muzeju iliti 1. tvrđanski rad za Muzej protiv dosada nepoznatih čudovišta*	Marijanović, 2010	fikc.	prip.
2.	*Prakrapinci*	*Prakrapinci i prapišpilinci*	Kanižaj i dr., 2006	fikc.	prip.
3.	*O Zvanetu*	*Kratka pripovijest o Zvanetu Nedostojnom, gospodaru Palače Sinčić (jedna priča iz dva[ju] vremena)*	Mihanović i Modrinić, 2009	fikc.	prip.
4.	*O Gaju*	*Priča o Gaju Laberiju = The Story of Gaius Laberius*	Agačević i Perdić Lukačević, 2009	fikc.	prip.
5.	*Pjetlić*	*Pijetlić [sic!] Šarenčić*	Djeca…, 2013	fikc.	prip.
6.	*O kaštelu*	*Priča o kaštelu Vitturi u Kaštel Lukšiću*	Klarić i Perdić Lukačević, 2011	fakt. +fikc.	prip.
7.	*Karolina*	*Karolina: Igra u muzeju i muzej u igri*	Peculić, 2013	fakt. +fikc.	prip.
8.	*Priče iz muzeja*	*Priče iz muzeja*	Boko & Dragičević, 2010	fakt. +fikc.	prip.
9.	*Muzej*	*Muzej[,] što je to?*	Gjajić, 2010	fakt.+ fikc.	prip.
10.	*Bakine bilježnice*	*Bakine bilježnice = I quaderni della nonna:*		fakt.	prip.
		• *Pjetlić bake Argije*	Ziherl, 2008		
		• *Trikovi iz prošlih vremena*	Milićević, 2010		
		• *Istina o Marcelli*	Milićević, 2012		
		• *Crvene cipelice*	Zlobec, 2014		
11.	*O novčiću*	*Priča o novčiću*	Hihlik, 2013	fakt.	izl.
12.	*Slovarica*	*Geološka slovarica*	Brezinščak i Borovac, 2013	fakt.	izl.
13.	*HMNU*	*Slikovnice Hrvatskoga muzeja naivne umjetnosti:*		-	-
		• *Vjedro na izvoru*	Isaac, 2008		
		• *Prstenovanje ptica*	Isaac, 2010		
		• *Slikopisanka mala*	Jelušić, 2011		

Moduse kombinira i slikovnica *Priče iz muzeja*, u kojoj se izlaže povijest Splita. Zanimljive su crtice potaknute muzejskim izlošcima. Pretežno izlagački tekst uklapa pripovjedne epizode, anegdote i legende o stanovnicima i uglednicima iz povijesti grada. Slikovni diskurs uključuje lik dječaka koji se u različitim ulogama pojavljuje u prizorima iz prošlosti predstavljajući egzemplarnoga Splićanina. Pojedine epizode povezane su u cjelinu snagom jednoga lika, koji naznačuje pripovjednost fikcionalnim putovanjem kroz vrijeme, slično kao što u bezrječnoj slikovnici *Anno's Journey* (Anno, 1977/1978) isti putnik povezuje različita vremena i prostore.

Knjiga – igračka *Karolina*, uključuje kratku biografiju i kronologiju povijesnih događaja koji su doveli do hrabroga čina riječke gospođe, kada je uvjerila zapovjednika britanskoga brodovlja da odustane od napada na Rijeku. Slikovnica je poput mape (fascikla) iznutra oslikane vizurom riječke obale s početka 19. stoljeća, a sadrži razglednice na koje se lijepe faksimili sićušnih poštanskih maraka i plastificiranu magnetnu figuricu Karoline Riječke koja se može „odjenuti" komadima magnetne odjeće.

Usprkos evidentnoj autorskoj pripovjednoj intenciji, *O kaštelu* također sadrži primarno obavijesni, izlagački tekst o nastanku i povijesti stare utvrde, uklapajući legendu o Miljenku i Dobrili, koja djelu pridaje i pripovjedni karakter, ali i dimenziju fikcionalnosti. Likovi dvoje zaljubljeni-

ka prikazani su u dječjoj dobi, a na kraju se kao djeca pojavljuju i u prostorima današnjega Muzeja, Dobrilina nekadašnjega doma. Prostor je poveznica događaja koje dijeli punih pet stoljeća.

Za razliku od prethodno opisanih slikovnica, *Pjetlić* je pripovijed potaknuta muzejskim izlošcima, skulpturama (*Rožice moja* Vjekoslava Voje Radoičića, *Violinistica* Slavka Kopača, *Franjo u kafiću* Zvonimira Lončarića, *Mornar* Vaska Lipovca i *Kokot* Ljubomira Strahova). Predškolska su djeca potaknuta zadanim likovima isprela i oslikala priču o izgubljenome pjetliću pa je slikovnica u cjelini djelo dječje mašte i kreativnosti.

O Gaju, dvojezična hrvatsko-engleska slikovnica s fragmentima na latinskome, potaknuta nadgrobnim spomenikom na kojemu rimski dječak u rukama drži loptu, pripovijeda o prijateljstvu dvojice dječaka. Mlađi podlegne teškoj bolesti, a prijatelj mu, shrvan tugom, podiže nadgrobni spomenik. Pripovijed poručuje da su se djeca različitih vjera i plemenske pripadnosti i u davnoj prošlosti mogla uzdići iznad svake mržnje, podozrivosti i osvetoljubivosti kakva nastane među porobljenima i porobljivačima.

Preostale su tri slikovnice iznimne svaka na svoj način. Knjižica *O Zvanetu* već podnaslovom otkriva da se radi o priči iz dvaju različitih vremena. U njoj komuniciraju povijesni lik Zvaneta Sinčića i izmišljeni lik dječaka Marka. Vremenske su kopče prošlosti i sadašnjosti palača, u kojoj se likovi susreću, i pohlepa, zajednička karakterna osobina obojice likova. Iz Zvanetove priče naučit će Marko o uzaludnosti zgrtanja i o potrebi dijeljenja s drugima. U slikovnici se isprepliću pripovjedni i faktografski segmenti te je stoga bogato intertekstualna.

Slikovnica *Prakrapinci* duhovitim kajkavskim stihovima i zabavnim ilustracijama posreduje priču o krapinskome pračovjeku opletenu oko događaja slučajnoga otkrića vatre. To je slikovnica u užem smislu riječi, a njezina se intertekstualnost realizira na razini teme.

Slikovnica Čudovišta prošlost rabi u smislu „oruđa" za borbe u sadašnjici. Muzejska ustanova postaje (ne)osvojiva tvrđava čiji eksponati služe za sveopću tučnjavu. Kako je stil izrazito humoristična (tekst) i groteskan (slike), čitatelj ovakvu namjenu eksponata ne može shvatiti ozbiljno. Time se na posredan način otkriva kakva se blaga mogu naći iza vrata gradskog muzeja. Čudovišta su istodobno i mitska bića i ljudi koji u očima onih sasvim zaokupljenih svakodnevnicom obično izgledaju kao čudaci, a to su znalci, učenjaci, umjetnici, entuzijasti, studenti, kustosi, muzealci. Ova je slikovnica vjerojatno najigrivija muzejska publikacija na hrvatskome tlu. Marijanović se poigrao i riječju „dosada" u podnaslovu. Prema sintaktički uvjetovanome očekivanju na tome bi mjestu trebalo stajati „do sada", ali imenica ipak funkcionira i upućuje na pogrešno, ali rasprostranjeno mišljenje da u muzejima vlada dosada i da su muzejski sadržaji dosadni, kao i ljudi koji se njima bave. Na stražnjim koricama autor se obraća mladim čitateljima koji su hrabri, neumorni, i pozvani mijenjati naslijeđeni svijet u kojemu se podjednako uništavaju i prirodna i kulturna baština. Na tapeti je i ekologija i mitologija. Zgrada je muzeja obavijena čarobnim nitima, prikazana na zalistu u noćnoj mrklini, okružena očima koje zasigurno nisu ljudske. Muzej je utočište bićima kojima su ljudi uništili staništa, kao i ljudima kojima je oduzet mir potreban za razmišljanje i stjecanje znanja. Stoga je sveto mjesto i jednima i drugima. U tome je njegova vrijednost.

Intertekstualne sastavnice analiziranih muzejskih slikovnica

U analiziranim slikovnicama zastupljene su sve tri vrste interteksta. U nastavku ćemo izložiti primjere citata, tekstova imitacije i žanrovskih tekstova u pojedinim slikovnicama.

Citati

U slikovnome se diskursu suvremene slikovnice često pojavljuju prikazi ili fotografije predmeta ili umjetnina koji korespondiraju sa zbiljom kao hipotekstom i pozivaju na dijalog s kulturom iz koje dolaze, prekoračujući tako imaginarnu granicu između zbilje i fikcije, tj. uspostavljajući metafikciju (usp. Narančić Kovač, 2010). Takva je praksa podjednako karakteristična i za hrvatsku i za svjetsku muzejsku slikovnicu (npr. Scieszka i Smith, 2005). Stoga ne čudi da prikaze i fotografije muzejskih izložaka i stvarnih predmeta nalazimo u gotovo svim analiziranim slikovnicama (Tablica 2).

Tablica 2.
Pregled prikaza i fotografija stvarnih predmeta i grbova u analiziranim slikovnicama

R. br.	Skraćeni naslov	Primjeri vizualnih citata
1.	Čudovišta	Maske baranjskih Buša
2.	Prakrapinci	
3.	*O Zvanetu*	Parenza – Bakrorez panorame Poreča; grb obitelji Sinčić
4.	*O Gaju*	Nadgrobni spomenici (dječak, obitelj)
5.	*Pjetlić*	Fotografija skulptura koje su potaknule nastanak priče
6.	O kaštelu	Hladno i vatreno oružje, top, škrinja, svijećnjak, zidni sat, slike na zidu
7.	*Karolina*	*Utvrda na Žabici*, akvarel Franza Jaschke (1809.)
8.	*Priče iz muzeja*	Mensa (kameni tanjur), filmski projektor, Marulićev grb
9.	*Muzej*	Prikaz bakroreza *Požeška tvrđa u XIII. vijeku*, Rudinske glave, prikazi uporabnih predmeta (npr. torbica Milke Trnine) i tradicijskih predmeta iz afričke zbirke Dragutina Lermana, fotografija tkalačkoga stana, portreti i fotografije uglednih i običnih ljudi, reprodukcija umjetničkih slika, npr. *Autoportreta* (1906.) i detalja *Autoportreta sa psom* (1910.) Miroslava Kraljevića, fotografije djece u skloništu i jedinice Hrvatske vojske te crteži fotografija hrvatskih branitelja, grb grada Požege
10.	*Bakine bilježnice*	Fotografija kukičanoga tabletića (*Istina o Marceli*); stare fotografije, fotografija noćne posude i uzorka veza za ručni rad (*Crvene cipelice*); fotografije starinskoga umivaonika, lavora i vrča za vodu (*Trikovi iz prošlih vremena*) te starih štednjaka (*Pjetlić bake Argije*)
11.	*O novčiću*	novčić – slavonski banovac i kalup, Bakrorez *Stari grad u Pakracu 1879. god*., fotografija makete Staroga grada i Povelje kralja Bele IV iz 1256. godine; stilizirani grb Slavonije (bez zvijezde) i grb nad ulazom u Spahijski podrum
12.	*Slovarica*	Likovni prikazi amonita, jantara, dragoga kamenja, fotografije minerala
13.	HMNU	Reprodukcije slika, fotografije skulptura i dječjih radova

Uočavamo da se neke vrste vizualnih citata ponavljaju. Takav je stalni motiv heraldika. U analiziranim slikovnicama prikazano je čak pet grbova, a ako se tome doda i grb sastavljen od grbova obitelji Vitturi i Celio-Cega (*O kaštelu*), prosječno svaka druga muzejska slikovnica citira (ili imitira) neki grb. Tu pojavu pojašnjavamo potrebom da se tekst muzejskih slikovnica poveže s povijesnim kontekstom, a grbovi kao simboli prošle moći i časti nose upravo takvu poruku.

Vizualnim citatima držimo i panoramske poglede i vizure gradova, npr. Dioklecijanove palače, kao i prikazane detalje stvarnih građevina poput drvenih vratnica splitske katedrale (*Priče iz muzeja*), a naročito fotografije, npr. kule Staroga grada i ulaza u Spahijski podrum u Pakracu (*O novčiću*). Tomu se mogu pridružiti i prikazi samih muzejskih zdanja (*Slovarica,* O *kaštelu*, *Muzej, O Zvanetu,* **Čudovišta***)* te njihovi tlocrti *(O Zvanetu,* **Čudovišta)**.

Citati u verbalnome diskursu dolaze iz različitih ranijih tekstova: natpis s nadgrobnoga kamena posvećenoga Gaju Laberiju Valesu, rimskome dječaku s loptom u ruci (*O Gaju*), fragment iz Splitskoga statuta iz 1395., stihovi u pohvalu Splitu iz poeme Luke Botića *Bijedna Mara* i iz Hektorovićeva *Ribanja i ribarskoga prigovaranja,* dio pjesme Momčila Popadića **Šaka suza,** *vrića smija, ča je život vengo fantažija*, posvećene Roku i Cicibeli, legendarnome ljubavnome paru splitskih beskućnika *(Priče iz muzeja*). U slikovnici **Čudovišta** na jednome transparentu nalazimo dva spojena citata u ironičnome kontrapunktu: „Povijest je učiteljica života: nigdar ni bilo“, tj. spoj mudre sentencije i poznatoga fragmenta iz Krležinih *Balada Petrice Kerempuha* koji prenosi strpljivu rezigniranu „filozofiju“ zagorskoga seljaka pritisnutoga poviješću. Na susjednome transparentu upućuje se na Noć muzeja, popularnu i dobro posjećenu manifestaciju otvorenih vrata svih muzejskih ustanova u Hrvatskoj, uz neizbježni ironijski žalac: „Hoćemo svaki dan noć muzeja“.

Verbalni citati uključuju i referencije na stvarna mjesta i pojave. Spominjanje Kopike, osječkoga kupališta na Dravi, prati eksplanatorna fusnota. Vješto upletena referencija na arheo-

loška nalazišta ujedno razotkriva površnost, pa i posvemašnju neinformiranost sugovornika: „Drugi se lik sjeti da pod granitnom kockom trga počiva rimski grad Mursa, pa teren nije najzgodniji za kopanje. Treći se lik sjeti da je Mursa malo dalje, a da je pod njima turski grad. Četvrti reče da mi nikada nismo imali Turke, a peti izjavi da su Turci imali nas". Referencija na osječke nobelovce javlja se pri predstavljanju glavnoga lika, dječaka Ive Kedera: „Pravo ime njegovo saznat ćemo kad ga kandidiraju za Nobelovu nagradu. A što ste sad blenuli? – Pa 'Nobela' su već dva Osječanina zaradila – i Prelog i Ružička, a tko ih je prije znao?". Tako se identitet protagonista priče poopćuje, on je potencijalno bilo koji mladi Osječanin kojega zanima, sažeto rečeno, ono što se nalazi u Muzeju (**Čudovišta**).

Na podjednako spretan način uklapa Marijanović referencije na muzejske eksponate i odjele u opisu „bitke" kojom je počeo „1. tvrđanski rat za Muzej protiv donedavno nepoznatih čudovišta": „Smotanom neprijatelju dugo je trebalo da shvati kako se i metalnom japanskom vazom, slatkim bronćanim Apolončićem, bogato rezbarenom nogom renesansnoga stola, Napoleonovim pozlaćenim stolcem, vrlo tvrdo ukoričenom Vergilijevom Eneidom, prastarom urom, pa čak i tamburom slavnoga Paje Kolarića, može nekoga sasvim lijepo i atraktivno dernuti po tintari. […] Tako samo Marku Ašovu koji se tvrdoglavo probijao s odjela na odjel, slomiše o glavu mamutovu kost na Prirodoslovnom odjelu, brojne kamene skulpture na Arheološkom, nekakva koplja sa zastavama na Povijesnom, jedan plug (srećom drveni) na Etnografskom, prastaru singericu na Tehničkom odjelu, te ga pokušaše bezuspješno spljoštiti između jednoga divovskog, pljesnivog atlasa iz Knjižnice i golemoga uveza starih novina iz Hemeroteke. Kad im ni to nije uspjelo, skrhaše o njega nešto porculana i bidermajerskih ormara na Odjelu umjetničkog obrta […] Golemo blago numizmatičkog odjela lansirano je rukama čudovišta – k'o rukama najciviliziranijih navijača!"

U slikovnici *O Zvanetu* nailazimo na višemodalne citate, tj. na crtež knjiga na policama s unutarslikovnim tekstom na hrbatima. Takva vizualno-verbalna intertekstualnost također je **često zastupljena u suvremenim slikovnicama. I primjeri natpisa na plakatima u prethodnoj** slikovnici primjeri su unutarslikovnoga teksta, ali se tamo ne citiraju cjeloviti predmeti (transparenti). Kada je riječ o prikazanim knjigama, vizualna i verbalna komponenta su neodvojive pa je i intertekst višemodalan. Knjige su prikazane u gornjem lijevom kutu dvostraničja na kojemu dominira drugi prizor te nisu odmah uočljive. Neki su natpisi nečitljivi, a neki vidljivi tek djelomično, zbog reza stranice:. „M. T. Ciceronis: Ora[tor?]", „La sinagoga degli [?]", „C. Crispi salusti: De [?]" „Robert [?]", „Petrus Foller [?]", „M. Gio. Della [?]", „L'Instrume[nt?] della Filosofia", „Paulus[?]", „Pred[?]", „Definitiones [?]", „Liber sext[us]", „Procopisu[?]". Kada nije moguće točno rekonstruirati hipotekst, barem ne bez uvida u stvarni fond Muzeja, navedeni naslovi potiču na istraživanje. Jasniji su, iako katkada jedino uz pomoć povećala, sljedeći natpisi na hrbatima prikazanih knjiga: „Poemata omnia, Q. Horatius Flaccius", „Carminus, Q. Horatius Flaccius", „Per Ioannem Patauinum", „Giovanni Boccaccio: La geneologia de gli dei", „Pietro Mesia: Selva di Varia Lettione" (treba Messia), „G. Plinius Secundus: Naturalis historiae", „Decretum Gratiani" – dva sveska, „Johannes Christosmus: Divi Pauli Epistola[s]" – dva sveska, (treba Chrysostomus), „Pandectarum seu digestum vetus iur[ris]" (usp: *Digestum vetus, seu Pandectarum iuris* iz 1584. Sveuč. knj. Rijeka, 2007, str. 36) „Volumen legum, Tre libri codisis D. Iust[iniani?]" (odnosi se na *Volumen Legum Paruum quod vocant in qvo haec insvnt Tres posteriores libri Codicis* D. Iustiniani iz 1583., Sveuč. knj. Rijeka, 2007, str. 35-36) te „B. Montanus, Summa cura collectae".

Tomu se mogu se dodati i recepti za kroštule (*O Zvanetu*) i za uskršnju pogaču, „pincu" bake Brune (*Bakine bilježnice – Trikovi*).

Tekstovi imitacije

Primjeri su tekstova imitacije u slikovnome diskursu analiziranih slikovnica **česti.** To su, primjerice, stilizirani plan mjesta na podu muzejske knjižnice koji upućuje na položaj palače Sinčić u Poreču i stilizirani zemljovid koji prikazuje Zvanetova imanja (*O Zvanetu*).

U analiziranim slikovnicama najčešće su referencije na predmete svakodnevne uporabe, koji se ne mogu smatrati citatima jer nisu prikazi konkretnih predmeta, koje bi se u nekom dru-

gom tekstu – ili u (povijesnog) zbilji mogli pronaći. Ovdje se vizualnim intertekstom aludira na povijesne predmete koji upućuju na neko prošlo razdoblje. Svrha je prenijeti informaciju o kulturnim činjenicama kroz povijest te za čitatelja oživjeti i predočiti iščezli svijet. Priča smještena u kontekst konkretnih povijesnih i kulturnih značenja dobiva na uvjerljivosti, a muzejska slikovnica postiže svrhu posredovanja znanja o baštini.

Mnogi se stari predmeti prikazuju u slikovnome diskursu, npr. ogledala, namještaj, škrinje, posuđe, ogrlice i dragulji, ćupovi, svijećnjaci. Pero i tintarnica pokazuju se u prizoru u kojemu Marina ispisuje svoju oporuku, odjevena u urešenu odjeću i s izvezenom kapicom na glavi (*O Zvanetu*), slični su vizualni prikazi stare odjeće, topa, bačava i kablića, opletene boce, zidnoga sata, kuhinjskoga posuđa, a među povijesnim predmetima posebno mjesto imaju igračke, lutka i kolut koji dječak tjera štapom (O *kaštelu).* Igračke su iz rimskoga doba mlin (igra na ploči), lutka, konjić na štapu, drveni mač i lopta (*O Gaju*). Uz njih nalazimo i predmete druge namjene, npr. opremu rimskih vojnika, različite posude, baklje, odore. Nadalje, i prizori iz života plemena Delmata i rimske pogranične vojske iz 1. st. na području rijeke Cetine i današnjih mjesta Trilj i Gardun mogu se promatrati kao intertekst. U slikovnici *Karolina* nalazimo odjeću i sitne predmete, kao što su lepeza, lornjon i kopča za kosu, a Karolina i sama postaje igračka, pa se ne može zanijekati ironijski komentar u odnosu na povijesnu osobu.

Imitacijom možemo smatrati i prikaze starih prostora i procesa, kao što su graditeljstvo i klesarstvo (*O Gaju*, *O Kaštelu*) te prikaz kovnice novca (*O novčiću)*. Valja pridodati i referenciju na autentične nastambe krapinskoga pračovjeka, na stvarno nalazište, jer se baš pred takvu pećinu smješta radnja u *Prakrapincima*.

U jezičnom se diskursu spominjanjem božice Thane i Crnoga nebeskoga zmaja upućuje na vjerovanja plemena Delmata (*O Gaju)*. U *Slovarici* stihovima „Hrašćina je zato / mjesto vrlo slavno: / tresnuo je tamo / jedan već odavno“ aludira se na pad meteorita 26. svibnja 1751.

„Mačka je crna prešla preko grma“ aludira na pučko vjerovanje o nesreći ako crna mačka komu prijeđe put, a usputno spominjanje juhe od bundeve u odlomku kojim se iznosi dio Zanetove karakterizacije (*O Zvanetu*), mogla bi biti aluzija na popularnu slikovnicu (Cooper, 2003).

Parodiju refrena popularne pjesme *Mala djevojčica* iz 1960., Mire Dupelj, *alias* Alke Ruben („Tata, kupi mi auto“) nalazimo u obliku prikazanoga grafita: „Tata, kupi mi vilu, gliser i aftomobil, / Neću ni bracu, ni seku – ~~pa nisam ja pedofil!~~ [Prekriženo i završetak stiha dopisan drugim rukopisom:] *Ja hoću postat debil!!!* / Tata, kupi diplomu, maleni doktorat, / Kupi mi neradno mjesto i debeli zlatni sat!“ (Čudovišta). Ironična oštrica usmjerena je, naravno prema „zlatnoj mladeži“. Komentar o debilu ujedno je i jasna interpretacija parodije. U istoj se slikovnici aludira na popularnost televizijskih sapunica spomenom (nepostojeće) serije „Ljubav u šašu“, uz ispravak „Šašava ljubav“, a rečenicom „Potom brzo zamandali vrata“ na stih iz tugaljive bosanske pjesme. Tomu treba dodati i opasku iz usta bake koja jedina vjeruje u svijetlu budućnost svojega unuka: „postat će mi Cvajnštajn“, tj. drugi Einstein (Čudovišta).

Na razini slikovnice u cjelini, tj. i u jezičnom i u slikovnom diskursu nalazimo umetnute tekstove imitacije kojima se prepričavaju anegdote, npr. o neobičnome ljubavnome trokutu mladoga Marka Marulića, o utrci Ante Ružića Baće s vlakom, o dugome jeziku Splićanke Đovanine, o Dioklecijanovoj ljubavi prema zavičaju (*Priče iz muzeja*), o Eufemijinoj tužbi protiv oca zbog uskraćivanja miraza i o vjenčanju Zvanetove nećakinje Marie sa Zanettom Raguzzijem (*O Zvanetu*), a nalazimo i cjelovite priče i legende, primjerice o Dioklecijanu i Priski, o Roku i Cicibeli, o Adelu i Mari (*Priče iz muzeja*) te o Miljenku i Dobrili (*O kaštelu*); može se navesti i cijela slikovnica *O Gaju*.

Žanrovski tekstovi

Slikovnice *Karolina* i *Vjedro na izvoru* (HMNU), svojim su oblikom žanrovski intertekstovi. Prva je u obliku mape-igračke, a druga vanjskim izgledom imitira pismo, s imenom pjesnika Saliha Isaaca kao adresata, naslovom kao adresom, s markom, naljepnicom za preporučenu pošiljku s ISBN brojem i s „poštanskim“ žigom Hrvatskoga muzeja naivne umjetnosti .

Na vizualno-verbalnoj razini eksploatirane su forme uličnih grafita i transparenata (*Čudovišta*), kao i tehnički crtež (tlocrt, nacrt) (*O Zvanetu*, *Čudovišta*).

O Zvanetu uklapa više žanrovskih tekstova u verbalnome diskursu. Imitacija suhoga obavijesnoga teksta oživljena je **šal**om koja nastaje zbog nepodudaranja stila i sadržaja: "A takav događaj ipak valja smatrati neobičnim, i to ne samo kod nas, već i na Ovčjim otocima, koji od svih europskih zemalja imaju najveći postotak neobičnih događaja po glavi stanovnika." Nadalje, uspješno su umetnute forme ankete ili upitnika i definicije: „Što je sedmogodišnji dječak u to doba dana radio sam na ulici? Odgovor broj 1: *Tražio je mjesto na koje bi mogao sakriti igračke.* / Pitanje broj 2: *Sakriti ih od koga?* / Odgovor broj 2: *Od druge djece.* […] Pitanje broj 4: Što je to pohlepa? / Odgovor broj 4: *Pretjerano izražena sklonost da se zadovolji želja za materijalnim dobrima* […]" (kurziv u izvorniku). Nadalje, nailazimo i na odlomak koji odgovara stilu tradicionalnoga pustolovnoga ili povijesnoga romana, izazivajući u čitatelju napetost i iščekivanje, gotovo kao da je ga je napisala Marija Jurić Zagorka: „Zato je njegovo sitno tijelo, pogrbljeno pod teretom teške vreće koju je nosilo na leđima, žurno hitalo porečkim ulicama, točno 9 minuta prije 20 sati izbivši pred Palaču Sinčič".

U umetnuti suhi opis Palače umeće se još jedna šala slična već opisanoj, kada se u tekstu umjesto očekivanoga Statističkoga zavoda, nailazi na onaj koji evidentira romantike „kakvih je, procjenjuje se, u Poreču 17. stoljeća bilo više nego danas, barem kako nam pokazuju statistike koje pomno prikuplja i čuva Romantični zavod Republike Hrvatske, a koje dokazuju da broj romantika u nekoj državi ne raste proporcionalno s brojem stanovnika."

Još jedna vrsta žanrovskoga teksta zaslužuje posebnu pozornost; to je rječnik pojmova, koji se javlja u više slikovnica. U nekima je ilustriran (*O Gaju, O kaštelu*, *Priče iz muzeja*), dok drugdje nema ilustracija (*O novčiću*). Uz to, neke su slikovnice već i same poput rječnika (*Slovarica*), u drugima se pojmovi uvode u glavni tekst, npr. kustos, knjiga dojmova, vrste muzeja, muzejski odjeli (*Muzej*) ili se vizualno ističu u glavnome tekstu i kontekstualno pojašnjavaju, bilo riječima ili slikama npr. kubura, kremenjača, uljanica (*O kaštelu*).

Uvrštavanje tekstova različitih žanrovskih konvencija odaje diskursnu raznolikost i dinamičnost, dok s druge strane upućuje na dokumentarističku namjenu muzejskih slikovnica.

Uloga čitatelja

Spomenuli smo već da se intertekstualnost realizira kroz čitateljsko razumijevanje. Stoga valja postaviti pitanje kako muzejske slikovnice komuniciraju s čitateljima, tj. koje im strategije nude za prepoznavanje interteksta i pronalaženje hipoteksta.

Jedan dio slikovnica uključuje čitatelja u dekodiranje značenja naglašenom interaktivnošću. U *Bakinim bilježnicama* zazivi čitatelju sadržani su u strukturi slikovnica koje stalno pozivaju na sudjelovanje, uključujući i kontakt djece sa starijim osobama koje su ispričale svoje doživljaje (posljednji je list razglednica koju treba izrezati i poslati). Dalje, čitatelj odlučuje hoće li kontinuirano čitati priču i preskakati druge sadržaje ili zastati na kojemu od njih. Mogućnost izbora temeljna je kvaliteta interaktivnih slikovnica. Konačno, uvrštavanjem isključivo dječjih crteža, djetetu se čitatelju sugerira da su oni jednako vrijedni kao i verbalizirane priče starijih osoba. *Pjetlić* i slikovnice HMNU na sličan način poklanjaju potpuno povjerenje dječjoj kreativnosti te stoga u djeci mogu očekivati predane čitatelje. Intertekstualne sastavnice stavljaju se u kontekst dječjih uradaka i interaktivnoga čitanja pa se lakše mogu iznaći tumačenja koja vode k prepoznavanju interteksta, razumijevanju hipoteksta i uspostavljanju značenja u njihovu suodnosu. Ključ je razumijevanja u samim slikovnicama.

U *Slovarici* i u *Prakrapincima* intertekst gotovo izostaje. Stoga obje slikovnice traže od čitatelja tek prepoznavanje poveznica s odgovarajućim muzejom, u kojemu se sadržaji iz slikovnice mogu dodatno proširiti i produbiti. Da bi se to olakšalo, prva slikovnica neposredno poziva na posjet muzeju, slikom i riječju, a druga prikazuje prizor nalazišta. *O novčiću* također poziva čitatelja u muzej, riječju i slikom. Ključ je u muzeju.

U *Priči o Gaju*, dječjega se čitatelja zaziva prikazima igara i igračaka iz staroga doba ne bi li ih usporedili sa suvremenim igračkama. Tajanstveni nadgrobni spomenik, ugrađen u fasadu poznate zgrade, potaknut će čitatelja na to da ga potraži. Kao dio materijalne baštine i povijesti, spomenik spaja suvremeno dijete s onim koje je u davnim dubinama vremena živjelo na istim prostorima, spona je koja davninu čini manje stranom i dalekom.

Karolina se snažno oslanja na interaktivnost i čitateljski angažman. U njoj se posve malo „govori", a puno više ostavlja djetetu, koje zamišlja, nadograđuje, mašta i uz pomoć figurice i mape-igračke uprizoruje različite scene. Evociranje prošlosti postiže se opipljivim rekvizitima, a igra i kombinatorika pokretači su, ali i nastavljači priče, jer se s različitom odjećom Karolina pomiče i u vremenu. Tu je ključ u čitatelju.

U *Priči o kaštelu* posebno dolazi do izražaja komunikacija slikovnoga i verbalnoga sloja koji se uzajamno se upotpunjuju i pojašnjavaju. Sadrži i eksplicitan poziv u muzej, gdje se naznačene teme i priče iz prošlosti mogu dodatno kontekstualizirati. Ponešto za sebe mogu naći i dijete i odrasli čitatelj te je ova slikovnica, kao i sljedeće dvije, upućena ukriženoj publici djece i odraslih.

Već je rečeno da slikovnica *O Zvanetu* nije posve koherentna; naraciju prekidaju demografski podaci, povijesna pojašnjenja, graditeljske pojedinosti. Time se postiže dvojak učinak. Parcelizacijom priče naglašava se mogućnost nelinearnoga čitanja, što stavlja knjigu u red najsuvremenijih djela za mlade koja idu usporedo s digitalnim tehnologijama. Duhovitost teksta korespondira pak s čitateljem starije dobi (Romantični zavod koji prati rast broja romantika dosjetka je ironijskoga koda), ali to knjižicu ipak ne čini nepristupačnom dječjem čitatelju.

U slikovnici Čudovišta poveznice su prema djetetu fantastična, zastrašujuća bića, otvoren i eksplicitan poziv na istraživanje jer su djeca i mladi tome dorasli, karta tajnih prolaza i posvećenih odaja, prikazi grafita koji impliciraju interaktivnost. Knjiga je namijenjena onima koji vole čitati, ali to ne moraju nužno biti djeca. Zaziv čitatelju odvija se i uz pomoć transparenata, prepunih duhovitih dosjetki koje odrasli lako mogu povezati sa suvremenom zbiljom.

Završne napomene

Hipotekst uočenih vizualnih citata i tekstova imitacije u analiziranim slikovnicama najčešće je sama zbilja. Primjeri interteksta, tj. prikazani artefakti, predmeti, građevine i nastambe izvorno se mogu naći na ulicama stvarnih suvremenih gradova ili u muzejima, kao eksponati. Cilj je smještanja radnje pripovjednih muzejskih slikovnica u stvarne prostore potvrda autentičnosti i povijesne istinitosti, a time i postizanje uvjerljivosti ispripovijedanih događaja. Intertekst obogaćuje značenja i čitatelju približava povijesne događaje te tako priprema odgovarajući kontekst za dodatne informacije.

Pristupačnost informacija u muzejima uz koje su pojedine muzejske slikovnice vezane olakšava čitateljima razumijevanje interteksta i pronalaženje hipoteksta. Ipak, neke muzejske slikovnice (*O Zvanetu*, *Čudovišta*) iskoračuju iz okvira koje muzejskoj slikovnici postavlja edukacijska svrha te uključuju i složenije intertekstove koji proširuju muzejski kontekst. Takve slikovnice posreduju značenja koja su katkada teže dostupna, ali zato rješenja zagonetki i prepoznavanje interteksta donose posebno zadovoljstvo.

Zbog povijesne tematike muzejske su slikovnice sklone povezivanju vremenski udaljenih razdoblja , pa tako nailazimo na fantastične elemente, koji mogu pobuditi dodatno zanimanje mlađih čitatelja. U *Pričama iz muzeja* susrećemo neimenovana putnika kroz vrijeme, u *Priči o kaštelu* Miljenko i Dobrila pojavljuju se i u sadašnjem vremenu, Čudovišta obiluju fantastičnim likovima, prošlost i sadašnjost neposredno komuniciraju u slikovnici *O Zvanetu*, a rekonstruirani prošli svjetovi *Prakrapinaca* i *Priče o Gaju* bliži su svjetovima fantastične proze nego našoj svakodnevnici.

Kombinacija fantastičnih sastavnica s povijesno-realističnima upućuje na prekoračenje granice fikcije i zbilje. Stoga se u većini analiziranih slikovnica javlja metafikcija (Waugh, 1984). Dodatni je razlog metafikcionalnosti naglašena interaktivnost koja podrazumijeva neposrednu čitateljevu intervenciju kojom ulazi u djelo (HMNU, *Karolina*). Konačno, intertekstualnost upuću-

je na povezanost fikcionalne cjeline s nefikcionalnim izvorom ili s drugom fikcionalnom cjelinom pa je i stoga već sama po sebi jedno od metafikcijskih sredstava (Pantaleo, 2004, str. 230).

Muzejska slikovnica omogućuje uspostavljanje čitateljeve komunikacije s povijesnom zbiljom upravo i ponajviše putem intertekstualnosti. U muzejskim se slikovnicama često preklapaju povijesni slojevi kombinacijom spomeničkih artefakata i mašte, a često se u istoj slikovnici raznorodne sastavnice slažu u hibridnu i interaktivnu cjelinu. Muzejska slikovnica katkada postaje dječja igračka, a katkada intelektualno interaktivna i slojevita intertekstualna igra u mediju jezika, kulture i povijesti. Stoga muzejske slikovnice i odraslim i dječjim čitateljima otvaraju prostor susreta s različitim vremenima i kulturama.

Literatura

Agačević, I. i Perdić Lukačević, Z. (2009). *Priča o Gaju Laberiju = The Story of Gaius Laberius*. Trilj: Muzej triljskog kraja.

Allen, G. (2011). *Intertextuality*. 2. izd. London i New York: Routledge.

Anno, M. (1977/1978). *Anno's Journey.* New York: Collins.

Balić Šimrak, A. (2014). Slikovnica – složena igra. U D. Zalar, A. Balić Šimrak i S. Rupčić, *Izlet u muzej na mala vrata: prema teoriji slikovnice* (str. 70-83). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Beckett, S. (2012). *Crossover Picturebooks: A Genre for All Ages.* New York: Routledge.

Boko, J. i Dragičević, E. (2010). *Priče iz muzeja*. Split: Muzej grada Splita.

Brezinščak, R. i Borovac, I. (2013). *Geološka slovarica*. Zagreb: Hrvatski prirodoslovni muzej.

Cooper, H. (2003). *Juha od bundeve*. Prev. S. Lovrenčić. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.

Djeca DV „Seka i braco". (2013). *Pijetlić [sic!]* Šarenčić. Slavonski Brod: Galerija umjetnina grada Slavonskog Broda.

Genette, G. (1997[1982]). *Palimpsests: Literature in the Second Degree.* Lincoln i London: University of Nebrasca Press.

Gjajić, M. (2010). *Muzej[,] što je to?*. Požega: Gradski muzej Požega.

Hihlik, J. (2013). *Priča o novčiću*. Pakrac: Muzej grada Pakraca.

Isaac, S. (2008). *Vjedro na izvoru*. Zagreb: Hrvatski muzej naivne umjetnosti.

Isaac, S. (2010). *Prstenovanje ptica: dopjevci i prepjevci slika i kipića.* Zagreb: Hrvatski muzej naivne umjetnosti.

Jelušić, B. (2011) *Slikopisanka mala*. Zagreb: Hrvatski muzej naivne umjetnosti.

Kanižaj, P., Barun, N. i Šoštarko, K. (2006). *Prakrapinci i prapišpilinci*. Krapina: Art studio.

Klarić, M. i Perdić Lukačević, Z. (2011) *Priča o kaštelu Vitturi* u Kaštel Lukšiću. Kaštela: Muzej grada Kaštela.

Kümmerling-Meibauer, B. (2014). Introduction: Picturebooks between Representation and Narration. U B. Kümmerling-Meibauer (Ur.), *Picturebooks, Representation and Narration* (str. 1-14). New York: Routledge.

Marijanović, S. (2010). Čudovišta u muzeju iliti 1. *tvrđanski rad za Muzej protiv dosada nepoznatih čudovišta*. Osijek: Muzej Slavonije.

Mihanović, D. i Modrinić, S. (2009)*Kratka pripovijest o Zvanetu Nedostojnom, gospodaru Palače Sinčić (jedna priča iz dva[ju] vremena)*. Poreč: Zavičajni muzej Poreštine.

Milićević Mijošek, K. (Ur.). (2010). I trucchi dei tempi passati = *Trikovi iz prošlih vremena*. Novigrad = Cittanova: Muzej = Museo Lapidarium.

Milićević Mijošek, K. (Ur.). (2012) *Istina o Marcelli = La verità di Marcella*. Novigrad = Cittanova: Muzej = Museo Lapidarium.

Narančić Kovač, S. (2010). Simms Taback Meets Joseph Kohn – Metafictive Dialogues within a Picturebook. *The Journal of Children's Literature Studies* 7(2): 38-60.

Narančić Kovač, S. (2011). *Jedna priča i dva pripovjedača: pripovjedne perspektive u dvojnome diskursu suvremene slikovnice. (Doktorska disertacija).* Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Nikolajeva, M. (2010). Interpretative Codes and Implied Readers of Children's Picturebooks. U T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer i C. Silva-Díaz (Ur.), *New Directions in Picturebook Research* (str. 27–40). New York: Routledge.

Nikolajeva, M. i Scott, C. (2001). *How Picturebooks Work.* New York and London: Garland.

Pantaleo, S. (2004). Young Children Interpret the Metafictive in Anthony Browne's *Voices in the Park*. *Journal of Early Childhood Literacy* 4(2): 211-233.

Peculić, I. (2013). *Karolina – igra u muzeju i muzej u igri.* Rijeka: Pomorski i povijesni muzej hrvatskog primorja.

Pullman, P. (2003). *Lyra's Oxford*. New York: Knopf.

Scieszka, J. i Smith, L. (2005). *Seen Art*? New York: Museum of Modern Art i Viking.

Stephens, J. (1992). *Language and Ideology in Children's Fiction.* London i New York: Longman.

Sveučilina knjižnica Rijeka. (2007). *Novi život povijesnih riječkih knjižnica: knjige 16. stoljeća*. Rijeka: Sveučilišna knjižnica.

Waugh, P. (1984). *Metafiction: The Theory and Practice of Self-Conscious Fiction.* London and New York: Routledge.

Wilkie-Stibbs, C. (2004). Intertextuality and the Child Reader. U P. Hunt (Ur.), *International Encyclopedia of Children's Literature*, Sv. I. (str. 179- 190). London i New York: Routledge.

Zalar, D. (2014). Hrvatska muzejska slikovnica kao čuvar baštine. U D. Zalar, A. Balić Šimrak i S. Rupčić, *Izlet u muzej na mala vrata: prema teoriji slikovnice* (str. 26-69). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Ziherl, J. (Ur.). (2008). *Il galletto di nonna Argia = Pjetlić bake Argije*. Novigrad = Cittanova: Muzej = Museo Lapidarium.

Zlobec, D. (2014). *Crvene cipelice: u strahu su velike oči = Le scarpette scarlatte: quando lap aura fa novanta*. Novigrad = Cittanova: Muzej = Museo Lapidarium.

Smiljana Narančić Kovač
Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu
Savska cesta 77, Zagreb, Hrvatska
narancic-kovac@ufzg.hr

Diana Zalar
Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu
Savska cesta 77, Zagreb, Hrvatska
diana.zalar@ufzg.hr

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Original research paper
pages: 68-80

The intertextuality of museum picturebooks

Smiljana Narančić Kovač and Diana Zalar
Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia

Abstract

A special kind of national picturebook – the museum picturebook, related to the institution that publishes it at several levels: thematic, spiritual, functional, receptive – develops a specific strategy of attracting young readers, based on intertextuality. The authors investigate Croatian contemporary museum picturebooks, analysing a selection of intertextual picturebooks as examples of different types of intertextuality. These types differ in the kind of their hypotexts and in the manner of their mediation by various intertexts. They include the overlapping of historical layers by references to museum artefacts and using imagination, establishing the reader's communication with a historical reality, combinations of literary and non-literary texts in the same book, evoking a historical event by understanding the picturebook as a toy, or combining elements of language, verbal and visual discourse and narration in an inventive and complex game. It is shown that museum picturebooks in Croatia reveal numerous possibilities of correspondence with various times and worlds.

Keywords: *Croatian picturebook; hipotekst; intertext; verbal discourse; visual discourse*

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Original research paper
pages: 81-90

Text books for elementary schools. Models and languages in Italy from the Austro-German Enlightenment to the present day

Simonetta Polenghi
Department of Education, Catholic University of Saint Heart in Milan

Abstract

The first aim of this paper is to show the key moments of a process of long duration in the Italian area, through the direct reading of some of the most famous reading-books and text-books from the Enlightenment to 1923. The model of a lay book, which was to replace religious books and catechisms, was the famous Kinderfreund (1776-79) by F. E. von Rochow, which started the new didactic model of moral short stories, heavily imbued with rationalism. This model reached the Habsburg Italian areas, thanks to the mediation of J. J. Felbiger, and was developed by F. Soave with his Moral Short Stories, which enjoyed a long success. Fables, on Aesop's model, were in all primers. The first Italian textbooks, at the beginning of the XIXth century, continued the moral model. The structure of these books will be shown, with examples.

After Italian unification, this rationalist model was continued, but with less clever results. Some examples will be provided of some successful books of the end of the century, from the publishing house Vallardi of Milan. The ministerial committee of 1923, chaired by the great educationalist G.Lombardo Radice, abandoned the old rationalist books, and approved authoritatively a different language and new models which depicted real children, their feelings and inner world. The second aim of the paper and its conclusion is to uncover the rationalist language still present in Italian text-books, unveiling how they tend to hark back to some old enlightened models.

Keywords: *History of education; history of elementary school; history of reading books; history of text-books; Italian text-books.*

Introduction

School text-books have been long studied as a relevant source for the history of culture and mentality, as well as for the history of pedagogy and teaching, not to mention for the history of publishing houses (suffice it to recall Choppin 1987-95; Helmers 1970; Tomkowiak 1993; Johnsen 1993; Escolano Benito 1997-98;). In Italy, too, the subject is one of the more interesting and flourishing in the field of history of education and schooling (Chiosso 2000; Chiosso 2003; Betti 2004, Barausse 2008, Chiosso 2008; Ascenzi-Sani 2009, Chiosso 2013). Not so much can be said about the actual pedagogical debate, which revolves more around technology and education, and therefore about new media and digital tools. An historical perspective may instead allow one to re-think the value of text books and their contents, examining in a critical way the pedagogy (sometime implicit) and the didactics that these books propose. The aim of this paper is to show the key moments of a process of long duration in the Italian area, using some of the most famous reading-books and text-books from the Enlightenment to 1923, in order to detect, in a *longue durée* process, some persistency and some distortions in present day books.

To reach this aim, I shall concentrate my analysis on Italian reading books for the elementary school. I shall trace the origins of a rationalist approach in the Enlightenment and follow them in some of the most successful text-books of the XIXth and XXth centuries. I shall use both the existing literature on the subject and the direct reading of these text books as primary sources.

Back to the origins of the modern lay reading book for the elementary school: Rochow's *Kinderfreund*

The modern school reading book was born in Germany and Austria in the seventies of the XVIIIth century, when a structured system of popular elementary schools, controlled by the State, was planned, and it was heavily imbued with Enlightenment culture and ethics (Van Horn Melton, 1988). Facing the urgency to create such a network of popular schools, the Philanthropists started writing primers and reading books which were supposed to replace the traditional religious books with which children learnt to read. Both in Protestant and Catholic States, ABC-books and reading books, either in the vernacular or in Latin, were Christian: the Bible, Protestant Catechisms, Catholic Catechisms, and religious booklets on saints were the first tools pupils were given to read.

Locke had already pointed out the boredom of these texts, too difficult for children, and he and especially Comenius with *Janua linguarum reserata*, *Vestibulum* and *Orbis sensualium pictus*, had written genial pages on how to teach reading in the mother tongue and in other languages, Latin in particular (Howatt 1984, pp.32-35, 39-50). In Halle A.H.Francke had used the *Orbis sensualium pictus*, and the didactic of Pietism was influenced by Comenius. The ethical content of the first new primers and reading books of the Seventies was typical of the Enlightenment. In 1770 Basedow edited the *Elementarbuch,* the first version of his famous *Elementarwerk* (1774), and in 1771 published the *Kleines Buch* für Kinder aller Stände, which also contained many images: pictures of everyday objects, of animals, plants, and trades. Both books dedicated many pages to moral and religious education, basing it on man's rationality. In 1772 Christian Felix Weiße published the *Neues ABC-Buch,* a finely illustrated primer, which had a great success (see Weiße, 1772). Every letter was matched with an image and was followed by two lines of moral teaching, which summarized the Enlightenment pedagogy: idleness was sharply criticized, industriousness was praised, children were invited to love school and to use their own reason, but with moderation: everyone had to be happy with what he had, for every social condition has negative and positive sides (on these books see Rommel 1968; Schäfer 1969; Schenda 1977; Grömminger 2002).

This conservative warning, aimed at convincing peasants to stay in the country and being satisfied with their work, in accordance with mercantilistic and physiocratic theories, had a very long duration and lasted until the XXth century. The topic of the utility of school was present with insistence in all first primers and this also lasted for decades (Schenda 1977, p.43). In a rural society, where child labour was normal and widespread, it was necessary to persuade parents, before children, on the advantages of schools.

But these books, with their beautiful and refined iconographic apparatus, were not really books for poor people. The very first lay reading book for rural Prussian schools was the famous *Kinderfreund* (1776-79) by the Philantropist E.F.von Rochow. A masterpiece of the Enlightenment pedagogy, it had an extraordinary success. In Germany 100.000 copies were printed in a few years. It was translated into French, Dutch, Danish, Polish, and Slovenian. Many subsequent books were modelled on it, on its structure, topics, and stories even in the XIXth century (Schmitt 2001, 2007, 2009; Polenghi 2003). In Germany the first volume of the *Kinderfreund* (1776) went through 200 editions: it has been rightly defined as "the forefather of all text books" (Reble 1995, p.170).

Rochow wrote that his book "filled up the existing gap between the fables and the Bibles" (Jonas 1907, p.135): the *Kinderfreund* was really a novelty and opened a new canon, based on short moral stories, that was to enjoy a long and persistent success in Europe. The *Kinderfreund* presented 72 short moral stories, which nearly always finish with a quotation from Sirach's and Solomon's Books of Wisdom. In this way Rochow tried to link contents which had an Enlightened stamp with a popular religious moral: the references were not to dogmas but to ethical simple suggestion, very close to traditional proverbs.

The stories were short, and the language was familiar and simple. Sometimes Rochow used dialogue form, aimed at proving the reasonable truth, that had to come from the child's

mind, in a Socratic way. The amusing dimension was totally lacking: the purpose of the book was to teach, to educate, never to entertain. People had to learn useful things, not waste their time with amusing readings. Rochow insisted on the philosophic concepts of cause and effect. The more frequent topics were those related to morality and to philosophic Enlightenment (cause and effect, appearance and reality, senses perception and reason), followed by the social order and labour, religion (a natural Christian religion with no dogmas) and the necessity of the school.

The short stories had simple titles, such as: "The poor girl", "The little liar", "It is very good to learn something useful", "The little thief", "The image or the appearance", "Cause and effect", "The clever mother", "Similar and different", "The good servant", "The grateful son", "The friend in need", "Consequences of being unsatisfied", "The nasty servant", "The punishment", "The innocent", "The storm", "The magnet". The short moral stories echoed, more than La Fontaine, Aesop, an author loved by Luther, Locke and Lessing.

Praised by intellectuals, the *Kinderfreund* was rather ostracized by peasants, who preferred old traditional religious books. The book, with its philosophical concepts, was too complicated for them. Some actually affirmed that they could not tolerate that their sons learned to read with a book that did not even mention Jesus, and protested against a "book of fables", mistaking the short stories for fables (Heinemann 1974, pp.132-140; Neugebauer 1985, pp.449-451). Indeed the *Kinderfreund* has been defined as a "lay Catechism" (Lundgreen 1980, pp.38-39).

To prove that people could gain happiness even in this life, Rochow depicted a hardly credible picture of good children, men and women who managed to be happy by being satisfied with what they had and by being honest, disciplined, and good workers (peasants). Nasty and idle people, on the contrary, received their inevitable punishment in this life, in accordance with a moral that excluded an after-life, not because he did not believe in it, but because it was unproven by reason. This manichaeistic model of good and nasty people, which did not leave any space for any nuance in between, so that any little deviation from the moral rule leads men to certain punishment and death, appears today ridiculous and crude (Helmers 1970, pp.158-159), but it had a sense for very ignorant peasants: examples had to be very clear and simple to be understood. This narrative form recalls traditional children's fables, whose characters do not undergo an interior evolution, but live in roles that are forever fixed (the baddies and the goodies) and that are immediately clear to a little child's mind.

Abbot J.J.Felbiger, who introduced in the Habsburg Empire the Normal method[1] and who was the author of Maria Theresa's school reform of 1774, which imposed compulsory elementary schools (Van Horn Melton, 1988), admired the *Kinderfreund* and was in correspondence with Rochow. He gained from Rochow permission to use and adapt the *Kinderfreund*, without declaring it – indeed Felbiger had problems in Vienna, for he used Protestant didactics, which came from the Pietists J.J.Hecker and J.F.Hähn. Felbiger still provided religious text books, into which crept lay and Enlightened topics (Engelbrecht 1984, p.111).

At the beginning of the XIXth century, as a result of the industrial revolution, the central virtue became industriousness, connected with precision and saving (Lundgreen 1970, pp.104-119; Alzheimer-Haller, 2004, p.135). Meanwhile, even at the end of the XVIIIth century, reading books appeared that were less rationalist: travel stories, exotic or adventure stories, more suitable to catch children's attention and rouse their interest. Whereas fables, on Aesop's model, had a central position in the XVIIIth century, during the Romanticism folk poetry was discovered, together with the Grimm brothers' fairy tales, and hence child's imagination and phantasy were recognized. Fables, moral short stories and proverbs were nonetheless continuously used: their

[1] The Normal method (*Normalmethode*), or Simultaneous (*Zusammenunterricht*), was the forefather of the frontal lesson. Whereas traditionally the teacher taught individually to every pupil, calling him at the desk for few minutes, the Normal method prescribed that the teacher taught to the entire class at the same time. Hence some didactic tools like the blackboard, wall charts and reading books were prescribed as indispensable and children had to have the same age and the same initial competences, so that lessons could proceed gradually but simultaneously for all the pupils.

shortness made them an effective way to teach reading to the beginners, but they remained for a long time also in reading books (Tomkowiak 1003, pp.13-16).

Italian reading books at the end of the XVIIIth and the beginning of the XIXth centuries

The model of moral short stories came to Italy through Austria, that is to say through Felbiger's books. Felbiger's books were translated into Italian, and other text books were written, in order to apply the school reform also in the Italian speaking areas. The Somascan father Francesco Soave, professor and cultivated intellectual, follower of Locke and of empiricism, was a key figure in the implementation of Maria Theresa and Joseph II's school reform. In 1786 he wrote many text books and a *Primer* (*Abbecedario*), in which proverbs and Aesop's fables were the tools to teach an enlightened moral. In the same year he published the definitive edition of his *Moral Short Stories* (*Novelle morali*), which he had already started in 1776. This book was reprinted all over Italy, before and after the unification (1861), up to the end of the century. The success was indeed extraordinary. Also during the Napoleonic age Soave's text books were approved and in widespread use. For decades Soave's *Moral Stort Stories* was the official reading book in the elementary schools of Lombardy, reaching 60 editions just in this area. These *Moral Short Stories* became the model for the reading book for advanced elementary classes: Soave managed to mix a rationalist moral message with a captivating content. The stories were indeed enthralling: historical tales, exotic and adventurous plots managed to capture children's minds and attention. Soave drew inspiration from classical and mediaeval history, from oriental tales, from Boccaccio's stories, bringing to perfection the simple moral tale of Rochow (Rossi Ichino 1977).

In 1800 Abbot Giuseppe Taverna, follower of Locke, liberal, active in Piacenza, Parma and Brescia, published his *Moral Short Stories (Novelle Morali)*, followed by the *First Readings for children* (*Prime letture per fanciulli*). Unlike Soave, Taverna used facts from everyday life, presenting a model more adherent to the original German one. His books, too, had a long success. Among the first reading books one must remember the famous *Little John* (*Giannetto)* published in 1837 by Alessandro Luigi Parravicini, head of the elementary schools of Como in Lombardy. Parravicini chose from the various fields of knowledge the elements that should form the common heritage of popular culture. Sciences and ethics were present in the book. The model that inspired Parravicini was *Lienhard und Gertrud* by Pestalozzi. *Giannetto* represented the ideal pupil and anticipated the concept of self-help, which would become a key idea in text books after the unification of Italy. (Pazzaglia 2007).

The language of Parravicini was deliberately simple, whereas the vocabulary of Soave's *Novelle morali* was refined. The explanation of scientific subjects, for instance, did not use a special lexicon, but an easy one, with examples from everyday life. See, for example, this description: "The stomach is a sack of floppy skin. It communicates with the mouth through the food channel, which goes down the neck" (Parravicini 1837, I, 11). If today a book used such language, clear, but not very scientific, it would be rejected. But let us point out already, that the need to teach gradually, starting from what is known to get to the unknown, cleverly depicted by Pestalozzi, is today too often ignored, in favour of a technical language, often thrown at children with no previous explanations.

Reading books from the political unification (1861) to Gentile's school reform (1923)

As mentioned above, there were two models of narrative in the first Italian reading books: moral short stories and a narrative that revolves around a child protagonist, like *Giannetto* (indeed we should also mention as famous authors Pietro Thouar, Cesare Cantù, Raffaello Lambruschini). Both were characterized by a heavy moral stamp and by the pedagogy of the example, based on a cause-effect mechanism: if you do this, then that will happen to you. On these schemes a great number of reading books was modelled, after Italian unification in 1861. But, whereas the above mentioned books were written by great educationalists and intellectuals, these ones were put together by school inspectors, heads of elementary schools or simple

teachers and they did not manage to equal the text books they imitated (Bacigalupi, Fossati, 1986, pp.121-131).

Samuel Smiles' *Self-help* was translated into Italian in 1865 and many text books referred to self-help theory. Differences among social classes were explained as a consequence of idleness and industriousness: not an effect of God's will any more, but rather a result of human's efforts or vices. This oversimplified scheme was presented to children in a black and white canon, in short stories where the honest worker could better his condition, and the thief or idler could but only end up in misery and in jail. "Where there is poverty, there is vice, ignorance, and conflict. From what does poverty arise? From idleness and waste of money, inseparable tools of everybody's unhappiness. Who works and saves, he cannot be poor" (Bencivenni 1883, p.21).

The number of text-books and publishing houses grew so fast, and so many school books were of such a poor quality during the last decades of the XIXth century, that the Minister of Education kept trying to control this publishing, without hurting teacher's freedom (before the unification, in the different States of the Italian peninsula, text books were often imposed by the government, whereas afterwards the was total freedom). At the same time, all the school programmes issued by the Minister of Education between 1860 and 1923 stressed the importance of the reading book (Chiosso 2103, pp.86-89, pp.132-134). Overwhelmed by 5,000 text books, eventually the Minister of Education appointed a Commission which, between 1895 and 1898, checked the books and wrote a negative report, pointing out that many books even had grammar and spelling mistakes (Barausse 2008, pp.60-66).

The aim of this paper is not to go through these texts or to analyse the topics one can find in these books (nationalistic feelings, gender education, science, etc.), but to show the persistency of a rationalist way of arguing. In 1887 the famous popularizer of Positivistic ideas, Doctor Paolo Mantegazza, published *Head* (*Testa*), thought as a critical sequel of *Heart* (*Cuore*) of Edmondo De Amicis, which had come out the year before. De Amicis' style was new in children's literature, breaking the rationalist and pedantic way of teaching values: he acted on children's feelings, providing them with moral examples of good and bad boys, depicted in a style that could not but move children's hearts. De Amicis wrote that by making children cry, he could change their way of thinking. Mantegazza, on the other hand, tried to prove the importance of ethics, of working, of being fit, using a schematic and Darwinistic way of cause/effect. The young Enrico, who has to leave the city to go to the countryside to recover from tuberculosis, is taught by his uncle, who overwhelms him with a massive number of unbearable lay sermons (Nacci, 2000, pp.16-18).

Cuore was a turning point, but it took a long time to it to be accepted by teachers and to be read at school instead of at home: the ministerial Commission for school text books accepted it just in 1898 (Barausse, 2008, p.345).

At the end of the century and especially in the first two decades of the XXth century, new text books were written, where the rigid schematism of black and white, of good and bad was abandoned. Children were eventually depicted as children, not little men or women: they could be curious, naughty, and lively; they could make mistakes and be pardoned rather than being severely punished.

Some examples can be provided from the publishing firm Vallardi of Milan. Founded in the XVIIIth century as a small but refined publishing house, at the end of the XIXth century it turned into a specific printing house for school books, rapidly gaining a prominent place in the market, particularly in the schools of northern Italy, having obtained the collaboration of good authors and hence the approval of the Ministerial commission (Marazzi 2014, pp.83-136; Barausse 2008, pp.83-111). These books had quite a lot of pictures and still followed the scheme of moral persuasion through short stories and the pedagogy of examples. Poems, nursery rhymes, and prayers were present, too, as well as proverbs. Children who behaved well were praised and were happy, children who did not, were punished. The difference was that the punishment was normally light and that some children actually repented: through the punishment they understood their mistake and asked to be pardoned.

Some of these texts (particularly the various reading books written by the teachers Siro Corti and Pietro Cavazzuti) enjoyed a good success between 1890-1920, nonetheless they were severely judged by the ministerial Commission for the examination of school text-books, chaired by the great educationalist Giuseppe Lombardo Radice and set up by the Minister Giovanni Gentile in 1923. They were in fact among the 222 reading books that, out of 459, were not accepted (Ascenzi & Sani, 2005, p.305).

As for the remaining 237 Italian reading books, only 32, according to the Commission, were fully praiseworthy for their artistic and didactic value. The report on reading books was written by the educationalist and writer for children Maria Pezzè Pascolato. The 1923 Commission became the cultural filter for long lasting material, which stopped old books that had dragged along for more than a century and favoured good new books. It recognized as new models the classics of children's literature *Cuore* and *Pinocchio*. What is relevant here is the criticism against the literary style and the pedagogical models of the old books. The Commission favoured the pedagogy of the "new child", refusing the usual gallery of stereotypic children and adults that went back to the original Enlightened text books. It recommended the reading books that managed to teach by amusing the pupils, without preaching, by describing real children and their feelings, with no rationalist style. Lombardo Radice slashed the old style text book defining it as a "worthless romance, a collection of tracts and sermons" The good reading book had to be artistically beautiful and had to stimulate a love for reading and learning and to educate by amusing. The old style books, wrote Pezzè Pascolato, presented a false world, where the smallest mischief ended up in a catastrophe, where good boys were so good to be hardly credible, where all thefts and lies were always discovered (Ascenzi& Sani 2005, pp.11-14; see also Chiosso 2006).

Fascism, of course, would rapidly alter these guide lines, until in 1930 only the so called State text books, heavily imbued with Fascist propaganda, were allowed (Ascenzi & Sani 2009).

From XIXth century text books to the present day: some questions

These short outlines may be useful not only for the history of education, but for teachers and educationalists who want to question modern Italian text books.

School books are an economically relevant sector, as they were already in the last century (Galfrè 2005; Chiosso 2013), so that economic pressure plays a strong part, and the publishing houses have great economic power. As for the graphic presentation, elementary school books are now very good: coloured and catching images fill the pages. No comparison can be made with the old books, where images were normally few and in black and white. However, the iconic part is often invasive and prevalent: some pages are so full of images that they become bewildering. The graphic messages are too many: a dyslexic child gets lost in page with two columns of text, boxes of text and pictures. Images tend to prevail over text.

As for the educational content, some models are lasting and others disappear. Moral teaching is still there, sometimes clearly, at other times in a less explicit way. Totally lacking is the religious theme, once pervasive: a sign of the shift from the pedagogy of Enlightenment and natural religion, to the neutrality of the lay State. One can wonder whether this absence comes from tolerance, unconcern or the will for deletion. In fact, if a confessional and catechist discourse cannot be present in text books for a State school in a non denominational State, the total absence of every religious matter, still present in most children's life, seems to come from the will to deny the spiritual dimension of man. Telling children about the life of, say, St Francis, or explaining to them what Christmas or Easter mean, is something too often avoided, because it is perceived as not politically correct, whereas it actually underlines a fundamental principle of Italian culture and heritage. Halloween, on the other hand, is considered as a politically correct theme for school parties – however with no explanation of its religious origins.

If the religious discourse is carefully avoided in text books, other ethical issues are present, some traditional, some new: family, friendship, work, nature and environment, intercultural education, and civics. Aesop's fables are still present in many books. The preaching tone has

disappeared, but some books may be criticized from a pedagogical point of view. These books are often built up by putting together texts of different authors: there are still short stories, but they lack a *fil rouge*, they are not internally connected. There is no unity, the knowledge is patchy. The old model of the book telling the story of a child, narrating his life, like *Giannetto*, has disappeared. The short stories are passages excerpted from different books. We may also observe that school text books are the offspring of our time and our fragmented culture (on school and education in this age of cultural change, see Brezinka 2003).

Also the accentuated and obsessive attention to the diverse literary forms (narrative, poetry, article, summary, etc.) prescribed by ministerial programmes in the middle and elementary schools involves the risk of an excess of care for the narrative form, to the detriment of the contents, so that children may lose the allure of reading (Bernardinis 1971, Lollo 2003). The de-construction of texts, their breaking up and the erudite analysis ignore the sheer and disinterested pleasure of reading (even a literary masterpiece may become boring, if a child has to spend hours in filling in forms about it). This hypercritical rationalism, which struggles to *explain* the text's scheme, becomes apparent in many text books, particularly those for the middle school (11-13 yrs old), which suffer from a blatant fault: the presumption to say everything, to be analytic and comprehensive. This overload of information comes from the will to provide teachers with a wide range of material from which they can choose, but it also originates from the incapacity of giving a synthesis. Therefore we find heavy volumes for the middle school that provide a boundless bulk of data on history, geography, science, with too many difficult concepts. This false educational aim (being scientific) actually favours a didactic mistake: a mnemonic encyclopaedism. This tendency of throwing at children a mass of complicated concepts, without actually explaining them, bedevils our books from the elementary to the secondary school. What is the point, for instance, of writing in a reading book for a 3rd form (8 year olds), that history begins when the Sumerians invented the State and therefore writing, without explaining such a complex concept as the "State"?

We face the effect not only of a rationalist approach, but of a badly understood one, which paradoxically produces an effect, already fought against by Enlightened educationalists: a mnemonic study, which instead of making children think for themselves, induces them to repeat undigested complicated ideas. Being scientifically updated in sciences, history, literature, does not mean that a teacher should forget his/her professional capacity of adjusting knowledge to the age of the pupils and their capacity to understand, by using a simple language.

Also the teaching of history, particularly in the elementary school, may suffer from this defect. Ministerial programmes of 1985 and ministerial guidelines of 2004 and 2007 prescribe that pupils learn to *make* history, so they must know how history is written, what sources are etc.; in this way they should learn a critical way of thinking. Actually, there are some very good books that present this discourse at a child's level. Nonetheless, one must stress that history is also narration and that children's minds are particularly sensitive to a narrative logic, as Jerome Bruner as shown (Bruner 1987, 1990, 1991). The old traditional way of teaching history as a Plutarchian series of selected biographies of heroes and heroines (saints, warriors, political leaders, artists, explorers, kings, queens, etc.) with a strong ethical message is today no more feasible, for it tended to falsify reality (Ascenzi 2004). But to leave out biography of great men and woman but also of "normal" people, is a mistake: if children only know the difference between primary and secondary sources, written, oral and monumental ones, they then do not know the pleasure that comes from the historical narrative, as well as from poetry and literature. Information, critical method, scientific data must not overcome phantasy, amusement and imagination. Otherwise, the rational model, uncritically used, produces noxious effects, as Lombardo Radice proved nearly a century ago. The history of education helps us to avoid this risk. (McCulloch 2011).

References

Alzheimer-Haller, H. (2004). *Handbuch zur narrativen Volksaufklärung. Moralische Geschichten 1780 – 1848*. Berlin [u.a.]: de Gruyter.

Ascenzi, A. (2004). *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale: l'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento***.** Milano: Vita e Pensiero.

Ascenzi, A., & Sani R. (Eds.) (2005). *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928).* Milano: Vita e Pensiero.

Ascenzi, A., & Sani R. (Eds.) (2009). *Il libro per la scuola nel ventennio fascista. La normativa sui libri di testo dalla riforma Gentile alla fine della seconda guerra mondiale (1923-1945).* Macerata: Edizioni Alfabetica.

Bacigalupi M., & Fossati P. (1986). *De plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica*. Firenze: La Nuova Italia.

Barausse, A. (2008). *Il libro per la scuola dall'Unità al fascismo. La normativa sui libri di testo dalla legge Casati alla riforma Gentile*. Macerata: Edizioni Alfabetica.

Bencivenni, I. (1883). *Il libro completo per gli alunni e le alunne della terza elementare*. Torino: Tarizzo.

Bernardinis, A.M. (1971). *Pedagogia della letteratura giovanile*. Padova: Liviana.

Brezinka, W. (2003). *Erziehung und Pädagogik im Kulturwandel*. München: Reinhardt.

Betti, C. (2004). *Percorsi del libro della scuola fra Otto e Novecento. La tradizione toscana e le nuove realtà del primo Novecento*. Firenze: Pagnini.

Bruner, J. (1987). Life is narrative. *Social research*, 54,1, 11-32.

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ.Press.

Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18,1, 1-21.

Chiosso, G. (Ed.) (2000). *Il libro per la scuola tra Sette e Ottocento*. Brescia: La Scuola.

Chiosso, G. (Ed.) (2003). *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*. Milano: Ed.Bibliografica.

Chiosso, G. (2006). Il rinnovamento del libro scolastico nelle esperienze di Giuseppe Lombardo Radice e dei "lombardiani"*, History of Education & Children's Literature,* 1, 127-139.

Chiosso, G. (Ed.) (2008). *Teseo '900 : editori scolastico-educativi del primo Novecento*. Milano: Bibliografica.

Chiosso, G. (2013). *Libri di scuola e mercato editoriale. Dal primo Ottocento alla Riforma Gentile*. Milano: Franco Angeli.

Choppin A. (dir.) (1987-1995). *Les Manuels scolaires en France de 1789 à nos jours,* Paris : Publ. De la Sorbonne, 7 voll.

Engelbrecht, H. (1984). *Geschichte des österreichischen Bildungswesen. Erziehung und Unterricht auf dem Boden* Österreichs*.* Wien: Österreichischer Bundesverlag, vol.3.

Escolano Benito, A. (dir.) (1997-98). *Historia ilustrada del Libro escolar en España.* Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2 voll.

Galfré, M. (2005). *Il regime degli editori. Libri, scuola e fascismo*. Roma-Bari: Laterza.

Grömminger, A. (Ed.) (2002). *Geschichte der Fibel*. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang.

Heinemann, M. (1974). *Schule im Vorfeld der Verwaltung, die Entwicklung der preussischen Unterrichtverwaltung von 1770-1800*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

Helmers, H. (1970). *Geschichte des deutschen Lesebuchs in Grundzügen*. Stuttgart: Klett.

Howatt, A. P. R. (1984). *A History of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Johnsen, E.B. (1993). *Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Text*. Oslo: Scandinavian University Press, New York: Oxford University Press.

Jonas, F. (Ed.) (1907). *Friedrich Eberhard von Rochows sämtliche pädagogische Schriften.* F. Wienecke, Berlin: G.Reimer, Vol.1.

Lollo, R. (2003). *Sulla letteratura per l'infanzia.* Brescia: La Scuola.

Lundgreen, P. (1970). Analyse preussischer Schulbücher als Zugang zum Thema „Schulbildung und Industrialisierung“, *International Review of Social History*, 85-121

Lundgreen, P. (1980). *Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick*, *1770-1918*. Göttingen: Vandenhoeck Ruprecht, vol.1.

Marazzi, E. (2014). *Libri per diventare italiani. L'editoria per la scuola a Milano nel secondo Ottocento*. Milano: Franco Angeli.

McCulloch, G. (2011). *The struggle for the History of Education*. London-New York: Routledge.

Nacci, B. (2000), preface to Mantegazza, P., *Testa*. Milano: Greco&Greco, 9-20.

Neugebauer, W. (1985). *Absolutistischer Staat und Schulwirchlichkeit in Brandenburg-Preussen*. Berlin-New York: Gruyter.

Parravicini, L.A. (1837). *Giannetto. Letture pe' fanciulli e pel popolo premiate a Firenze*. Como: Ostinelli, 3 voll.

Pazzaglia, L. (2007). I libri di testo: il caso del Giannetto di Parravicini, in P.L. Ballini & G. Pécout, *Scuola e nazione in Italia e in Francia nell'Ottocento. Modelli, pratiche, eredità nuovi percorsi di ricerca comparata*, Venezia: Istituto veneto di scienze, lettere ed arti, 141-188.

Polenghi, S. (2003). Il "Kinderfreund" di Rochow (1776-1779): primo libro di lettura per le scuole rurali prussiane, *Pedagogia e vita*, 2, 81-109.

Reble, A. (1995, first ed.1971). *Geschichte der Pädagogik.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Rommel, H. (1968). *Das Schulbuch im 18. Jahrhundert*. WIesbaden-Dotzheim: Deutscher Fachschriften Verlag.

Rossi Ichino, C. (1977). Francesco Soave e le prime scuole elementari tra il '700 e l'800. in *Problemi scolastici ed educativi nella Lombardia del primo Ottocento*, Milano: SugarCo, vol.I, 93-185.

Schäfer, R. (1969). *Die gesellschaftliche Bedingtheit des Fibelinhalts. Ein Beitrag zur Geschichte des Erstlesebuchs*. Berlin: Akademie Verlag.

Schenda, R. (1977, first ed.1970). *Volk ohne Buch. Studien zur Sozialgeschichte der populärene Lesestoffe 1770-1910.* München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Schmitt, H. &, Tosch F. (Eds.) (2001). *Vernunft fürs Volk. Friedrich Eberhard von Rochow (1734-1805) im Aufbruch Preußens.* Berlin: Henschel.

Schmitt, H. (2007). *Vernunft und Menschlichkeit. Studien zur philanthropischen Erziehungsbewegung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schmitt, H. (2009). *Neue Ergebnisse der Rochow-Forschung.* Berlin: Weidler.

Tomkowiak, I. (1993). *Lesebuchgeschichten: Erzählstoffe in Schullesebüchern 1770-1920.* Berlin: De Gruyter

Van Horn Melton, J. (1988). A*bsolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria.* Cambridge etc.: CUP, Cambridge Univ.Press.

Weiße, C.F. (1772). *Neues ABC-Buch/*on line/ Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin, Retrieved on 10th February 2015 from http://www.bbf.dipf.de/cgi-opac/bil.pl?t_direct=x&f_IDN=090613295

Simonetta Polenghi
Department of Education, Catholic University of Saint Heart in Milan
Largo A. Gemelli, 1 - 20123 Milan, Italy
simonetta.polenghi@unicatt.it

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Izvorni znanstveni rad
stranice: 81-90

Udžbenici za osnovnu školu. Modeli i jezici u Italiji od austro-njemačkoga prosvjetiteljstva do danas

Simonetta Polenghi
Odsjek za odgoj i obrazovanje, Katoličko sveučilište Svetog srca u Milanu, Italija

Sažetak

Cilj je ovoga rada prikazati, putem izravnog čitanja nekih od poznatih knjiga i udžbenika, ključne momente dugoga obrazovnoga procesa od doba prosvjetiteljstva do 1923. godine na području Italije. Vjerske knjige i katekizme zamijenio je model svjetovne knjige, primjerice poznati Kinderfreund (1776. – 1779.) autora F. E. von Rochowa, kojim je započeo novi didaktički model moralnih kratkih priča obilno prožet racionalizmom. Zaslugom J. J. Felbigera, ovaj je model prihvaćen na području pod utjecajem habsburških Talijana. Nastavlja ga razvijati F. Soave sa svojim uspješnim Kratkim moralnim pričama. Dio svih početnica bile su ezopovske basne. I prvi talijanski udžbenici s početka 19. stoljeća nastavili su s preuzimanjem moralnoga modela svjetovnih knjiga. U radu će biti prikazana i oprimjerena struktura ovih knjiga. Nakon ujedinjenja Italije ovi racionalni modeli nastav-ljeni su, ali sa slabijim rezultatima. Prikazat će se neki primjeri uspješnih knjiga izdavačke kuće Vallardi Milan s kraja stoljeća. Vijeće ministara, kojim je zasjedao veliki prosvjetar G. Lombardo Radice, 1923. godine napustilo je stare racionalističke modele. Autoritativno su odobrili novi jezik i nove modele udžbenika koji su opisivali stvarnu djecu, njihove osjećaje i unutarnji svijet. Drugi je cilj ovoga rada istražiti je li racionalan model još uvijek prisutan u talijanskim udžbenicima. Zaključuje se da danas postoji tendencija povratka na stare modele prosvjetiteljstva.

Ključne riječi: *povijest čitanja knjiga; povijest školskih udžbenika; talijanski udžbenici*

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Original research paper
pages: 91-100

Six-year-old children`s aural skills as ingredient of preparation for reading and writing

Irena Polewczyk
University of Silesia

Abstract

The aim of this project is to show six-year-old children`s aural skills as they are important in preparation for reading and writing. The subject of research is comparing aural skills of 6-year-old children who attended kindergarten for a year and children whose education in kindergarten was longer. Basic method of research is authorial aural perception tests.

Statistical methods: Chi-squared test to examine significant relationship between variables, Cramér's V to examine the strength of the relationship between elements of aural perception, Kruskal-Wallis one-way analysis of variance, Student's t-test and Kendall tau distance to examine relationship between two variables.

Aural skills are shown as creating and recognizing rhymes, aural analysis and synthesis and others. Results of the research show a range of aural perception, which of them are the most and the least mastered by six-year-old children. Outcome shows concurrent relationships between particular aural ranges.

Key words: *Aural skills; preparation for reading and writing; six-year-old children; range of aural perception*

Introduction

Polish is an inflectional language, which means that words, both in speech and in writing, are declined in cases, numbers and tenses. Their structure assumes the existence of a semantic morpheme, as well as a grammatical morpheme. For a child learning how to read and write, this means that deciphering a text is highly complicated. An example of this may be the word "dom [house]", which is normally used in early education to teach the letter "D". However, in written text, most often its inflected form can be encountered, e.g.: "domek, domu, domkiem, etc." This word visually differs significantly from the base word. This is why learning to read in the Polish language is so difficult: it expects the learner to possess advanced skills in the field of a visual – motor – aural synthesis and analysis. Coordination with regard to these skills requires many years of exercises, proper selection of exercise materials and high level of skills of the child's teacher. The level of these skills is also dependent on the duration of education in this respect. The most important time for development of these processes is the kindergarten period. It is during this period that children are being prepared for reading and writing, in accordance with the core curriculum intended for this type of institutions. In point 14 the core curriculum formulates the following tasks for a teacher, with regard to preparing a child to read and write:

"A child finishing the kindergarten education and beginning the primary school education:

1) is able to specify the directions and places on a sheet of paper, understands instructions: draw a circle in the left upper corner of the sheet, draw a pattern, starting from the left side of the sheet, etc.;
2) is able to pay close attention (organizes the perceptive field) in order to recognize and remember what is presented in the pictures;
3) has hands dexterity and visual-motor coordination needed for drawing, cutting and learning to write;

4) is interested in reading and writing; is ready to learn to read and write;
5) listens to e.g. short stories, fables, and discusses them; is interested in books;
6) formulates short sentences, divides sentences into words, divides words into syllables; distinguishes speech sounds in words of simple phonetic construction;
7) understands the meaning of information given in the form of simplified drawings and often used markings and symbols, e.g. in kindergarten, on the street, at the station" (Journal of Laws, 2014, item 6).

Sub-point six in this section of the Act indicates preparing the child with respect to the area of aural perception, but only within a limited scope – aural analysis at the level of a word, syllable, speech sound. Reverse processes, concerning aural synthesis, have been completely omitted, as well as other skills related to aural perception, which condition the mastering of reading and writing.

B. Rocławski emphasized the particular importance of exercising aural analysis and synthesis. "The success in learning how to write and read will depend on the condition of speech sound synthesis and analysis". He also later expressly stressed that "writing depends on the phonemic sensitivity, on the differentiation of phonemes" (Rocławski, 2007, p. 6).

In the methodical manual for kindergarten education of A. Klim-Klimaszewska, we can find a strong emphasis on these processes. The author stresses "that at the base of creating the readiness for learning to read lies the ability to conduct a sound analysis and synthesis of words, allowing for distinguishing different speech sounds and then combining them into a logical whole" (Klim-Klimaszewska, 2010, p. 150).

Aural analysis and synthesis processes are not the only skills which are important in learning how to read and write (Mnich, 2005). The scope of aural perception is much wider, it is also the necessary condition for proper development of speech, which supports the development of reading and writing skills (Krasowicz – Kupis, 1999, Rocławski 1991).

The article assumes the following range of aural perception:

- reception of speech sounds;
- distinction between speech sounds (this skill includes: phonemic hearing and phonetic hearing);
- speech sound, syllabic and logotomic analysis and synthesis;
- auditory memory of words;
- association of speech sounds;
- auditory control of statements;
- auditory control of statements (Polewczyk, 2013).

While examining the development of aural perception among children, we can distinguish the skills acquired in the prenatal period and the skills acquired in the postnatal period:

In **the prenatal period** we can distinguish:

- approximately 4th – 5th month of foetal life – visible reactions of the body as a result of loud sounds (awakening, movements of the body felt by the mother),
- 5th – 6th month of foetal life – reactions of the foetus to sounds from the environment – accelerated heartbeat, awakenings, perceived by the mother as movement of the child,

In **the postnatal period** we can observe, subsequently that a child, in:

- 1st month of life – reacts to sounds with the frequency of ca. 40 dB with an ear – eyelid reflex, and to louder sounds with the Moro reflex, is able to locate the source of sound,
- 10th week – 6th month of life – is sensitive to the lack of synchronization between lip movements and sound
- 4th – 7th month of life – recognizes the melody of speech,
- 6th month of life – perceives the differences in intonation of sound,
- 6th – 8th month of life – is capable of recognizing phonemes of every language,
- 8th – 9th month of life – is capable of understanding emotional statements, smiles in response to a happy statement, cries in response to shouted statements,

- 10th – 11th month of life – is able to move in the rhythm of a heard melody,
- 12th month of life – understands simple instructions supported by gestures, recognizes onomatopoeias, differentiates simple words,
- 12th – 18th month of life – identifies and differentiates new words, uses holophrases to better communicate with the environment,
- ca. 2nd year of life – is able to conduct syllabic synthesis – of the words of the mother: "*to jest au–to [this is a car]"* is able to repeat "*auto [car]*", is able to differentiate opposing phonemes (e.g. sz – s) without the ability to pronounce them,
- ca. 3rd year of life – is able to listen to and create longer verbal statements, is able to conduct syllabic analysis of simple words (two-syllable),
- ca. 4th year of life – improves the processes of syllabic analysis and synthesis, is able to find rhyming words,
- ca. 5th year of life – is able to recognize alliteration (the initial speech sound – first the vowel, and then the consonant), is able to identify the final speech sound, the ability to analyse and synthesize speech sounds is developing,
- 6th year of life – is able to divide a word into speech sounds and combine different speech sounds to make a word, is able to conduct logotomic analysis and synthesis, is able to differentiate opposing phonemes and pronounce them (Polewczyk 2013).

The analysis of the above development scheme shows that, during the kindergarten period, the most precise and subtle skills related to aural perception are developing. These skills relate to the smallest elements of language. The proper care over a child in kindergarten exercised by a teacher is very important. The duration of this care and the proper level of stimulation of these skills are also meaningful. Well-organized work of a teacher should include a number of exercises stimulating the development of these cognitive functions.

In Poland, in recent years, the aim is to gradually shorten the duration of good support of a child in kindergarten.

Since 2008, in Poland, a discussion has been in progress over a reform of education, which, among others, aims for the children to start their school education earlier. Before, children in Poland entered the school threshold at the age of 7. The government suggested that children should start school as early as at the age of six. The society was particularly strongly opposed to this reform and the time of its implementation was postponed. Since the school year 2014 – 2015, the school obligation of children born in the first half of the year has been introduced; in the following year, all 6-year old children will have to go to school. The question which at that time was asked by parents and teachers was: would a younger child cope well at school with the tasks set for him/her? Would the child manage, among others, to learn to read and write? At the same time, there was a kindergarten obligation for 6-year-olds – this meant that a child had to go to kindergarten for one year to get ready for school. This situation resulted in the fact that kindergarten children were preparing for school for a different time. Some only for the obligatory 1 year, others for the 4-year period of kindergarten education. As a consequence, children were prepared differently for their school education.

Methods

The situation in Poland, which I have briefly described, caused by the reform of education, had provoked people to determine new research areas. 6-year-old children's aural perception was studied in two groups: children who attended kindergarten for a year only (59 children) and children whose education in kindergarten was longer than one year (94). In the scope of interest, we can identify the following research problems:

What is the level of preparation of six-year-old children for learning to read and write with regard to aural perception? How important is kindergarten education in the preparation of children for these skills? Are there any visible differences in preparing children with regard to aural perception, taking account of their time of education in kindergarten? Which aural skills

in children are more, and which are less developed? Is there a proportional relationship between the time of attending kindergarten and the range of aural perception (and what is this relationship)? Is there any proportional relationship between the various aural skills in both examined groups?

A diagnostic and verifying nature of the research (Nowak, 1970) has been adopted, for examination of the state of affairs and examination of the correlations between the designated elements, such as the duration of kindergarten education, the particular ranges of aural perception and the six-year-old child's gender.

Therefore, the paper is based on the following methods, resulting from the detailed methodology (pedagogy methodology): the methods of school accomplishment tests. In the method of school accomplishment tests, a technique of pedagogical test has been chosen (Nowak, 1970), and the applied research tool constitutes a questionnaire of an authorial "*Aural Perception Test*" (Polewczyk, 2013).

"*Aural Perception Test for 6-year-old children*" consisted of 21 tasks, in which several sub-tests can be distinguished:

1. "rhyming sub-test (recognition and creation of rhymes)
2. alliteration sub-test (recognition of alliteration in the initial speech sound and the final sound, as well as creation of alliteration of the initial speech sound)
3. aural analysis sub-test: syllabic one of words and pseudo-words, phonemic one of words and pseudo-words, logotomic one of words.
4. aural synthesis sub-test: syllabic one of words and pseudo-words, phonemic one of words and pseudo-words – logotomic one of words.
5. Auditory memory sub-test (of speech sounds and syllables)
6. Paronym (words which sound similar but have different meanings) sub-test, including consonant oppositions test: places of articulation, voiced – voiceless, degree of approximation of speech organs, examination of speech sound oppositions in sentences" (Polewczyk, 2013, p. 114).

The following hypothesis was made in the study: The level of aural perception is higher for 6-year-old children who attended kindergarten longer than one year.

The paper uses statistical analyses for verification or falsification of the formulated hypotheses, correlated with the research problems. The assessment of the tests makes use of test standardization, making it possible to compare all test values and bring them to the range of [1.0]. The Chi-squared test was used to examine significant relationship between the studied variables. Cramer's V coefficient was calculated, to examine the strength of the relationship between the studied features. The Kruskal-Wallis coefficient was also used, that is a non-parametric one-way analysis of variance in an intergroup system. The student's t-test was used to examine the strength of the relationship, and the Kendall tau distance was used to examine the relationship between two variables. While comparing the degree of mastering a given aural skill the points were standardized as each test exercise had a different scale of task performance. The standardization consisted in reducing each scale to the level of scale in the range of [0;1] with the formula: (Assessment-minimal value of scale/(maximum value of scale-minimal value of scale). The standardization was required for comparing all point values in the various tasks of the test. In total, 153 six-year-old children were examined. The study was completed in 2012.

Results and discussion

Children who attended kindergarten for a year only had worse results comparing to the other research group as presented in Tables 1 and 2.

Table 1
Results of aural perception test of 6-year-old children – kindergarten education for a year only

Children with kindergarten education for a year only		
Levels	Number of children	Percentage
high	8	13
medium	24	41
low	27	46
TOTAL	59	100

In the research group only 13% of the examined children achieved the high level, 41% – the medium level and the largest group of 46% accounted for children with the low level. The most difficult aural skill for children with short kindergarten education was the ability of logotomic analysis – the average of points on the standardized scale was 0.356, and the phonetic analysis of pseudo-words – 0.362. The most mastered skill was the recognition of alliteration, i.e. the initial speech sound in a word – the average of points on the standardized scale was 0.881, and syllable synthesis – 0.871.

As for the levels of aural perception, the results were just the opposite among children who attended kindergarten longer than one year, as presented in Table 2.

Table 2
Results of the aural perception test of 6-year-old children – kindergarten education longer than one year

Children with kindergarten education longer than one year		
Levels	Number of children	Percentage
high	52	55
medium	23	25
low	19	20
TOTAL	94	100

Among 6-year-old children whose kindergarten education was longer than one year the high level was the most numerous one – it accounted for 55% of the children, the medium level – 25% and the low level – 20% of the children. The most difficult skill for this examined group was also the skill of logotomic analysis, but the average of points on the standardized scale was 0.574, which is much higher than in the group of children with shorter kindergarten education. The second most difficult aural skill was the phonetic analysis of pseudo-words – 0.617. The most mastered aural skill was the syllable synthesis – the average of points on the standardized scale was 0.962, which means that almost all the children completed the task on the highest level. Another perfectly mastered skill was the ability to recognize alliteration i.e. the initial speech sound – 0.945.

The comparison of the two examined groups leads to a conclusion that similar skills are equally easy or difficult for children, but the level of mastering them differs considerably. The comparison is presented in Table 3.

Table 3
Summary of 6-year-old children's test results

Skill mastered	All children	Children attending kindergarten for one year only	Children attending kindergarten longer than one year
Best mastered	Syllable synthesis	Recognition of alliteration	Syllable synthesis
Worst mastered	Logotomic analysis	Logotomic analysis	Logotomic analysis
Max result	0.927	0.881	0.962
Min result	0.490	0.356	0.574
Difference between values: max and min	0.437	0.525	0.388

The following hypothesis was made in the study: The level of aural perception is higher for 6-year-old children who attended kindergarten longer than one year.

In order to verify this hypothesis, a chi-squared test was used to examine the relationship between two features. A 2 by 2 matrix was adopted for calculations of the Chi^2 test, and so the levels of those calculations were determined under the category of high and non-high (which included medium and low levels).

Table 4
Relationship between the level of aural perception and time of attending to kindergarten

	Empirical numbers	
Levels	Level of 6-year-old children's aural perception – kindergarten education for one year only	Level of 6-year-old children's aural perception – kindergarten education longer than one year
high	8	52
non-high	51	42
total	59	94
Chi^2 statistics		26,519
critical Chi^2		3,841
test probability		2,610E-07

The results allow us to reject the hypothesis saying that the features are unrelated. Therefore, we may assume that the features are related – **there are no grounds for rejecting the hypothesis**, *which means that there is a statistical relationship between the level of aural perception and the duration of kindergarten education* – **the values are related**.

Another research issue put forward in the methodological section and referring to the group of 6-year-old children is the problem of correlation between the individual aural skills as well as the issue of examining the strength of the relationship.

To this end a number of statistical calculations were made and the results are presented in the tables below. V Cramér's coefficient was used to assess the relationship between the examined features.

Table 5
Correlations between the examined aural skills in the group of 6-year-old children who attended kindergarten for one year only

Significance of relationship examined on the level of α=0.05	**V Cramér's coefficient**	**Tau-Kendall's coefficient**	**Significance of relationship Yes – significant, No – insignificant**
Recognizing rhymes Creating rhymes	0.389	0.389	yes
Recognizing alliteration Creating alliteration	0.46	0.533	yes

Significance of relationship examined on the level of α=0.05	**V Cramér's coefficient**	**Tau-Kendall's coefficient**	**Significance of relationship Yes – significant, No – insignificant**
Syllable analysis Syllable synthesis	0.404	0.227	yes
Phonemic analysis Phonemic synthesis	0.409	0.508	yes
Logotomic analysis Logotomic synthesis	0.508	0.041	yes
Phonemic analysis of pseudo-words Phonemic synthesis of pseudo-words	0.329	0.362	yes
Syllable analysis of pseudo-words Syllable synthesis of pseudo-words	0.23	0.18	no
Paronyms Oppositions in sentences	0.476	0.447	yes
Analysis Synthesis	0.574	0.521	yes

The results of the research show that there is a relationship between the examined skills, e.g. between the skill of recognizing and creating rhymes, syllable analysis and synthesis. The relationship is such that if one skill grows another skill grows as well (which is reflected by the Tau-Kendall's coefficient).

A similar summary was drawn up for the group of children who attended kindergarten longer than for one year. The results and strength of the relationships between the examined aural skills are presented in the table below.

Table 6
Correlations between the examined aural skills in the group of 6-year-old children who attended kindergarten longer than one year

Significance of relationship examined on the level of α=0.05	**V Cramér's coefficient**	**Tau-Kendall's coefficient**	**Significance of relationship Yes – significant, No – insignificant**
Recognizing rhymes Creating rhymes	0.34	0.299	yes
Recognizing alliteration Creating alliteration	0.325	0.314	yes
Syllable analysis Syllable synthesis	0.308	0.09	**no**
Phonemic analysis Phonemic synthesis	0.437	0.638	yes
Logotomic analysis Logotomic synthesis	0.306	0.378	yes
Phonemic analysis of pseudo-words Phonemic synthesis of pseudo-words	0.397	0.493	yes
Syllable analysis of pseudo-words Syllable synthesis of pseudo-words	0.17	-0.106	**no**
Paronyms Oppositions in sentences	0.44	0.227	yes
Analysis Synthesis	0.477	0.57	yes

For the group of 6-year-old children who attended kindergarten longer than one year similar results were obtained. V Cramér's coefficient indicates positive relationships between the examined skills. Only the direction of the relationship in the two examined cases is negative, which means that if one variable increases the other one decreases. Such situation occurred with reference to the research results showing the skills of the syllable analysis and synthesis as well as syllable analysis and synthesis of pseudo-words among the examined children.

The above summaries indicate that: there is a statistical relationship between these aural skills of children who attended kindergarten for one year only and children who attended kindergarten longer than one year (these values are related). The relationships occur between:

- ability to recognize rhymes and ability to create rhymes,
- ability to recognize alliteration and ability to create alliteration,
- phoneme analysis and phoneme synthesis
- logotomic analysis and logotomic synthesis
- analysis of phonemes in pseudo-words and synthesis of phonemes in pseudo-words ,
- ability to differentiate paronyms and ability to differentiate oppositions in sentences
- aural analysis in all ranges and aural synthesis in all ranges
- ability to analyse syllables and ability to synthesise syllables among six-year-old children who attended kindergarten for only one year
- ability to analyse syllables in pseudo-words and ability to synthesise syllables in pseudo-words among six-year-old children who attended kindergarten for only one year.

There is no statistical relationship between the syllable analysis and synthesis of pseudo-words and the syllable analysis and synthesis among the children who attended kindergarten longer than one year.

The results of the study show that kindergarten plays a significant role in preparing children for school education as far as aural perception is concerned, which is a prerequisite to master reading and writing skills. The next step in the research should aim at showing the relationship between aural perception and school skills of reading and writing based on the aural perception test. It seems important to discuss the issue of how to optimally stimulate aural perception in order to achieve the best possible results in this respect.

Conclusions

The significantly better aural perception test results among children whose kindergarten education was longer reflect the stimulating nature of such institutions. This means that it is reasonable to disseminate pre-school education from an early age, and extend it to as many children as possible. In Poland, it is still not a large percentage in the group of 3-year old children.

In both examined groups similar skills are problematic to children and similar skills are well-mastered, but there is a difference in the extent to which these skills are mastered for the benefit of the children who attended kindergarten for a longer period. The research also reveals a relationship between individual aural skills and shows that if some skills grow, others which are opposed to them grow as well (e.g. aural analysis and synthesis).

References

Klim-Klimaszewska, A. (2010) *Pedagogika przedszkolna*, Warszawa. Instytut Wydawniczy ERICA.

Krasowicz – Kupis, G. (1999). *Rozwój metajęzykowy osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6-9 letnich*. Lublin. Wydawnictwo UMCS.

Mnich, M. (2005). *Sprawność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków. Wydawnictwo Impuls.

Nowak, S. (1970). *Metodologia nauk socjologicznych*. Warszawa. PWN.

Polewczyk, I. (2013). *Diagnozowanie I stymulowanie rozwoju percepcji słuchowej dzieci w wieku przedszkolnym.* Warszawa. Wydawnictwo Akademickie Żak.

Rocławski, B. (1991). *Słuch fonemowy i fonetyczny.* Gdańsk. Glotispol.

Rocławski, B., I. (2007) *Przewodnik metodyczny do elementarza „Świat głosek i liter".* Gdańsk. Glotispol.

The Journal of Laws of the Republic of Poland (2014), item 803, Ordinance of the Minister of National Education of 30 May 2014 amending the Ordinance on the core curriculum of pre-school and general education in the various types of schools /online/. Retrieved on 20th February 2015 from http://dokumenty.rcl.gov.pl/D2014000080301.pdf

Irena Polewczyk
Uniwersytet Śląski
Bankowa 12, 40-007 Katowice, Poland
irena.polewczyk@us.edu.pl

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Izvorni znanstveni rad
stranice: 91-100

Vještine slušanja šestogodišnjaka – čimbenik u pripremi za čitanje i pisanje

Irena Polewczyk
Sveučilište Silesia, Katowice, Poljska

Sažetak

Cilj ovoga projekta bio je prikazati vještine slušanja šestogodišnje djece s obzirom da su one važan čimbenik u pripremi za čitanje i pisanje. Vještine slušanja prikazane su kao stvaranje i prepoznavanje rima, slušne analize i sinteze i ostaloga. Rezultati istraživanja pokazuju raspon slušne percepcije, odnosno koje vještine su najviše, a koje najmanje usvojene kod šestogodišnjaka. Ishod pokazuje podudarnost u odnosu između određenih slušnih opsega.
Ključne riječi: *vještine slušanja; šestogodišnja djeca*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Izvorni znanstveni rad
stranice: 101-112

Metodički pristup književnome djelu i njegovoj filmskoj adaptaciji u nižim razredima osnovne škole u Crnoj Gori

Dijana Vučković
Odjel za obrazovanje učitelja, Filozofski fakultet u Nikšiću, Sveučilište u Crnoj Gori

Sažetak

Nastavni program za materinski jezik i književnost u Crnoj Gori znatno je izmijenjen tijekom reformskog procesa započetog 2001. godine. Obimniji književnoumjetnički tekstovi (neke bajke, pripovijetke, romani) predloženi za čitanje u nižim razredima osnovne škole grupirani su u dvije skupine: djela koja se čitaju u nastavcima i djela koja se čitaju kod kuće. Koncept domaće lektire modificiran je u namjeri da teorija književne recepcije bude sustavno uvedena u nastavno tumačenje. Više od polovine predloženih naslova ima i cjelovitu varijantu u vidu crtanog ili igranog filma. Programom je preporučeno da se u nastavi prezentiraju i filmovi. Cilj istraživanja bio je identificirati metodički pristup koji učitelji razredne nastave koriste prigodom nastavnog tumačenja teksta i odgovarajućeg filma. Primijenjena je tehnika anketiranja, a uzorak broji 185 učitelja razredne nastave. Anketni upitnik konstruiran je za potrebe ovog istraživanja. Kombinirana su zatvorena i otvorena pitanja, a promatran je utjecaj više varijabli na metodički pristup književnom djelu i filmu. Rezultati su obrađeni u statističkom paketu SPSS uz uporabu neparametrijske statistike. Analiza i interpretacija rezultata istraživanja pokazuje raznovrsnost metodičkih pristupa na našem istraživačkom uzorku. Učitelji koriste, po nekim pitanjima, posve opozitna metodička rješenja. Nakon izvođenja zaključaka, pokušali smo da formuliramo prijedloge za poboljšanje nastavne prakse.

Ključne riječi: *usporedba književnoga djela i filma; nastavna sredstva i pomagala; recepcija književnoga djela i filma; učenik; učitelj.*

Uvod

Predmetni program za materinski jezik i književnost (2011) u Crnoj Gori definira operativne ciljeve i standarde znanja za dva programska područja: jezik i književnost. Literarni tekstovi za niže razrede osnovne škole dani su kao predloženi, što znači da učitelji mogu čitati s učenicima i druge tekstove uz uvjet da obvezni operativni ciljevi mogu biti realizirani. Čitanke sadrže predložene tekstove, ali i neke koji nisu spomenuti u Programu. Koncepcija nekadašnje domaće lektire znatno je promijenjena. Opsežniji prozni tekstovi (kakvi su bili u sklopu domaće lektire) predloženi su za: čitanje u nastavcima (od prvoga do trećega razreda) i čitanje kod kuće (od četvrtoga do šestoga razreda). Teorija književne recepcije (Iser, 1974; Jauss, 1982) uzeta je kao osnova tumačenja književnosti u nastavi, a ova teorija "indirektno ukazuje više uvažavanja prema adaptaciji kao formi" (Stam, 2005, str. 10) [prev.autor]. Čitanje u nastavcima upravo je koncipirano tako da uvažava ključne pojmove iz recepcionističkoga pristupa. Tako, prije čitanja nastoji se definirati horizont očekivanja, tijekom pauza u čitanju učenike se potiče da anticipiraju daljnje događaje kako bi bili zainteresirani i motivirani za slušanje (čitanje) teksta i kako bi postupno bili uvođeni u proces vrednovanja literarnoga teksta (naravno, na razini na kojoj je to moguće s obzirom na dobnei druge specifičnosti) i utvrđivali estetski odmak. Vještine čitanja u nastavcima stečene tijekom prvoga trogodišta učenici bi trebali analogno primijenjivati i na čitanje kod kuće. Učitelji im i dalje pomažu odgovarajućim instrukcijama, istraživačkim pitanjima i zadatcima.

Osvjedočena kriza čitanja suvremene civilizacije potakla je kreatore Programa da učine mnoge izmjene prijedloga literarnih tekstova. Uglavnom, predloženi su tekstovi koji su među

djecom općepopularni i koji su u tom smislu pokazali *dugovje*čnost. Očekivano je da će, uz kvalitetan metodički pristup i uzornu izvedbu u praksi, učenici od samoga početka školovanja zainteresirano početi razvijati čitalačke kompetencije.

Značajan je broj predloženih opsežnijih tekstova služio i kao literarni predložak za snimanje filma. Neki od tekstova imaju i više filmskih adaptacija. S obzirom da je i film jedna od sastavnica ovoga predmeta i da je u Programu istaknut znatan broj pojmova koji se odnose na medijsku naobrazbu, učitelji bi trebali realizirati nastavu u kojoj će i film i tekst biti sadržaji. U općim ciljevima predmeta za prvi ciklus navodi se da "Učenici/učenice tragaju za kontaktima između literarnih i drugih formi umjetnosti" (Program, 2011, str. 8), a za drugi cilkus "Učenici/učenice upoznaju povezanost između literarne i drugih formi umjetnosti. Gledaju crtane, dokumentarne i igrane filmove i razlikuju ih" (Program, 2011, str. 9). S obzirom na to da je film medij koji snažno djeluje na učenike, bilo bi potrebno uvoditi ga sustavno u nastavni proces i u cilju motiviranja i poticanja djece na čitanje literarnih tekstova.

Teorijske osnove istraživanja

Iz Programa (2011) za prvih pet razreda izdvajamo tekstove koji su poslužili za snimanje filma:

- Jacob i Wilhelm Grimm: *Crvenkapica, Vuk i sedam kozlića* (I. razred)
- Astrid Lindgren: *Pipi Duga Čarapa*, Carlo Collodi: *Pinocchio*, Johanna Spyri: *Heidi* (II. razred);
- J. M. Barrie: *Peter Pan u Kensingtonskom parku*, Kornej Ivanovič Čukovskij: *Doktor Joj-boli*, A. A. Milne: Medo Winnie zvani Pooh, Astrid Lindgren: *Vragolan s krova* (III. razred);
- H. C. Andersen: *Mala sirena*, Aleksandar S. Puškin: *Bajka o ribaru i ribici* (IV. razred);
- L. Carroll: *Alica u zemlji čudesa*, P. L. Travers: *Mary Poppins*, Ivana Brlić-Mažuranić: *Priče iz davnine* (V razred).

Program ne propisuje obvezno gledanje odgovarajućega filma, ali sugerira njegovu uporabu. Metodika nastave književnosti teorijski i praktično prepoznaje čitav niz mogućnosti koje se u nastavi mogu realizirati usporedbom teksta i odgovarajuće filmske adaptacije. Izdvajamo važnost ovakvoga metodičkog pristupa za razvitak kritičkoga mišljenja učenika (Težak, 2002), kao i činjenicu da ukupna medijska naobrazba u nižim razredima osnovne škole izravno pripada području učenja materinskoga jezika i književnosti.

Kako bismo ukazali na važnost pravovremene filmske naobrazbe i upravo značenje njezina poticanja od najranije školske dobi, ukratko donosimo mišljenja istraživača o filmu i njegovoj vezi s književnošću te o nekim (ne)uspjelim filmskim adaptacijama literarnih klasika, kao i o snazi mogućih utjecaja filma na djecu.

Film je umjetnost koja, prema mišljenjima mnogih istraživača, ima izuzetan broj potencijalno negativnih utjecaja na pismenost, ali i na ukupan razvitak ličnosti, osobito djece i mladih. Težak (2002, str. 23) ističe da je film "povukao konopac pogrebnog zvona koji nagovještava smrt najplemenitijoj od svih civilizacija – civilizaciji čitanja". Isti autor, baveći se ukupnim metodičkim sustavom nastave filma, analizira brojne negativnosti koje može izazvati pretjerano i nekritično gledanje filma. Film može negativno utjecati na razvoj mašte, na pismenost (jer potiskuje tiskanu riječ), može potaknuti nasilno ponašanje itd. (Težak, 2002). Težakovo mišljenje nije usamljeno. Recimo, Stam (2005, str. 3) ističe da je "bioskop nekako napravio negativnu uslugu literaturi" [prev. autor], Zipes (1999) posebno negativno promatra Disneyeve filmske adaptacije bajki. Bendix (1993) uspoređuje Andersenov tekst *Male sirene* i adaptiranu Disneyevu inačicu zaključujući da film ni po čemu nije dorastao onim vrednotama koje pisac gradi u svojem virtuelnom svijetu. Osobito je dojmljivo i u nastavi važno njezino zapažanje da Andersenovi likovi "čija nas smrt može rasplakati, *nisu poraženi u duhu,* što je važna lekcija koja je djeci potrebna i dragocjena u stvarnom životu", ali, poput još nekih istraživača, autorica nastavlja "nije lekcija koja se smatra pogodnom u Disney studiju" (Bendix, 1993, str. 282) [prev. autor]. Upravo je primjer *Male sirene* ilustrativan u kontekstu promatranja negativnih promjena idejnog sloja naracije, pa čak i posve

suprotnoga rješavanja završetka – iz nedovršenoga i posve divergentnoga (otvorenog) Andersenova završetka priče, filmski stvaraoci izveli su (i to ne samo Disney!) jednoznačan i jasan, tipični bajkoviti *happy end*. I Hastings (1993) ističe negativno transformiranje idejnoga sloja prigodom filmskoga adaptiranja navodeći brojne argumente.

Ali, s druge strane, nužno je uočiti i mišljenja brojnih znanstvenika koji izriču da su neke filmske adaptacije veoma dobro realizirane. Recimo, Welsh u kontekstu analize filmskoga konkretiziranja literarnoga teksta obrazlaže tezu da su moguće i veoma dobre filmske verzije literature i prema njegovu mišljenju "možda nije iznenađujuće da su nedodirljivi i *nefilmski* klasici dodirnuti i *filmovani*, ponekad sa dobrim rezultatima" (Welsh, 2007,str.15) [prev. autor]. Golden (2011) ističe neke od razloga koji imaju snažan utjecaj na izmjene koje film nužno mora imati u odnosu na literaturu, a pokazuje niz primjera koji u učionici mogu biti od iznimne koristi za poučavanje književnosti i filma.

Prethodno je spomenuto snimanje filmova na osnovi Andersenovih tekstova. I ostali tekstovi predloženi Programom (2011) imaju brojne filmske adaptacije. *Pinocchio* je zabilježio više od 20 filmskih obrada, inspirirao kao dodatni motiv i filmove koji se ne bave isključivo Collodijevom naracijom (Bettella, 2004). Verzije se među sobom, iako nastale na osnovi istoga teksta, itekako razlikuju. Bettella uspoređuje tri verzije nalazeći da se konkretizacije razlikuju u odnosu na različitost epohe, društva i vremena u kome su nastale. Tako, "kod Disneyja, Pinocchio je pasivna i bezopasna marioneta (*toy-boy*), kod Comencinija on je siromašno i pobunjeno dijete, a kod Benignija on je odrasli *burattino*" (Bettella, 2004,str. 11). [prev. autor]. I Carollova *Alisa u zemlji* čudesa poslužila je kao inspiracija za brojna izdanja, a neka istraživanja ističu da "adaptacije obezbjeđuju modernu perspektivu u poređenju sa Carrollovim knjigama, koje su bazirane na viktorijanskim idejama" (Johannessen, 2011,str. B)[prev. autor]. . *Petar Pan* postao je simbol vječnoga dječaka, vrlo inspirativan za film. Dugi niz godina J. M. Barrie ne dozvoljava snimanje filma prema romanu (Miralles, 2013). Ipak, nakon njegova prvog pristanka, napravljen je veliki broj obrada.

Nedvojbeno je da literatura i film imaju brojne sličnosti, ali i razlike (Gualda, 2010). Njihovom usporedbom u nastavnom procesu možemo značajno utjecati na razvoj kritičkoga mišljenja učenika (Težak, 2002; Rosandić, 2006; Bežen, 2008). Također, postoje i dobre filmske adaptacije literarnih tekstova, tako da nije uputno negirati uporabu filma u nastavi zbog pojedinih nekvalitetnih i isključivo komercijalnih ostvarenja industrije lake zabave. Zipes (1999, p. 352) ističe da „na svu sreću, animacija bajke nije prestala sa Disneyem".

Neka istraživanja (Sun & Scharrer, 2004) pokazuju da je znatno veći postotak onih učenika koji su gledali film u odnosu na one koji su čitali tekst. U tome smislu osobito je snažan utjecaj filma na djecu i mlade, što dodatno motivira važnost sustavnoga metodičkog pristupa filmu, osobito usporedbom dviju naracija – literarne i filmske. Istraživanje koje su obavili Sun i Scharrer (2004) nedvojbeno ukazuje da učenike snažno privlači filmska verzija i da je smatraju mnogo uspjelijom u odnosu na originalni literarni tekst. U istraživanju je analizirana Andersenova *Mala sirena* – jedna od najpoznatijih svjetskih bajki. *Čak i tijekom* sustavnoga poučavanja i poticanja da kritički promotre neka rješenja filmske adaptacije, studenti su ostali vjerni filmskoj verziji koju su uglavnom gledali u ranom djetinjstvu (Sun i Scharrer, 2004).

Učenici su nižih razreda osnovne škole u dobi kad sustavno svladavanje medijske pismenosti (posebice u ovom slučaju shvaćanja prirode i mogućnosti filma) treba biti od osobite važnosti kako ne bi došlo do toga da oni bez kritičke misli upijaju sadržaj i ideje, to jest potrebno je "učenike osposobiti za svjesno, sigurno i kritičko primanje poruka s ekrana" (Težak, 2002, str. 39).

Učenike je važno opskrbiti istraživačkom optikom kroz koju će shvatiti različitost svrhe, biti, namjene dva umjetnička svijeta. Osobito je važno skrenuti im pozornost na sredstva kojima autori raspolažu tijekom kreiranja. Naime, materijal kojim književnik gradi naraciju su "samo" riječi, dok reditelj, recimo, ima mogućnost uporabe: kostima, specijalnih efekata (boja, svjetlo, zvuk...), muzike, scenografije itd. Zornost filma iznimno je velika, dok zornost knjige ovisi o mašti čitatelja i njegove čitalačke pismenosti.

Metodički pristupi lektirnom djelu i odgovarajućem filmu mogu biti raznovrsni. Praktično je riječ o nastavnim satima koji učitelju omogućuju da pokaže i osobnu kreativnost i da potakne stvaralačke potencijale učenika. U ovome radu pozornost se usmjerava na filmsko-književni pristup (Težak, 2002), i to onaj u kojemu je literarni tekst bio osnovica za filmski scenarij.

Metodologija istraživanja

Cilj istraživanja

Cilj istraživanja bio je utvrditi osnovne elemente metodičkoga pristupa književnom tekstu i odgovarajućem filmu u nižim razredima osnovne škole u Crnoj Gori.

Zadaci istraživanja

1. Utvrditi postoji li razlika u metodičkom pristupu filmu i njegovom literarnom predlošku između nastavnika s obzirom na godine njihovoga radnog staža i stupnja obrazovanja, kao i ciklus u kojem izvode nastavu te regiju u kojoj rade.
2. Identificirati osnovne metodičke komponente nastavnoga procesa čiji je cilj recepcija literarnoga teksta i odgovarajućeg filmskog sadržaja – interes učenika, shvaćanje sadržaja, slijed metodičkih etapa, uspoređivanje sadržaja.
3. Utvrditi postoje li u školama uvjeti za realizaciju nastave filma. Identificirati postoje li razlike u opremljenosti škola s obzirom na to nalaze li se u sjevernoj, središnoj ili južnoj regiji u Crnoj Gori.

Varijable

Ispitivan je utjecaj sljedećih neovisnih varijabli: godine radnog staža učitelja, stupanj naobrazbe učitelja, ciklus u kojem učitelj izvodi nastavu, regija na ovisne varijable: uvođenje ekranizirane verzije u nastavu, slijed etapa interpretacije, sredstva, pomagala i metode pri usporedbi filma i teksta, interes učenika za tekst i film, učeničko razumijevanje teksta (filma).

Uzorak

Uzorak čini 185 učitelja razredne nastave iz tri crnogorske regije (sjeverne, središnje i južne). Uzorak je regionalno ujednačen – 61 učitelj je zaposlen u sjevernoj regiji, 62 rade u središnjoj regiji, a njih 62 pripada južnoj regiji. Anketirali smo učitelje koji rade u većim školama u gradskim sredinama. Prema godinama službe uzorak čini 53 učitelja s manje od 10 godina staža, 48 ih ima od 11 do 20 godina službe, 49 pripadaju intervalu od 21 do 30, a 35 ih ima više od 30 godina radnoga staža. Veći je broj sudionika istraživanja (njih 113) sa završenom visokom školom (fakultetom) u odnosu na one koji imaju višu školu (72). U prvom ciklusu nastavu realizira 95 učitelja, dok je u drugom ciklusu njih 90.

Učitelji su popunjavali anketni upitnik koji se sastoji od 12 pitanja otvorenoga i zatvorenoga tipa. Pitanja zatvorenoga tipa obrađena su statistički, a pitanjima otvorenoga tipa željeli smo potaknuti ispitanike da prokomentiraju metodička rješenja kojima se koriste u nastavnom procesu. Neki njihovi komentari otvorenih pitanja analizirani su u diskusiji. Instrument je konstruiran za potrebe ovoga istraživanja. U ovome radu prikazan je dio dobijenih podataka.

Interpretacija i diskusija rezultata istraživanja

Uvodna pitanja u anketnom upitniku usmjerena su na identificiranje općih (najčešćih) metodičkih pristupa literarnom tekstu i njegovoj filmskoj adaptaciji. Neovisne varijable nisu utjecale na statistički značajne razlike na našem uzorku istraživanja u pitanjima koja su obrađena u ovom radu stoga prvo pitanja istraživanja mora biti promatran više deskriptivno (uočavanje trendova). Budući da hi-kvadrat test nije pokazao značajnost razlika u odgovorima ni za jednu od promatranih varijabli, najinteresantniji rezultati prikazani su u odnosu na regiju i godine radnog staža.

S obzirom da Programom (2011) nije definirano obvezno uvođenje filmskoga predloška u nastavu u vezi s tekstovima koji se čitaju u nastavcima,te onima namijenjenim za čitanje kod kuće, potrebno je bilo utvrditi uključuju li učitelji uopće u nastavni proces gledanje filma. U tablici 1 prikazana je distribucija njihovih odgovora u odnosu na regionalnu rasprostranjenost.

Tablica 1.
Prosudba općega (najčešćeg) pristupa tekstu i filmu

Regija	Uvijek u školi gledamo i film	Ponekad gledamo i film	Učenici gledaju film kod kuće, kao domaći	Osobnom inicijativom učenici gledaju filmove	Ekranizirane verzije tekstova ne uključujemo u nastavu.	Ukupno
Sjeverna	11	16	8	18	8	61
	18,0%	26,2%	13,1%	29,5%	13,1%	100,0%
Centralna	20	16	10	16	0	62
	32,3%	25,8%	16,1%	25,8%	.0%	100,0%
Južna	15	24	11	4	8	62
	24,2%	38,7%	17,7%	6,5%	12,9%	100,0%
Ukupno	46	56	29	38	16	185
	24,9%	30,3%	15,7%	20,5%	8,6%	100,0%

Iz tablice 1 razvidna je raznovrsnost rješenja koja se primjenjuju. Učitelji, čini se, prepoznaju mogućnosti koje im film nudi prigodom tumačenja lektirnih djela. Više od pola ispitanika ističu da uvijek ili ponekad u školi organizira gledanje i analiziranje filma. Takvo je mišljenje slično rasprostranjeno u svima trima regije. No, nije zanemariv ni 8.6% onih učitelja koji su napisali da ne uključuju film u nastavni proces. Ovaj pokazatelj upućuje na metodičku praksu koja nije dobra zbog mnogih razloga, a neki od njih objašnjeni su u teorijskim osnovama ovoga rada. Učenici, između ostaloga, gube mogućnost usporedbe filma i knjige, a ostaju i bez nužnih spoznaja o filmskoj umjetnosti i načinima njezina prezentiranja.

Učitelje smo pitali i koji su to filmovi čije gledanje organiziraju u nastavi. Veći broj ispitanika naveli su ove filmove: *Peter Pan* (67 učitelja, trećina uzorka), *Mala sirena* (83 učitelja), Čarobnjak iz Oza (49 učitelja).

Da bi nastava filma bila uopće realizirana, nužno je da škole budu opremljene odgovarajućom tehnikom. Učitelje smo pitali postoje li školama u kojima rade adekvatni uvjeti za prikazivanje filmova. Njihovi odgovori su prikazani su u tablici 2.

Tablica 2.
Opremljenost škole potrebnom tehnikom

Regija	Da	Ne	Ukupno
Sjeverna	51	10	61
	83,6%	16,4%	100.0%
Središnja	48	14	62
	77,4%	226%	100.0%
Južna	54	8	62
	87,1%	12,9%	100.0%
Ukupno	153	32	185
	82,7%	17,3%	100.0%

Bez obzira na to što više od 80% anketiranih odgovara da škole imaju neophodnu opremu, ni postotak onih koji tvrde drugačije nije zanemariv. U okolnostima suvremene civilizacije, čije je očito obilježje tehničko-tehnološki i informacijsko-komunikacijski napredak, nedopustivo je da neke škole još uvijek nemaju barem po jedan TV prijamnik s DVD uređajem ili pak mogu-

nost prikazivanja filma uz pomoć računalne tehnike. U takvim okolnostima ne iznenađuju ni odgovori na prethodno pitanje na koje je 16 nastavnika odgovorilo da ne uključuju film u nastavu. Uspoređivanjem odgovora iz tablice 1 i tablice 2 pretpostavlja se da ima i onih učitelja koji se dodatno angažiraju da bi nabavili neophodnu opremu za prikazivanje filma. Uostalom, u nekim njihovim komentarima na otvorena pitanja pronađene su sugestije koje upućuju na navedenu pretpostavku.

Jedno od pitanja u anketnom upitniku odnosilo se nešto konkretnije na dostupnost opreme, tj. pitali smo učitelje postoji li u učionici neophodna oprema. Većina ispitanika (njih 92,3%) odgovorila je negativno na postavljeno pitanje. Jasno je da očiti disbalans u odgovorima na pitanje o opremljenosti škola i opremljenosti učionica mora voditi k metodičkoj neizvjesnosti. Naime, učitelji vjerojatno iskazuju da u školi postoji oprema (pretpostavlja se – u zbornici, knjižnici, medijateci ili nekom sličnom mjestu), ali ne i u učionici. To, dakako, sugerira da prigodom pripremanja i planiranja nastave učitelj ne može sa sigurnošću računati na školsku opremu. Sigurno da takva situacija utječe i na opredjeljenje učitelja o načinu izvođenja nastave.

Upitnikom se željelo provjeriti kojim slijedom učitelji organiziraju nastavu, to jest interpretiraju li prvo tekst ili film. Ovo pitanje dovodi se u odnos s radnim stažom ispitanih učitelja. (tablica 3).

Tablica 3.
Slijed recepcije knjige i filma

Godine radnoga staža	Knjiga, pa film	Film pa knjiga	Kombinirano	Ukupno
0-10	7	23	11	41
	17,1%	56,1%	26,8%	100,0%
11-20	8	13	22	43
	18,6%	30,2%	51,2%	100,0%
21-30	13	8	11	32
	40,6%	25,0%	34,4%	100,0%
Više od 30	6	7	1	14
	42,9%	50,0%	7,1%	100,0%
Ukupno	34	51	45	130
	26,2%	39,2%	34,6%	100,0%

Na pitanje nije uopće odgovorilo 55 ispitanika (21 učitelj s više od 30 godina staža, 17 iz kategorije 21-30, te 17 učitelja iz prve dvije kategorije), što čini skoro trećinu uzorka. Neki od njih upisali su komentar da to ovisi o mnogim čimbenicima te da ne mogu birati ni jedan od ponuđenih odgovora. Četvrtina ukupnoga broja anketiranih učitelja (njih 34) uvijek prvo interpretira knjigu, a potom film. Skoro 40% ističe da uvijek prvo organizira gledanje filma, a za kombinirani pristup (nekad je prva knjiga, a nekad film) opredjeljuje se 34.6% ispitanika. U sklopu pitanja ispitanici su zamoljeni i da prokomentiraju odgovor koji zaokruže. Nekoliko anketiranih (njih 5 iz kategorije 21-30 i više od 30) upisalo je komentare kojima ističu da nisu sigurni da bi njihovi učenici uopće čitali knjigu ako prvo pogledaju odgovarajući film. Tri učitelja iz kategorije 0-10 godina radnoga staža istaknulo je da smatraju film odličnom motivacijom za čitanje, a zabilježeno je i više komentara da je tijekom rada u prvom ciklusu (prvi do trećeg razreda) film praktično neophodan jer su djela za čitanje u nastavcima preopsežna. Ovaj argument učitelja posve je realan, posebice ako imamo u vidu da učenici prvoga ciklusa tek svladavaju početno čitanje i pisanje te je izuzetno komplicirno čitati im romane poput Čarobnjaka iz Oza *ili Petra Pana*.

Veoma važan dio metodičkoga pristupa tekstu i odgovarajućem filmu čini usporedba ova dva medija (tablica 4). Nužno bi bilo da u nastavnom procesu obvezujuća bude etapa u kojoj bi učenicima bili dani istraživački zadaci koji bi ih vodili prema uočavanju sličnosti i razlika, a u konačnici i prema evaluiranju.

Tablica 4.
Kompariranje knjige i filma

Godine radnoga staža	Razgovor	Pisana forma	Tablica	Vennov dijagram	Ne uspoređujemo	Ukupno
0-10	16	14	15	0	0	45
	35,6%	31,1%	33,3%	0	0	100,0%
11-20	21	11	11	0	8	51
	41,2%	21,6%	21,6%	0	15,7%	100,0%
21-30	3	12	21	0	2	38
	7,9%	31,6%	55,3%		5,3%	100,0%
Više od 30	3	11	5	4	3	26
	11,5%	42,3%	19,2%	15,4%	11,5%	100,0%
Ukupno	43	48	52	4	13	160
	26,9%	30,0%	32,5%	2,5%	8,1%	100,0%

Učitelji su se opredijelili za tradicionalne metode kompariranja – dominiraju razgovor, odgovori učenika na pitanja u pisanoj formi i tablični pregled. Svega 4 učitelja (interesantno je da su to oni koji spadaju u kategoriju učitelja s najviše godina radnoga staža) izabralo je Venov dijagram kao oblik organiziranja usporedbe. Ispitanicima je bilo ponuđeno i da, eventualno, zaokruže dijagram *riblja kost*, pojmovnu ili umnu mapu ili da dopišu nešto što oni prakticiraju, a nije navedeno. Međutim, te odgovore nitko nije izabrao niti je tko upisao neki drugi oblik koji nije naveden. Metodička teorija i praksa (Bjedov, 2006) sugeriraju da bi bilo veoma bitno osuvremeniti nastavu uvođenjem raznovrsnijih grafičkih organizatora znanja. Upravo je kompariranje teksta i odgovarajućega filma iznimno poticajno za uporabu grafičkih organizatora znanja koji su u suvremenoj nastavi neophodnost. Njihova je uloga iznimno važna ako imamo na umu da korespondiraju s istraživanjima kognitivne psihologije, te psihologije pamćenja i učenja. Također, nije zanemarivo ni to što su učenici prigodom njihove izrade zainteresirani i aktivni te što mogu biti i kreativni.

Nekoliko učitelja (njih 13) zaokružilo je da ne uspoređuje knjigu i film. To je moguće objasniti nedostatkom vremena, ali bi se, s obzirom na dokazanu važnost kompariranja, ipak morali naći načini za njegovu realizaciju. Tablica 5 prikazuje kompariranje u odnosu na regiju.

Tablica 5.
Kompariranje prema varijabli regija

Regija	Razgovor	Pisana forma	Tablica	Venov dijagram	Ne uspoređujemo	Ukupno
Sjeverna	11	17	21	4	8	61
	18,0%	27,9%	34,4%	6,6%	13,1%	100,0%
Središnja	20	17	25	0	0	62
	32,3%	27,4%	40,3%	.0%	.0%	100,0%
Južna	12	14	6	0	5	37
	32,4%	37,8%	16,2%	.0%	13,5%	100,0%
Ukupno	43	48	52	4	13	160
	26,9%	30,0%	32,5%	2,5%	8,1%	100,0%

U sjevernoj i središnjoj regiji najveći je broj ispitanika izabrao tablično kompariranje, a potom i pisanu formu i razgovor. Slična je situacija i u južnoj regiji s tim da je forma tablične usporedbe po frekventnosti na trećem mjestu.

Film i literatura snažno su povezani i imaju mnogo toga zajedničkoga: narativnu strukturu, žanr kojem pripadaju, teme i motivaciju, likove, vrijeme i mjesto itd. Svi ovi elementi osobito se uspješno mogu usvajati ako u nastavnom procesu osiguramo metodičke pretpostavke za us-

poredbu dvaju medija, i to posebice ako je filmski scenarij urađen na osnovi literarnoga teksta. Učenici će biti u prilici i da kvalitetnije razumiju i usvoje pojmove vezane za oba medija. Također, usporedba će pokazati i različitosti, a detaljnim istraživanjem prirode medija, djeca će imati prigodu uočiti temeljne karakteristike obiju umjetnosti. Promatrat će različite mogućnosti kojima raspolaže autor i uočit će da film kao „medij ozvučene ili neozvučene slike u pokretu" (Težak, 2002, str. 11) ima izvjesnih prednosti u odnosu na književni tekst (na primjer, mlađi će učenici cijeniti ozvučenost, konkretizaciju likova, izostanak deskripcija...), ali i da neke elemente knjiga ipak bolje oblikuje (mašta je otvorenija, neki su prikazi detaljniji, konkretizacije su u svijesti čitatelja divergentnije, pismenost i uopće način izražavanja znatno se unapređuje čitanjem literature...). Kritička misao starijih učenika (nakon ulaska u fazu formalno-logičkih operacija) već može doseći razumijevanje čimbenika komercijaliziranja, industrije lake zabave koja *happy end* kreira veoma često nerealno, kao i mnoge druge nedostatke filmskih ostvarenja – upravo one o kojima govore brojni kritičari filmske adaptacije.

Ispitano je mišljenja učitelja o tome što učenike više privlači, to jest zanima li ih više tiskana riječ ili pokretna slika. Odgovori su prikazani u tablici 6.

Tablica 6.
Zanimanje učenika za film odnosno literarni tekst

Godine radnoga staža	Film im je zanimljiviji.	Knjiga ih više zanima.	Ne mogu prosuditi.	Ukupno
0-10	34	7	4	45
	75,6%	15,6%	8,9%	100,0%
11-20	43	1	7	51
	84,3%	2,0%	13,7%	100,0%
21-30	24	7	7	38
	63,2%	18,4%	18,4%	100,0%
Više od 30	12	5	9	26
	46,2%	19,2%	34,6%	100,0%
Ukupno	113	20	27	160
	70,6%	12,5%	16,9%	100,0%

Odgovori su u velikoj mjeri očekivani. Naime, više od 70% anketiranih učitelja kaže da je film djeci zanimljiviji medij. Takvo zanimanje učenika za film valjalo bi iskoristiti za poticanje želje za čitanjem odgovarajućega teksta. Brojna istraživanja ukazuju (Težak, 2002) na to da čitalačka pismenost nije na potrebnoj razini i da upravo film na različite načine ima negativni učinak na njezin razvoj. No, inovativnim metodičkim postupcima trebalo bi uvažiti gotovo prirodno zanimanje djece za film i njime ih motivirati da pročitaju i odgovarajuću knjigu.

Zabrinjavajuće je da je svega 20 učitelja (od ukupno 160, koliko ih je odgovorilo na ovo pitanje) izabralo odgovor da djecu knjiga više zanima.

Potrebno je bilo provjeriti i mišljenja učitelja o tome koji od sadržaja učenici bolje razumiju. Pod *razumijevanjem* analizirali smo (što je u pitanju i navedeno) sve one elemente filma koji ga odlikuju (naraciju, likove, scene, kostime, ideje...) – analogno pojmu razumijevanja književnoga umjetničkoga teksta.

Naravno, s obzirom da je prethodnim pitanjem utvrđeno veće zanimanje za film, odgovori u tablici 7 su očekivani.

Tablica 7.
Učeničko razumijevanje knjige i filma

Godine radnoga staža	Film bolje razumiju.	Knjigu bolje razumiju.	Ne mogu prosuditi.	Ukupno
0-10	39	5	1	45
	86,7%	11,1%	2,2%	100,0%
11-20	24	3	24	51
	47,1%	5,9%	47,1%	100,0%
21-30	21	3	14	38
	55,3%	7,9%	36,8%	100,0%
31-40	16	0	10	26
	61,5%	0	38,5%	100,0%
Ukupno	100	11	49	160
	62,5%	6,9%	30,6%	100,0%

Analiza ovih rezultata pokazuje da svega 11 učitelja smatra da učenici bolje shvaćaju sadržaj i ostale elemente knjige. Čak i ako bismo ovoj skupini dodali i odgovore onih koji nisu mogli koji se nisu mogli odlučiti ni za jedan odgovor (49), rezultati bi bili zabrinjavajući za tiskanu riječ. Valja imati na umu da učitelji iz ispitanoga uzorka rade s djecom u nižim razredima osnovne škole i da je to period kad se učenici tek uvode u čitalačku pismenost. Film nastao adaptacijom književnoga teksta morao bi biti promatran u kontekstu poticanja interesa i za čitanje.

Na završno otvoreno pitanje kojim su učitelji potaknuti da napišu nešto što smatraju važnim za ovu temu, a što nije obuhvaćeno prethodnim pitanjima, zabilježili smo ukupno 124 komentara. Tridesetak komentara odnosi se na to da bi učiteljima bila potrebna dodatna naobrazba iz metodike nastave filma. Neki učitelji (njih 24) govore da škole moraju biti bolje opremljene učilima, a čak u 52 komentara ispitani učitelji ističu da djeca inače previše gledaju filmove, a premalo čitaju.

Zaključci

Metodički koncept čitanja u nastavcima i čitanja kod kuće, koji je definiran Predmetnim programom (2011), u Crnoj Gori utemeljen je na osnovama teorije književne recepcije. Posebna pozornost posvećena je prijedlogu tekstova za čitanje, pa su u izbor ušla djela koja osvjedočeno imaju čitalačku publiku tijekom dugog niza godina. Značajan broj predloženih tekstova doživio je i znatno više od jedne filmske adaptacije. S obzirom da i filmska umjetnost spada u nastavu ovoga predmeta, metodički je opravdano sinkronizirati aktivnosti koje se odnose na sustave interpretacije teksta i filma u nastavi. Brojna istraživanja pokazuju recepcijsku prednost filma u odnosu na tekst, pa je izrazito značajno iskoristiti filmska ostvarenja da bi se potaknuli učenički interesi za literaturu. I opisano istraživanje pokazuje da je film definitivno u prednosti nad književnošću i da su djeca više zainteresirana za filmsku nego za književnu naraciju.

Provedeno istraživanje pokazuje da je metodičko pitanje interpretacije literarnoga teksta i njegove filmske adaptacije u nižim razredima osnovne škole još uvijek nedovoljno uspješno riješeno kad je riječ o navedenom istraživačkom uzorku. Varijable koje su analizirane kao neovisne nisu pokazale statistički značajan utjecaj na određena metodička rješenja. No, s obzirom na veličinu Crne Gore i na centraliziranost odgojno-obrazovnog sustava (ovdje se prije svega ističe kao značajno – Program (2011) je jednak za sve, isti su udžbenici, jednaka je *pre-service* i *in-service* izobrazba učitelja) dobiveni rezultati nisu neočekivani. Zabilježene su, naravno, razlike u odgovorima ispitanika, te je zamjetno da u odgovorima na neka pitanja učitelji koriste različita rješenja.

Prvi postavljeni zadatak istraživanja odnosio se na utvrđivanje eventualnih razlika u interpretaciji filma i odgovarajućega teksta. Razlike su na uzorku identificirane (metodički pristupi nisu ujednačeni), no nije pronađena statistička značajna razlika među varijablama.

Drugim zadatkom provjeravani su temeljni elemente metodičkoga pristupa tekstu i filmu. Na osnovi odgovora ispitanika dolazi se do zaključka da postoje raznovrsna metodička rješenja u pristupu filmu i odgovarajućem tekstu. Anketirani učitelji ističu da su učenici više zainteresirani za film nego za knjigu, što korespondira s rezultatima prethodnih istraživanja navedenih u radu, a koja ne idu u korist tiskanoj riječi. Također, učitelji iz navedenoga uzorka smatraju da njihovi učenici bolje razumiju filmsku stvarnost. Slijed metodičkih etapa je raznovrstan – nekad je film motivacijski sadržaj za čitanje literature, a nekad se film prikazuje nakon čitanja teksta. Učitelji iz ispitanoga uzorka uglavnom koriste tradicionalne načine za usporedbu medija – razgovor, pisane zadatke, tablicu. Malo je novijih grafičkih organizatora.

Prema odgovorima učitelja iz navedenoga istraživačkog uzorka može se zaključiti da je većina škola opremljena barem nužnom tehničkom opremom za realiziranje ovakvih sadržaja. Interesantno je da mišljenja učitelja na ukupnom uzorku pokazuju sasvim solidnu sliku opremljenosti škola. No, odgovori učitelja na pitanje o opremljenosti učionica nisu ni blizu ohrabrujući. Jasno da u XXI. stoljeću ne bismo smjeli očekivati učionice neopremljene barem elementarnim tehničkim pomagalima. I otvoreni komentari sugeriraju nužnost boljeg opremanja učionica i škola.

S obzirom da je posve nesporno zanimanje učenika za filmsku umjetnost smatramo da bi se upravo ta činjenica trebala iskoristiti u cilju poticanja njihovih čitalačkih interesa. U tom kontekstu, sukladno rezultatima provedenoga istraživanja, a u cilju unapređenja nastavne prakse bilo bi potrebno:

- organizirati dodatnu izobrazbu učitelja (*in-service*) iz područja metodike nastave filma. Učiteljima bi bilo značajno ukazati na brojne mogućnosti koje se mogu realizirati kako bi se razvijalo kritičko mišljenje.
- škole, pa i učionice bolje opremiti adekvatnom tehničkom opremom.
- u Programu precizirati obveznost gledanja i analiziranja filma snimljenog na osnovi literarnoga predloška u svim situacijama u kojima postoje obje verzije.
- odgovarajući priručnici za učitelje koji se rade uz udžbeničke komplete trebali bi sadržavati jasne upute o metodičkom pristupu književnom djelu i filmu, te da učiteljima ponude čitav niz mogućih grafičkih organizatora znanja.

Provedeno istraživanje pokazuje da se nastava filma snimljenog na osnovi literarnoga predloška u crnogorskim osnovnim školama odvija po tradicionalnim metodičkim modelima. Učitelji imaju veliku autonomiju u pogledu izbora metodičkoga sustava, slijeda interpretacije, izbora filmova koje će gledati i interpretirati s djecom kao i načina na koji će uspoređivati naracije. Istraživanje pokazuje da oni uključuju relativno mali broj filmova (veći broj ispitanih učitelja navode u svojim odgovorima samo tri filma), te da usporedbu provode bez novijih modela i metoda. Time očito pokazuju da ne uviđaju u dovoljnoj mjeri mogućnosti ove nastave za razvoj učeničkih recepcijskih sposobnosti i razvoja kritičkoga mišljenja.

Literatura

Bendix, R. (1993). Seashell Bra and Happy End - Disney's transformations of "The Little Mermaid". *Fabula*, Vol. 34, No. 3-4, pp. 280-290. Berlin: De Gruyter.

Bettella, P. (2004). Collodi's Puppet in Film: Disney, Comencini, Benigni. *Quaderni d'italianistica*, Vol. XXV, No. 1, pp. 9-27. Victoria: Canadian Society for Italian Studies.

Bežen, A. (2008). *Metodika – znanost o poučavanju nastavnog predmeta*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu i Profil.

Bjedov, V. (2006). Metodički pristupi filmu u nastavi hrvatskoga jezika nižih razreda osnovne škole. Život i škola, Vol. LII , No. 15–16, str. 123-131. Osijek: Filozofski fakultet.

Golden, J. (2011). *Film in the Classroom.* Boston: WGBH Educational Foundation.

Gualda, L. C. (2010). Literature and cinema: link and confrontation. *MATRIZes*, Vol. 3, No. 2, pp. 201-220. São Paulo: Universidade de São Paulo.

Hastings, A. W. (1993). Moral Simplification in Disney's The Little Mermaid. *The Lion and the Unicorn*, Vol. 17, No. 1, pp. 83-92. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Iser, W. (1974). *The Implied Reader*. Baltimore: John Hopkins University Press.

Jauss, H. R. (1982). *Aesthetic Expirience and Literary Hermeneutics*. Minneapolis: University of Minessota Press.

Johannessen, F. H. (2011). *Alice in Wonderland: Development of Alice's Identity within Adaptations*. Master's Thesis in English Literature. Tromsø: University of Tromsø.

Miralles, L. H., (2013). The Stolen Fairy Dust: An Analysis of the American Film Adaptations of *Peter Pan*. *Philologica Urcitana,* Vol. 9, No. 9, pp. 91-101. Almería: Universidad de Almería.

Nastavni predmet Crnogorski jezik i književnost, predmetni program za I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII i IX razred osnovne škole (2011). Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke i Zavod za školstvo Crne Gore.

Rosandić, D. (2005). *Metodika književnog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.

Stam, R. (2005). Introduction: The Theory and Practice of Adaptation. In R. Stam & A. Raengo (Ed.), *Literature and Film* (pp. 1-52). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Sun, C. F. & Scharrer, E., *(2004).* Staying True to Disney: College Students' Resistance to Criticism of *The* Little Mermaid. The Communication Review, Vol. 7, No. 1, pp. 35–55. London: Taylor & Francis Group.

Težak, S. (2002). *Metodika nastave filma*. Zagreb: Školska knjiga.

Welsh, J. M. (2007). Introduction: Issues of Screen Adaptation: What Is Truth? In. J. M. Welsh & P. Lev (Ed.), *The Literature/Film Reader - Issues of Adaptation* (pp. xiii-xxviii). The Scarecrow Press: Lanham, Toronto, Plymouth.

Zipes, J. (1999). Breaking the Disney Spell. In M. Tatar (Ed.), *The Classic Fairy Tales* (pp. 333-352). New York: W. W. Norton.

Dijana Vučković
Filozofski fakultet u Nikšiću, Sveučilište u Crnoj Gori
Danila Bojovića bb, 81400 Nikšić, Crna Gora
dijanav@ac.me

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Original research paper
pages: 101-112

Methodological approach to a literary work and its film adaptation in the lower grades of elementary school in Montenegro

Dijana Vučković
Teacher Training Department, Faculty of Philosophy in Nikšić, University of Montenegro

Abstract

The curriculum for mother tongue and literature in Montenegro was significantly altered during the reform process which began in 2001. Longer literary texts (some fairy tales, short stories, novels) proposed for reading in the primary grades have been set into two groups: the works that are to be read in installments and those that are to be read at home. The concept of home readings has been modified in order to systematically introduce theory of literary reception into the teaching interpretation. More than half of the proposed titles has a complete version in the form of a cartoon or a film. The program recommended introducing films into the teaching process. The aim of the study was to identify the methodological approach that teachers use while teaching and interpretation of the text and the corresponding film. The author used the interviewing a sample of 185 primary teachers as a technique of the research carried out by means of a questionnaire. The author combined the closed and open questions observing the effect of several variables on a methodological approach to literary work and film. The results were processed in the statistical package of SPSS using non-parametric statistics. The analysis and interpretation of the obtained results show the variety of methodological approaches in the research sample. The teachers used, in some respects, quite opposite methodological solutions. After drawing conclusions, the author tried to formulate proposals for improving teaching practices.

Key words: *comparison of literary works and films; reception of literary works and films; student; teacher; teaching aids*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Prethodno priopćenje
stranice: 113-123

Utjecaj verbalnih sadržaja crtanih filmova na jezični razvoj djece predškolske dobi

Božica Vuić [1], Renata Bernić [2] i Matea Tonković [1]
[1]*Odsjek u Petrinji, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu*
[2]*Strukovna škola Sisak*

Sažetak

Odrastajući u kontekstu suvremenoga svijeta obilježenog ubrzanim razvojem komunikacijske tehnologije i medija dijete je od najranije dobi izloženo raznovrsnim medijskim sadržajima. Utjecaj tih sadržaja na djetetov razvoj nije a priori ni pozitivan ni negativan, već ga određuje odnos i stajalište odrasle osobe ponajprije roditelja i odgojitelja. Bez obzira na dostupnost i nekih drugih suvremenih medija, na primjer računala, interneta, mobitela, videoigrica i sl., djeca rane i predškolske dobi prema nekim istraživanjima (Mikić, 2002; Ilišin, 2003; Apel i Masterson, 2004; Burić, 2010) najčešće su u doticaju s televizijskim sadržajima od kojih najradije biraju crtane filmove. Verbalni sadržaji crtanih filmova mogu utjecati na jezični razvoj djeteta predškolske dobi i to na leksičko-semantičkoj, fonološkoj i sintaktičkoj razini. Da bi se provjerio mogući utjecaj verbalnih sadržaja crtanih filmova na djetetov jezični razvoj, tijekom travnja i studenoga 2014. u Dječjem vrtiću Petrinjčica provedene su metodički oblikovane aktivnosti. U tim je aktivnostima sudjelovalo 86 djece u dobi od 6 do 7 godina. Analiza tonskih zapisa dječjih zapažanja o nekim obilježjima govora pojedinih likova iz crtanog filma upućuje na zaključak da verbalni sadržaji iz crtanog filma pomažu djeci osvijestiti različitosti u govoru (mjesni idiom – standardni jezik) i u bogaćenju rječnika u smislu proširivanja semantičkih slojeva određenih leksema.
Ključne riječi: *jezične razine, mediji, rani i predškolski odgoj*

Uvod

Suvremeni svijet obilježen je, između ostaloga, ubrzanim razvojem tehnologije osobito digitalne i komunikacijske. Raznovrsni mediji i u tehničkom i u sadržajnom smislu čine okružje u kojem se dijete od najranije dobi razvija i odrasta stoga je neupitan utjecaj medija na svekolik djetetov razvoj. Brojna suvremena istraživanja o utjecaju medija na djecu i njihov razvoj (Češi, Barbaroša-Šikić, 2008; Ilišin i sur., 2001; Mikić, 2001; Mikić, Mesić, 2004; Rončević, 2011) upućuju na dva bitna zaključka: 1) utjecaj medijskih sadržaja na djetetov razvoj nije a priori ni negativan ni pozitivan, već ga, kada je riječ o djetetu rane i predškolske dobi, u prvom redu određuje odnos i stajalište odrasle osobe ponajprije roditelja i odgojitelja; 2) da bi utjecaj medijskih sadržaja imao pozitivan učinak na ukupan djetetov razvoj, potrebno je što ranije i sustavno provoditi medijsko opismenjavanje koje „…ima veliku ulogu u komunikologiji i društvu uopće. Naposljetku, bez poznavanja i ovladavanja medijima, kako u sadržajnom, tako i u tehnološkom smislu, nemoguće je razumjeti svijet u kojem živimo.“ (Blažević, 2012, str. 480). Medijsko opismenjavanje za djecu rane i predškolske dobi predviđa i Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u koji je među osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje uključena i digitalna kompetencija: „U ranoj i predškolskoj dobi digitalna kompetencija razvija se upoznavanjem djeteta s informacijsko-komunikacijskom tehnologijom i mogućnostima njezine uporabe u različitim aktivnostima“ (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, str. 28). Nadalje, prema Deklaraciji o medijskoj kulturi usvojenoj i proglašenoj na znanstvenom simpoziju „Mediji i djeca“ održanom u Matici hrvatskoj u Zagrebu 2012. roditelji i odgojitelji pozvani su da osobnim znanjem i stajalištem pomažu djeci od najranije dobi razumjeti i dekodirati medijske sadržaje kako bi

djeca znala kritički promišljati i vrednovati sadržaje koji su im prihvatljivi na spoznajnoj, odgojnoj i estetskoj razini. Dakle, medijsko opismenjavanje usmjereno je na djecu rane i predškolske dobi, na učenike osnovne i srednje škole te na roditelje, odgojitelje i učitelje.

Dijete predškolske dobi i televizijski sadržaji

Dijete prve spoznaje o medijima stječe u roditeljskom domu. Roditelji mlađe generacije i sami su u stalnom doticaju s raznim medijima dok slušaju radio, gledaju televizijski program, pretražuju internetske stranice ili komuniciraju na društvenim mrežama. „Čovjek je po definiciji društveno i druželjubivo biće, s izrazitom potrebom za uključenošću u zajednicu. Zanima ga što se oko njega događa, informiranjem o važnim događajima kod kuće i u svijetu dobiva osjećaj sudjelovanja u događajima." (Košir i dr., 1999, str. 25). Budući da svojim primjerom utječu na dijete i njegov odnos prema medijima i medijskim sadržajima, obveza je roditelja, a ponajprije odgojitelja, da stalno rade na usavršavanju osobne medijske pismenosti. Pojam medijske pismenosti definira se kao "…mogućnost pristupa, analize, ocjene i proizvodnje novinarskih priloga u najrazličitijim oblicima, a kada su djeca u pitanju, osobito je značajna refleksivna razina koja omogućava razmišljanje o medijskim sadržajima i oblicima; ona uči kritičnosti prema ponuđenim proizvodima, prema kanalima koji ove proizvode omogućuju i prema vlasnicima koji ih određuju." (Ilšin, 2003, str. 16). Premda se još uvijek nedovoljno ulaže u odgoj i obrazovanje za medije, napredak je ipak vidljiv i u činjenici da je kolegij Medijska kultura obvezan kolegij za studente Učiteljskog studija te studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Odrastanje i procesi socijalizacije u kontekstu suvremenoga svijeta nezamislivi su bez masovnih medija, a jedan je od najraširenijih i najutjecajnijih televizija.

U drugom desetljeću 21. stoljeća televizija sigurno više ne pripada suvremenim medijima. Premda su djeci predškolske dobi dostupni i mediji poput interneta, mobitela, računalnih i videoigrica, prema nekim istraživanjima (Mikić, 2002; Ilišin, 2003; Apel i Masterson, 2004; Burić, 2010) djeca ipak najradije biraju njima najdostupnije televizijske sadržaje. U relevantnoj literaturi pedagozi, dječji i razvojni psiholozi upozoravaju da djeca mlađa i u dobi od dvije godine uopće ne bi trebala gledati televizijske sadržaje jer„…djeca u toj dobi crtane filmove i općenito sadržaje na televiziji vide kao zbunjujući skup boja, zvukova i slika. Ona ne razlikuju stvarnost od televizijskih slika, ne razumiju sadržaj slika …" (http://www.roditelji.hr/jaslice/odgoj/2210-utjecaj-crtanih-filmova-na-djecu/). No, neposredna odgojna praksa pokazuje da tome baš i nije tako. Suvremena istraživanja (Ilišin, 2003; Mikić, Rukavina 2006; Daly, Perez, 2009) pokazuju da djeca predškolske dobi više od dva sata dnevno provode uz televizijske ekrane. Odnosno, prema podatcima američkog Nacionalnog centra za djecu izloženu nasilju (*National Center for Children Exposed to Violence*) iz 2003., djeca u dobi od 2. do 18. godine provedu uz različite vrste medija, uključujući *online* i druge elektroničke vrste igrica 38 do 45 sati tjedno, a od toga najmanje 26 sati provedu gledajući televizijski program. Pretjerano gledanje televizijskih sadržaja koji često nisu prilagođeni djetetovoj dobi mogu negativno utjecati na zdrav psihički i socijalni razvoj. Kako ističe Juričić (2013) predugo zadržavanje ispred televizijskoga ekrana može omesti dijete u igri i u interakciji s vršnjacima i roditeljima, može otežati njegovo istraživanje okoline i druge aktivnosti koje inače potiču učenje i pravilan djetetov razvoj. Jasne granice o tome koliko će se gledati i koji televizijski sadržaji ponajprije postavljaju roditelji u obiteljskom domu, odnosno odgojitelji u vrtiću jer dobro odabrani i primjereni televizijski sadržaji mogu biti edukativni te poticati prosocijalno ponašanje.Tako na primjer Apel i Masterson (2004) i Posokhova (1999) ističu pozitivne strane dječjih emisija *Ulica sezam* i *Teletubbiesi*. Djeca u dobi do 4. godine života gledajući *Teletubbise* pokazuju da ih veselo i nesputano kretanje likova, njihov izgled i jednostavne priče zabavljaju i čine ih aktivnim gledateljima: djeca skaču, pjevaju, plešu, ponavljaju ili uče nove riječi. Osim toga, u obje se dječje emisije upotrebljava poticajni govorno-jezični model. Likovi svoj govor usmjeravaju na dijete, što potiče obogaćivanje jezika i razvoj predčitačkih vještina.

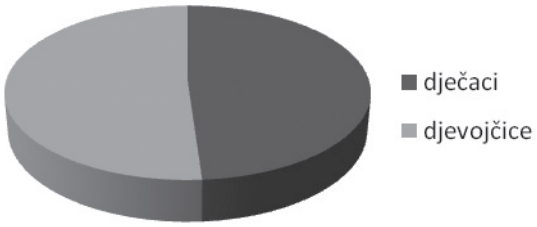
Dijete predškolske dobi i verbalni sadržaji crtanih filmova

Prema Blažević (2012) od televizijskih sadržaja djeca najradije biraju crtane filmove, „…najpopularniju, najrašireniju i djeci najdostupniju vrstu animiranoga filma". Generacijama koje su odrastale uz crtane filmove gledane ponajprije na televizijskim ekranima sjećanje na djetinjstvo nezamislivo je bez prisjećanja na omiljene likove iz crtanih filmova i njihove rečenice koje su postale i ostale dijelom i današnjega (raz)govora kao na primjer: *Tako mi mlijeka u prahu, kidam nalijevo!* lava Krezubice, *Kaj te muči, njofra?* Zekoslava Mrkve ili *To je nepravda, prava pravcata nepravda!* crnoga pileta Calimera. Djeca predškolske dobi vole crtane filmove jer su im zabavni i potiču ih na igru. Pokazalo se da se djeca, glumeći likove iz viđenih crtanih filmova, u igri s vršnjacima koriste izrazima kao i likovi te tako proširuju i produbljuju svoju igru i svoja prethodna iskustva potičući sami sebe na isprobavanje novih radnji ili načina igre. „Igra je za djecu često sredstvo unaprjeđivanja jezičnih vještina, na primjer upotrebe i razumijevanja kompleksnijih rečenica ili skupina rečenica povezanih jednom temom" (Apel, Masterson, 2004, str. 119). No, sadržaji osobito novijih crtanih filmova u kojima je vidljivo nasilje na verbalnoj, vizualnoj i zvučnoj razini, potaknuli su među stručnjacima brojne raspraveo mogućim negativnim utjecajima na djetetov razvoj. Ne može se bezuvjetno prihvatiti tvrdnja da djeca vole crtane filmove u kojima ima nasilja. Istraživanja provedena među djecom predškolske i mlađe školske dobi (Blažević 2012; Mikulec, Vuić 2012) pokazuju da djeca više vole gledati crtane filmove u kojima je manje prizora eksplicitnog nasilja jer od ponuđenih crtanih filmova kao što su *Winx, Bakugani, Ninje kornjače, Transformeri, Ben 10* ispitana djeca i učenici radije su birali *Profesora Baltazara i Spužvu Boba Skockanoga,* dakle, crtane filmove u kojima nema nasilja kao u hrvatskom crtanom filmu *Profesor Baltazar* ili je razina nasilja na vrlo niskoj razini kao u *Spužvi Bobu Skockanome* (Daly, Perez, 2009*).* Takvi crtani filmovi potiču djecu na nenasilno rješavanje problema, na suradnju, na rad, na suosjećajnost, na traženje rješenja razmišljanjem i djelovanjem. Verbalni sadržaji crtanih filmova mogu utjecati na djetetov govorni i jezični razvoj na materinskome i na stranome jeziku. Kada je riječ o djetetu predškolske dobi, govori se zapravo o usvajanju izvjesnih jezičnih znanja jer u toj dobi nema sustavnoga i izravnoga poučavanja jezika (Jelaska, 2007), što znači da gledajući i slušajući crtane filmove dijete može usvojiti nove riječi ili im proširiti značenje, može usvojiti frazeme i kolokacije, izvjesne sintaktičke konstrukcije, morfološke oblike, naglaske i intonaciju te leksički sloj organskih idioma koji su djetetu više ili manje bliski. Mnogi stručnjaci tvrde daje predškolska dob najbolji period za početak učenja stranih jezika. I u tom kontekstu dobro odabrani crtani filmovi mogu biti poticajni za spontano usvajanje dijela stranog jezika bez eksplicitne pouke (Mihaljević Djigunović, 2006) za što je dobar primjer crtani film *Dora istraživačica.* U tom crtanom filmu djevojčica Dora sa svojim ljubimcem majmunom Čizmom prolazi kroz različite situacije koje su djeci bliske i rješava određene zadatke tako da male gledatelje, u hrvatskoj inačici, upozorava ne neke engleske riječi i izraze koje ponavlja i objašnjava. Tako djeca imaju priliku čuti i nenamjerno naučiti brojeve na engleskom, englesku abecedu i imenovati neke pojmove. Većina je crtanih filmova koji su aktualni današnjoj populaciji djece predškolske i rane školske dobi strane produkcije tako da djeca verbalne sadržaje tih crtanih filmova prate na osnovi sinkronizacije. Prema internetskom izvoru (http://hr.wikipedia.org/wiki/Sinkronizacija_(ra%C4%8Dunalstvo) sinkroniziranje je pojam iz računalstva koji se odnosi na dva različita međusobno povezana koncepta: sinkroniziranje procesa i sinkroniziranje podataka. Sinkroniziranje procesa odnosi se na zamisao da se višestruki procesi spajaju u određenoj točki, što se i događa u sinkronizaciji slike i novog promijenjenog tona u crtanim filmovima. Sinkronizacija crtanih filmova je posao u kojem sudjeluju redatelj sinkronizacije i kreativan tim koji se sastoji od glumaca, prevoditelja i producenta. „Sinkronizacija se naziva i totalnim prijevodom, jer je funkcija jezične prilagodbe dijaloga da se zapravo iznova napiše izvorno djelo ili iznova uspostave konotacijski sustav i sociokulturni imaginarij kakav posjeduje strani jezični varijetet." (Žanić, 2009, str. 10) Nadalje, Žanić (2009) pojašnjava kako sinkronizator zapravo ne prevodi, već jezičnu baštinu jedne zemlje smješta u drugačiji poredak predodžbi, jezičnih stavova i komunikacijskih praksi. U tom smislu sinkronizaciju je moguće

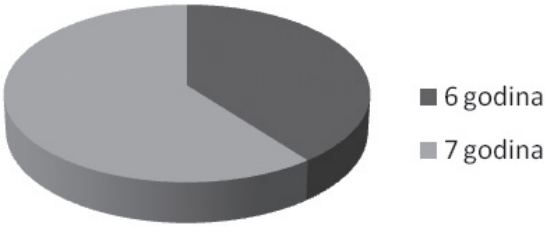
shvatiti kao svojevrsnu industriju jezika jer masovno distribuira različita jezična dobra: standardni jezik, različite organske idiome, različite dobne, subkulturne i profesionalne žargone i slengove. Dobra sinkronizacija utječe na kvalitetu crtanog filma odnosno na kvalitetu njegova verbalnoga sadržaja i ona je sigurno jedan od elemenata koji odlučuje o odabiru crtanog filma koji ćemo ponuditi djeci s obzirom na to da mogu utjecati na njihov jezični razvoj.

Metodička praksa u Dječjem vrtiću *Petrinjčica*

Mogući utjecaj verbalnih sadržaja crtanog filma provjeren je u neposrednoj metodičkoj praksi kroz provedene četiri aktivnosti u Dječjem vrtiću *Petrinjčica* u objektima *Izvor* i*Slap*. Aktivnosti su provele studentice Matea Tonković i Tihana Dani tijekom svibnja i studenoga 2014. godine. U aktivnostima je ukupno sudjelovalo 86 djece (42 dječaka – 48,9% i 44 djevojčice – 51,1%) u dobi od 6 (34 – 39,5%) i 7 (52 – 60,5%) godina.



Grafikon 1. Odnos ukupnog broja dječaka i djevojčica Dječjeg vrtića *Petrinjčica* koji su sudjelovali u provedenim aktivnostima



Grafikon 2. Odnos ukupnog broja šestogodišnjaka i sedmogodišnjaka Dječjeg vrtića *Petrinjčica* koji su sudjelovali u provedenim aktivnostima

Budući da su odgovori djece bilježeni u audioformatu, u skladu s Etičkim kodeksom tražena je i dobivena suglasnost roditelja. Također su tijekom provedbe aktivnosti vođene i dodatne bilješke o ponašanju i reakciji djece kako bi se odgovori mogli vjerodostojnije interpretirati.

Primarni izvor korišten tijekom aktivnosti je crtani film *Mali leteći medvjedići– Bijeli medvjed* autora Pere Kvesića, Nevena Petričića i Dušana Vukotića, koji su djeca sama prethodno „demokratski“ izabrala, prikazan uz pomoć televizora i DVD-*playera*. Izbori su protekli tako da su djeca bila okupljena u sobi dnevnoga boravka i podijeljene su im kartice na kojima je bila sličica iz crtanoga filma. Mogli su birati između crtanih filmova *Winx, Ninje kornjače, Pčelica Maja* i *Mali leteći medvjedići.* Iznenađujuće je to što su dječaci većinom birali *Pčelicu Maju* i *Male leteće medvjediće,* komentirajući pritom da su *Ninje kornjače* jako nasilne i da im se ne sviđaju. Aktivnost glasanja pobudila je u njima znatiželju, što je rezultiralo ozbiljnim odgovorima i radnom atmosferom. Za uvodnu aktivnost bile su potrebne stolice i naslovna pjesma crtanog filma *Mali leteći medvjedići.* Za završne poticajne aktivnosti korišteni su: slikovnica o radnji crtanoga filma (karton, slike s prikazom likova), papir, drvene boje i ispisani papiri sa scenama iz crtanog filma u obliku stripa. U aktivnosti sukorištenevizualna metoda demonstracije, metoda razgovora i metoda usmenoga izlaganja. Tijekom cijele aktivnosti vladala je radna i poticajna atmosfera, djeca su bila koncentrirana na crtani film, znatiželjna, rado su odgovarala na pitanja i vrlo ozbiljno shvatila ci-

jelu aktivnost. Crtani film nije u potpunosti privukao pozornost svakog djeteta, no većina je bila dovoljno usredotočena na gledanje i razgovor. Više interesa za gledanje ovoga crtanoga filma i za razgovor pokazala su djeca u objektu *Izvor.* Neki dječji odgovori bili su očekivani, ali su neki i iznenadili. Primjerice, na kraju crtanoga filma, leteći medvjedići pozdravljaju bijeloga medvjeda Meju riječju „zbogom". Iznenađujuće je što su djeca zaključila da se tako pozdravljaju osobe koje se više nikada neće vidjeti.

Analiza dječjih odgovora

Nakon odgledanoga prvog dijela crtanoga filma u objektu *Izvor* s djecom se poveo sljedeći razgovor:

O/S:[1] *Kako se zove lasica što vozi letjelicu?*
I. A. (7, f):*Zove se Smradoljub.*
L. M. (7, f): *Ne, zove se Smradac!*
O/S: *Što znači Smradoljub?*
G.bZ. (7, f): *To znači da on jako voli smrad.*
M. M. (6, m): *I da smrdi jako i stalno. Fuj!* (Palcem i kažiprstom zatvara nos)
M. Š. (7, m): *Da ljubi smrad, da ljubi smrad.*
M. G. (7, m): *To znači još…još i da zapravo voli smrad.*
O/S: *Ako on voli smrad,može li se onda zvati na primjer Smradovol?*
Nekoliko: *Može.*
Nekoliko: *Ne može, ne može!*
O/S: *Ako voli smrad, zbog čega se ne može zvati Smradovol?*
M. S. (6, m): *E pa jer on nije vol nego lasica!*
O/S: *Je li Smradoljub znači isto što i Smradovol?*
M. S. (6, m): *Smradovol znači da voli smrad, a Smradoljub da ga toliko voli da ga ljubi.*
O/S: *Znači nije isto voljeti smrad i ljubiti smrad.*
Nekoliko: *Da!*
M. K. (6, f): *Sradoljub ti više voli smrad od Smradovola i zato je to njegovo ime u crtiću.*

Na osnovi dječjih odgovora može se zaključiti da djeca koja su sudjelovala u ovoj aktivnosti pokazuju izvjesnu razinu senzibiliteta za leksičko-semantički odnos među riječima. Primjereno svojoj dobi osjećaju i verbaliziraju bliskoznačni odnos leksema voljeti i ljubiti. Složenica Smradoljub, koja je osobno ime jednog od likova, poticajnim pitanjima navela je djecu na razmišljanje o značenju imena i njihovoj povezanosti s postupcima likova i njihovim stavovima.

U objektu *Slap* djeca nisu pokazivala zanimanje za „jezična" pitanja nisu uočili ni komentirali razliku u značenju Smradoljub – Smradovol.

Na pitanje zašto je Smradoljub odveo Meju iza velikih kamenih vrata djeca u objektu *Izvor* odgovaraju sljedeće:

T. Š. (6, f): *On je bio gladan, pa ga je pitao za hranu, a on mu je odgovorio: "Kod malih letećih medvjedića."*
O/S: *Je li on baš rekao „hranu" ili je upotrijebio neku drugu riječ?*
T. F. (6, f): *Htio je pojesti leteće medvjede.*
L. Đ. (7, f): *Nije.*
J. L. (7, m): *Nije htio leteće medvjede.*
O/S: *On je bio gladan i Smradoljub je znao gdje ima hrane, ali je li on rekao „hrana"?*
Nekoliko: Ne.
O/S: *Nego?*

[1] Početnim slovom O/S u daljnjem tekstu označava ono što govori odgojiteljica odnosno studentica, a početnim slovom imena i prezimena te dobi i slovom m ako se odnosi na dječaka te slovom f ako je riječ o djevojčici, donose se odgovori djece.

M. S. (6, m): *Rekao je da je tamo klopa.*
O/S: *Je li klopa isto što i hrana?*
Nekoliko: *Je, isto je.*
O/S: *Što je točnije reći? Hrana ili klopa?*
Nekoliko: *Hrana.*
O/S: *Zašto tako mislite?*
M. S. (6, m): *Zato što je to prava riječ za ono što mi jedemo.*

Na isto pitanje zašto je Smradoljub odveo Meju iza velikih kamenih vrata djeca u objektu *Slap* odgovaraju sljedeće:

T. C.(7, m): *Leteći medvjedići i klopa.*
J. Ć. (7, m): *Klopa, puno jela, jabuka, trešanja...*
O/S: *Što su Smuc i Smradoljub radili u pećini?*
H. H. (6,f): *Klop… Jeli.*
O/S: *Što si prvo rekla?*
H. H. (6,f): *Klopali su.*
O/S: *Što je pravilnije reći, klopati ili objedovati?*
Nekoliko: *Objedovati.*
O/S: *Zašto?*
F. Š.(6,m): *Zato što je klopati zabranjeno reći.*

Iz ovih je primjera vidljivo da je dijete u objektu *Izvor* u svojemu odgovoru prvo upotrijebilo standardnu hrvatsku riječ *hrana,*a potom se uz pomoć odgojitelja domislila riječi koja je bila upotrijebljena u crtanom filmu. Djeca u objektu *Slap* odmah su preuzela riječ iz crtanog filma tako da su kao svoj odgovor upotrijebili žargonizam koji je korišten i u crtanom filmu. Djeca prednost daju standardnim izrazima hrana i objedovati, značenje žargonizma razumiju, ali ga, vjerojatno iz izvanjezičnih razloga, doživljavaju kao „zabranjeni“ izraz.

Neki likovi u crtanome filmu,na primjer lasica Smuc, osim žargonizama u svojemu govoru rabi i neke oblike karakteristične za kajkavsko narječje (npr. uporaba futura II. *bude pobedil*). Uporaba oblika iz kajkavskoga narječja među djecom u oba objekta prošla je nezapaženo. Iako je odgojiteljica skrenula pozornost na taj jezični oblik, djeca ga i dalje nisu percipirala, dapače tvrdila su da to u crtanom filmu nije ni rečeno. To može upućivati na dvije činjenice: ili da kajkavsko narječje nije dio njihova imanentnoga govora, tj. onoga koji čuju i koji se rabi u njihovu obiteljskom okružju ili da je dio njihova govora pa ga ne percipiraju kao nešto neobično.

Objekt *Izvor:*

O/S: *Dobro, a što smo rekli što je Smuc pitao Smradoljuba?*
L. Š. (7, m): *Što će biti s Mejom ako ga pobijedi ili pobedi.*
O/S: *Pitao je“ Kaj misliš bu Mejo pobedil?“ Jeste čuli? Što to znači?*
M. E. (6, f): *Što misliš, da li će Mejo pobijediti?*
O/S: *Zašto je pitao kaj misliš bu on pobedil? Kako biste vi pitali?*
J. L. (6, m): *Što će se dogoditi?*
O/S: *Dobro, a je li Smuc rekao pobedi ili pobijedi?*
Nekoliko: *Pobijedi!*
O/S: *Baš je tako rekao?*
Nekoliko: *Da.*
O/S: *Baš tako? Nije rekao pobedil?*
M. G. (7, m): *Ne!*
O/S: *Onda ćemo morati još jednom pogledati i dobro poslušati taj dio.*

U objektu *Slap* odvijao se sličan razgovor:

O/S: *To je Smradoljub rekao, ali mene zanima kako je rekao Smuc. Misliš da...*
D. R. (7, f): *Misliš da će Mejo pobedit?*
O/S: *Je li baš tako rekao ili nekako drugačije?*
T. C. (7, m): *Baš tako.*
O/S: *Hoćemo li još jednom pogledati i pažljivo poslušati?*
Nekoliko: *Da.*
T. C (7,m): *Vidjet ćeš.*

Tek nakon što je scena ponovno pogledana, djeca su shvatila da je upotrijebljeno narječje. U objektu *Slap* to su povezali s narječjem baka i djedova, ali nisu znali točno imenovati.

J. L. (7, m): *To je kajski.*
O/S: *Kako?*
E. K. (6, f): *Kajvski.*
O/S: *Kajkavski, to je kajkavski.*
T. C. (7, m): *Moja baka govori kajkavski.*
O/S: Gdje se ovako govori?
L. S. (6, m): *Ja znam. U Zagrebu*.

U objektu *Izvor* narječje su prvo povezali sa srpskim jezikom, vjerojatno zbog uporabe ekavice, a tek su se poslije, nakon odgojiteljičine intervencije, neki dosjetili govora svojih bakai djedova.

O/S*: Gdje ste čuli?*
T. F. (7, f): *To je srpski.*
M. M. (6, m): *U srpskom rječniku.*
O/S: *A da? Pa ja nekako mislim da baš i nije srpski.*
M. M. (6, f): *Pobediti je skoro njemački.*
M. M. (6, m): *Ne, nego skoro srpski.*
O/S: *Niste nikad čuli da je netko to rekao?*
L. M. (6, m): *Ja sam tako u trgovini čuo Kineza.*
O/S: *Je li to onda kineski?*
E. K. (6, f): *Ne, to je bosanski.*
M. S. (6, m): *To je drugačiji hrvatski.*
M. R. (6, f): *Mislim da moja baka tako kaže.*
O/S: *Kako kaže baka?*
M. R. (6, f): *Mislim da kaže pobedil.*

U crtanom filmu koristi se izraz *ljudotinje* kao pogrdnica za ljude. Djeca u oba objekta zaključila su dalikovi taj izraz koriste jer im je teško ili ne znaju reći ljudi. Ipak, znali su da je to *ružan* naziv i da se koristi zbog ljutnje.

Objekt *Izvor:*

O/S: *Kako je bijeli medvjed dospio u kavez? Tko ga je onamo stavio?*
M. S. (6, m): *Ljudotinje. Prvo su ga uspavali strelicom za uspavljivanje što lovci inače koriste. I onda su ga ubacili u kavez i skinuli strelicu pa kad se probudio, bio je u kavezu.*
L. M. (7, f): *Da, ljudi su Meju stavili u kavez.*
O/S: *Aha, ljudi.* Čekaj, ti si sada rekla ljudi, a ti si rekao ljudotinje. Zar je to isto?
L. M. (7, f): *Nije.*
O/S: *Nije isto? Nego?*
L. M. (7, f): *Oni samo tako kažu. Malo im je teško reći ljudi pa kažu ljudotinje.*
O/S: *Aha, teško im je reći. A kako se vama čini taj izraz ljudotinje? Je li to nešto lijepo ili..?*
L. M. (7, f)*: Ružno.*

O: *To je ružno. Pa zašto ih onda tako naziva?*
L. M. (7, f)*: Zato što bacaju smeće po livadamai zato što su zločesti.*
O/S: *Bismo li mi rekli ljudotinje? Kako bismo mi rekli*?
M. S. (6, m): *Ne. Ljudi.*
O/S: *Zašto bijeli medvjed tako kaže?*
M. S. (6, m): Zato što on misli da su oni zločesti i da stalno štete sjeveru i svim drugim životinjama.
L. M. (7, f): *Oni misle da su ljudi zločesti jer kvare prirodu, životinje i njihovu šumu*.

U objektu *Slap* o istoj riječi, neologizmu *ljudotinje*, zabilježen je ovaj razgovor:

O/S*: Kako je Mejo dospio u šumu?*
P. K. (6, f): *Pukla je špaga i kavez.*
A. S. (6, m): *Bio je pretežak.*
O/S: *Kako je bijeli medvjed dospio u kavez? Tko ga je onamo stavio?*
P. K. (6, f): *Uhvatili su ga.*
O/S: *Tko ga je uhvatio?*
E. Ž. (6, f): *Ljudotinje.*
O/S: *Ljudi ili ljudotinje?*
E. Ž. (6, f): *Ljudotinje.*
O/S: *Tko su ljudotinje?*
M. G.(7, m): *Ljudi koji se ljutiju.*
E. Ž. (6, f): *Ne, oni zagađuju šumu.*
O/S: *Znači, Mejo je ljut na ljude pa ih zove ljudotinje?*
E. Ž. (6, f): *Da.*

Nakon razgovora o posljednjem dijelu uslijedile su završne poticajne aktivnosti. Djeca su birala između prepričavanja radnje crtanog filma uz pomoć slikovnice sa scenama iz odgledane epizode, crtanja najzanimljivijeg dijela crtanog filma i ispunjavanja malog stripa o crtanom filmu. Djeci je ponuđena i mogućnost da odglume neku scenu, ali za ovaj poticaj nisu pokazali zainteresiranost.

Zaključak

Mišljenja su o utjecaju crtanih filmova na djetetov razvoj,pa i na razvoj njegova govora, podijeljena. No, hoće li utjecaj biti pozitivan ili pak negativan ovisi o odrasloj osobi ponajprije roditeljima i odgojiteljima koji bi trebali sudjelovati u izboru crtanih filmova koje će dijete gledati, gledati ga zajedno s djetetom i na djetetu blizak i prihvatljiv način komentirati tematsko-idejni kao i verbalni sloj crtanog filma. Za razvoj djetetova govora najvažniji su poticajna okolina i dobri govorni uzori. Poticajni mogu biti i crtani filmovi odnosno njihovi verbalni sadržaji. Na osnovi analize dječjih odgovora dobivenih kroz provedene četiri aktivnosti u Dječjem vrtiću *Petrinjčica* u Petrinji ne mogu se donijeti opći zaključci o utjecaju verbalnih sadržaja crtanoga filma na djetetov jezični razvoj jer rezultati dobiveni ovim načinom ne mogu biti reprezentativni već indikativni i poticajni za daljnja promišljanja i istraživanja. Tijekom izvedbi aktivnosti uočeno je da su određene elemente verbalnog sadržaja crtanog filma *Mali leteći medvjedići* djeca zapazila uz pomoć poticajnih pitanja. U svojim odgovorima djeca nisu koristila riječi koje su čula u crtanom filmu, već njima otprije poznate riječi.Poticajnim razgovorom djeci je usmjerena pozornost na određene riječi (žargonizmi, neologizmi, dijalektizmi) kao i na određene leksičke odnose (odnos istoznačnosti i bliskoznačnosti) te su djeca osvijestila postojanje takvih riječi i određenih jezičnihrazina. Djeca sukroz razgovor zapazila i različitosti u govoru pojedinih likova (odnos mjesni idiom – standardni jezik), što može utjecati na bogaćenje rječnika u smislu proširivanja semantičkih slojeva. Da bi verbalni sadržaj crtanog filma i inih medija pozitivno utjecao na djetetov jezični i govorni

razvoj, potrebno je da se ponajprije roditelji uključe u zajedničko aktivno gledanje koje podrazumijeva objašnjavanje viđenoga i raspravljanje o tome. Svako gledanje crtanih filmova vrtiću treba biti u kontekstu planirane aktivnosti tijekom koje će se s djecom razgovarati o verbalnim sadržajima evocirajući prethodna dječja iskustva i objašnjavajući nepoznate i manje poznate jezične sadržaje na onoj razini koja je usklađena s djetetovim kognitivnim i emocionalnim razvojem te osobnom motivacijom.

Literatura

Apel K., Masterson J.J. (2004). *Jezik i govor od rođenja do 6. godine života: od glasanja i prvih riječi do početne pismenosti - potpuni vodič za roditelje i odgojitelje.* Lekenik: Ostvarenje

Blažević, N. (2012). Djeca i mediji – odgoj na "televizijski" način. *Nova prisutnost* 10(3)

Burić, J. (2010). Djeca i mladi kao konzumenti masovnih medija: Etika i tržište manipulacije potrebama mladih. *Filozofska istraživanja,* 30 (4), (str.629-634)

Češi, M., Barbaroša-Šikić, M. (Eds.). (2008) .*Jezik, književnosti mediji u nastavi hrvatskoga jezika: Suvremeni pristup poučavanju u osnovnim i srednjim školama.* Zagreb: Naklada Slap i Agencija za odgoj i obrazovanje.

Daly, L. A., Perez, L. M. (2009). Exposure to Media Violence and Other Correlates of Aggressive Behavior in Preschool Children. *Early Childhood Research & Practice,* 11(2) /online/ Preuzeto 10. 1. 2015. s: http://ecrp.uiuc.edu/v11n2/daly.html

Deklaracija o medijskoj kulturi (2012). /online/ Preuzeto 8. 1. 2015. s: http://mediji.hr/deklaracija-o-medijskoj-kulturi/

http://hr.wikipedia.org/wiki/Sinkronizacija_(ra%C4%8Dunalstvo) (10. 2. 2014)

http://www.roditelji.hr/jaslice/odgoj/2210-utjecaj-crtanih-filmova-na-djecu/ (14.1.2015)

Ilišin, V. (2003). Mediji u slobodnom vremenu djece i komunikacija o medijskim sadržajima. *Medijska istraživanja: znanstveno-stručni časopis za novinarstvo i medije*, 9(2), str.9-34

Ilišin, V. Marinović Bobinac, A., Radin, F. (2001). *Djeca i mediji: Uloga medija u svakodnevnom život u djece.* Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu i Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.

Jelaska, Z. (2007). Ovladavanje jezikom: izvornojezična i inojezična istraživanja. *LAHOR – časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strain jezik* 1(3)

Juričić, D. (2013). *Dijete i televizija* /online/ Preuzeto 21. 1. 2015. s: http://www.istrazime.com/djecja-psihologija/djeca-i-televizija/

Košir M., Zgrabljić N., Ranfl R. (1999). Život s medijima - priručnik o odgoju za medije. Zagreb: Doron

Mihaljević Djigunović, J., Cergol, K., Li, Q. (2006). Utjecaj medija na nenamjerno usvajanje engleskog vokabulara. U: Granić, J. (Ed.) *Jezik i mediji. Jedan jezik: više svjetova.* Split: HDPL, (str. 445-452)

Mikić, K. (2001). *Film u nastavi medijske kulture.* Zagreb: Educa.

Mikić, K. (2002). Uloga medija u životu djeteta do desete godine starosti. *Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu,* 4(1), (str. 151 – 162)

Mikić, K., Mesić, A. (2004). *Medijska kultura, priručnik za nastavnike uz udžbenike Medijska kultura 5-8*. Zagreb: Školska knjiga.

Mikić, R., Rukavina, A. (2006). Djeca I mediji. *Zapis* Preuzeto 11. 1. 2015. s: http://www.hfs.hr/nakladnistvo_zapis_detail.aspx?sif_clanci=1604#.VPrPjpFmMqQ

Mikulec, A., Vuić, B. (2012). Analysis of verbal content in contemporary cartoons at different linguistics levels. In: Akbarov, A., Cook, V. (Ed.) *Contemporary Foreign Language Education: Linking Theory into Practice*. Sarajevo: International Burch University, (str. 35-45)

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj (2014). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta

Posokohova, I.1999). *Razvoj govora i prevencija govornih poremećaja u djece.* Zagreb: Ostvarenje

Rončević, A. (2011). *Multimediji u nastavi.* Split: Sveučilišna knjižnica u Splitu.
Žanić, I. (2009). *Kako bi trebali govoriti hrvatski magarci?* Zagreb: Algoritam

Božica Vuić
Učiteljski fakultet u Zagrebu, Odsjek u Petrinji, Sveučilište u Zagrebu
Trg Matice hrvatske 12, 44250 Petrinja, Hrvatska
bozica.vuic@ufzg.hr

Renata Bernić
Strukovna škola Sisak
Lađarska 1, Sisak, Hrvatska
renata.bernic@gmail.com

Matea Tonković
Učiteljski fakultet u Zagrebu, Odsjek u Petrinji, Sveučilište u Zagrebu (studentica)
Trg Matice hrvatske 12, 44250 Petrinja, Hrvatska
ma.tonkovic@gmail.com

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Preliminary communication
pages: 113-123

The impact of verbal content found in cartoons on the language development of preschool-aged children

Božica Vuić [1], Renata Bernić [2] and Matea Tonković [1]
[1] *Department in Petrinja, Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Petrinja, Croatia*
[2] *Technical school Sisak, Sisak, Croatia*

Abstract

Growing up in the contemporary world characterized by rapid development of communication technology and media, children are exposed to a variety of media content from an early age. The impact of this content on children's development is not a priori positive nor negative; it is rather defined by the relationship and attitudes of adults, primarily of parents and preschool teachers. Regardless of the availability of some other contemporary media such as computers, the Internet, mobile phones, video games and the like, children of early and preschool age, according to some studies (Mikić, 2002; Ilišin, 2003; Apel & Masterson, 2004; Burić 2010), are usually in contact with the TV contents, the favourite of which are cartoons. The verbal contents of cartoons may affect the language development of preschool children on three levels: lexical-semantic, phonological and syntactic. In order to verify the potential impact that verbal content in cartoons may have on the children's language development, carefully designed methodological activities were conducted in the Petrinjčica kindergarten during April and November 2014. The activities involved 86 children aged 6-7. The analysis of the audio recordings of children's observations regarding some characteristics of speech observed in certain cartoon characters suggests that verbal contents of some cartoons may help children become aware of the differences in speech (local idiom vs standard language), may enrich the vocabulary in terms of expanding the semantic layers, and may assist in the acquisition of certain idiomatic expressions.

Keywords: *media; early and preschool education; linguistic levels;*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Prethodno priopćenje
stranice: 124-136

Prikazi rodnih identiteta u *Bambiju*: Percepcija rodnih odnosa moći kod djece četvrtih razreda osnovne škole

Adela Zember [1] i Ana Markotić [2]
[1]*Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu*
[2]*Telecentar*

Sažetak

Svrha rada je ukazati na važnost medijske pismenosti u osnovnoškolskom obrazovanju jer je u današnjem medijskom okruženju važno razviti kritički odnos prema medijskim sadržajima. Imajući na umu da su mediji primarna razina utjecaja na oblikovanje dječjih identiteta potrebno je razmotriti kakve poruke šalju njima najbliskiji oblici medijskih sadržaja - animirani filmovi.

Mediji prenose općeprihvaćena shvaćanja o rodnim identitetima te se upotrebom rodnih stereotipa pokušavaju fiksirati arhetipske konvencije spola ili roda, a njihovim ponavljanjem pokušavaju se stvoriti prepoznatljive kategorije spola (Kosanović, 2008). Brojna istraživanja pokazala su da Disneyjevi animirani filmovi slave patrijarhalni svijet heteroseksualnih odnosa u kojem je žena uvijek podređena, slaba i bespomoćna.

Za analizu slučaja odabran je Disneyjev animirani film Bambi (1942) koji se, prema Nastavnom planu i programu (MZOŠ, 2006), može koristiti unutar nastave Hrvatskog jezika u četvrtom razredu osnovne škole. Polazeći od osnovnih postavki feminističke teorije medija (van Zoonen, 2011) te psihoanalitičke teorije koja se unutar filmske teorije može koristiti za pristupanje filmu kao ključnom mjestu za izražavanje dominantne ideologije, ali i za raspravu o vizualnom užitku (Homer, 2005), ova studija slučaja pokazala je kako Bambi prikazuje stereotipne rodne uloge i promovira heteroseksualnu patrijarhalnu ideologiju.

U svrhu ovog rada provedena je i fokus grupa s četvrtim razredom kako bi se dobio uvid u njihova razmišljanja o spomenutoj problematici. „Film kao umjetnost ima kulturnu, estetsku, idejnu i odgojnu ulogu" te se upravo putem fokus grupe nastojalo potaknuti kritičko mišljenje i proces projiciranja u kojem će dijete nakon onoga što je vidjelo na filmu to učiniti korisnim i prenijeti u vlastiti život (Mikić, 2001, str. 208).

Ključne riječi: *feministička teorija medija; medijska pismenost; metodika nastave filma; psihoanalitička teorija roda; rodni stereotipi*

Uvod

Medijska pismenost danas se ne bi trebala svoditi samo na teoriju, već i na praktičan rad učenika gdje bi na pravi način pokazali svoju kreativnost ili primjerice usvojenost naučenog sadržaja. Isključivo na taj način postiže se pravi učinak poticanja učenika na kritičan odnos prema medijima. To se posebice očituje tijekom filmskog izražavanja koje okvirno obuhvaća filmska izražajna sredstva, povijest filma, razumijevanje filma i njegov utjecaj.

Prema Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2010, str. 152) „svrha umjetničkoga područja jest osposobiti učenike za razumijevanje umjetnosti, ali i za aktivan odgovor na umjetnosti svojim vlastitim sudjelovanjem, zatim za učenje različitih umjetničkih sadržaja i razumijevanje sebe i svijeta pomoću umjetničkih djela i medija te za izražavanje osjećaja, iskustava, ideja i stavova umjetničkim aktivnostima i stvaralaštvom". Kurikulum navodi kako „umjetnosti doprinose osobnomu doživljaju i razumijevanju svijeta, oblikuju uvjerenja, stavove i svjetonazore, pokreću osjećajnost, pojačavaju ranija iskustva, razvijaju kritičku svijest i omogućuju viziju drugačijega svijeta" te kao takve potiču „propitivanje, istraživanje, pročišćavanje, povezivanje i izražavanje ideja,

osjećaja i iskustava u likovnomu djelu ili uratku, glazbi, filmskomu i medijskomu stvaralaštvu, govornomu izričaju, gesti, pokretu i plesu" (ibid.).

Upravo „učenjem pomoću umjetnosti, upoznavanjem i korištenjem različitih izvora podataka, umjetničkih jezika, tehnoloških postupaka, načina izražavanja i komunikacijskih tehnologija, stvaranjem vlastitih umjetničkih ostvaraja, sudjelovanjem u umjetničkim aktivnostima, odgovorom na umjetnička djela i stvaralaštvo te na umjetničke ostvaraje drugih učenika, učenike se osposobljava za istraživanje različitih komunikacijskih puteva prema drugim sadržajima, ljudima i kulturama" (NOK, 2010, str. 153). Potrebno je istaknuti da „odgoj pomoću umjetnosti i za umjetnost bitno pridonosi oblikovanju osobnih te društvenih i kulturnih uvjerenja i svjetonazora, stvaranju osobnoga i društvenoga, nacionalnoga i europskoga kulturnoga identiteta te stjecanju univerzalnih humanističkih vrednota, poštivanju razlika među ljudima i kulturama, razvijanju empatije, suradnje, solidarnosti te osobne, društvene i kulturne odgovornosti" (ibid.).

Istaknuta je važnost umjetnosti i filmske kulture za razvoj svakog djeteta i mlade osobe jer upravo „danas film kao umjetnost ima kulturnu, estetsku, idejnu i odgojnu ulogu" (Mikić, 2001, str. 208). Primjerice, brojna istraživanja pokazala su da video ima jak utjecaj na djecu te da „iskustvo izlaganja masovnim medijima pridonosi kultiviranju dječjih vrijednosti, uvjerenja, snova i očekivanja koji će oblikovati djetetov identitet" (Swindler 1986, prema: Towbin i sur., 2003, str. 20). Međutim, ključni problem nastaje kada medijski sadržaji namijenjeni djeci promoviraju iskrivljenu percepciju stvarnosti u kojoj je žena uvijek podređena, slaba i bespomoćna, a slavi se patrijarhalni svijet heteroseksualnih odnosa (Towbin i sur., 2003, Tanner i sur., 2003, Bryden 2008). Promatrajući medije iz feminističke perspektive vidljivo je da mediji kroz svoje medijske tekstove prenose općeprihvaćena kolektivna i kulturna shvaćanja o rodnim identitetima te se upotrebom rodnih stereotipa pokušavaju „fiksirati arhetipske i mitske konvencije o tome što znači biti muškarac ili žena i 'zamrznuti' neke željene muško-ženske značajke", a njihovim „upornim ponavljanjem pokušavaju se stvoriti prepoznatljive kategorije spola" (Kosanović, 2008, str. 88). Mediji pojednostavljivanjem tipiziraju predodžbe i umjesto tipova najčešće prikazuju stereotipe, slave idealan svijet u kojem ne postoji okrutna stvarnost s pripadajućim socijalnim i političkim problemima, forsiraju promoviranje idealnih rodnih ikona te na taj način proizvode ženski identitet kao nekome ili nečemu podređen (Petrovska Kuzmanova, 2009, str. 265-272). Ovakvo medijsko prikazivanje rodnih stereotipa i promoviranje podređenog ženskog identiteta može se pronaći u brojnim Disneyevim animiranim filmovima za djecu. Imajući na umu da su animirani filmovi primarna razina utjecaja na djecu (Towbin i sur., 2003), zastrašujuće je da djeca od najranijeg djetinjstva gledaju iskrivljene i stereotipne rodne podjele na muško i žensko. To je ujedno i jedan od razloga što „učenike treba osposobiti za svjesno, sigurno i kritičko primanje poruka s ekrana, razviti estetsku osjetljivost i sposobnost učenika za otkrivanje umjetničkih vrijednosti filmova i drugih djela namijenjenih prikazivanju na filmskom, televizijskom, računalnom ili kojem drugom ekranu, razviti umne i imaginacijske sposobnosti učenika, aktivirati stvaralačku maštu mladih te pomoći mladom čovjeku da stjecanjem filmske naobrazbe razvija i na humanizmu zasnovani svjetonazor po kojem će spontano i osvjedočeno postojati slobodna, kritička i samokritička, stvaralačka, s povijesnim napretkom usklađena ličnost, korisna sebi, svojoj zajednici i svijetu u kojem živi" (Težak, 2002, str. 39).

Psihoanaliza i film

Psihoanaliza unutar filmske teorije može se koristiti za pristupanje filmu kao ključnom mjestu za izražavanje dominantne ideologije, ali i za raspravu o vizualnom užitku (Homer, 2005). Dakle, „psihoanalitička teorija kao način razumijevanja ljudskoga stanja, pogodna je za promatranje kulturnih proizvoda i njihovih utjecaja" (Kegerreis, 2013, str. 334). Film, kao kulturni proizvod, „potiskuje vlastiti način proizvodnje, predstavlja se kao prirodan te predstavlja složene konstrukcije slika kao zbilju svakodnevnog života" (Metz 1982, prema: Elliott, 2012, str. 193). Upravo stoga je „psihoanaliza filma pokušaj da se dekodiraju ideološke slike proizvedene u filmu i da se pokuša otkriti kako te iste slike konstituiraju gledatelja ili gledateljicu" (Elliott, 2012, str. 193).

Film kao ideologija

Prvi pristup podrazumijeva da su „filmovi samo jedan od jezika kojima svijet komunicira o sebi samome. Upravo takvi jezici konstituiraju ideologiju svijeta zato što reproduciraju svijet doživljen nakon što bude filtriran kroz tu istu ideologiju. Na taj način, film jest ideologija koja predstavlja samu sebe stoga je u prirodi takvog sustava da film postaje njen instrument" (Comolli, Narboni 1969, prema: Homer, 2005, str. 89). Postavke psihoanalitičke teorije potrebno je stoga promatrati s obzirom na kulturu, društvo i politiku smještajući je na taj način u politički kontekst i dajući joj time političku važnost priskrbljivanja određenih znanja koja su potrebna za procjenu emocionalne napetosti i pritisaka civilizacije (Elliott, 2012, str. 15). Na taj način, kao model društvene kritike, psihoanalitička teorija bavi se otkrivanjem asimetričnih odnosa moći (Elliot, 2012, str. 21-22).

Unutar feminističke teorije medija psihoanaliza, odnosno psihoanalitičke teorije o rodu svojim su interpretacijama „pozicionirale reprodukciju roda i patrijarhalnih odnosa na nivo ideologije" (van Zoonen, 2011, str. 23). Upravo na taj način „psihoanaliza je osigurala normativni, teorijski i empirijski okvir za proučavanje roda i seksualnosti" (Chodrow, 2002, str. 89).Iako većina feminističkog pokreta Freuda smatra neprijateljem zbog činjenice da njegova definicija ljudske seksualnosti (za koju kaže da je utemeljena na muškoj normi pri čemu se ženska seksualnost definira kao njena izvedenica) doprinosi falocentrizmu, „odbijanje Freuda i psihoanalize bilo bi kobno za feminizam" (Mitchell 1974, prema: Elliott, 2012, str. 211-214). Dakle, Freuda se zapravo može percipirati kao svojevrsnog „saveznika koji može pomoći rasvijetliti postojeći društveni sustav kako bi ga se moglo mijenjati" (Sprengnether, 2002, str. 143). Upravo „Freudova teorija spolne razlike pokazuje koliko je duboka deseksualizacija kojoj se žene moraju podvrgavati da bi preuzele rodne uloge ženskosti u suvremenoj kulturi" (Elliott, 2012, str. 214). Dakle, začeci feminističkog aktivnog pristupa Freudu i kritičnosti prema njemu, proizlaze iz prihvaćanja Freudovog mišljenja da moderna kultura nameće surovu deseksualizaciju ženskog subjektiviteta pri čemu žena može postati jedino podređena, pasivna i zavidna (Elliott, 2012, str. 214). Iako feministička teorija izaziva i propituje tradicionalne psihoanalitičke postavke o nastanku roda, sve dok su otac i njegova funkcija identificirani s kulturnim i jezičnim postignućima, pozicija žena ostaje marginalizirana u oba slučaja (Sprengnether, 2002, str. 148). I sam Freud (1913, prema: Sprengnether 2002, str. 143) upravo na temelju dvije potisnute želje Edipovog kompleksa (ubiti oca i oženiti majku) zaključuje da su etički sustavi, religija i civilizacija izgrađeni upravo na takvoj dinamici između oca i sina čime žena posljedično postaje pasivni objekt muških fantazija i želja, njegovateljica umjesto kreatorica ljudske kulture. Ovakvo ideološko promoviranje rodnih odnosa i patrijarhalnog sustava nužno podrazumijeva stereotipne prikaze u kulturnim proizvodima.

Promicanje ovakve patrijarhalne ideologije prisutno je i u dugometražnom animiranom filmu *Bambi* iz 1942. godine. Ovakav zaključak nameće se nakon analiziranja, interpretiranja i propitivanja nekih ključnih točaka psihoanalitičke teorije kao što su Freudova teorija o nastanku roda koju karakterizira Edipov i kastracijski kompleks te Lacanov simbolički poredak.

„Freud razvoj rodnog subjektiviteta smješta u tzv. „faličku fazu" ranog djetinjstva u kojoj djeca otkrivaju i postaju svjesna svojih spolnih organa", a koju karakterizira Edipov i kastracijski kompleks (van Zoonen, 2011, str. 22). Dijete razvija seksualno znanje o penisu i fantazira o seksualnom sjedinjenju s majkom, a upravo tu fantaziju s vremenom prekida otac koji se nalazi izvan dijade majka/dijete pa posljedično dječak počinje mrziti očevo nadmoćno nadziranje majčina tijela te kako strast postaje jača fantazira o očevoj smrti (Elliott, 2012, str. 47). „Freud tvrdi da sin u trenutku kada shvati svoju ljubav prema majci ujedno dolazi do spoznaje da majci nedostaje penis i počinje se pribojavati da bi ga i on mogao izgubiti" i upravo u ovom trenutku ključno je da sin negira svoju ljubav prema majci, identificira se sa ocem i usvoji njegove vrijednosti kako bi razvio normalan muški rodni identitet (van Zoonen, 2011, str. 22). Dakle, dječak mora potisnuti svoju seksualnu žudnju za majkom ostavljajući je na taj način da trajno prebiva u nesvjesnom (Elliott, 2012, str. 47). U *Bambiju* je aludiranje na Edipov kompleks vrlo izravno. Dakle, filmska priča je klasično pripovijedanje o odrastanju malog muškog laneta od kojeg se očekuje da jednog dana

dostojno zamijeni svog oca na poziciji kralja šume. Ključna točka filmske priče i Bambijevog života, a posljedično i Freudove teorije o nastanku rodnog identiteta je smrt njegove majke. Do tog trenutka, Bambi se na temelju svojih postupaka može okarakterizirati kao mladunče koje je nesigurno, plašljivo i ovisno o majci te kao takvo nikako ne može parirati svom ocu i upravo taj proces predstavlja Freudovu fazu u kojoj mladunče fantazira o sjedinjenju s majkom. Taj proces prekida se u trenutku kada Bambi po prvi puta ugleda svog oca, a što se događa tek na polovici filma, čime dolazi do onoga što Freud definira kao prekidanje fantazije o sjedinjenu s majkom od strane oca koji se nalazi izvan dijade majka/sin. Iako u tom trenutku Bambi ne pokazuje svoju želju za očevom smrti, ipak se nazire njegovo shvaćanje da je drugačiji od majke te da se ocu treba diviti, ali i posramiti pred njim, dakle javlja se određena zavist prema njemu i prema onomu što njegova figura predstavlja. Ovu situaciju potencira i sama majka koja na Bambijevo pitanje zašto su svi stali kada je on došao na livadu odgovara: *Zato što ga svi poštuju. Zato što je od svih jelena on najstariji. Vrlo je hrabar i jako mudar. Zato je on veličanstveni kralj šume.* Iako shvaća svoju različitost u odnosu na majku, još uvijek nije spreman u potpunosti se identificirati s ocem na način da negira ljubav prema svojoj majci. To se događa tek u trenutku kada je majka ubijena. Dakle, tek kada je ona u potpunosti i fizički nestala, Bambi se može poistovjetiti s ocem i na taj način prihvatiti njegove vrijednosti i razviti se u društveno prihvatljiv muški identitet koji će imati identične odlike kao njegov otac. Taj trenutak majčine smrti ujedno je i trenutak kada se otac prvi puta direktno obraća Bambiju riječima *Hajde, hajde sine moj* što bi se moglo protumačiti da je otac tek nakon potpunog nestanka majke (koja je predstavljala određenu prijetnju razvijanju poželjnog muškog Bambijevog identiteta) spreman nazvati Bambija svojim sinom. Dakle, vidljivo je da su figura oca i smrt majke ključni za razvoj normalnog muškog identiteta kakvog ga poima Freud.

S druge strane, Lacan polazi od pretpostavke da su „subjektivitet i seksualnost povezani s kulturom i jezikom pri čemu simboličko, jezik, zakon oca i falus kao transcendentalni označitelji označavaju mehanizme kojima se reproduciraju asimetrični odnosi moći između žena i muškaraca“ (Elliott, 2012, str. 234). U Lacanovoj teoriji o nastanku roda unutar psihoanalitičke teorije, središnje mjesto ne zauzima fizički penis kao kod Freuda već društvena i kulturna moć onoga što penis predstavlja, a one su dio simboličkog poretka (jezika ili diskursa koji povezuje ljudska bića i daje smisao njihovom postojanju) koji je prema Lacanu neizbježno patrijarhalan zbog središnje strukturne uloge oca kao intervenirajuće varijable između majke i djeteta (van Zoonen, 2011, str. 22-23). Stoga se otkriće o majčinoj manjkavosti događa kada dijete sebe otkriva u jeziku i kulturi, a to se ponajprije događa ulaskom treće osobe (oca) ili člana (jezika) u dijadu majka/dijete (Elliot, 2012, str. 237). Za dječake ulazak u patrijarhalni simbolički poredak podrazumijeva i automatsko stjecanje društvene i kulturne moći, dok za „djevojčice znači ulazak u poredak u kojem za žensko nema mjesta“ (van Zoonen, 2011, str. 23). Dakle, „spolovi ulaze kastrirani u simbolički poredak jezika“ pri čemu „manjak nadilazi rod, a ulazak u simbolički poredak podrazumijeva ulazak u područje muškog, jer falus u modernoj kulturi biva poistovjećen s penisom i muškom moći“ (Elliott, 2012, str. 237). Lacanov simbolički poredak u *Bambiju* može se poistovjetiti sa šumom u kojoj košute sa svojim mladuncima bivaju na jednoj, a jeleni na drugoj strani. Košute hrane, brinu i njeguju svoju mladunčad dok se jeleni međusobno bore dokazujući svoju nadmoć. Nadalje, šumom vlada veličanstveni kralj koji je hrabar i mudar, uvijek stoji na uzvišenom dijelu promatrajući i štiteći sve druge ispod sebe. Upravo zbog njegove središnje figure taj simbolički poredak je patrijarhalan. U sceni koja prethodi borbi jelena, Bambi se bezbrižno igra s Felinom dok njihove majke stoje po strani. U trenutku kada Bambi ugleda jelene kako se bore, odluči pokušati to napraviti s Felinom koja ga ignorira i odlazi od njega jer to nije primjereno djevojčicama, a Bambi začuđeno i s divljenjem gleda jelene kako trče, oponaša ih i jasno daje do znanja da želi biti kao oni. To se događa u trenutku kada po prvi puta vidi svoga oca. Upravo tada Bambi otkriva sebe u tom šumskom okruženju čijim će dijelom posljedično i postati i bit će mu omogućeno boriti se s drugim jelenima upravo zahvaljujući svom spolu dok primjerice Felina to nikada neće moći.

S obzirom da su Freud i Lacan svojim interpretacijama pozicionirali reprodukciju roda na nivo ideologije, upravo se takve ideološke poruke o ispravnim i poželjnim rodnim identitetima i

patrijarhalnim odnosima bespogovorno promoviraju u dugometražnom animiranom filmu *Bambi* i to na način da filmska priča doslovno i izravno slijedi Freudov obrazac Edipovog kompleksa i Lacanovo promišljanje o patrijarhalnom simboličkom poretku koji su ključni za razvijanje dominantnih rodnih obrazaca. Kao takvi, oni se ujedno percipiraju i kao rodni stereotipi. Najčešći muški rodni stereotip prisutan u *Bambiju* jest distancirani otac koji posjeduje autoritarnu ulogu i iz tog razloga treba ga se poštivati. U sceni kada šumske životinje dolaze pogledati tek rođenog Bambija, najprije se vide Bambi i njegova majka u gaju, nakon čega se kamera uzdiže gore prema krošnjama drveća kroz koje klizi prema gore zaustavljajući se visoko na udaljenom brdu na kojem uspravno i ponosno stoji Bambijev otac. Ovakvo prikazivanje oca povrh svih daje mu autoritativnu, moćnu i središnju ulogu bez obzira što on nije svakodnevno prisutan u životu svoga mladunca. Osim u liku Bambijevog oca, to je vidljivo i kod Lupka kojega majka svaki puta kada napravi nešto loše oštro upita *Lupko, što ti je otac o tome rekao?* nakon čega Lupko posramljeno izrecitira očeve riječi. Premda Lupkov otac ni u jednom trenutku nije prikazan u filmu, on predstavlja figuru koje se treba bojati i koja je zadužena za disciplinu kada se radi o odgoju djeteta. Distancirani očevi koji ne odgajaju svoju djecu provlače se kroz cijelu priču i mogu se primijeniti na svim sporednim likovima u filmu. Ovo je prije svega vidljivo na početku filma kada sve šumske životinje dolaze gledati tek rođenog Bambija. Uvijek to bude jedna starija životinja, koja vizualno ne navodi ni na kakvo rodno određenje, ali nakon što progovore uočljivo je da se radi o ženskim osobama, dakle majkama sa svojim mladima. Dakle, promovira se klasičan patrijarhalni obiteljski obrazac prema kojem su majke odgojiteljice, njegovateljice i hraniteljice dok očeva uloga nije da brinu o djeci već da budu aktivni žitelji šume koji borave isključivo u muškom okruženju u kojem za žensko nema mjesta. Roditeljske uloge u patrijarhalnom društvu su prikazane toliko stereotipno da se u potpunosti negira važnost brižnoga oca koji je prisutan u djetetovu životu, ali i u obitelji općenito jer tijekom cijeloga filma Bambijeva majka i otac ne progovore niti jednu riječ. Time se upravo bespogovorno nameće figura distanciranog oca kojemu nikako nije mjesto unutar vlastite obitelji te koji samo statusom oca ima pravo na autoritarnu ulogu pa makar ništa ne činio u odgoju svog djeteta. Ocu na prvom mjestu biva sve ono što se događa izvan njegove obitelji. Cijela priča navodi na razmišljanje da Bambi žudi za poistovjećivanjem s ocem te da se posljedično ne razvija u autonomnu i nezavisnu osobu već postaje očeva vjerna kopija. Na ovakvo razmišljanje upućuje interpretacija odnosa Bambija i njegova oca. Dakle, iako ga Bambi u filmu neposredno susreće samo nekoliko puta, kraj filma jasno naznačuje da jedino što Bambi želi jest postati baš kao svoj otac, a ne autonomna i nezavisna figura. Iako Bambi na neki način žali što otac ne provodi vrijeme s njim, iako to nije doslovno naglašeno, on svojim mladuncima čini to isto jer baš kao i njegov otac i on stoji na uzvišenom brdu i promatra Felinu i svoju djecu dolje u guštari. Dakle, status autoritarnog muškarca Bambiju je važniji od njegove vlastite obitelji.

Film kao mjesto vizualnog užitka

Drugi pristup filmu sa stajališta psihoanalitičke teorije zapravo se usredotočuje na koji način se gledateljstvo identificira s filmskim prikazima (Homer, 2005, str. 90). Načini mogućih identifikacija s prikazima iz dugometražnog animiranog filma *Bambi* objasnit će se kroz teoriju o vizualnom užitku Laure Mulvey i kroz koncept izvedbe Judith Butler. Filmski prikazi zapravo su reprezentacije kulturnih mitova o ženama i muškarcima pri čemu je seksualna razlika ukodirana u klasični filmski narativ odnosno priču (Smelik, 2007, str. 491). Upravo se klasičnim filmskim narativima sa stajališta psihoanalitičke teorije bavila Laura Mulvey kako bi objasnila fascinaciju holivudskim filmovima (Mulvey, 1999). Naime, Mulvey polazi od pojma skopofilija (želja za gledanjem) koji prema Freudu označava fundamentalni nagon ljudske seksualnosti, a povezuje se s „promatranjem drugih kao objekata, podvrgavajući ih pritom kontroliranom i znatiželjnom prostoru pogleda“ (Mulvey, 1999, str. 60). Dakle, klasičan narativni film stimulira želju za gledanjem pomoću voajerizma i narcizma pri čemu se užitak voajerizma ostvaruje gledanjem drugoga (lika, figure ili situacije) kao objekta dok užitak narcizma proizlazi iz samoidentifikacije s filmskim prikazom kojeg se gleda (Mulvey, 1999, str. 62). Ono što je ključno je da film razvija narcistički as-

pekt skopofilije pri čemu se radoznalost, ali i želja za gledanjem miješaju sa fascinacijom sviđanja i prepoznavanja (Mulvey, 1999, str. 61). Ovdje se Mulvey direktno poziva na Lacanovu tzv. zrcalnu fazu koja početke stvaranja identiteta smješta u trenutak kada se dijete poistovjećuje s vlastitim prikazom sebe u zrcalu, shvaćajući samoga sebe kao cjelinu, kao ono što želi biti. „*Ja* nastaje na temelju onoga što se reflektira nazad: od strane zrcala, majke ili drugih" (Culler, 2000, str. 114). Posljedično, „djetetovo zadovoljstvo proizlazi iz identifikacije sa savršenim zrcalnim prikazom i formira njegov idealan ego na temelju idealiziranog prikaza" (Smelik, 2007, str. 491). Mulvey ovakvim interpretiranjem Lacana ističe da se filmska publika identificira sa savršenim prikazom na ekranu koji je u potpunosti iskrivljen odnosno „prepoznavanje je iskrivljeno pogrešnim prepoznavanjem" (Mulvey, 1999, str. 61). Nadalje, koncept skopofilije djeluje na opoziciji aktivnog muškog i pasivnog ženskog pri čemu je muški lik aktivan, snažan i utjecajan agent oko kojeg se stvara akcija i formira pogled, dok je žena s druge strane pasivna i nemoćna te kao takva predstavlja objekt žudnje muških likova (Smelik, 2007, str. 491). Zbog ovakve „reprezentacije savršenijeg, potpunijeg i idealnijeg ega muških likova koji su u opoziciji s iskrivljenim prikazima pasivnih i bespomoćnih ženskih figura", automatizmom dolazi do „aktivne identifikacije publike s muškim filmskim prikazima" (ibid.). Upravo stoga determinirajući muški pogled projicira vlastite fantazije na žensku figuru pa su žene posljedično „gledane i prikazivane" (Mulvey, 1999, str. 63). Dakle, žena postaje neophodni element spektakla klasičnog narativnog filma koji istovremeno radi protiv razvijanja priče te zaustavlja tijek filmske akcije čime zapravo implicira prijetnju kastracijom, a upravo takvu prijetnju klasični narativni film rješava kroz vlastitu narativnu strukturu na način da žena uvijek bude ili ubijena ili udana (Smelik, 2007, str. 492).

Upravo je takva sudbina i ženskih likova u *Bambiju*. Psihoanalitičko promišljanje smrti Bambijeve majke navodi na nekoliko razloga zbog kojih takva smrt nastupa. Majka predstavlja svojevrsnu prijetnju dominantnom razvoju rodnih obrazaca zato što Bambi kada je s njom ne pokazuje odlike hrabrog i neustrašivog mladog muškog laneta koje će jednog dana postati kraljem već se boji svega (grmljavine, kiše, snijega, pucnjeva, male Feline) i ništa ne zna (govoriti, samostalno hodati ili jesti, obraniti se). Pretpostavlja se da ako ostane uz svoju majku, nikada se neće moći razviti u normalan muški identitet stoga je neophodno da majka umre kako bi se Bambi u potpunosti identificirao sa svojim ocem i usvojio njegove muške karakterne odlike. Njena smrt ujedno se može interpretirati kao nešto za što si je sama kriva čime se aludira na stereotip neoprezne žene te je kao takva ponovo stvorila prijetnju muškom liku, u ovom slučaju Bambijevom ocu, koji sada mora nešto učiniti s Bambijem, a takav stav moguće je zaključiti iz strogog tona riječi Bambijevog oca: *Tvoja majka više ne može biti s tobom.* Činjenica da je bila neoprezna može se zaključiti u odnosu na prvi izlazak na livadu kada i ona sama upozorava Bambija da je potrebno biti vrlo oprezan i kada sama provjerava nekoliko puta prije nego što izađu na livadu je li sve sigurno dok s druge strane, prilikom posljednjeg izlaska na livadu nije učinila sve potrebne pripreme pa automatizmom stradava i umire. Kao prijetnja dominantnom poretku, a posljedično i kao prijetnja glavnom muškom liku, majka mora biti ubijena. Koliko je njena uloga nevažna pokazuje i činjenica da ona nema ime, a takva je sudbina i mnogih drugih ženskih likova u ovom animiranom filmu. Osim Feline, ne zna se kako se zove bilo koji drugi ženski lik (Lupkova majka, Felinina majka, Lupkova djevojka, Cvjetićeva djevojka). S druge strane, sudbina Feline jest da bude udana i da postane majka. U jednom trenutku i sama Felina predstavlja prijetnju glavnom muškom liku u trenutku kada je love lovački psi jer postoji mogućnost da upravo zbog nje Bambi strada. Na taj način ona zaustavlja glavni tijek radnje (Bambijevog odrastanja i postajanja kraljem), ali ta njena prijetnja naposljetku se rješava tako da postaje Bambijeva žena i majka njegovih mladunaca. Ovakvo definiranje žene kao prijetnje u strukturi klasičnog filmskog pripovijedanja posljedično proizvodi stereotipne ženske prikaze čime se zapravo doprinosi tzv. „simboličkom istrebljenju žena" (Tuchman 1978, prema: Minić, 2007, str. 287) prema kojem one ne postoje (Bambijeva majka) osim u stereotipnim ulogama (supruga, majka, bespomoćna djevojka u nevolji koju može spasiti samo muškarac). S druge strane, osim kao prijetnja ženski likovi prikazivani su i kao erotski objekti likova na filmskom platnu. To je posebno vidljivo u sce-

nama kada Cvjetić i Lupko susreću svoje djevojke kojima u prilog da su objekti ide i činjenica da nemaju ime. Kod Cvjetićeve djevojke najprije vidimo zavodničko treptanje očima i raskošno pokazivanje njenog prekrasnog repa. Ovdje je ženski lik jasno sveden na dijelove tijela. Kod Lupkove djevojke, ovakva objektifikacija još je izraženija - miluje svoje duge uši, repić i prsa pjevušeći i zavodljivo ga gledajući uz izrazito naglašeno treptanje očima. Ovakva erotska objektifikacija ženskih likova nužno proizvodi stereotipne ženske prikaze pa se žene prikazuju kao lijepe, zavodnice te kao dodatak muškarcima. Prikazivanjem ženskih likova kao prijetnje i kao erotskih objekata u *Bambiju* dovodi do reprezentacije stereotipnih ženskih uloga koje su zapravo iskrivljene percepcije stvarnosti. Poistovjećivanje publike s ovakvim idealiziranim prikazima podsjeća na lakanovsko poistovjećivanje u zrcalnoj fazi pri čemu „prepoznavanje je iskrivljeno pogrešnim prepoznavanjem" (Mulvey, 1999, str. 61). Na taj način publici se kroz ovaj film nude samo idealizirani prikazi pasivne ženskosti i aktivne muškosti što je ujedno i glavna opozicija na kojoj koncept skopofilije djeluje te na taj način Bambi predstavlja aktivnog agenta oko kojeg nastaje priča dok Felina predstavlja pasivnu i nemoćnu ljepoticu koju jedino Bambi može spasiti. Ovakva percepcija nužno vodi do poistovjećivanja sa savršenim muškim egom Bambija koji uz objektifikaciju žena dovodi do zaključka da se radi o još jednom filmu koji je napravljen isključivo za muški pogled kakvog ujedno i sam prikazuje.

Ovakav proces prepoznavanja rodnih identiteta na ekranu za oblikovanje vlastitih može se povezati i s konceptom izvedbe kojeg je definirala Judith Butler, jedna od najistaknutijih feminističkih filozofkinja i teoretičarki postlakanovskog psihoanalitičkog feminizma koja detaljno kritizira psihoanalitičke perspektive o spolnoj razlici (Elliott, 2012, str. 250). Butler „koja u svojim radovima nastoji dekonstruirati tradicionalnu feminističku teoriju" ozbiljno dovodi u pitanje dotadašnji pojam ženskosti jer upozorava na prisutnost mnoštva identiteta u naizgled homogenim subjektima (Župan, 2009, str. 15-20). Butler tvrdi da je rod kulturni konstrukt stoga razlikovanje spol/rod podrazumijeva radikalnu nepovezanost između tijela obilježenih spolom i kulturno konstruiranih rodova (Butler, 2006, str. 8-10). Promatrajući kroz perspektivu binarne stabilnosti spolova, to ne podrazumijeva da će kulturna konstrukcija muškarca uvijek podrazumijevati otjelovljenje u muškom tijelu, kao ni da će žena biti otjelovljena u ženskom tijelu, što posljedično vodi do razmišljanja da unatoč binarnoj morfologiji i konstituciji spola, rodovi nikako ne mogu biti isključivo binarni (ibid.). Dakle, rodove je potrebno propitivati neovisno o spolovima jer upravo zato što je rod fleksibilan, muškarac i muškost mogu označavati žensko tijelo kao muško, isto kao što žena i žensko može označavati muško tijelo kao žensko (ibid.). Dakle, kod Butler je ključno njeno izazivanje tradicionalno ustanovljene pretpostavke da je rod izraz biološkog spola. Upravo ovdje se Butler okreće psihoanalizi pomoću koje zapravo ispituje rodna poistovjećivanja uvodeći pojam izvedbe odnosno zamislivo područje roda pri čemu ističe da „stilizirano sebstvo oponaša ili preslikava kulturne prikazbe muškosti i ženskosti koje pojedinci rutinski gledaju u masovnim medijima" (Elliott, 2012, str. 251). Na taj način Butler zapravo prerađuje Lacana i njegovu zrcalnu fazu pri čemu tvrdi da se spolnost „reproducira performativnim pokazivanjem tako što se imaginarne projekcije pretvaraju u doslovne i zatim prerađuju u idealizacije koje osiguravaju binarnu podjelu spola i roda" (Elliott, 2012, str. 252). Ono sa čime se publika može u ovom dugometražnom animiranom filmu poistovjetiti su rodne prikazbe kako ih definira dominantna ideologija, a koje su u velikoj opoziciji sa stvarnim rodnim identitetima. Kulturne prikazbe koje nudi *Bambi* su hrabar, veličanstven i mudar kralj šume, neoprezna ubijena majka, bespomoćna Felina koju može spasiti jedino Bambi, neimenovane lijepe i zanosne djevojke, majke hraniteljice i njegovateljice, distancirani očevi koji imaju privilegiju aktivno uživati u cijelom šumskom okruženju.

Fokus grupa

U svrhu ovoga rada, osim studije slučaja, provedena je i fokus grupa sa ciljem dobivanja uvida o percepciji i doživljaju učenika o problematici rodnih uloga i obiteljskih odnosa u dugometražnom animiranom filmu *Bambi* čime se zapravo nastojalo dobiti uvid u sposobnosti kritičkog promišljanja viđenoga na ekranu.

Fokus grupa predstavlja kvalitativni oblik istraživanja koji uključuje grupnu diskusiju o nekoj zadanoj temi, a njen osnovni cilj je potaknuti dubinsku diskusiju kojom će se istražiti vrijednosti ili stavovi ispitanika prema nekom problemu ili temi, odnosno razumjeti i objasniti značenja, vjerovanja i kulturu koja utječe na osjećaje, stavove i ponašanja individua (Skoko, Benković, 2009, str. 217). Karakteristike fokus grupe su mali broj sudionika okupljenih u seriju grupa koji su odabrani prema određenim karakteristikama sa ciljem prikupljanja podataka kvalitativnog tipa putem usmjerene diskusije (Krueger, 1994, str. 16). S obzirom da se film *Bambi* prema Nastavnom planu i programu (MZOŠ, 2006) može koristiti unutar nastave Hrvatskog jezika u četvrtom razredu osnovne škole, uzorak fokus grupe je prigodan jer ga čine dostupni učenici četvrtog razreda Osnovne škole Jelkovec. Dakle, „uzorak je homogen jer su ispitanici dio iste društvene skupine" relevantne za ovo istraživanje (Skoko, Benković, 2009, str. 225). Fokus grupa provedena je s jednom skupinom koju čini 12 ispitanika koji su prije samog provođenja istraživanja pogledali dugometražni animirani film *Bambi*. Vremensko trajanje fokus grupe bilo je 60 minuta.

Dvije temeljne svrhe fokus grupe su „sadržajna pri čemu se pokušava doći do određenih spoznaja kao što je spektar stavova, motiva ili argumenata te metodološka pri čemu se nastoji unaprijediti metodologiju relevantnog istraživanja" (Skoko, Benković, 2009, str. 220). Svrha ove fokus grupe je dvostruka zato što pokušava doći do određenih spoznaja kao što su uvid o percepciji prikazanih rodnih i obiteljskih odnosa u *Bambiju*, ali ujedno služi i kao dopuna postojećeg istraživanja (točnije, studije slučaja koja je isto predmet ovoga rada) te kao pomoć u oblikovanju hipoteza za daljnje istraživanje rodne problematike. Polazeći od feminističke teorije medija i psihoanalitičke teorije studija slučaja opisana u prethodnom poglavlju (*Psihoanaliza i film*) pokazala je da se u *Bambiju* prikazuju stereotipne rodne uloge i promiče heteroseksualna patrijarhalna ideologija. Polazeći od ovakvih rezultata, fokus grupom se željelo dobiti uvid u dječje stavove o istoj problematici. Dakle, cilj istraživanja je dobiti uvid o doživljaju i percepciji učenika o problematici rodnih i obiteljskih odnosa prikazanih na filmu, ali i uvid u sposobnosti kritičkog promišljanja viđenog na filmu. Nadalje, svrha fokus grupe je bolje razumjeti, odnosno upoznati perspektivu tih učenika o relevantnoj problematici. Kao još jedna svrha, može se izdvojiti i potreba da se osvijeste odgojno-obrazovni djelatnici u osnovnim školama da je potrebno od najranije dobi razvijati kritičko promišljanje društva i medijskih proizvoda te tolerantan odnos prema različitim rodnim identitetima.

Za potrebe ove fokus grupe kreiran je upitnik kojim se pokušava odgovoriti na temeljna istraživačka pitanja: *Prepoznaju li ispitanici stereotipne rodne uloge i kakav je njihov stav prema njima*, *Prepoznaju li ispitanici stereotipnu patrijarhalnu obitelj i kakav je njihov stav prema njoj*, *Identificiraju li se ispitanici s aktivnim muškim ili pasivnim ženskim likovima*. S obzirom da se ovo istraživanje provodi među djecom, moderatorica fokus grupe je magistra primarnog obrazovanja. Prije provedbe fokus grupe ispitanicima su prezentirane tehničke napomene (neotkrivanje identiteta, anonimnost, audio snimanje radi lakše interpretacije rezultata, dobrovoljno sudjelovanje i slično). Pitanja u upitniku, odnosno vodiču za moderiranje kategorizirana su u tri dijela: uvodna, ključna i zaključna pitanja. U uvodnom dijelu ispitanici su zatraženi da definiraju što im je bilo najzanimljivije, a što im se uopće nije svidjelo u filmu, u drugom dijelu ispitivane su preferencije i razlozi poistovjećivanja s likovima, zatim identificiranje i definiranje Bambijeve obitelji te problematiziranje rodnih i obiteljskih odnosa u cijeloj šumi i Bambijevoj obitelji dok su se u trećem dijelu ispitanici izjašnjavali o promjenama koje bi oni učinili da su autori ovoga filma.

Radi lakše interpretacije, tekst fokus grupe indeksiran je u tri velike teme, a koje su ujedno i najznačajnije za ovu analizu - prepoznavanje stereotipnih rodnih uloga i stav prema njima, zatim prepoznavanje stereotipne patrijarhalne obitelji i stav prema njoj te identifikacija s likovima (Tablica 1.). Analizom podataka dobiveni su odgovori na postavljena istraživačka pitanja.

Tablica 1.
Fokus grupa Bambi: Jedinice kodiranja

JEDINICE KODIRANJA	KODOVI	KATEGORIJE
"Meni je bio najzanimljiviji kraj zbog toga što njegova cura, sad će mu postati žena. Ta njegova cura je rodila puno malih Bambija." "Kada su sukobili dva jelena i koja će mu biti cura." "Bambijeva baka, brinula bi se o njemu kada je ostao bez majke."	Stereotipne ženske uloge	Percepcija učenika o rodnim ulogama u *Bambiju.*
"Kada su sva trojica zajedno hodali i jedan po jedan tražili curu." "Bambi je veseo i zabavan i smiješan." "Sa zečićem jer je radoznao, veseo, smiješan i aktivan." "Sova, zato što kad joj neko dosadi i naljuti onda ga plaši i zbog toga je zabavna." "Jako hrabar, jak, velik."	Stereotipne muške uloge	
"Na početku dok je Bambi bio još mali mama se brinula za njega i kasnije dok je narastao je upoznao tatu."	Sterotipna tradicionalna obitelj	Percepcija učenika o obiteljskim odnosima u *Bambiju*.
"Da otac bude više uz Bambija da se više druži sa djetetom." "Da više otac bude uz njega jer vidi ga samo onako u nekim drugim prilikama, stalno je uz mamu. Tatu gotovo da i ne viđa." "Da se više otac druži sa Bambijem i da je više uz njega. Bambiju ipak treba otac. Ima on oca, ali se malo druži s njim." "Uopće se otac ne druži s njim, samo ga vidi." "Veseo i sretan jer na primjer na početku rodio mu se sin, a on ništa. On je negdje drugdje, a s njim je bila mama."	Aktivnija uloga oca	Prijedlozi učenika o mogućim rješenjima za funkcionalniju obitelj
"S Bambijem zato što je veseo i zabavan, smiješan." " S malim zečićem zato što je smiješan i nije tmuran, uvijek je veseo." "Zečić jer svaki dan ima neku novu šaljivu ideju i jako je zabavan." "Ja bi se družila više sa sovom zato što je zabavna, smiješna uvijek nešto smiješno napravi i sigurno mi bilo zabavno sa sovom." "Ja bi se družio sa zečićem zato što je smiješan, puno aktivan." "Sa zečićem jer je radoznao, veseo, smiješan i aktivan." "Bambi zato što on ima puno prijatelja i nikad nije usamljen. Uvijek su prijatelji uz njega." "Sova, vesela, smiješna i razigrana."	Muški likovi	Želja za identifikacijom učenika s pojedinim likovima

Prva kategorija usmjerena je na prvo istraživačko pitanje kojim se žele dobiti odgovori prepoznaju li ispitanici stereotipne rodne uloge i kakav je njihov stav prema njima. Upravo unutar prve kategorije *Percepcija učenika o rodnim ulogama u Bambiju* vidljivo je da učenici prepoznaju stereotipne rodne uloge koje se prikazuju u filmu, ali ih ne doživljavaju kao problematične već kao nešto što se samo po sebi podrazumijeva u svakodnevnom životu odnosno za njih nije pri-

mjerice upitno da će se Felina udati za Bambija i sa njime osnovati svoju obitelj ili da se dva jelena bore za naklonost jedne košute. Odgovor na drugo istraživačko pitanje može se dobiti uvidom u kategorije *Percepcija učenika o obiteljskim odnosima u Bambiju* i *Prijedlozi učenika o mogućim rješenjima za funkcionalniju obitelj.* Dakle, analizom druge i treće kategorije vidljivo je da učenici ne prihvaćaju bespogovorno ono što im se nudi u ovom filmskom ostvarenju već su izuzetno skloni kritičkom propitivanju onoga što se prikazuje. Primjerice, oni prepoznaju stereotipnu, tradicionalnu patrijarhalnu obitelj, ali je smatraju problematičnom upravo zbog stereotipne uloge oca koji se prikazuje kao autoritaran lik kojemu nije uloga da odgaja sina. Rješenje ovakvog problema prije svega nude kroz aktivniju ulogu oca kojemu zamjeraju što se ne druži s Bambijem i nije uz njega kada se tek rodio. Upravo interpretacija rezultata ove dvije kategorije ukazuje da su učenici razvili kritički odnos prema onome što im film nudi i to znaju vrlo uvjerljivo argumentirati i ponuditi alternativna rješenja. Posljednja kategorija *Želja za identifikacijom učenika s pojedinim likovima* na tragu je vizualnog užitka o kakvom govori Laura Mulvey i odgovara na posljednje postavljeno istraživačko pitanje jer se i učenici u ovom filmu najčešće poistovjećuju s muškim likovima kojima pripisuju uloge aktivnih pokretača radnji.

Interpretacija dobivenih podataka pokazuje kako ovi učenici prepoznaju stereotipne tradicionalne rodne uloge, ali ih ne percipiraju kao problematične. Međutim, uistinu pozitivno iznenađuje njihov stav prema stereotipnoj patrijarhalnoj obitelji pri čemu vrlo uvjerljivo iznose svoje argumentirane stavove zašto takva obitelj nije poželjna što zapravo pokazuje da su na neki način svjesni kritičkog propitivanja onoga što im se nudi u crtanim filmovima. Kada se radi o identifikaciji s poželjnim likovima, gotovi svi favoriziraju muške likove upravo zato što su isti prikazivani kao aktivni i dominantniji likovi. Iako koncept fokus grupe ne omogućava generaliziranje dobivenih rezultata i poopćavanje na cjelokupnu populaciju, dobiveni rezultati dobar su pokazatelj kako usmjeravati i koncipirati buduća istraživanja koja se odnose na rodnu problematiku i kritičko promišljanje medijskih proizvoda kod osnovnoškolaca.

Zaključak

Interpretiranjem dugometražnog animiranog filma *Bambi* sa stajališta psihoanalitičke teorije i feminističke teorije medija, promatrajući pritom film kao mjesto izražavanja dominantne ideologije, može se zaključiti kako se radi o kulturnom proizvodu koji slavi patrijarhalni poredak heteroseksualnih odnosa u kojemu je žena podređena, odnosno u kojemu majka mora biti ubijena kako bi njen sin postao muškarac. Analiza *Bambija* pokazala je da se radi o klasičnom freujdovskom konceptu razvoja rodnog subjektiviteta u kojem iznimnu važnost imaju upravo figura oca i smrt Bambijeve majke. S druge strane, analiza ovog animiranog filma pokazala je da je šumsko okruženje ekvivalent lakanovskom simboličkom poretku koji je patrijarhalan upravo zbog središnje uloge oca, odnosno kralja šume koji isključivo svojim muškim rodnim identitetom osigurava svoj vlastiti i neupitni autoritet. Nadalje, interpretiranjem ovoga filma kroz koncept vizualnog užitka, može se zaključiti kako se radi o klasičnoj filmskoj priči u kojoj se žena isključivo prezentira kao prijetnja muškim likovima te služi za prikazivanje i gledanje čime joj se ujedno nameće i pasivna uloga, dok su muškarci aktivni pokretači filmske radnje. Dakle, ova studija slučaja pokazala je da *Bambi* prikazuje stereotipne rodne uloge i promovira heteroseksualnu patrijarhalnu ideologiju. S druge strane, rezultati dobiveni fokus grupom omogućili su uvid o percepciji ispitanika o rodnoj i obiteljskoj problematici, ali i o sposobnostima njihovog kritičkog promišljanja kulturnih proizvoda. Analiza podataka dobivenih metodom fokus grupe pokazuje da ispitanici iako prepoznaju prikazane stereotipne rodne uloge ne smatraju ih problematičnima, ali vrlo su kritični prema prikazanoj stereotipnoj patrijarhalnoj obitelji.

Upravo je stereotipizacija rodnih uloga prikazanih na filmu jedan od mogućih poticaja za razvoj kritičkog promišljanja kod djece. Koliko je važan kritički stav prema medijskim proizvodima pokazala je upravo analiza animiranog filma *Bambi* u kojem se bespogovorno nameću stereotipne rodne uloge i patrijarhalna ideologija. Takve reprezentacije postaju problematične ukoliko publika ne posjeduje određena znanja i vještine koje joj mogu pomoći pri interpretaciji, odnosno

kritičkom propitivanju viđenoga na ekranu. Ispitanici fokus grupe pokazali su kako jesu sposobni kritički promišljati svijet oko sebe, ali ih je potrebno svakodnevno u tome ohrabrivati kako bi se razvili u nezavisne i autonomne pojedince. Upravo u tome je važnost medijske pismenosti u današnjem osnovnoškolskom obrazovanju.

Pronalasci dobiveni studijom slučaja i fokus grupom dobre su smjernice za buduća istraživanja rodne problematike u medijskim sadržajima namijenjenima djeci, a koji se u sklopu nastave Hrvatskog jezika i Medijske kulture obrađuju u osnovnim školama. Uputno bi bilo provesti analizu sadržaja ovakvih medijskih proizvoda, ali i anketno ispitivanje učenika i odgojno-obrazovnih djelatnika o načinima interpretacije ovakvih medijskih sadržaja na reprezentativnom uzorku kako bi se mogla provesti komparativna analiza na nivou države koja bi ovisno o rezultatima pokazala treba li se postojeći sustav hrvatskoga obrazovanja u okviru nastave Medijske kulture mijenjati.

Literatura

Brydon, S. G. (2009). Men at the heart of mothering: finding mother in *Finding Nemo*. *Journal of Gender Studies*, 18(2), 131–146.

Butler, J. (2006). *Gender Trouble*. New York, London: Routledge.

Chodrow, N. (2002). Individuality and Difference in How Women and Men Love. U A. Elliott and S. Frosch (Ur), *Psychoanalysis in Contexts. Paths between Theory and Modern Culture* (str 89-105). London and New York: Routledge.

Culler, J. (2000). *Literary Theory: A Very Short Introduction*. Oxford University Press.

Elliott, A. (2012). *Uvod u psihoanalitičku teoriju*. Zagreb: AGM.

Hand, D. D. (1942). *Bambi*

Homer, S. (2005). Cinema and Fetishism: The Disavowal of a Concept. *Historical Materialism*, 13(1), 85-116.

Kegerreis, S. (2013). Freud and Klein in *The Lion King*. *Journal of Child Psychotherapy*, 39(3), 334-345.

Kosanović, S. (2008). Suvremene muško – ženske konstrukcije u američkim televizijskim serijama *Seks i grad*, *Kućanice* i *Vatreni dečki*. *Medijska istraživanja*, 2, 87-102.

Krueger, R.A. (1994). Focus Group: A Practical Guide for Applied Research. Thousand Oaks, CA: Sage.

Mikić, K. (2001). Film u nastavi medijske kulture. Zagreb: Educa

Minić, D. (2007). Feminist Media Theory and Activism: Different Worlds or Possible Cooperation. *gender and peace work*: 282-308.

Mulvey, L. (1999). Visual Pleasure and Narrative Cinema. U S. Thornham (Ur), *Feminist Film Theory: A Reader* (str 58-69). Edinburgh University Press.

Nacionalni okvirni kurikulum (2010), http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf, preuzeto 5.1.2015.

Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006) http://www.google.hr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0CCEQFjAB&url=http%3A%2F%2Fpublic.mzos.hr%2Ffgs.axd%3Fid%3D20542&ei=0077VOveN8XXPc2lgZAO&usg=AFQjCNF3iNMU4_9fo7hrxnITw689OVn_DA&sig2=rVFn2vyzSproTgC6B6Ug3g&bvm=bv.87611401,d.ZWU, preuzeto 5.1.2015.

Petrovska Kuzmanova, K. (2009). Žene i mediji. U M. Grdešić (Ur) *Mala revolucionarka – Zagorka, feminizam i popularna kultura* (str 263-274). Zagreb: Centar za ženske studije.

Skoko, B., Benković, V. (2009). Znanstvena metoda fokus grupa – mogućnosti i načini primjene. *Politička misao*, 46 (3), 217-236.

Smelik, A. (2007). Feminist Film Theory. U P. Cook and B. Mieke (Ur), *The Cinema Book* (str 491-585). BFI.

Sprengnether, M. (2002). Mourning Freud. U A. Elliott and S. Frosch (Ur), *Psychoanalysis in Contexts. Paths between Theory and Modern Culture* (str 142-165). London and New York: Routledge.

Tanner, L. R., Haddock, S. A., Zimmerman, T. S., Lund, L. K. (2003). Images of Couples and Families in Disney Feature-Length Animated Films. *The American Journal of Family Therapy*, 31, 355–373.

Težak, S. (2002). Metodika nastave filma, Zagreb: Školska knjiga.

Towbin, M. A., Haddock, S. A., Zimmerman, T. S., Lund, L. K., Tanner, L. R. (2003). Images of Gender, Race, Age, and Sexual Orientation in Disney Feature-Length Animated Films. *Journal of Feminist Film Therapy*, 15(4), 19-44.

van Zoonen, L. (2011). *Feminist Media Studies*. London: Sage.

Župan, D. (2009). Foucaultova teorija moći i kritika pojma *rod. ČSP*, 1, 7-24.

Adela Zember
Doktorandica, Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu
Ivana Lučića 3, 10000 Zagreb, Hrvatska
adzember@gmail.com

Ana Markotić
Telecentar
Kikićeva 13, 10000 Zagreb, Hrvatska
anamarkotic@hotmail.com

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Preliminary communication
pages: 124-136

Images of gender identities in *Bambi*: fourth grade students' perception of gender power relations

Adela Zember [1] and Ana Markotić [2]
[1]*Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb, Croatia*
[2]*Telecentre, Zagreb, Croatia*

Abstract

The main purpose of this paper is to point out the importance of media literacy in elementary education because the contemporary media environment requires a development of the ability to critically analyze and evaluate media texts. Media, particularly animated films, are powerful sources of learning and shaping children's identities, hence it is important to examine the messages contained in these films which are related to gender. The media represent and reinforce stereotypical and idealistic gender identities. A significant amount of research on Disney's animated films has examined films in relation to gender images and themes and has found that images tend to be gender stereotyped and that such films emphasize heterosexual romantic love and patriarchy. This case study analyzes Disney's feature-length animated movie Bambi (1942) which can be analyzed in the fourth grade of elementary school within the Croatian language course and within the Civic education course, according to the National Curriculum provided by Croatian Ministry of Science, Education and Sports. Accord-ing to the feminist media theory and psychoanalytic theory, this case study shows that traditional gender and sexual perception of dominant heterosexual and patriarchal ideology exist. Film as an art has cultural, aesthetic and educational roles, hence a focus group about this topic was also conducted with fourth grade students in order to find out what they think about this topic and movie in order to encourage their ability to critically evaluate and project situations seen in the movie into their real life.

Keywords: *gender stereotypes; feminist media theory; media literacy; methodology of film teaching; psycho-analytic theory*

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Review paper
pages: 137-145

The sound of music as the first form of language and the intersection of literature, music and childhood

Leonardo Acone
Department of Humanities, Philosophy and Education, University of Salerno

Abstract

The early perception of music, and particularly of the constituent elements of it such as melody, harmony and chords, is already noticeable at the age of 4-6 months. The emotional response to a chord change (from consonant to dissonant), the perceptual discrimination caused by a new melody or a clear rhythmic variation have an immediate reverberation in the infantile mind and are the first act of a recognizable fruition as regards a code-language that children perceive (Aslin and Hunt: Development, plasticity, and learning in the auditory system, 2001).

This is the theoretical basis for exploring the psychological and aesthetic relationships between the art of sound (music) and the art of signifying sound (literature). The connections between music/sound and literature for the child are strengthened by hearing narrated stories which the child learns to decode and understand meanings and significance which enrich their experience of the world around them. This is when a relationship is established between the childhood dimension and musical breadth, which enriches the scope of multifaceted childhood language and reveals childhood to be an age of spontaneous, free, and innocent artistic expression.

Hoffmann, Schumann (for example Album for the Young, Scenes from Childhood, Kreisleriana), Hugo, Liszt, Schelling, Franck, are just some of the writers and the musicians, from the nineteenth century onwards, that allow us to look at the relationship between literature and music as the keystone of a more complex codification of childhood languages that must be reinterpreted today considering this linguistic and artistic comparison.

Keywords: *Comparison artistic; Inter-disciplinary studies; listening; reading; transposition*

Introduction

Researchers have documented the parallel development in early childhood of cognitive, linguistic, and musical skills, yet the aesthetic, cultural, and psychological relationships between music and literature have not been studied enough (Brown, 1996). This paper explores some of these relationships. First it reviews the debate over pure music and program music which brought into question the distinct nature of literature and music as arts. Next it focuses on early childhood, where the already established link between sound and emotion formed at an early age is intensified by the child's introduction to narrated literature through stories. Next, the paper reviews the works of great musicians whose works broke down barriers between the arts, showing music as a medium which crosses disciplinary boundaries. Finally, the paper suggests the enormous potential for teaching young people that music has and indicates practical applications and further areas for study.

Parallel development of music perception and linguistic acquisition in children

A child's perception of music or some aspect of it such as harmony, melody, or chords, takes place already at the age of 4 months and becomes stronger by 6 months. The emotional response to a chord change (from consonance to dissonance) and the ability to distinguish a new melody or a new rhythm immediately find reverberation in the mind of a child and are registered

as a primary acts of enjoyment with respect to a language code that children can perceive (Aslin & Hunt, 2001). Moreover, it is known that during the prenatal period the fetus perceives sound and finds comfort and calmness in it. For the fetus and then the infant, lullabies and the singsong rhythm of a mother's voice resemble her heartbeat, and it is the first bridge of communication between the two beings which share the same organic environment (Soldera, 1995). The perception of sound in the world around the child begins early on in the small and evanescent form of life and continues to develop in this immersion in a region of sound permeated with signals that the new human being begins to decode using different perceptual and emotive operations (Blum, 1993; Benassi, 1997; Benassi, 1998).

Some of the most important cognitive processes of the human brain develop at the same rate, testifying to the complexity and the reticular structure of the receptive prism inside of which musical and linguistic material develop contemporarily.

We do not need to stray into neurobiology to find positions or locations in the brain (left/right hemisphere, etc): it is enough to consider how consolidated the research is on the parallel development of cognitive and elaborative abilities of the linguistic and sound/music spectrum (Patel, 2008).

The ability to respond emotionally to melodic variation, "to consonant and dissonant chords happens very early (2-4 months) and it is likely that the rudiments of music are an innate gift, in that such abilities do not seem to depend on pre or post natal exposure to music" (Berardi & Pizzorusso, 2007, p. 141). This statement is interesting because it shows how much cultural factors influence the perception of musical and linguistic stimuli. The listening of a newborn is paradoxically "purer" and more uncontaminated than that of an adult whose listening is conditioned by his experience, the accumulation of data which he has been exposed to culturally. A newborn, for example, receives all of the imperceptible tonal differences that do not correspond to the occidental tonal system: adults lose this ability because they hear only the conventional succession of sounds which consist of 12 different tones. This highlights a kind of archetypal musical storehouse which seems to dwell in the nature of humans who have among their innate capabilities a musical quality ingrained in their brain and which precedes the subsequent acquisition of cultural data.

However, referring to the occidental cultural model and to the common tonal system of music, it is possible to establish links and connections between musical environments, both linguistic and verbal, that have their basis in certified scientific studies: music learning, in the first years of life has a direct correlation to verbal learning. The improvement of both of these abilities has links that cannot be found, for example, in the increase of visual memory, which probably is not developed through the same channels as those of musical and verbal perception (Ho, H., Cheung M., Chan, A., 2003).

This is the psychological basis on which we build an analysis which underlines the importance, both cultural and aesthetic, of relationships which Calvin Brown feels are not studied enough: those between the art of sound (music), and the art of signifying sounds (literature) (Brown, 1996).

The fluid lines between language, music, and literature as arts

In the wake of the unresolved question regarding program music or the possibility of attributing extra-musical meanings to musical sounds, it is useful to consider the points the two sides have in common. This allows us to think of music as a medium which has a strong and efficient cultural and communicative impact.

Music and language are both structured around minimum elements (phonemes and morphemes for language, chords and notes for music). These elements generate sentences, narratives, themes, and ideas, or musical phrases, using a semantic organization.

In such an analysis, we can find elements to resolve the vexing debate which has, since "The Beautiful in Music" by Hanslick in 1854 questioned the legitimacy of so-called program

music compared to the semantic and artistic self-referencing of so-called absolute music (Hanslick, 1978).

Without going too far into this debate, we can see two useful elements for simplifying the argument. The first element can be found in an essay by Maione on the Symphonic Poem, where he identifies a basic inconsistency in Hanslick's thesis in "The Beautiful in Music": "No one can create things outside his being. It follows that the concept of 'absolute music' as music that does not mean anything else outside of itself is unconceivable, and the words which form such a concept only fill one's mouth with air." This should comfort us as a resolution of the specious and forced contrast between pure music and program music, showing the non-existence of the question with a line of reasoning which goes back to Schopenhauer: "since when have great artists intonated the real world and not transformed it into pure music? I would say that the reality in music is more genuine than the real world. [...] From this we can conclude that in music, representation is none other than the representation or expression of emotions. A motion to program is always intrinsic to it. And it is just this motion, this stimulus, which is the basic condition which awakens and moves the inventive conscience of the composer. The program is innate in the music, even if the real world escapes its nature (Maione, 2002, p. 18-20).

The second element has to do with my basic thesis in these notes, which is that it is possible to overcome the split between different forms of art, in virtue of an eye and a poetic activity which can "positively regress" and capture the sense of artistic communication. We have the creative gesture, by the sender, based on the same lyrical intention of a receptive nature, that is, a receiver. This receiver is one who, still innocent, perceives only the poetic breadth of an emotional and aesthetic movement, without any formal specifications.

We are talking about a alternative definition of the artist/child who is not a slave to the forms of art which he uses to express himself, testifying to a content, a sense, a motion for beauty that could aspire to being much more or could be inspired towards a different artistic mode. It would be a kind of certified fluidity that allows him to capture language, music, and literature as parts of the same aesthetic experience. It is never an end itself, to return to Schopenhauer, but, especially regarding music, it is a direct witness to the essence of reality: "For the philosopher of will, the world could be construed as the incarnation of music, in the same way that it could be construed as the incarnation of the will" (Donà, 2006, p. 99). These are profound considerations which emphasize how much the musical environment was considered on a philosophical and artistic level as the primary producer of signs of human thought and spirit: "The musician-poet can widen the confines of his art [...] moreover, the blending of music with the other arts is seen by Romantics as the overcoming of confines imposed by one art for a more complete expression" (Fubini, 2002, p. 101).

The next transition, which shows a stronger link between literary and musical production is based on identifying writers and composers who conceived, in a wider vision of art, a poetics of communication and of languages. These poetics are not tied down to forced categories but open to the fluidity that recognizes the similarities of language, music, literature, and childhood and is the primary quality of art for children.

Not by coincidence some great musicians, starting from the years of Bach up to the 1800s when the symphonic poem reached its highest expression as the fusion between literature and instrumental music, based their theory of music on this "fortunate ambiguity." They saw in music a potential for communication permeated with narrative substance, given this indistinctness between language, sound, literature, and music which can be enjoyed in a primitive and archetypal manner. Music gives the possibility to communicate something, making reference to our emotional response to sound from the earliest stage of our life in the hearing of voices, singing, stories, and whispers.

In a kind of re-positioning of the artistic in its most instinctive and uncontaminated place, some composers were able to recover the sense of an open poetic modality as it is in the first years of life that can be relived and reconsidered as an artistic activity. Although it is experienced

through a singular art (depending on which one the author is part of) it becomes witness to an intention which is a poetic act, as we see in Schumann, whether it is literary text or musical score.

Narration as the intersection between literature, language, and music in childhood

The language of childhood, its proximity to narrative, and the potential intersections with other forms of artistic communication reconfigure themselves as proof of the possibility of existing in the world. Literary, cultural, social, aesthetic, and historic vision spill into a pedagogical, formative, educational, and poetic horizon of a demiurgic poiesis which fluctuates between written on the page to making itself the solid structure of a person/subject; between narrative, telling, memory, dream, and self-consciousness (Bettelheim, 1978; Antoniazzi & Gasperini, 2009); the place where we tell about ourselves and begin to exist in an autobiographical representation of our own being (leading back to the *Dasein* of Heidegger); the place where we listen or read, beginning to be conscious of what exists around us.

We can begin to discover that there is a direct overlapping between the possibility to narrate our lives using a form of story (linguistic, instinctive, artistic) and our very sense of life, which has significance since it can be narrated, and in that it is culturally perceivable. We cannot imagine an evolution in the existential process without linguistic and cultural communication, since "we do not know what a culture would be which no longer knows what it means to tell a story" (Ricoeur, 1994, p. 54).

The first kind of literature for children - in the first stages of life - is meant for reading aloud, and the child learns to decode the language as it begins to have meaning for him. The story, the reading out loud, the fundamental role of the narrator capable of giving vocal support to textual content are all elements which generate wonder. They structure, as we already observed- the first meaningful links between the outside world and the consciousness that children begin to have of themselves. It is a phase where the concept of language is located midway between sound and linguistic code. It is an elementary stage where the young audience is very receptive and open to formal and contextual impulses relative to the means used to mediate the message of the communication (Caune, 1999).

In fact, in the first years of life, the narrative/literary language of children is a composite element which finds specificity in the emotional response of the young listeners and their predisposition to grasp the content of the tale and the tiny variations in timbre, interpretation, and identification that the narrating voice gives to the story. They reconstruct it, reinvent it, at least partly, each time they hear it. The children accompany the narrator, giving him their hand, through the hidden paths of the events, following the road that leads in evanescent directions of indefinite time and space, brief and marvellous as they are. The magical and complex narrative horizon opens up to new possibilities in the imagination of young listeners thanks to the different interpretations of the reader; and the reader can modify the story each time by reading faster or slower, altering the tone or intensity, or adding suspense or winding down: "and it is in this context of continual transformation that the creativity of invention or rewriting of the text lies. As if the narrator chose a path between large branches of stories stitched together in an unending chain, each one waiting to be told again. Like the hero in a fairy tale or the knight errant, he finds the path to take to tell this story and not that one, this time." (Bernardi, 2008, p. 55)

These words of the Italian critic (Bernardi) certainly refer to a more advanced developmental stage than the earliest stage of childhood, but we can be comforted by being able to find support for our search for a literary/linguistic paradigm for childhood, open, as we are trying to define it, to all the artistic experiences which would produce the semantic and experiential enlargement of childhood.

The transition between hearing the mother's voice-which introduces the child to the essence of sound in the world via a beautiful memory - and the hearing of a story read out loud where the child loses himself in the 1001 plots of indistinct scenarios - reveals itself to be a perceptual and educational key to the language of childhood. The interlacing we are trying to trace

from the beginning of these notes between the literary and musical dimension finds a direction for progress in terms of parallel development of sound and content which will accompany the child through the stages of cultural formation, and supports the strong link between music, literature, and poetic essence.

So we can see a relationship between the childhood dimension and musical breadth, which goes in two directions. On one side, the intersection between music and literature allows a substantial enrichment of the multifaceted prism of childhood language. On the other side, we see childhood as a "happy island," an uncontaminated region which allows pure art to be created by a more spontaneous, innocent, and free inspiration.

Musicians whose works break down the boundaries between music and literature: Bach, Schumann, Franck

In the first half of the 19th century, Robert Schumann worked to overcome the worst aspects of program music (the imitation of sounds and noise by instruments; an ostentatious description far from any kind of genuine lyric intuition). In a series of works dedicated to childhood, he was able to condense the true essence of the narrative and musical language of children. Moreover, he was the bearer of musical needs of illustrious predecessors such as Bach. Bach, with his rigorous, bulky mathematical framework, had not hesitated to compose at the beginning of the 18th century *A caprice on being distanced from his beloved brother* in which he poured the sentiments of brotherly love and affection and the pain of separation.

Schumann takes the opportunity more than one century later to try his inspiration in the childhood universe. The narrative and musical language which results is a great innovation in pedagogical and artistic terms. In the *Kinderszenen* of 1838 the great composer puts to music an impressionistic immediacy which clearly represents the life and psychology of children with leaps, enthusiasm, dreams and spells which find their life in the reverberations of the adult/child. Writing to his wife Clara, Schumann makes reference to "the echo of the words you told me once, that 'sometimes you seem like a child to me'. In brief, I felt like a child and I wrote thirty playful little things, chose 12 of them and called them the Kinderszenen. You will like them, but you must forget that you are a *virtuosa* (piano player)" (Schumann, 1914, p. 280).

"An adult's memories of the past" as we observed previously, are revealed in his words to Clara as memories with live impressions, actual. The adult and the child exist together in the *Kinderszenen*, making possible a reasonable categorization and a project that lie outside lyric and sentimental vision and become narrative content. They become the childhood language of art. The pieces of the collection, an out and out story accompany the children and reinterpret the emotional register of the life of children; telling about it, gathering the delicate reverberations in the "dynamic crystallization" of domestic scenes, playful pauses, intimate affections. And from the first piece "Far away peoples and places" to the last one "The poet speaks", the music tells the story of childhood; childhood rediscovers the story of itself in music.

Even 10 years later in the *Jugendalbum*, the most important image of this pedagogical work is the musical transformation of some tales which capture the *stimmung* of childhood and become the aesthetic paradigm for it on the border between arts, between languages, between stories. The small, enchanting piece called *Sheherazade* becomes a kind of meta-narrative where Schumann is the narrator of 1001 notes and composes a piece which is the story of a story. The music narrates the infinite story of an eternal principle, of the continuous return, of a saving epiphany, of the inexhaustible font of all stories.

In *Mignon* who was inspired by Goethe's melancholy and beautiful character in Wilhelm Meister, not by coincidence a child, we recover a sweet sense of the possibility that music has to be an efficient, yet delicate, language. Schumann's piece condenses in a few elegant folds of essential musical phrases, all of the emotions which people, and children, are capable of. With an immediacy that is not part of literature, which is the origin of the character, the aura of pure sentiment flies high and swift, by virtue of the a-semantic nature of the means that is used to

express them, that is, music. Schumann's *Mignon* becomes, paradoxically, more genuine than Goethe's original literary *Mignon*, because with the exposition of a simple theme composed of small melodic units which appear to wrap around each other, the musician synthesizes the verses of a poem which sweetly and elegantly melts sadness without overcoming it. The melodic flow of the song which Schumann isolates with small, brief cues becomes a new language which makes Mignon's voice into music, immediate and empathetic, emotional and melting.

So we can see a significant factor in the relationship between music and literature, and in the interpretation of musical communication as a form of language which is particularly attributable to children: an emotional immediacy which makes it a direct line to children's and young people's reception. We have previously reviewed the perceptual and psychological parameters, to arrive at an analysis of form and content from an aesthetic point of view, and we confirmed that there is an evocative, symbolic, metaphorical, and synthetic potential that can find immediate and useful fulfilment only in music. This potential has been shown to be closer to the larger range of other sensations which inhabit the powerful imagination of the childhood mind. For children, more than for the "dried up" adults, it is possible that music can tell or assume the guise of new shades of meaning. My son, when he was one and a half years old, always referred to Beethoven's Fifth as "that black music" with a masterly but marvellous blended quality which can only be generated in the imagination of children.

So here musical language becomes narrative, image, place, time, space and in the famous pages of great composers captures and develops the power of a harbinger of every possible representation. This is the case of Cesar Franck, who in his symphonic poem *Ce qu'on entend sur la montagne* (What one hears on the mountain), transformation of a poetic text of Victor Hugo, is able to widen the coordinates of what can be represented. Hugo's text from the collection *Feuilles d'Automne* (Autumn leaves) of 1831 describes the suggestive and dialectic confrontation between two imaginary voices: once comes from the sea and represents nature demonstrating the harmony with which it is united with the creator; the other, desperate and despairing, screams from the earth all the discomfort of men. Both are synthesized in the intimate and sensitive thoughts of the poet who asks what the meaning of all of this is.

Cesar Franck created this transformation of the poetic text in the form of the symphonic poem in the years 1846 and 1847, and Franz Liszt will follow his example, composing in his turn, another symphonic poem on the same work (Bassi, 1988).

The particular quality in Franck's transformation (supporting the thread of our reflection so far) is the great symbolic and evocative intuition that the French composer elaborates using musical language. In the conflict between the two voices, he identifies a greater potential of the poetic text, and his formulation of the score gives an idea of the immensity of spaces and reflections, a space in which, not being able to distinguish between the two voices, an internal perceptual space is created where we can hear and respond to both of them, everything.

This is where the genius of the musician comes in, as he uses the musical space to represent, alive and present, the sense of *immensité* that Hugo places as the metaphysical scene of conflict between natural and human voices. He uses prolonged sounds and above all sounds that are on the limit of perceptible sound range. It is a wide and all-encompassing background, inside of which these sharp and flat sounds place themselves as musical confines of a whole which can develop inside of them; a whole which does not draw back from the *immensité* that Hugo confronts with profound meditation.

Conclusions

We have seen then, that music and literature have a complex relationship and are arts separated by a very fluid boundary. This overlapping and inter-relationship begins in childhood and continues to develop as we listen to narrated stories where the narrating voice becomes a key for interpreting and inventing, and accompanies the child through the stages of cultural formation. The links between these fields are further reinforced by the examples we can find in the

works of musical composers who combined literary and musical expression to create artistic expression.

In a further and final reflection on the enormous potential of the links between literature and music and the multiple perspectives on educational and aesthetic language that result from them, it is evident how useful it would be to use music as a preferred hermeneutic channel for the enjoyment of literature and art on the part of children and young people; for a multidisciplinary enrichment which aims at a wider vision of knowledge and cultural areas for future generations.

It would be, in my opinion, a good idea to introduce interdisciplinary artistic studies, based, in an innovative way, on the medium that music, as a fluid art, can furnish, as a "crossover" taken as a primary need for disciplinary intersection. The musical means could, from this point of view, become a kind of pedagogical support to enrich and widen the possibilities for enjoyment particularly evident in its pairing with literature which has been revealed to be the closest language to it.

Further study could be based on the historical reconstruction of the moments when literary and musical works have been in mutual connection. We could even conceive of a database of literature and music in order to find links and connections between authors and works, and increase the networking in those fields.

Furthermore, in a scholastic setting, it would be desirable to directly involve students and teachers in the repositioning of interdisciplinary studies as the basis for concept maps and study projects. These would no longer be limited to single disciplines but diachronically outlined as a search for artistic events which are present in different geographical and cultural areas studied in the curriculum.

References

Acone, L. (2002). *Note su formazione, mediazione e mediatizzazione*, in R. Fragnito (Ed.), *L'ultima frontiera dell'educazione estetica. Suoni immagini e parole nella comunicazione multimediale* (pp. 193 - 201). Bracigliano: Kat edizioni.

Antoniazzi, A. & Gasparini, A. (2009). *Nella stanza dei bambini. Tra letteratura per l'infanzia e psicoanalisi*. Bologna: CLUEB.

Aslin, R.N. & Hunt, R.H. (2001). *Development, plasticity, and learning in the auditory system*. In C. A. Nelson & M. Luciana (Eds.), *Handbook of Developmental Cognitive Neuroscience*. Cambridge (pp. 205-220). MA: MIT Press.

Bassi, A. (1988). *César Franck*. Pordenone: Edizioni Studio Tesi.

Benassi, E. (1997). *Aspettar cantando: la voce nella scena degli affetti prenatali*, in *Musica e Terapia. Quaderni italiani di musicoterapica*, vol.5, n°2. Alessandria : Ed. Boccassi.

Benassi, E.(1998). *Il feto apprende in utero*, in C.Zara & F.Polatti (Eds.) *Nuove prospettive in ostetricia e neonatologia, Aspetti del benessere fetale e interazioni biologiche madre-nascituro*. Pavia: Università degli Studi.

Berardi, N. & Pizzorusso, T. (2007). *Psicologia dello sviluppo*. Bari-Roma: Laterza.

Bernardi, M. (2008). *Il tappeto dell'Altrove*, in E. Beseghi (Ed.), *Infanzia e Racconto. Il libro, la voce, le figure, lo sguardo* (pp. 43 - 68). Bologna: Bononia University Press.

Bettelheim, B. (1978). *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*. Milano: Feltrinelli.

Bichsel, P. (2012). *Il lettore e il narrare*. Bologna: Comma 22.

Blezza Picherle, S. (2013). *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*. Milano: Franco Angeli.

Blum, T. (1993). *Prenatal Perception, Learning and Bonding*. Seattle: Leonardo Publishing.

Brook, P. (2001). *I fili del tempo*. Milano: Feltrinelli.

Busoni, F. (1977). *Lo sguardo lieto*. Milano: Il Saggiatore.

Campbell, D. (1999). *L'effetto Mozart. Curarsi con la musica*. Milano: Baldini e Castoldi.

Casini, C. (2004). *L'arte di ascoltare la musica*. Milano: Bompiani.
Caune, J. (1999). *Pour une étique de la médiation*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
Critchley, M. & Henson, R. A. (1987). *La musica e il cervello - Studi sulla neurologia della musica*. Padova: Piccin.
Dahlhaus, C. (1990). *La musica dell'Ottocento*. Firenze: La Nuova Italia.
Donà, M. (2006). *Filosofia della musica*. Milano: Bompiani.
Fubini, E. (2002). *Estetics della musica*. Bologna: il Mulino.
Hanslick, E. (1978). *Il bello musicale*. Firenze: Giunti-Martello.
Him-Chi Ho, Mei - Chun Cheung, Agnes S. Chan, (2003). Music Training Improves Verbal, but not Visual Memory: Cross-Sectional and Longitudinal Explorations in Children. *Neuropsychology*, 17, N.3.
Imberty, M. (1986). *Suoni Emozioni Significati*. Bologna: Clueb, 1986.
Kuhl, P. K. (2004). Early language acquisition: cracking the speech code. Nature Reviews Neuroscience, 5(11), 831-843.
Maione, R. (2002). *Il Poema Sinfonico. La musica come categoria poetica*. Roma: Ricordi.
Nattiez, J. J. (1987). *Il Discorso musicale. Per una semiologia della musica*. Torino: Einaudi.
Patel, A. D. (2008). *Music, Language and the Brain*. New York: Oxford University Press.
Piaget, J. (1996). *La rappresentazione del reale nel fanciullo*. Firenze: Giunti.
Pirrotta, N. (1994). *Poesia e musica e altri saggi*. Firenze: La Nuova Italia.
Ricoeur, P. (1994). *Tempo e racconto*. Milano: Jaca Book.
Ruwet, N. (1983). *Linguaggio, Musica, Poesia*. Torino: Einaudi.
Sacks, O. (2006). *The Power of Music Brain*. New York: Oxford University Press.
Sacks, O. (2007). *Musicophilia - Tales of music and the brain*. New York: Knopf.
Schopenhauer, A. (1989). *Il mondo come volontà e rappresentazione*. Milano: Mondadori.
Schumann, R. (1914). *Jugendbriefe. Nach den Originalen mitgeteilt von Clara Schumann*. Leipzig.
Soldera, G. (1995) *Conoscere il carattere del bambino prima che nasca*. Pavia: Bonomi.
Tognolini, B. & Valentinis, P. (2008). *Mammalingua. Ventuno filastrocche per neonati e per la voce delle mamme*. Milano: Il Castoro.
Valentino Merletti, R. (1996). *Leggere ad alta voce*. Milano: Mondadori.
Valentino Merletti, R. & Tognolini, B. (2006). *Leggimi forte. Accompagnare i bambini nel grande universo della lettura*. Milano: Salani.

Leonardo Acone
Department of Humanities, Philosophy and Education, University of Salerno
Via Giovanni Paolo II, nr. 132, 84084 Fisciano (SA), Italia
lacone@unisa.it

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Pregledni rad
stranice: 137-145

Zvuk glazbe kao prvi oblik jezika i križanje književnosti, glazbe i djetinjstva

Leonardo Acone
Odjel za humanističke znanosti , filozofiju i obrazovanje, Sveučilište Salerno, Fisciano, Italija

Sažetak

Rana percepcija glazbe, a posebice konstitutivnih elemenata kao što su melodija, harmonija i akordi, vidljiva je u djece od 4 do 6 mjeseci. Emocionalni odgovor na promjenu akorda (od konsonantnoga do asonantnoga), percepcijska diskriminacija izazvana novom melodijom ili jasna ritmička varijacija imaju trenutni odjek u glavama novorođenčadi te su oni prvi akti prepoznatljivog uspjeha s obzirom na kodirani jezik koji djeca doživljavaju (Aslin i Hunt: Development, plasticity, and learning in the auditory system, 2001). To je teorijska osnova – estetska i psihološka – na kojoj se odražava tendencija koja naglašava važnost odnosa, citirajući Calvina Browna (Music and Literature - A comparison of the Arts, 1987), a koja nije dovoljno istražena: ona između umjetnosti zvukova (glazbe) i umjetnosti smislenih glasova (književnosti). Prvi oblik dječje književnosti – u prvim godinama – uglavnom se zasniva na slušanju čitanja. U to se vrijeme jezik dekodira i malo-pomalo ispunjava značenjem i važnošću. Za djecu akustičko-zvukovno-glazbeni spektar postaje bitan kako bi se obogatilo i naglasilo značenje s obzirom na okruženje. Nije slučajno da su najvažniji znanstvenici iz književnoga i glazbenoga svijeta uvijek pronalazili svojstveni metajezik u bliskoj vezi dviju umjetnosti – i u daljnjim transpozicijama – jezik koji je prevladavajuć u mnogostranim mogućnostima dječjih postignuća. Hoffmann, Schumann (npr. Album za mladež, Slike iz djetinjstva, Kreisleriana), Hugo, Liszt, Schelling, Franck, samo su neki od pisaca i glazbenika devetnaestoga stoljeća koji su nam dali mogućnost sagledavanja odnosa književnosti i glazbe kao ključ za složenije kodiranje jezika novorođenčadi koje se danas ponovno mora iščitati s obzirom na jezičnu i umjetničku usporedbu.

Ključne riječi: *čitanje; interdisciplinarne znanosti; slušanje; transpozicija; umjetnička usporedba*

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Review paper
pages: 146-155

Books and reading in *Le avventure di Pinocchio* by Carlo Collodi and in *Cuore* by Edmondo De Amicis

Sabrina Maria Fava
Department of Education, Catholic University of Saint Heart in Milan

Abstract

In the XIXth Century Le avventure di Pinocchio [The adventures of Pinocchio] *and* Cuore [Heart] *were the most famous novels in the Italian children's literature.*

*Written between 1881 (*Storia di un burattino [History of a puppet] *by Collodi was serialized in the paper* Giornale per i bambini [Journal for Children] *and 1883 in volume) and 1886* (Cuore *by De Amicis*)*, these novels were different in the vision of childhood and values. Edmondo De Amicis represented the importance of the school and education in the unification process to making the Italians. In the story books and reading were represented as emblems to growing up and the children respected them.*

On the opposite, Carlo Collodi portrayed contradictions and antinomies in the Italian scholastic system, superficial knowledge in the school books, the conflict between interest in knowledge and what a child should be. When Pinocchio was a puppet, he sold his text book, he and his friends throw school books into the sea. The scene seems to have been inserted to remember the dull and tedious nature of contemporary school.

The presentation analyzes some parts of the texts, where books and reading are represented, and compares means, style and language. This comparative method highlights the power of the literature in the child education into the past and explains the development until today. Indeed, these stories introduce differences in poetic solutions and educational paradigms. During the XXth Century they open the way for two lines of development in the children's literature: the real and introspective writing, the humorous and fantastic writing.

Key words: *children's literature; history of education; human education; Italian language; XIXth Century*

In the historical panorama of nineteenth century Italian children's literature, Carlo Collodi's *Le avventure di Pinocchio [The Adventures of Pinocchio]* and Edmondo De Amicis' *Cuore [Heart]* are undoubtedly the two best known works, but above all they may be seen as paradigmatic of the process of creating linguistic unity in post-Unification Italy. Collodi and De Amicis both took part in the political-cultural debate on the question of the country's linguistic unity. When in 1867 the Minister for Education Broglio appointed an ad hoc expert committee to develop a systematic intervention strategy, Collodi was a member of the working group coordinated by Alessandro Manzoni with whom he produced the report *Dell'unità della lingua e dei mezzi per diffonderla* [Concerning the unity of the language and instruments for promoting it] (1868) (Marazzini & Maconi, 2011). The plan was for cultivated spoken Florentine to be adopted as the common language of all Italians, via a series of practical measures designed to promote use of the shared tongue throughout the country. Among the intellectuals in favour of this line of action was Edmondo De Amicis, then at the beginning of his career as a poet and journalist and an admirer of the Manzoni's style of writing. He was so impressed by *I Promessi sposi* [The Betrothed] that he initiated an intense correspondence with the author, which contributed to strengthening his own literary vocation (Baldissone, 1996, p. XCVII). From that period onwards, language remained among De Amicis' core interests and his most mature reflection on the topic is to be

found in his 1905 work, *Idioma gentile* [The Gentle Idiom]. In 1868, he began to frequent the literary salon of Emilia and Ubaldo Peruzzi in Florence, an experience that led him to refine his own style of language, adopting a vocabulary that was closer to cultivated spoken Florentine and stripped of expressions linked to his Ligurian-Piedmontese origins (Baldissone, 1996, p. XCVII).

Thus, Collodi and De Amicis had a shared interest in the linguistic education of the nation prior to composing their literary masterpieces for children, and the stylistic features of both *Pinocchio* and *Cuore* clearly reflect this concern. The two works, which came out in book form within three years of one another – in 1883 and 1886, respectively – were clearly written for a young readership. The editors' aim in both cases was to achieve wide circulation among middle-class families, who were already committed to providing their children with a cultural education, but also through the primary schools in order to reach children from working class backgrounds who were less in the habit of reading.

Pinocchio and Cuore rejected for use in schools despite their bestselling status

Pinocchio had already been published in instalments in the "Giornale per i bambini" ["Journal for children"] starting in 1881 (Marcheschi, 1995, p. LII). Given its success (indeed, it was the young readers of the magazine who persuaded Collodi to continue the story beyond Chapter XV in which the puppet ends up hanging from a tree), the Paggi publishing house in Florence printed it in book form in 1883. This represented the continuation of an editorial partnership with Collodi that had begun in 1875 with a translation of Perrault's *Fairy Tales*, followed by the school readers *Giannettino* (Collodi, 1876) and *Minuzzolo* (Collodi, 1878). *Giannettino* in particular was written with the aim of producing a text for schoolchildren that was less severe in terms of its structure and language than the earlier *Giannetto* (Parravicini, 1837). Collodi succeeded admirably in this task given that his main character, Giannettino, was far from being a model child and already displayed some of the traits that would later characterise Pinocchio. For example, the value of non-notionistic knowledge was expressed in Giannettino's desire to go to the theatre, which for Collodi was not to be understand as mere entertainment or slacking off from duty. The modernity of Collodi's thinking may also be observed in an additional series of text books based on *Giannettino*. In these books, the author did away with the idea of having to be childish, portraying a child that was curious, keen to study without getting bored, sometimes naughty but essentially good and capable of recognising its own mistakes. These features of Collodi's writing were immediately regarded with suspicion and in 1883 the Ministerial Board responsible for assessing text books, while acknowledging the books' stylistic merit, emphasized that they were "conceived in such a fantastic manner as to afford excessive room to that which is pleasant, distracting from that which is useful; they are written in such a merry style, and not infrequently with such humorous frivolity, that their teachings are deprived of all seriousness"(Barausse, 2008, p. 43). Duty and pleasure continued to be portrayed as in opposition to one another, and consequently up to the mid-1890s, *Giannettino* and *Minuzzolo* were little used in Italian schools. Despite its early popularity with the general public, *The Adventures of Pinocchio* also struggled to be adopted for reading in schools. From 1896 onwards, it was included on the lists of "books recommended for reading at home, for school libraries and prizes" (Barausse, 2008, p. 242), while throughout the late 1800s it fed the imaginary of a multitude of middle-class children who were given the opportunity to read *Pinocchio* for pleasure and to take delight in the beloved puppet in the family context.

The publication history of De Amicis' *Cuore* unambiguously leads us to define it as a "children's book", on grounds of both the author's intentions and the editorial strategies adopted by the publisher. De Amicis had already said as much in a letter to Emilia Peruzzi dated 1 June 1886 sent on finishing drafting the manuscript (Tamburini, 2001, p. 329) and "children's book" was the subtitle of the first edition dated October 1886. The editor Emilio Treves (who also edited *I Promessi Sposi*) set out to achieve a wide circulation amongst children in general, but he had also grasped the specific potential to market *Cuore* as a school book and strategically brought it out on

15 October 1886, that is to say, on the first day of the new school year (Grillandi, 1977, p. 431). Well-off Italian families were offered the book alongside their children's school materials and this both boosted immediate sales and laid the bases for a long-lasting success that was without precedent in Italian children's literature. In the first year alone, the work was sent to reprint 40 times, and by 1923 over a million copies had been sold (Tamburini, 2001, p. 347). *Cuore*, like *Le avventure di Pinocchio*, was well known to young Italian readers long before it was recommended as a school prize. It was only included on the approved lists of the Ministerial Board for the assessment of text books in 1898 (Barausse, 2008, p. 345), in other words, when the lively and varied style in which it was written came to be preferred over the severe, moralising and notionistic precepts that often made the texts of the period monotonous, insipid and stiff.

The language used in the two works is what makes them distinctively modern; it is the core of their aesthetic beauty and the figurative expression of the values to which the two authors wished to educate Italian children. Within such a framework of meaning, the ways in which Collodi and De Amicis chose to represent books and the practice of reading may be viewed as symbols of the process of acculturating and spreading literacy among children and the Italian population in general.

Books and reading in *The Adventures of Pinocchio*: an ambivalent presence

From the outset of *Pinocchio*, the value attributed to books by the adult world is made clear. Books are seen as a metaphor of the acculturation process, of the way that one must be in order to become a dependable and responsible adult capable of earning his or her own livelihood. This is what the Talking Cricket tells Pinocchio when he blithely states that: "I don't have the slightest desire to study, and I get more pleasure from chasing butterflies and climbing up trees to get baby birds" (Perella, 2005, p. 109). The Talking Cricket is the voice of conscience, which Pinocchio has yet to develop inside of himself and which he will long struggle to internalize. For this reason, he frequently silences the bothersome goading insect.

However, Pinocchio does not invariably reject books. Given that books are the depositary of adult culture, at times he even desires a book, not in recognition of its value *per se* but because he knows that Geppetto believes it to be important for his education. Thus, he would like to have the primer as a sign of love and gratitude to his father, who may be gruff but is ready to go without food for his son, and to make him new feet in place of those burnt to cinders on the brazier. The puppet tells Geppetto: "I promise that I'll go to school, I'll study and make you proud of me" (Perella, 2005, p. 131). These promises are prompted by affection, rather than by reason or will and, in this, Pinocchio is extraordinarily distant from the standards of "character formation" and "manliness" prescribed for primary school readers in the 1880s (Barausse, 2008, p. 43). The affective dimension plays an equally important role in transforming his promise for the future into an immediate act of will, as soon as Pinocchio sees the "two nimble little feet, slender and sinewy, as though carved by a supreme artist" (Perella, 2005, p. 131). By way of paying his father back the gift he has just made him, the puppet impulsively exclaims "I'll start school right away". (Perella, 2005, p. 133). It soon emerges, however, that he is lacking in "the best and most important thing of all", that is to say, a primer. Scholarly learning requires being able to open the treasure chest of knowledge represented by books and this is not within everyone's reach. Geppetto is well aware of this: poverty is the first cause of ignorance, and therefore forgoing his coat to buy Pinocchio a speller is an extreme act of fatherly generosity intended to ensure his son a better future. The book, acquired at the cost of giving up the only garment he possessed to protect him from the harsh winter cold, is elevated to the status of symbol *par excellence* for the value attributed to culture and to the opportunity it provides to make the transition from a being a rough and ignorant people to a people that is educated enough to accept the rules of civilized living. Pinocchio does not understand all that is said about it, but he immediately perceives its affective significance and "being unable to restrain his heart's true impulse, he threw his arms around Geppetto's neck and covered his face with

kisses" (Perella, 2005, p. 135). The book retains sentimental value for the puppet as it makes explicit his mutual bond with Geppetto, and it is of this bond that Pinocchio is thinking of as he makes his way to school. His "thousand castles in the air, each more beautiful than the last" (Perella, 2005, p. 137) all involve repaying his father by earning enough money to buy Geppetto a fine coat as precious as the book he gave Pinocchio. Collodi, most skilfully and with subtle irony, makes us privy to the puppet's good but impracticable resolutions, according to which he will have acquired his basic literacy skills in three days: "I'll learn how to read right away, Tomorrow I'll learn how to write, and the day after Tomorrow I'll learn arithmetic" (Perella, 2005, p. 137). This utterance is emblematic of Pinocchio's lack of awareness of the workings of cause and effect in relation to temporal duration. In this case, the principle of immediacy drives him to underestimate the time and effort required to meet a goal, while at other times the same principle leads him to put off until a future, imaginary, time, the putting into practice of an intention such as that of going to school. The latter type of circumstance soon presents itself and the reader is alerted to the fact that we have come to a critical juncture in the story by the figurative language chosen by Collodi. Pinocchio is attracted by sounds coming "from the end of a [side]road" (Perella, 2005, p. 137). The sideroad creates a diversion, leading one to deviate from one's path, to stray from the righteous path towards personal growth, and sure enough Pinocchio is captivated by the bright colours of a large tent around which a crowd is gathering. The choice is soon made between immediately satisfying his curiosity and waiting until another time: "Tomorrow I'll go to school. There's always time to go to school" (Perella, 2005, p. 137-139). But Collodi is the master of overturning narrative situations and he immediately hones in on the fact that the puppet is illiterate and so depends on others to read the sign "Great Puppet Show" for him. Pinocchio's excuse that: "Today I can't read" (Perella, 2005, p. 139) earns him the humiliation of being reprimanded by the boy next to him: "[Bravo, dummy. Okay,] I'll read it to you" (Perella, 2005, p. 139).

Collodi's lighthearted style of writing allows us to remain detached from reality but at the same time to perceive its most bitter and painful aspects. Pinocchio experiences what it means to be illiterate. Putting off beginning to learn how to read, that is to say the first skill that a schoolchild in the 1800s is expected to acquire, means immediately finding himself unable to actively participate in social life and suffering the consequences: being derided by the boy in the crowd and deceived by the rag-picker. The last-mentioned is a squalid character, who takes advantage of the misfortunes of others making a living by trading in old clothes, and who buys Pinocchio's spelling book for twenty cents (Manganelli, 2002, p. 59). Here again we encounter the ambivalence of books. The right path, that codified in the written books of adult worlds and passed on to the next generations so that they too may follow it, is contrasted with the crossroad representing knowledge gleaned from experience, trial and error, and active immersion in playful contexts such as theatre. The sale of the spelling book is an act of provocation. The book appears to be rejected because it contains dreary and repetitive notions and exercises, while the puppet theatre can amuse a child, engages its interest and give it the opportunity to learn. Along this same horizon of meaning, Collodi's critical representation of the culture codified in contemporary textbooks reaches its peak when on the seashore the books suddenly become weapons in the hands of the fighting children.

"The boys[…] decided to take up missiles; and undoing their bundles of books, they began to hurl their primers, their grammars, their *Giannettinos* and *Minuzzolos,* Thouar's *Stories,* Mme Baccini's *Little Chick,* and other schoolbooks" (Perella, 2005, p. 303).

This passage is endowed with rare beauty by the meanings enclosed within it. It challenges the traditional cultural model, and books become playthings to be roughly treated and thrown about with disrespect. However, the book is no longer an anonymous object but acquires a specific identity. The schoolbooks named are not cited generically by discipline but by title and author. And so Collodi's critique of the contemporary school system becomes specific in his attack on the codified knowledge contained in Thouar's and Baccini's highly successful works, but

it is also astutely self-ironic. The readers *Giannettino* and *Minuzzolo* that Collodi himself had written with Italian schoolchildren in mind, in the same year as the publication of Pinocchio had been rejected by the Commission for the assessment of text books. Thus in this scene, Collodi evokes the paradoxes of the culture of his day, which was reluctant to accept new contents or a language that was already looking to the future and had little to say to a tradition that had gone stale. Collodi's humour becomes even more corrosive and impossible to mediate when the book-missiles end up in the sea and the fish "thinking that those books were something good to eat, […] hurried in shoals to the surface of the water; but after nibbling at a few pages or at a frontispiece, they spat them out, making the sort of face that seemed to say: "That's not for us; we're used to feeding on much better fare" (Perella, 2005, p. 303).

With this emblematic claim that the books are not even palatable as fish food, Collodi's critique of contemporary schoolbooks reaches its maximum intensity: the texts are no longer even tradable merchandise, but have become refuse, or waste to be gotten rid of.

After this, Pinocchio's life without books proceeds along a windy path that alternately leads him to feel guilty and to have fun. Thus, on the one hand, there is the terrible psychological and affective adult blackmail exercised by the Fairy with Sky-Blue Hair (typical of nineteenth century educational practice). Pinocchio does not follow her good advice and so feels responsible for her having died of sorrow as he falteringly picks out the wording on her tombstone. At the opposite end of the spectrum, there is the amusement to be had in the Toyland, populated only by schoolboys between the ages of eight and fourteen but where every day of the week is a holiday. The only reminders of the existence of school are misspelt and ungrammatical slogans written on the walls such as: "Hurray for phun and gams (instead of "fun and games"), We don't want no more skools!" (instead of "we don't want any more schools"), "Down with Uhrit Matik (instead of "arithmetic")" (Perella, 2005, p. 369).

Books only finally come to hold a positive value for Pinocchio once more, after he finds Geppetto in the Shark's belly. As in the biblical reference to Jonah (Biffi G., 1977), Pinocchio has to hit rock bottom in order to be born as a real boy. And in this final transition, he shows that he has harmoniously integrated freedom and will inside of himself, including in relation to the value of reading. Learning to read and then to write becomes a desired occupation, no longer to be avoided. His efforts are sustained by his new-found motivation and nothing is too much trouble: working by day and studying by night, even using a tattered book becomes of secondary importance, because he has finally internalized the value of culture.

"And during the evening hours he practiced his reading and writing. In the nearby town, for a few cents he had bought a big book from which the title page and table of contents were missing; and from this he did his reading. As for writing, he used a twig" (Perella, 2005, p. 453).

The ambivalence of books and reading remains as a critique of the school system, but it is resolved in the context of Pinocchio's personal path towards maturity. It is not a coincidence that he chooses to be self-taught and that his own efforts, along with his undoubtedly good heart, earn him the right to be transformed into a boy.

Books and reading in *Cuore*: enhancing the literacy skills of working-class children and the human education of middle-class children

In *Cuore* there is no ambivalence associated with the literary representation of books and reading, which on the contrary expresses the clear educational aim of culturally forming Italian identity. Schooling is identified as the principal means of ensuring the literacy of the new generations and above all as an instrument for promoting social progress in the country. De Amicis' perspective is all-inclusive: nobody is denied education, which indeed assumes a sacred value in the lay sense of the term. Each individual is called to play his or her own part with the collective good in mind, still before seeing education as a means of self-realization. This conception of group identity reflects both the formative influence on De Amicis of his years at Military Academy and the socialist humanitarianist perspective that he subsequently developed.

It is within such a framework of reference that we may situate the words of Enrico Bottini's father to his son in one of the many family letters that, along with the diary of the main character Enrico and monthly short stories, make up the structure of the novel. In support of the claim that "everybody studies now", Engineer Bottini says:

"Imagine these vast multitudes of boys from hundreds of nations, this immense movement of which you form a part. And know that if this movement were to cease, humanity would fall back into barbarism. This movement is the progress, the hope, the glory of the world. Have courage then, thou little soldier of this immense army. Thy [your] books are thy [your] weapons, the whole world thy field of battle; and the victory is human civilization. Do not be a cowardly soldier, my Enrico".(Mantellini, 1895, pp. 22-23)

There is a strong emphasis on the change that is underway and in which the younger generations have the opportunity to play a leading role: education, provided by schools, overcomes complex barbarity and ignorance. De Amicis makes no critique of any kind regarding respect for books or their place in children's education. This is borne out by his many references to the use of books as a resource for studying and for developing basic skills. He thematises aspects such as the commitment, sacrifices, and difficult economic circumstances of many of Enrico's classmates, the efforts made by their families to pay for text books, and, when parents cannot manage the expense, the suggestions that the Town Council steps in to fill the gap: "[the] municipality provides him with books and copy-books". (Mantellini, 1895, p. 21).

The most evident divide is between the young generations of the late 1800s and their parents. De Amicis borrows Cesare Cantù's expression "upright man" (Cantù, 1842, p. 120) to describe Marco's father in the short story *Dagli Apennini alle Ande [From the Apennines to the Andes]* (Mantellini, 1895, p. 215) in order to express the moral value of a labouring albeit illiterate man. In *Cuore*, books and reading are not accessible to working-class adults but they represent a new horizon of human dignity for the adults of tomorrow, who – again following Cantù – may look to the model of "civilized man", that is to say, one who is educated enough to respect the rules of civic existence, while also feeling a sense of being knitted into the social fabric (Chiosso, 2011, pp.8-12).

This perspective does not imply that De Amicis subscribed to social egalitarianism. Enrico does not approach the world of knowledge by keeping his head stuck in the books in emulation of his more disadvantaged but keen to learn classmates. If anything, the opposite is true. Poor Precossi, the son of an alcoholic blacksmith, "mends his torn copy – books" after his father "throws his books and copy – books around" and "he borrows books to study the lesson" (Mantellini, 1895, pp. 78-79) with a view to improving his condition, having before him as a model middle-class children who are already literate. Stardi, "That thick head of bronze", another classmate of Enrico's who is not very shrewd but most keen," has already got a little library" (Mantellini, 1895, pp. 77-78) carefully arranged by the color of the covers, which he continuously catalogues and dusts, because he realizes that culture is the true "treasure" to store up for one's future.

For Enrico himself it is an entirely different story. He admires Stardi, thinking to himself: "And I have worn mine [my books] all out!". But this is precisely because for Enrico books are a natural part of his daily life. Culture and reading are not exceptional activities in his household. Belonging to a family that is comfortably off, with a father who is an engineer, is emblematic of the new educated and progressive middle class. De Amicis does not describe Enrico's library, but makes sure to inform the reader of its existence and of the fact that its owner is familiar with its contents. The author is relentless in portraying the considerable cultural difference between poor Stardi and Enrico, making the latter declaim:

"In the hour that I have been with him, he has not said fifty words; he has not shown me any toy; he has not laughed once; yet, I was glad to be here".(Mantellini, 1895, p. 78).

Stardi's library is the emblem of all of those who are on the threshold of the world of culture and long to draw closer to it. While Enrico's books are worn out because for him reading is a perfectly natural occupation, Stardi collects his but his faltering speech gives us to under-

stand that he has not yet opened them and that he is not familiar with the treasures of knowledge contained between the covers.

The different valence attributed to books by the different social classes provides a narrative focus for Enrico who describes himself in relation to, and sometimes in contrast with, what he observes of his peers. In this way, he comes to have an appreciation of his own privileged status. He enjoys a good supply of books and has dedicated time for study, as his friend Coretti points out to him: "How happy you are to have all your time to study; and then you can go promenading besides". (Mantellini, 1895, p.38).

The time variable is a discriminant between protected childhoods and prematurely working childhoods such as that of Coretti who pores away "with his beautiful handwriting" (Mantellini, 1895, p. 36) at the back of the shop, having to break off his study of grammar every time that a client enters the store. This recalls the spirit of dedication displayed by the *Piccolo scrivano fiorentino [The little Fiorentine writer]* (Mantellini, 1895, pp. 65-72) who secretly stayed up at night writing addresses to help his exhausted father with this second job. Truly heroic. Such children are deprived of the privilege of experiencing a carefree childhood. But, as small adults, they experience how useful it is for their work to know how to read and write. For Enrico it is an entirely different matter. Similarly to his classmates he copies out some of the monthly short stories such as *Dagli Apennini alle Ande [From the Apennines to the Andes]* (Mantellini, 1895, pp. 214 -247*)* which, once he has heard it read aloud by his teacher, also provides ideas for a free composition. However, he continuously enjoys other opportunities to reflect on, experiment with and perfect his own writing skills. Furthermore, the letters he receives from other family members fall within the educational tradition of Rousseau in which writing functions as a form of reflection on educational action; specifically the letters to Enrico in *Cuore* give pause for reflection, dialogue and providing guidance to the recipient. Enrico's diary is not an intimate space for writing as in the twentieth century work *Il giornalino di Gian Burrasca* (Vamba, 1912). The adult has an input into the child's writing, checking and correcting it and in doing so has an additional opportunity to dialogue with the child. Enrico is receiving a very holistic form of education training him to move from the prompting of his heart to thinking with the mind by exercising his free will. This gives us the measure of the value attributed by De Amicis to the representation of books. They play a key but not an exclusive role in Enrico's development. The boy is on his way to becoming an intellectual, but is being educated to remain considerate of the needs of others. In the letter from his father entitled "Friends Among the Workingmen", it is said that: "The man who acquaints himself with but a single social class is like the scholar who reads a single book". (Mantellini, 1895, p. 197). Knowing how to read and be educated people is not to be confused with erudition. The educational perspective of *Cuore* emphasizes the fact the culture will make us personally more human if, as individuals, we attempt to become aware of the needs of the less well-off.

The key role of good feeling and the provision of a stimulus for the development of children's literature in the twentieth century

Both Collodi and De Amicis wished their literary masterpieces to contribute to national linguistic unity, yet they pursued this outcome via different routes and emphasized different educational values. While *Pinocchio* ultimately grows up and becomes a good boy despite school, the characters in *Cuore* all receive their education at school. Culture, of which books are the symbol *par excellence*, is learned by Pinocchio only when he recognises its value and consequently finds the motivation to read and study by himself, without the help of a teacher. There is an attenuated notion of self-helpism in Pinocchio. The puppet displays an active spirt not only in his propensity to try out new experiences and cope with failures, but also in learning to recognize the value of emotions. He comes to understand the need to study not as a function of his own interests, but because of his love for Giuseppe and his wish to provide for him. Thus, the puppet's independence is not to be confused with individualism. Collodi's irony is not amoral nor insensitive to good feeling. Indeed, his use of hyperbolic language dilates reality thereby helping us to see through to

the core of the matter. And in the case of Pinocchio, the core is his essentially good nature which only needs time to achieve the right balance between what he feels, what he thinks, what he wants and what is appropriate for him to want. For him, education and culture may only be attained when this condition is in place. In *Cuore* too, the inner life is at the basis of knowledge and knowledge gathering. Yet the book identifies with school as an institution. *Franti* is expelled from school and therefore from the opportunity to learn because he has no heart. His misdeeds are not comparable to those of Pinocchio (who is deeply attached to both his father and the fairy) nor to those of Lucignolo (destined to die because he is alone in the world without anyone to love him). Franti makes fun of the dearest affection of all: that of a mother.

Both Collodi and De Amicis show us how important it is to relationally and affectively involve children if we expect them to engage with reading. Inner motivation prompts one to acquire knowledge and in this sense, both of the works analysed here question the traditional notion of rationality and will power as the key requisites for becoming literate. In the twentieth century, these changes led to a revisiting of the role of the child within education, and to founding a new children's literature that increasingly aimed to represent real children and not miniature adults.

Finally, Collodi's humourous style inspired a new and varied literary season: specifically, the stylistic experimentation of the *avant garde*, a growing narrative interest in the fantastic and an increasing production of various types of humorous and transgressive narratives, such as *Gian Burrasca* and *Omero Redi* (Pistelli*,* 1917), all increasingly taken up with breaking away from traditional adult schemas and replacing them with new - though not necessarily less flawed -ones. In contrast, the writing of De Amicis, freed of its more rhetorical overtones, laid the bases for the development of the psychological-sentimental novel (Fava, 2002), with an emphasis on realistic narrative and introspection on the part of the story characters. Works clearly belonging to this family such as *Cuoricino ben fatto* (Perodi, 1900[3]) or *Il cuore delle bambine. Allieve di Quarta* (Haydèe, 1922) as well as the book series for girls by publishers such as Salani, Le Monnier and Paravia significantly contributed to the literary education of young female readers, the new and promising frontier of Italian literacy in the 1900s.

References

Baldissone, G. (1996). Cronologia. In F. Portinari & G. Baldissone, (Eds.), *De Amicis. Opere scelte.* (pp. XCV-CXXIII). Milan: Mondadori.

Barausse, A. (2008). *Il libro per la scuola dall'unità al fascismo. La normativa sui libri di testo dalla legge Casati alla Riforma Gentile (1861-1922).* Vol. 1. Macerata: Alfabetica.

Biffi, G. (1977). *Contro Maestro Ciliegia: commento teologico alle Avventure di Pinocchio*. Milan: Jaca Book.

Chiosso, G. (2011). *Alfabeti d'Italia.* Turin: Sei.

De Amicis, E. (1905). *L'idioma gentile.* Milan: Treves.

Fava, S. (2002). *Emilia Formìggini Santamaria. Dagli studi storico-pedagogici alla letteratura per l'infanzia.* Brescia: La Scuola.

Haydèe [pseud. Finzi I.] (1922).*Il cuore delle bambine. Allieve di Quarta*. Florence: Bemporad.

Grillandi, M. (1977). *Emilio Treves*. Turin: Utet.

Manganelli, G. (2002). *Pinocchio: un libro parallelo.* Milan: Adelphi.

Mantellini, G. (1895) (Ed.). De Amicis E. *The heart of a boy.* Chicago: Laird & Lee Publishers.

Marazzini, C. & Maconi, L. (2011) (Eds.). Manzoni A., *Dell'Unità della lingua e dei mezzi di diffonderla.* Critical Edition. Bologna: Società Dante Alighieri.

Marcheschi, D. (1995). (Ed.) *Collodi. Opere.* Milan: Mondadori, I Meridiani.

Myers, L. (2012). *Making the italians. Poetics and politics of Italian children's fantasy.* Bern: Peter Lang.

Perella, N. J. (2005), (Ed.). Translated with introduction and notes by. Collodi, C. *The adventures of Pinocchio.* Berkeley: University of California Press.

Perodi, E. (1900[3]). *Cuoricino ben fatto.* Florence: Bemporad.
Pistelli, E. (1917). *Le pistole di Omero Redi.* Florence: Bemporad.
Tamburini, L. (2001). Cuore riletto. In E. De Amicis, *Cuore*. (pp.323-349).Turin: Einaudi.
Vamba, [pseud. Bertelli, L.] (1912). *Il giornalino di Gian Burrasca.* Florence: Bemporad.

Sabrina Maria Fava
Department of Education, Catholic University of Saint Heart in Milan
Largo A. Gemelli, 1 - 20123 Milan, Italy
sabrina.fava@unicatt.it

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Pregledni rad
stranice: 146-155

Knjige i čitanje *Pinokijevih pustolovina* Carla Collodia i *Srca*, Edmonda De Amicisa

Sabrina Maria Fava
Odsjek za odgoj i obrazovanje, Katoličko sveučilište Svetog srca u Milanu, Italija

Sažetak

U 19. su stoljeću Pinokijeve pustolovine *i* Srce *bili najpoznatiji romani talijanske dječje književnosti. Djelo Carla Collodia, napisano 1881.* (Storia di un burattino [Povijest lutka]*, objavljeno je u nastavcima u časopisu Giornale per i bambini* [Časopis za djecu]*, a kao knjiga 1883.* Srce *De Amicisa tiskano je 1886. Ovi romani predstavljali su različite vizije djetinjstva i etičkih vrijednosti. Roman De Amicisa isticao je važnost škole i obrazovanja u procesu nastanka nacije, odnosno „stvaranja Talijana": knjige i čitanje prikazani su kao simboli odrastanja te kao nešto što djeca poštuju. Suprotno tome, Collodi je prikazivao proturječnosti u talijanskomu školskom sustavu. Učenici nisu bili zainteresirani za školske knjige. Collodijev je roman ocrtao sukob između onoga što djecu privlači i onoga što im odrasli nameću. Tekstovi koje su djeca voljela čitati nisu odgovarali tekstovima koje im je nudio školski sustav. Pinokio je još kao lutak svoju Početnicu prodao, a on i njegovi prijatelji bacili su udžbenike u more. Ti su prizori umetnuti kako bi dočarali svu dosadu i zamornost onovremene škole. U radu raščlanjujemo one dijelove oba djela u kojima su prikazane knjige i čitanje. Ova komparativna metoda osvjetljava ulogu i snagu koje je u prošlosti književnost imala u obrazovanju. Također, objašnjava razvoj dječje književnosti do danas. Naravno, ova djela nas upoznaju s razlikama u pjesničkim rješenjima i obrazovnim paradigmama. Tijekom 20. stoljeća otvorila su put za dvije linije razvoja u dječjoj književnost, s jedne strane, realno i introspektivno pisanje, a s druge, šaljivo i fantastično.*

Ključne riječi: *dječja književnost; Italija; čitanje; obrazovanje*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Pregledni rad
stranice: 156-169

Ispitivanje razvoja leksičke kompetencije osnovnoškolskih učenika na primjeru poznavanja frazema

Tamara Gazdić-Alerić[1], Dunja Vranešević[1] i Tatjana Pešić-Ilijaš[2]
[1]*Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu*
[2]*Osnovna škola Pantovčak*

Sažetak

Analizom Nastavnoga plana i programa za osnovnu školu (2006.) i udžbenika predmeta Hrvatski jezik uočeno je da se frazeologiji i frazemima hrvatskoga jezika ne posvećuje dovoljno pozornosti, u čemu se prepoznaje i uzrok nerazumijevanja teksta u cjelini u kojima se frazemi pojavljuju.

Polazište istraživanja bila je pojavnost frazema u udžbenicima za 4. razred osnovne škole, kao završnoga razreda u razrednoj nastavi, i ispitivanje razumijevanja frazema iz proučenih udžbenika među učenicima 4. razreda. Istim su testovima ispitani i učenici 8. razreda osnovne škole. U istraživanju se pošlo od pretpostavke da učenici znaju značenje frazema jer se oni nalaze u njihovim čitankama i jezičnim udžbenicima Hrvatskoga jezika te da će učenici 8. razreda pokazati bolje rezultate u razumijevanju frazema s obzirom na to da su jezično kompetentniji od učenika 4. razreda i da su frazeme obrađivali na nastavi u skladu s nastavnom jedinicom predviđenom Nastavnim planom i programom za OŠ. Istraživanje je provedeno u osnovnim školama Grada Zagreba (N = 300). Na temelju dobivenih rezultata razumijevanja frazema moći će se donijeti odgovarajući zaključci u vezi s tim jesu li učenici dovoljno upoznati sa značenjem frazema s kojima se susreću u svojim udžbenicima i treba li uključiti frazeologiju u kurikul od razredne do sveučilišne nastave s primjerenijim brojem sati, što bi sigurno pridonijelo kvalitetnijem razumijevanju značenja frazema i kvalitetnijem razumijevanju značenja različitih vrsta i govorenih i pisanih tekstova u kojima se oni pojavljuju.

Ključne riječi: *frazem; komunikacijska kompetencija; kurikul; nastava jezika; udžbenici*

Uvod

Ontogeneza jezičnih struktura i gramatičkih oblika i njihovo usvajanje

Redoslijed javljanja određenih jezičnih struktura i gramatičkih oblika u ontogenezi relativno je jedinstveno opisan u jezicima u kojima takva istraživanja postoje za razliku od opisa načina njihova usvajanja (Stančić i Ljubešić, 1994, str. 241). U opisima se razlikuje pristup koji zastupa urođenost kao temelj usvajanja jezika, tj. pristup koji usvajanje jezika promatra kao proces koji počiva na urođenoj gramatici (nativisti i generativisti), i pristup koji zastupa jezično iskustvo kao temelj usvajanja jezika, odnosno da se jezik uči u komunikacijskim situacijama u upotrebi i na osnovi kognitivnih sposobnosti. Tako je jezik prema teoriji generativne lingvistike, tvorca Noama Chomskoga (1966, 1989), izdvojena spoznajna sposobnost koja počiva na urođenome mehanizmu za usvajanje jezika. Prema njoj se i struktura jezičnoga izraza određuje sustavom formalnih pravila uglavnom neovisnih o značenju. Nasuprot generativnoj teoriji razvijaju se različite konstruktivističke teorije koje se temelje na obrnutom načelu, odnosno na načelu da jezik i jezične strukture izrastaju iz iskustva, da je jezik funkcionalan, te da je uvjetovan i drugim čimbenicima poput socijalnoga, društvenoga i kulturnoga okružja, spoznajnih i afektivnih osobina govornika. U području primijenjene lingvistike Dell Hymes (1972), govoreći o poučavanju drugoga jezika, uvodi pojam *sposobnost za upotrebu* (engl. *competence for use*) koji se u današnjoj literaturi može naći opisan kao *komunikacijska kompetencija* (engl. *communicative commpetence*) (Baga-

rić i Mihaljević Djigunović, 2007; Gazdić-Alerić, Alerić i Ljubotina, 2011, str. 54), a kognitivna teorija naglašava kako je jezična struktura odraz spoznaje, tj. jezičnoga iskustva sa stvarnim svijetom, načina na koji ljudi doživljavaju svijet, imenuju stvari i pojave oko sebe i konceptualiziraju stvarnost.

Bez obzira na razliku u teorijskim pristupima usvajanju jezika i gramatičkih struktura, redoslijed javljanja određenih jezičnih struktura i gramatičkih oblika u ontogenezi, kao što je rečeno, relativno je jedinstveno opisan. Osnova se jezika većinom stječe do pete godine, ali se jezični razvoj i dalje nastavlja. U ranoj se školskoj dobi mijenja funkcionalna upotreba jezika i dolazi do nove jezične organizacije uvjetovane zrelijim spoznajnim fazama razvoja. Učenici u dobi od 7. do otprilike 11. godine, dakle od 1. do 6. razreda osnovne škole, ulaze u svijet izazovnih mentalnih aktivnosti. U tome razdoblju mišljenje djece postaje logičnije, fleksibilnije i organiziranije. Prema Piagetovoj teoriji kognitivnoga razvoja dijete se u toj dobi nalazi u fazi konkretnih operacija i tada počinje shvaćati različite oblike konzervacije, odnosno počinje podvrgavati percepciju razumu, počinje klasificirati i odnosno rasuđivati. Nova se jezična znanja i vještine uvijek nadograđuju na postojeća znanja i vještine te su povezana s razvojem različitih vrsta kompetencija, poput jezične, sociolingvističke, diskurzivne, strateške, koje se sustavno razvijaju u nastavi materinskoga jezika.

Bitan segment jezičnoga razvoja jest razvoj rječnika koji uključuje i usvajanje značenja riječi. Usvajanje značenja poklapa se s usvajanjem pojmova, odnosno s procesom mišljenja u djece i s iskustvima koja djeca stječu. Razvoj rječnika omogućuje ključan uvid u tijek jezičnoga razvoja općenito. Dio rječnika čine frazemi koji zbog svojih oblikotvornih i semantičkih osobina (ne stvaraju se u govornome procesu, već se pojavljuju u gotovu obliku i imaju stalan sastav i raspored sastavnica, zato njihovo značenje proizlazi iz njihove cjeline, a ne iz značenja njihovih sastavnica) pripadaju višoj razini leksičke kompetencije u jeziku, a budući da ih u većini slučajeva ne možemo povezati sa znanjem o svijetu i vlastitim iskustvima, zahtijevaju određenu razinu apstraktnih operacija.

Analizom *Nastavnoga plana i programa za osnovnu školu* (2006) i udžbenika predmeta Hrvatski jezik uočeno je da se frazeologiji i frazemima hrvatskoga jezika ne posvećuje dovoljno pozornosti, a to znači da se nedovoljna pozornost posvećuje bitnomu segmentu jezičnoga razvoja, što može bitno utjecati na razvoj rječnika, tj. na mentalni leksikon, a time i na smanjenje komunikacijske kompetencije učenika. Nepoznavanje frazema koji se javljaju u udžbenicima, a i u svakodnevnoj privatnoj i javnoj komunikaciji, jer su osobina svih funkcionalnih stilova, pa čak i poslovno-administrativnoga čije je obilježje izrazita nesubjektivnost i neekspresivnost (Gazdić-Alerić, 2009, str. 16), može utjecati na nerazumijevanje teksta u cjelini. Smanjena komunikacijska kompetencija svakako ima utjecaja i na razinu kvalitete privatne i javne komunikacije određene osobe. U *Nastavnome planu i programu za osnovnu školu* (2006, str. 48) tema vezana uz frazeme navodi se tek u 8. razredu i uz nju su vezana ova obrazovna postignuća: „prepoznati frazem; poznavati osnovna obilježja frazema, tumačiti poznate frazeme; prikladno rabiti češće frazeme, osobito zavičajne".

U skladu s kognitivnim i spoznajnim mogućnostima djece, u skladu s važnošću jezičnoga razvoja u tome razvojnome razdoblju i s obzirom na metodičko načelo akceleracije, temu frazema bilo bi bitno primjereno u program uvesti već u mlađim razredima osnovne škole. Tome u prilog ide i činjenica da se u tekstovima udžbenika koji služe prijenosu informacija i koji moraju biti pisani jezikom primjerenim dobi i spoznajnim mogućnostima učenika pojavljuju frazemi, a da se oni posebno ne objašnjavaju. Jezik udžbenika mora biti posrednikom, a ne preprekom u prijenosu informacija, stjecanju znanja i razvoju komunikacijskih sposobnosti učenika. Ta se uloga ponajprije ostvaruje odabirom i oblikovanjem jasnih jezičnih sredstava, primjerenih dobi i spoznajnim mogućnostima učenika kojima je udžbenik namijenjen, jer ako su upotrijebljene riječi i oblici koji se teško razumiju, a nisu posebno objašnjeni, poruka može biti pogrešno shvaćena ili se može dogoditi da uopće ne bude razumljiva. Zato je polazište istraživanja bila pojavnost frazema u udžbenicima za 4. razred osnovne škole, završni razred u razrednoj nastavi, i ispitivanje razumijevanja frazema pronađenih u promatranim udžbenicima među učenicima 4. i 8. razreda.

Istraživanje

Korpus, metode, rezultati i rasprava

Istraživanje je provedeno dvama testovima (vidi u Prilozima Test 1 i Test 2) kojima se ispitivalo poznavanje značenja i smisla frazema na više razina složenosti. Testovi su se sastojali od zadataka višestrukoga izbora s četiri ponuđena odgovora i zadataka otvorenoga tipa. U Testu 1 je u ukupno 15 zadataka u jednom tipu zadataka među ponuđenim odgovorima trebalo izabrati značenje koje odgovara frazemu u zadanoj rečenici, a u dugom tipu zadataka među ponuđenim frazemima izabrati onaj koji ima značenje koje je zadano i koji se njime smisleno uklapa u zadanu rečenicu. U 10 zadataka otvorenoga tipa Testa 2 trebalo je u jednom dijelu zadataka svojim riječima izreći cijelu zadanu rečenicu ili dio iz zadane rečenice u kojima se nalazio frazem. Rečenice koje su upotrijebljene u tim zadacima doslovno su prenesene iz tekstova u kojima se frazemi pojavljuju u udžbenicima Hrvatskoga jezika. Naime, korpus frazema koji su ispitivani nastao je na temelju istraživanja udžbenika za 4. razred predmeta Hrvatski jezik koji se nalaze u upotrebi u osnovnim školama. Njihovi se bibliografski podaci nalaze u popisu literature, a popis pronađenih frazema u istraživanim udžbenicima nalazi se u prilozima.

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 300 učenika četvrtih i osmih razreda iz pet osnovnih škola Grada Zagreba, po 150 iz svakoga ispitivanog razreda. U istraživanju su sudjelovale ove škole:

- Osnovna škola „Pantovčak“
- Osnovna škola Antuna Gustava Matoša
- Osnovna škola Miroslava Krleže
- Osnovna škola Dr. Ivana Merza
- Osnovna škola „Šestine“.

U istraživanju su korištene kvalitativna i kvantitativna metoda. Kvalitativna je metoda korištena kako bi se opisali odgovori dobiveni u zadacima otvorenoga tipa, a koji daju zanimljive informacije o učeničkim izražajnim mogućnostima. Podaci su obrađeni u SPSS programu za statistiku upotrebljavajući Hi-kvadrat test. Istraženo je postoji li statistički značajna razlika u rješenjima po zadacima u kojima su ispitivani isti frazemi iz Testa 1 (prvih 10 zadataka) i Testa 2 (svih 10 zadataka) učenika četvrtih i učenika osmih razreda te postoji li statistički značajna razlika u rezultatima obaju testova učenika četvrtih i učenika osmih razreda.

Na početku istraživanja postavljene su ove pretpostavke:

1. da će učenici u velikom postotku znati značenje frazema jer su se s njima susreli u nastavi preko svojih udžbenika, a i zato što se većina tih frazema upotrebljava i u svakodnevnim komunikacijskim situacijama,
2. da će se pokazati statistički značajne razlike u rezultatima na Testu 1 i Testu 2 i kod četvrtih i kod osmih razreda, tj. da će rezultati manje zahtjevnoga Testa 1, koji se sastoji od zadataka višestrukoga izbora, biti bolji nego rezultati Testa 2 u kojem se u zadacima otvorenoga tipa od učenika tražilo da sami ponude odgovor,
3. da će učenici 8. razreda pokazati značajno bolje rezultate od učenika 4. razreda u poznavanju frazema s obzirom na svoje spoznajne mogućnosti i na to da se nalaze u fazi apstraktnih operacija, koja je bitna kako bi se mogao postići određeni stupanj apstraktnoga mišljenja, što je za razumijevanje frazema iznimno važno budući da se njihovo značenje ne izvodi iz značenja njegovih sastavnica, nego iz njegove cjeline, za razliku od učenika 4. razreda koji se nalaze u fazi konkretnih operacija,
4. da će učenici 8. razreda pokazati značajno bolje rezultate od učenika 4. razreda u zadacima otvorenoga tipa Testa 2 zbog razvijenijih izražajnih mogućnosti.

U Tablici 1 komparativno su prikazani rezultati obaju testova učenika četvrtih razreda po zadacima u kojima se testira isti frazem, ali na različitoj razini složenosti (prvih deset zadataka Testa 1 i svih deset zadataka Testa 2).

Tablica 1.
Komparativni odnos rješenja po zadacima iz prvoga i drugoga testa učenika četvrtih razreda

ZADATAK		**4. RAZRED**			
		TOČNI ODGOVORI (f)	**NETOČNI ODGOVORI (f)**	$\chi^2_{df=1}$	**p**
1. povezati sve konce	1. test	116	34	6.432	.011
	2. test	96	54		
2. neka ga voda nosi	1. test	102	48	23.672	.000
	2. test	60	90		
3. otići podvijena repa	1. test	118	32	7.239	.007
	2. test	97	53		
4. pasti s Marsa	1. test	140	10	59.814	.000
	2. test	81	69		
5. tratiti vrijeme na što	1. test	121	29	21.089	.000
	2. test	84	66		
6. imati lijek za što	1. test	109	41	8.403	.004
	2. test	85	65		
7. promijeniti ploču	1. test	132	18	22.603	.000
	2. test	97	53		
8. imati knedlu u grlu	1. test	94	56	0.35	.554
	2. test	89	61		
9. naćuliti uši	1. test	130	20	8.333	.004
	2. test	110	40		
10. pasti mrak na oči	1. test	119	31	42.385	.000
	2. test	64	86		
UKUPNO	1. test	1181	319	155.252	.000
	2. test	863	637		

Iz tablice se može vidjeti da su općenito razlike statistički značajne – na Testu 1 učenici imaju bolje rezultate nego na Testu 2. Razlika nije statistički značajna jedino za frazem: 8. *imati knedlu u grlu* (značajnost (p) Hi-kvadrat testa je veća od .050) iz čega se može zaključiti kako su učenici četvrtih razreda najbolje ovladali značenjem toga frazema. Najveća je razlika u rezultatima Testa 1 i Testa 2 u 4. razredu u poznavanju frazema *pasti s Marsa* (140 točnih odgovora u Testu 1 i 81 u Testu 2), *pasti mrak na oči* (119 prema 64) te *neka ga voda nosi* (102 prema 60) koji su znatno bolje prepoznati u Testu 1 među ponuđenim odgovorima nego što je njihovo značenje primjereno objašnjeno u otvorenim odgovorima u Testu 2.

Ista je komparativna analiza napravljena i za rezultate obaju testova učenika osmih razreda. Rezultati su prikazani u Tablici 2.

Tablica 2.
Komparativni odnos rješenja po zadacima iz prvoga i drugoga testa učenika osmih razreda

ZADATAK		**4. RAZRED**			
		TOČNI ODGOVORI (f)	**NETOČNI ODGOVORI (f)**	$\chi^2_{df=1}$	**p**
1. povezati sve konce	1. test	146	4	1.389	.239
	2. test	142	8		
2. neka ga voda nosi	1. test	141	9	32.943	.000
	2. test	102	48		
3. otići podvijena repa	1. test	141	9	0.056	.813
	2. test	140	10		
4. pasti s Marsa	1. test	149	1	26.628	.000
	2. test	123	27		
5. tratiti vrijeme na što	1. test	130	20	4.426	.031
	2. test	116	34		
6. imati lijek za što	1. test	127	23	1.444	.229
	2. test	134	16		
7. promijeniti ploču	1. test	149	1	23.084	.000
	2. test	126	24		
8. imati knedlu u grlu	1. test	138	12	2.239	.135
	2. test	130	20		
9. naćuliti uši	1. test	148	2	4.624	.031
	2. test	141	9		
10. pasti mrak na oči	1. test	143	7	16.309	.000
	2. test	120	30		
UKUPNO	1. test	1412	88	67.74	.000
	2. test	1274	226		

Iz tablice se može vidjeti kako su općenito razlike statistički značajne, kao i za učenike četvrtih razreda, tj. da na Testu 1 učenici imaju bolje rezultate nego na Testu 2. Razlike nisu statistički značajne samo za frazeme: 1. *povezati sve konce*; 3. *otići podvijena repa*; 6. *imati lijek za* što; 8. *imati knedlu u grlu* (p-ovi su veći od .050) iz čega se može zaključiti kako su tim frazemima učenici bolje ovladali. Od frazema među kojima se pojavljuje statistički značajna razlika na vrhu su: *neka ga voda nosi* (141 točan odgovor u Testu 1 i 102 u Testu 2), *pasti s Marsa* (149 prema 123) te *promijeniti ploču* (149 prema 126). Komparativna je analiza napravljena za oba razreda za ostalih pet frazema koji su ispitani samo u Testu 1. Razumijevanje značenja tih frazema je 2011. bilo ispitano i među studentima Kroatistike Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu (Gazdić-Alerić, Alerić i Ljubotina, 2011) pri čemu se za frazem *napraviti medvjeđu uslugu*, kao i u ovom istraživanju, pokazala zanimljiva statistički značajna razlika između točnoga i netočnih odgovara. U spomenutome je istraživanju 56,6 % studenata odgovorilo kako je značenje frazema *odmoći*, a čak njih 38,7 % je odgovorilo kako je značenje spomenutoga frazema *napraviti veliku uslugu*. Studenti su, kao i učenici, očito zanimljivo, povezali značenje frazema sa znanjem o svijetu (veličinom medvjeda), odnosno, može se šire zaključiti kako su zanemarili jedan od četiriju uvjeta koje neka veza leksema mora ispuniti da bi bila frazem – semantički uvjet, jer značenje frazema nije mehanički zbroj značenja njegovih sastavnica, nego bar jedna punoznačnica frazema mora proći značenjsku preobrazbu, što znači da shvaćanje frazema i njegova upotreba u osobnome govoru zahtijeva kompleksnu kontekstualnu utemeljenost. Pritom se može primijetiti i to da su zanemarili veći dio denotativnoga značenja riječi *medvjed* i da su svoje odgovore temeljili na dijelu konotativnoga značenja te riječi koje je u vezi s veličinom.

Tablica 3.
Komparativni odnos rješenja po zadacima učenika četvrtih i osmih razreda

ZADATAK		**TOČNI ODGOVORI (f)**	**NETOČNI ODGOVORI (f)**	$\chi^2_{df=1}$	**p**
1. *pokloniti svoje srce* kome	4. r.	145	5	0.514	.473
	8. r.	147	3		
2. *napraviti medvjeđu uslugu*	4. r.	21	129	22.453	.000
	8. r.	57	93		
3. *imati debelu kožu*	4. r.	90	60	24.234	.000
	8. r.	128	22		
4. *obećati brda i doline*	4. r.	74	76	76.455	.000
	8. r.	142	8		
5. *stisnuti zube*	4. r.	130	20	6.878	.009
	8. r.	143	7		
UKUPNO	4. r.	460	290	81.159	.000
	8. r.	617	133		

Rezultati testa značajnosti razlika pokazali su da su 8. razredi postigli značajno bolje rezultate na testu frazema u odnosu na učenike 4. razreda. Jedino se za frazem *pokloniti svoje srce* kome razlika nije pokazala statistički značajnom, dok se najveća razlika pokazala u poznavanju frazema *obećati brda i doline*. U tablicama 4 i 5 prikazani su rezultati za oba razreda i oba testa u postotcima.

Tablica 4.
Komparativni odnos rješenja po zadacima u postotcima učenika četvrtih i osmih razreda u Testu 1

ZADATAK	**4. razred**		**8. razred**	
	TOČNI ODGOVORI	**NETOČNI ODGOVORI**	**TOČNI ODGOVORI**	**NETOČNI ODGOVORI**
1. *povezati sve konce*	116 (77,33 %)	34 (22,66 %)	146 (97,33 %)	4 (2,66 %)
2. *neka ga voda nosi*	102 (68 %)	48 (32 %)	141 (94 %)	9 (6 %)
3. *otići podvijena repa*	118 (78,66 %)	32 (21,33 %)	141 (94 %)	9 (6 %)
4. *pasti s Marsa*	140 (93,33 %)	10 (6,66 %)	149 (99,33 %)	1 (0,66 %)
5. *tratiti vrijeme na* što	121 (80,66 %)	29 (19,33 %)	130 (86,66 %)	20 (13,33 %)
6. *imati lijek za* što	109 (72,66 %)	41 (27,33 %)	127 (84,66%)	23 (15,33 %)
7. *promijeniti ploču*	132 (88 %)	18 (12 %)	149 (99,33 %)	1 (0,66 %)
8. *imati knedlu u grlu*	94 (62,66%)	56 (37,33 %)	138 (92 %)	12 (8 %)
9. *naćuliti uši*	130 (86,66 %)	20 (13,33 %)	148 (98,66%)	2 (1,33 %)
10. *pasti mrak na oči*	119 (79,33 %)	31(20,66 %)	143 (95,33 %)	7 (4,66 %)
11. *pokloniti svoje srce* kome	145 (96,66 %)	5 (3,33 %)	147 (98 %)	3 (2 %)
12. *napraviti medvjeđu uslugu*	21 (14 %)	129 (86 %)	57 (38 %)	93 (62 %)
13. *imati debelu kožu*	90 (60 %)	60 (40 %)	128 (85,33 %)	22 (14,66 %)
14. *obećati brda i doline*	74 (49,33 %)	76 (50,66 %)	142 (94,66 %)	8 (5,33 %)
15. *stisnuti zube*	130 (86,66 %)	20 (13,33 %)	143 (95,33 %)	7 (4,66 %)
UKUPNO	**1.641**	**609**	**2.029**	**221**

Tablica 5.
Komparativni odnos rješenja po zadacima u postotcima učenika četvrtih i osmih razreda u Testu 2

ZADATAK	**4. razred**		**8. razred**	
	TOČNI ODGOVORI	**NETOČNI ODGOVORI**	**TOČNI ODGOVORI**	**NETOČNI ODGOVORI**
1. povezati konce	96 (64 %)	54 (36 %)	142 (94,66 %)	8 (5,33 %)
2. *neka ga voda nosi*	60 (40 %)	90 (60 %)	102 (68 %)	48 (32 %)
3. *otići podvijena repa*	97 (64,66 %)	53 (35,33 %)	140 (93,33 %)	10 (6,66 %)
4. *pasti s Marsa*	81 (54 %)	69 (46 %)	123 (82 %)	27 (18,36 %)
5. *tratiti vrijeme na* što	84 (56 %)	66 (44 %)	116 (77,33 %)	34 (22,66 %)
6. *imati lijek za* što	85 (56,66 %)	65 (43,33 %)	134 (89,33 %)	16 (10,66 %)
7. *promijeniti ploču*	97 (64,66 %)	53 (35,33 %)	126 (84 %)	24 (16 %)
8. *imati knedlu u grlu*	89 (59,33 %)	61 (40,66 %)	130 (86,66 %)	20 (13,33 %)
9. *naćuliti uši*	110 (73,33 %)	40 (26,66 %)	141 (94 %)	9 (6 %)
10. *pasti mrak na oči*	64 (42,66 %)	86 (57,33 %)	120 (80 %)	30 (20 %)
UKUPNO	**863**	**637**	**1274**	**226**

Iz obje je tablice vidljivo kako su učenici 8. razreda, u skladu s polaznom pretpostavkom, na oba testa pokazali bolje rezultate od učenika 4. razreda (Test 1 2.029/1.641, odnosno 90,18 % točnih odgovora u 8. te 72,93 % u 4. razredu; Test 2 1.274/863, odnosno 84,93 % točnih odgovora u 8. i 57,53 % u 4. razredu). U Testu 1. učenici 4. razreda pokazali su najbolje rezultate u poznavanju značenja ovih frazema: *pokloniti svoje srce* kome (od 150 odgovora 145 je točnih, tj. 96,66 %), *pasti s Marsa* (140/150 ili 93,33 %) i *promijeniti ploču* (132/150 ili 88 %), a učenici 8. razreda u poznavanju frazema: *pasti s Marsa* (149/150, tj. 99,33 %), *promijeniti ploču* (149/150, tj. 99,33 %) i *naćuliti uši* (148/150 ili 98,66%). U Testu 2 učenici 4. razreda najtočnije su opisali značenje frazema *naćuliti uši* (110/150 ili 73,33 %) te *otići podvijena repa* i *promijeniti ploču* (oba 97/150, odnosno 64,66%), dok su učenici 8. razreda najviše točnih odgovora ostvarili u poznavanju frazema *povezati konce* (142/150, odnosno 94,66%), *naćuliti uši* (141/150, odnosno 94%) te *otići podvijena repa* (140/150, odnosno 93,33%). Tako se kod 4. razreda među prva tri točna odgovora u oba testa nalazi frazem *promijeniti ploču*, a kod 8. razreda frazem *naćuliti uši*, te je postotak njihova poznavanja i u 4. i u 8. razredu veći u Testu 1 s ponuđenim odgovorima. Zajedno su pokazali najbolje rezultate u Testu 1 u poznavanju ovih frazema: *pokloniti svoje srce* kome (od 300 odgovora 292 su točna, tj. 97,33 %), *pasti s Marsa* (289/300 ili 96,33 %) i *promijeniti ploču* (281/300 ili 93,67 %), a u Testu 2: *naćuliti uši* (251/300 ili 83,67 %), što je neobično s obzirom na jako stilski obilježenu riječ *naćuliti* koju djeca rijetko mogu susresti u svakodnevnim govorenim i pisanim tekstovima; *povezati konce* (238/300 ili 79,33 %) i *otići podvijena repa* (237/300 ili 79 %). Iako se frazem *naćuliti uši* pojavljuje među prva tri frazema u Testu 1 u 8. razredu, takav mu položaj ne pomaže da u zajedničkome poretku za 4. i 8. razred dospije na jedno od prva tri mjesta s 278/300 točnih odgovora, odnosno 92,67 %. Isti je slučaj s frazemom *promijeniti ploču* koji se u Testu 2 u 4. razredu po točnosti nalazi na drugome mjestu, a u zajedničkome poretku ima tek 223/300 točnih odgovora, tj. 74,33 %. Dobiveni postotci za Test 1 i Test 2 još jednom potvrđuju bolju prolaznost na Testu 1 sa zadacima višestrukoga izbora od prolaznosti na Testu 2 sa zadacima otvorenoga tipa.

Razumijevanje frazema *napraviti medvjeđu uslugu*, kao što je već objašnjeno, pokazalo je zanimljivu statistički značajnu razliku između točnih i netočnih odgovora (Test 1 78/222, odnosno 26 % točnih i 74 % netočnih odgovora). U generativnoj se lingvistici struktura jezičnoga izraza određuje sustavom formalnih pravila uglavnom neovisnih o značenju, dok je u kognitivnoj lingvistici jezična struktura izravan odraz spoznaje, tj. ljudskoga iskustva sa stvarnim svijetom, načina kako ga ljudi opažaju i opojmljuju (tj. konceptualiziraju) stvarnost oko sebe, čime se, kao što je već rečeno, može tumačiti najveći broj netočnih odgovora dobivenih u tome zadatku u odnosu na sve ostale zadatke.

Kvalitativna analiza odgovora koje su učenici dali na otvorene zadatke u Testu 2. potvrdila je polazišne pretpostavke vezane uz ontogenezu govora, jezičnih oblika, gramatike i semantike. U odgovorima je uočljiva bitna razlika u izražavanju između učenika 4. i 8. razreda, što je u skladu s različitim stadijima njihova kognitivnoga razvoja. Prema Piagetu učenici 4. razreda u razdoblju su konkretnih operacija. Iako u toj dobi još nemaju razvijenu sposobnost apstraktnoga mišljenja, njihovi su misaoni procesi usmjereni k logičkom zaključivanju. Tako oni nude dio točnih i jasnih odgovora, ali i niz rečenica u kojima je vidljivo kako su još u razdoblju kada do logičkih rješenja dolaze na način svojstven svomu razvojnom stupnju. Učenici 8. razreda, većinom četrnaestogodišnjaci, nalaze se u stadiju formalnih operacija u kojem se, već od otprilike njihove 11. godine, razvija sposobnost apstraktnoga mišljenja. Oni su, dakle, u razdoblju kada su sposobni doći do općenitih logičkih pravila, a pritom se ne moraju oslanjati na konkretno. Stoga su njihovi odgovori većinom vrlo jasni, precizni, a mišljenje se podvrgava jasnom logičkom pravilu. To se može vidjeti na primjeru odgovora na 1. zadatak Testa 2 u kojem se od učenika traži da svojim riječima izreknu zatamnjenu i podcrtanu rečenicu iz ulomka tako da smisao te rečenice ostane nepromijenjen. Zadatak glasi: *U petak je bio roditeljski sastanak s kojeg se Vilijeva mama vratila vidno potištena. Posebno mu ništa nije bilo jasno i kada ju je čuo da tiho plače.* ***Tek je idućeg dana u školi povezao konce, nimalo sretan zbog toga.*** Učenici 8. razreda u znatnome broju ponavljaju isti primjer rečenice (odgovori učenika donose se u onom obliku u kojem su ih učenici zabilježili, dakle bez lektorskih zahvata): *Tek je idućeg dana u školi shvatio o čemu se radi, nimalo sretan zbog toga.*, dok učenici 4. razreda, uz isto tako jasne odgovore, daju i veći broj odgovora u kojima se javlja emocija koju izaziva spomen majke, djetetu vrlo bliske osobe: *Saznao je zbog čega je mama plakala.; Shvatio je zbog čega je mama tužna.; Vilijeva mama je bila tužna zbog ocjena.; Razumio je zašto mama plače.; Dječak je shvatio da je na roditeljskom sastanku Vilijeva mama čula da je zločest.* Na 5. zadatku Testa 2 koji glasi: *I djeca su se popela. Tako smo se svi našli na kruški. Što smo tamo radili?* ***Ne, nismo više na priče tratili vrijeme.***, učenici četvrtih razreda odgovaraju ovako: *Nisu pričali nego su uživali na krušci.; Nismo pričali svoje događaje već smo se uhvatili posla.; Počeli su jesti kruške.; Nisu više pričali nego su radili nešto drugo.; Nismo više mogli izdržat pa smo jeli kruške.* Zanimljivo je uočiti i to kako se u odgovorima učenika četvrtih razreda miješa 1. lice množine i 3. lice množine iako se u zadatku tražilo da svojim riječima izreknu traženu rečenicu a da smisao ostane nepromijenjen. Očito ih je zbunilo pričanje pripovjedača u prvoj rečenici zadatka – *I djeca su se popela.* Učenici osmih razreda odgovaraju isključivo u 1. licu množine, kako je i traženo, pa tako nalazimo vrlo konkretne odgovore u kojima se javljaju sinonimne riječi: *Nismo više gubili/trošili vrijeme.; Nismo više ljenčarili/besposličarili.; Nismo više diskutirali/raspravljali*., a javlja se i odgovor u obliku frazema sinonima: *Nismo* ***bogu krali dane*** *pričajući priče*. Većina učenika 8. razreda na 7. zadatak: *Baš sam joj htio prilijepiti ćušku* ***kad je promijenila ploču*** *i rekla: Onda, hoćeš li mi već jednom pokazati te igračke?* odgovara vrlo jasno: *Kad je promijenila mišljenje.; Kad je promijenila stav.; Kad je okrenula situaciju.* Učenici 4. razreda svoje točne odgovore definiraju na ovaj način: *Imala je drugo mi*šljenje; Imala je skroz drugo mišljenje.; Kad je promijenila plan; *Kad je promijenila ponašanje.* U odgovorima na ovaj zadatak nalazi se i znatan broj netočnih odgovora među učenicima 4. razreda jer očito nisu do kraja shvatili sve aspekte u rečenici i nisu ih povezali u smislenu cjelinu. Prema Piagetovoj teoriji radi se o sposobnosti decentriranja koja kod tih učenika nije do kraja razvijena. Tako nude odgovore među kojima ima i besmislenih odgovora: *Kad je promijenila zid rekla je da joj pokaže igračke.; Ploča je na kraju bila igračka.* Među odgovorima se nalaze i primjeri u kojima je promijenjen spol subjekta što pokazuje da učenici nisu zadatak čitali s razumijevanjem: *Cura joj je htjela opaliti pljusku zato jer je ona promijenila mišljenje.; Kad joj je opalila šamar promijenila je mišljenje.* U odgovorima na 8. zadatak: ***S knedlom u grlu*** *i privjeskom za ključeve u ruci Bata Tataa nastavlja koračati prema novoj školi.* je uz već navedene razlike u kognitivnome razvoju, vidljiva i razlika u emocionalnome razvoju. Tako su učenici 8. razreda u velikom broju točnih odgovora naveli: *S nelagodom/neugodnošću.; Sa strahom.; Sa sramom.,* dok učenici 4. razreda, uz slične odgovore kao i učenici 8. razreda, u svojim rečenicama nude i slikovit opis emocionalnoga stanja dječaka Bata

Tataa u skladu sa svojim znanjem o svijetu: *S tremom i leptirićima u želucu.; Strah ga je i uzbuđen.; Bilo mu je mučno i nije se osjećao kao da pripada.; Srami se ući u novi razred.; Ne zna hoće li im se svidjeti i ne zna što će reći.*

Zaključak

Na temelju provedenoga istraživanja frazema u udžbenicima 4. razreda osnovne škole iz predmeta Hrvatski jezik, provedena dva testa razumijevanja frazema pronađenih u spomenutim udžbenicima među učenicima 4. i 8. razreda pet osnovnih škola Grada Zagreba na dvije razine složenosti te uvidom u *Nastavni plan i program za osnovnu školu* (2006) može se zaključiti kako se tema vezana uz frazeme i frazeologiju sustavno uvodi u nastavni proces tek u 8. razredu osnovne škole, kako su rezultati pokazali da ima prostora za poboljšanje jezične kompetencije učenika u tome dijelu jezičnoga gradiva koje čini bitan segment mentalnoga leksikona učenika koji se intenzivno u tome razvojnome razdoblju izgrađuje te da bi se time bitno pridonijelo razvoju komunikacijske kompetencije na materinskome jeziku. Mišljenja smo da bi temu frazema trebalo uvesti u skladu s doživljajnim i spoznajnim mogućnostima učenika već u mlađim razredima osnovne škole, tim više jer se frazemi pojavljuju u svim vrstama govorenih i pisanih tekstova s kojima se učenici svakodnevno susreću i s obzirom na to da frazeme nalazimo i u njihovim udžbenicima, te da bi se u udžbenicima Hrvatskoga jezika u nastavnim cjelinama u kojima se frazemi pojavljuju oni morali dodatno objasniti u rječniku ispod teksta. Općenito smo mišljenja da bi sustavnije upoznavanje frazeologije, a pri tome mislimo na uključivanje frazeologije u kurikul od razredne do sveučilišne nastave s primjerenijim brojem sati, pridonijelo kvalitetnijem razumijevanju značenja frazema, a time dovelo i do boljih rezultata u govorenome i pisanome komuniciranju s razumijevanjem, budući da je poznata činjenica kako više od 90 % teksta treba biti recipijentima semantički poznato kako bi se tekst u cjelini razumio.

Literatura

Bagarić, V. i Mihaljević Djigunović, J. (2007). Defining communicative competence. U A. Bežen (Ur.), *Metodika*, 8 (14), str. 94-103. Zagreb: Učiteljski fakultet.

Budinski, V., Franjčec, K., Veronek Germadnik, S., Zelenika Šimić, M., i Lukas, I. (2014). *Od slova do snova 4 – čitanka za četvrti razred osnovne škole*. Zagreb: Profil.

Chomsky, N. (1966, 1989). *Znanje jezika*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Gazdić-Alerić, T. (2009). The Phraseology of the Croatian Political Substyle. U D. Bunčić i B. Golubović (Ur.), *Südslavistik online; Zeitschrift für südslavische Sprachen, Literaturen und Kulturen - Südslavische Phraseologie*, 1, str. 73-90. Tübingen, Njemačka: Universität Tübingen.

Gazdić-Alerić, T., Alerić, M. i Ljubotina, D. (2011). Novi testovi jezičnih kompetencija i općeg obrazovanja (str. 54). Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Hrvatsko psihološko društvo.

http://psihologija.ffzg.unizg.hr/uploads/Gb/Qm/GbQmtnkmj4MXzM51fkNRQA/knjiga_sazetaka_web_verzija.pdf (15. veljače 2015.)

http://www.suedslavistik-online.de/01/gazdic-aleric.pdf (28. veljače 2015.)

Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. U J. B. Pride & J. Holmes (Ur.), *Sociolinguistics* (str. 269-293). Baltimore, USA: Penguin Education, Penguin Books Ltd.

Jelaska, Z. (2007). Teorijski okviri jezikoslovnomu znanju u novim školskim programima hrvatskoga

jezika. U M. Češi i M. Barbaroša-Šikić (Ur.), *Komunikacija u nastavi hrvatskoga jezika – Suvremeni pristupi poučavanju u osnovnim i srednjim školama* (str. 9-33). Zagreb: Naklada Slap i Agencije za odgoj i obrazovanje.

Krmpotić, M., i Ivić, S. (2013). Zlatna vrata 4 - čitanka i hrvatski jezik za 4. razred osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga.

Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006). D. Vican i I. Milanović Litre (ur.). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Stančić, V. i Ljubešić, M. (1994). Jezik, govor, spoznaja. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
Težak, D., Polak, S., i Cindrić, D. (2014). Čarolija riječi – čitanka i jezični udžbenik za četvrti razred osnovne škole. Zagreb: Alfa.
Vuić, B. i Franc, V. (2011). Biblijski frazemi u nastavi hrvatskoga jezika i prepoznavanje njihove semantike među studentima Učiteljskog fakulteta – Odsjek u Petrinji. U V. Karabalić i dr. (Ur.) Zbornik Hrvatskoga društva za primijenjenu lingvistiku *Aktualna istraživanja u primijenjenoj lingvistici* (str. 339-352). Osijek: Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera.
Zokić, T., i Vladušić, B. (2013). *Slovo po slovo – integrirani radni udžbenik za hrvatski jezik i književnost u četvrtom razredu osnovne škole (1. polugodište)*. Zagreb: Školska knjiga.

Prilozi

POJAVLJIVANJE ISPITIVANIH FRAZEMA U ISTRAŽENIM UDŽBENICIMA

1. *povezati sve konce (*Budinski, V., Franjčec, K., Veronek Germadnik, S., Zelenika Šimić, M., i Lukas, I., 2014)
2. *neka ga voda nosi* (Težak, D., Polak, S., i Cindrić, D., 2014)
3. *otići podvijena repa* (Zokić, T., i Vladušić, B., 2013)
4. *pasti s Marsa* (Težak, D., Polak, S., i Cindrić, D., 2014)
5. *tratiti vrijeme na* što (Zokić, T., i Vladušić, B., 2013)
6. *imati lijek za* što (Budinski, V., Franjčec, K., Veronek Germadnik, S., Zelenika Šimić, M., i Lukas, I., 2014)
7. *promijeniti ploču* (Težak, D., Polak, S., i Cindrić, D., 2014)
8. *imati knedlu u grlu* (Zokić, T., i Vladušić, B., 2013)
9. *naćuliti uši* (Zokić, T., i Vladušić, B., 2013)
10. *pasti mrak na oči* (Zokić, T., i Vladušić, B., 2013)
11. *pokloniti svoje srce* kome (Budinski, V., Franjčec, K., Veronek Germadnik, S., Zelenika Šimić, M., i Lukas, I., 2014)
12. *napraviti medvjeđu uslugu*
13. *imati debelu kožu (Budinski, V., Franjčec, K., Veronek Germadnik, S., Zelenika Šimić, M., i Lukas, I., 2014)*
14. *obećati brda i doline (Budinski, V., Franjčec, K., Veronek Germadnik, S., Zelenika Šimić, M., i Lukas, I., 2014)*
15. *stisnuti zube* (Zokić, T., i Vladušić, B., 2013)

TEST POZNAVANJA GOTOVIH IZRAZA/FRAZEMA

Uputa koju je nastavnik čitao prije početka rješavanja testa u 4. razredu:

Pred vama je test koji se sastoji od dva dijela. Testom se provjerava vaše razumijevanje značenja izraza koji se nalaze i u vašim udžbenicima. Oni su važni kako bismo pravilno razumjeli tekst.
Dobro pročitajte uputu prije rješavanja zadataka.
Prvi se dio piše 10 minuta, a drugi 15 minuta, dakle ukupno se piše 25 minuta.
Svaki se test nalazi s obje strane papira.
Želim vam puno uspjeha!

Uputa koju je nastavnik čitao prije početka rješavanja testa u 8. razredu:

Pred vama je test koji se sastoji od dva dijela. Testom se provjerava vaše razumijevanje značenja frazema koji su često u upotrebi u svakodnevnoj komunikaciji. Njihovo je razumijevanje važno kako bismo pravilno razumjeli tekst.
Dobro pročitajte uputu prije rješavanja zadataka.
Prvi se dio piše 10 minuta, a drugi 15 minuta, dakle ukupno se piše 25 minuta.
Svaki se test nalazi s obje strane papira.
Želim vam puno uspjeha!

TEST 1

I. Zaokruži slovo ispred točnog odgovora.

1. Izraz ***povezati sve konce*** u rečenici: ***Bio je tako mudar da je uvijek znao povezati sve konce.*** znači:
   a) znao je o čemu se radi
   b) radio je što je htio
   c) znao je isplesti mrežu
   d) radio je kako je najbolje znao
2. Izraz ***neka ga voda nosi*** u rečenici: ***Nisam znao riješiti test, ali neka ga voda nosi.*** znači:
   a) baš me briga za to
   b) žao mi je zbog toga
   c) riješit ću bolje drugi put
   d) test mi je pao u vodu

3. Izraz ***otići podvijena repa*** u rečenici: ***Nikola nije znao što bi odgovorio, nego je izišao iz razreda podvijena repa.*** znači:
   a) otišao je poražen
   b) otišao je po knjigu
   c) otišao je zbunjen
   d) otišao je po prijatelja

II. Jedan od ponuđenih skupova riječi upiši u sljedeću rečenicu kako bi ona imala traženi smisao.

4. Koji se izraz može umetnuti u rečenicu: ***Ponašala si se kao da si _____.***
   da bi imao značenje ***kao da ništa ne znaš***?
   a) pala s Marsa
   b) točna kao sat
   c) na sto muka
   d) se bacila na posao
5. Koji se izraz može umetnuti u rečenicu: ***Anđela je cijele dane_____.***
   da bi imao značenje ***ljenčariti***?
   a) tratila vrijeme
   b) prkosila vremenu
   c) radila ćoravi posao
   d) radila Sizifov posao
6. Koji se izraz može umetnuti u rečenicu: ***Danas mi se pokvarilo računalo, ali _____.***
   da bi imao značenje ***moći ću ga popraviti***?
   a) imam za to lijek
   b) imam dvije lijeve ruke
   c) imam nos za to
   d) imam vremena na bacanje

III. Zaokruži slovo ispred točnog odgovora.

7. Izraz ***promijeniti ploču*** u rečenici: ***Sve smo se bile dogovorile, ali je ona promijenila ploču.*** znači:
   a) promijenila je mišljenje
   b) zamijenila je ploče
   c) zapisala je što smo se dogovorile
   d) pitala je mamu za mišljenje
8. Izraz ***imati knedlu u grlu*** u rečenici: ***Imao sam knedlu u grlu kada me je Nika poljubila.*** znači:
   a) osjećao sam se nelagodno
   b) progutao sam knedlu koju sam jeo
   c) osjećao sam se odlično
   d) progutao sam žvakaću gumu

IV. Jedan od ponuđenih skupova riječi upiši u sljedeću rečenicu kako bi ona imala traženi smisao.

9. Koji se izraz može umetnuti u rečenicu***: Učiteljica je govorila o izletu, a Marija je _____.***
da bi imao značenje ***pozorno slušala***?
a) naćulila uši
b) prasnula u smijeh
c) čekala kao ozeblo sunce
d) pustila suze radosnice

10. Koji se izraz može umetnuti u rečenicu: ***Vidjevši da autobus odlazi, _____.***
da bi imao značenje ***izbezumio se / izgubio je kontrolu nad sobom***?
a) pao mu je mrak na oči
b) pustio je mozak na pašu
c) okrenuo je sve na šalu
d) pao je koliko je dug i širok

V. Zaokruži slovo ispred točnog odgovora.

11. Izraz ***pokloniti svoje srce*** u rečenici: ***Poklonio sam Marti svoje srce.*** znači:
a) zaljubljen sam u Martu
b) poklonio sam Marti srce od papira
c) nisam zaljubljen u Martu
d) nije me briga za Martu

12. Izraz ***napraviti medvjeđu uslugu*** u rečenici: ***Napravio mi je medvjeđu uslugu zato što mi je šaptao na ispitu***. znači:
a) odmogao mi je
b) pomogao mi je
c) napravio mi je veliku uslugu
d) napravio mi je sav posao

13. Izraz ***imati debelu kožu*** u rečenici: ***Sve je mogao podnijeti jer je imao debelu kožu.*** znači:
a) bio je neosjetljiv
b) bio je pametan
c) bio je snalažljiv
d) bio je nepristojan

VI. Jedan od ponuđenih skupova riječi upiši u sljedeću rečenicu kako bi ona imala traženi smisao.

14. Koji se izraz može umetnuti u rečenicu: ***Sara je roditeljima obećala _____ kako bi je poveli na more.*** da bi imao značenje ***pretjerala je s obećanjima***?
a) brda i doline
b) kratko i jasno
c) bez po muke
d) danas i sutra

15. Koji se izraz može umetnuti u rečenicu: ***Otac ga je kaznio, ali je Ivica _____ i zaboravio na to što mu se dogodilo.*** da bi imao značenje ***izdržao kaznu***?
a) stisnuo zube
b) pokazao zube
c) uzeo oca na zub
d) prepustio sve zubu vremena

TEST 2

I. Izreci svojim riječima zatamnjenu i podcrtanu rečenicu iz ulomka tako da smisao te rečenice ostane nepromijenjen.

1. *U petak je bio roditeljski sastanak s kojeg se Vilijeva mama vratila vidno potištena. Posebno mu ništa nije bilo jasno i kada ju je čuo da tiho plače.* ***Tek je idućeg dana u školi povezao konce, nimalo sretan zbog toga.***
2. *Dajte vaše karte! – zapovijedi strogo. Pa ih brzo probuši. Priđe k meni i rukom mi malo protrese rame: Ne boj se, junače!* ***Hajde, hajde, nek' te voda nosi.***
3. *Mama samo uzdahne i bez riječi uperi prst prema njegovoj sobi.* ***Luka ode podvijena repa.*** *A u sebi odrepa: O, jeseni, teško meni.*
4. *Još jučer sam ti rekla da pospremiš sobu. A ti? Baš te briga!* ***Ponašaš se kao da si pala s Marsa!***
5. *I djeca su se popela. Tako smo se svi našli na kruški. Što smo tamo radili?* ***Ne, nismo više na priče tratili vrijeme.***

II. Izreci svojim riječima zatamnjeni i podcrtani dio rečenice tako da smisao rečenice ostane nepromijenjen.

6. ***Potražit ću lijeka toj nevolji****, jer ovako sićušan nisam ni od kakve koristi, a neću da me Djed i Baka i dalje hrane. Otputit ću se u daleki svijet.*
7. *Baš sam joj htio prilijepiti ćušku* ***kad je promijenila ploču*** *i rekla: Onda, hoćeš li mi već jednom pokazati te igračke?*
8. ***S knedlom u grlu*** *i privjeskom za ključeve u ruci Bata Tataa nastavlja koračati prema novoj školi.*
9. *Dogodi li se zaista tako,* ***dobro naćuli uši.***
10. *U našoj je obitelji totalna panika. Roditelji bi htjeli da zajednički dočekamo Novu godinu. Dobro, ja sam još klinac i nemam pravo glasa, ali mojim starijim sestrama* ***pao je mrak na oči.***

Tamara Gazdić-Alerić
Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu
Savska cesta 77, 10000 Zagreb, Hrvatska
tamara.gazdic-aleric@ufzg.hr

Dunja Vranešević
Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu
Savska cesta 77, 10000 Zagreb, Hrvatska
dunja.vranesevic@gmail.com

Tatjana Pešić-Ilijaš
Osnovna škola Pantovčak
Hercegovačka 108, 10000 Zagreb, Hrvatska
tatjana.pesic-ilijas@skole.hr

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Review paper
pages: 156-169

Knowledge of idioms as a means of researching the lexical competence of primary school students

Tamara Gazdić-Alerić[1], Dunja Vranešević[1] and Tatjana Pešić-Ilijaš[2]
[1]*Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia*
[2]*Primary school Pantovčak, Zagreb, Croatia*

Abstract

By analyzing the Primary School Cirriculum from 2006 and the textbooks for the Croatian Language subject, it has been noted that not enough attention has been paid to idioms and phraseology, which is also the reason why students have trouble understanding the texts in which such idioms appear.

The starting point for this research was the appearance of idioms in textbooks for the 4th grade of primary school, the final grade of class teaching, and testing the knowledge of idioms among 4th grade students. The same tests were given to 8th grade students. The postulate was that students are familiar with the meaning of these idioms, because they are found in the students' textbooks and coursebooks for the Croatian Language class. It was assumed that 8th graders would demonstrate better results in understanding these idioms, seeing as they are linguistically more competent than 4th graders and that idioms were a part of their Curriculum. The research was conducted in primary schools in Zagreb (N=300). Based on the results, it will be possible to determine whether primary school students are familiar enough with the meaning of idioms encountered in their textbooks and whether phraseology should be included in the class teaching and subject teaching curriculum with a more appropriate amount of teaching hours, which would surely contribute to a better understanding of the meaning of idioms, as well as a better understanding of the meaning of different types of spoken and written texts they appear in.

Keywords: *communicative competence; curriculum; idiom; language classes; textbooks*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Pregledni rad
stranice: 170-181

Dijete i višejezična okolina u dopunskim školama hrvatskoga, srpskoga i makedonskoga jezika u Republici Sloveniji

Ružica Jemeršić[1], Marijo Malkoč i Kaja Otovič
[1] *Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja*

Sažetak

U radu se prikazuje jezična kompetencija polaznika dopunskih škola hrvatskoga, srpskoga, i makedonskoga jezika te upotreba materinskoga i slovenskoga jezika. Istraživanjem govora djece u dopunskim školama analizira se u kojoj je mjeri slovenski jezik prvi, materinski jezik, a kada je drugi, strani jezik te kako se djeca uključuju u slovenski obrazovni sustav. Rezultati se međusobno razlikuju ovisno o tome jesu li djeca rođena u Sloveniji, kojoj etničkoj skupini pripadaju te o govornim navikama roditelja i djece u užoj i široj okolini: međusobnoj komunikaciji djece i roditelja, komunikaciji djece i roditelja s rodbinom te s prijateljima u školi i izvan škole. Također, analiziraju se i osnovne smjernice kurikuluma nastave u inozemstvu te mogućnosti njihove primjene u izvođenju nastave materinskoga jezika u Republici Sloveniji.

Ključne riječi: *materinski jezik; strani jezik; kurikul nastave u inozemstvu; govorne navike*

Hrvatski, srpski i makedonski jezik kao izborni predmeti

Za poučavanje svih triju jezika kao izbornih predmeta nastavnicima služi nastavni plan u kojem su propisani ciljevi poučavanja izbornoga predmeta. Nastava ne uključuje samo znanje jezika (gramatika, leksikologija, izgovor, pravopis, stilistika (praktična i literarna), tekstna lingvistika) nego i razvijanje jezičnih djelatnosti, kao što su slušanje, govorenje, čitanje, razumijevanje, pisanje i prevođenje. Važno je spomenuti ciljeve kao što su upoznavanje kulture i civilizacije koji doprinose uspješnoj međunarodnoj komunikaciji i međukulturnom razumijevanju (Požgaj Hadži, 2004, str. 5).

U školskoj godini 2010/11. hrvatski jezik učilo je 65 učenika u šest osnovnih škola: OŠ France Prešeren Črenšovci, OŠ Dušan Flisa Želi, OŠ Centar Novo Mesto, OŠ Janka Glazer Ruše i OŠ Šmartno kod Litije. U školskoj godini 2011/12. nastavu je pohađalo 63 učenika u sedam škola: OŠ France Prešeren Črenšovci, OŠ Duplek, OŠ Leskovec u Krškom, OŠ Janka Ribiča Cezanjevci, OŠ Janko Glazer Ruše, OŠ u Šmartnom pri Jelšah i u OŠ Žalec. Povećano zanimanje učenika za hrvatski kao izborni predmet vidljivo je u školskoj godini 2012/13. kada je nastavu pohađalo 110 učenika u jedanaest škola: OŠ France Prešeren Črenšovci, OŠ Grad, OŠ Dušan Flisa Hoče, OŠ Općina Majšperk, OŠ Centar Novo Mesto, OŠ Sveta Lucija, OŠ Marjan Nijemci u Općini Radeče, OŠ Šmarje pri Jelšah, OŠ Tišina, OŠ Primož Trubar Velike Lašče i u I. OŠ Žalec.

U školskoj godini 2010/11. srpski jezik učilo je 27 učenika u dvjema osnovnim školama: OŠ Gustava Šiliha Velenju i OŠ Antona Ukmar u Kopru (Mvp, 2013: Europska povelja o regionalnim ili manjinskim jezicima).

Za izborni predmet makedonskoga jezika u slovenskim osnovnim školama nije bilo dovoljno zainteresiranih učenika pa se nastava trenutno ne izvodi.

Dopunska nastava materinskog jezika i kulture za djecu doseljenika

Djeca doseljenika od 1996. godine imaju pravo na očuvanje svojega materinskog jezika i kulture. Na inicijativu i preporuke Vijeća Europe i Europske unije utemeljeno je dopunsko, odnosno fakultativno učenje materinskoga jezika za djecu doseljenika. U članku 8. Zakona o osnovnoj školi piše: „Za djecu slovenskih državljana koji žive u Sloveniji i čiji materinji jezik nije slovenski se,

u skladu s međunarodnim ugovorima, organizira učenje njihovog materinskog jezika i kulture, a može se i dodatno organizirati nastava slovenskog jezika." (Zakon OŠ, 2008, str 6).

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Slovenije podržava provedbu dopunskih nastava materinskog jezika i kulture za doseljeničku djecu u osnovnim, a posljednje tri godine i u srednjim školama. Potreba za dopunskom nastavom materinskoga jezika i upoznavanjem izvorne kulture pojavila se u Sloveniji već nakon raspada Socijalističke Federativne Republike Jugoslavije, a nakon ulaska u Europsku Uniju povećao se broj pripadnika drugih lingvističkih i kulturnih zajednica koji imaju mogućnost učiti svoj materinski jezik te upoznati kulturu zemlje porijekla. Inicijative za provedbu dopunske nastave dolaze iz kulturnih društava iz različitih zemalja u Sloveniji, veleposlanstvima zemalja u Sloveniji i od roditelja. Opseg dopunske nastave materinskoga jezika i kulture obuhvaća jezične, kulturne, geografske, etnografske i druge elemente. Njima se promiče, razvija i održava nacionalni, kulturni i jezični identitet (Motik, Steiner, 2012, str. 3).

Uvjet za provedbu tih aktivnosti su sredstva za ostvarivanje dopunske nastave koje pruža Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa te države ili zemlje u kojoj se jezik podučava, odnosno roditelja učenika koji pohađaju nastavu ili druge osobe. Drugi uvjet je da zemlja ili zemlje u kojoj se jezik podučava, odnosno roditelji ili druge osobe plaćaju nastavnike koji uključuju sve troškove rada i prijevoza nastavnika na rad. Treći uvjet je zajamčeni godišnji novčani iznos po učeniku koji pohađa dopunsku nastavu. To je doseljenik ili potomak doseljenika čiji barem jedan od roditelja govori jezik koji nije slovenski i taj je jezik učeniku jezik svakodnevne komunikacije i ima već osnovno znanje toga jezika, želi pohađati dopunsku nastavu uz pristanak roditelja ili skrbnika. Godišnji novčani iznos po učeniku uključuje korištenje prostora za najmanje 60 sati nastave, nabavu nastavnih sredstava i pomagala za svakoga učenika i materijalne troškove vezane za provedbu programa. Sredstva godišnjega iznosa za učenika ili studenta, koja su je u školskoj godini 2013/14. iznosila 45 €, dodjeljuju se školi koja provodi dopunsku nastavu materinskog jezika po posebnoj odluci. Skupine djece obuhvaćaju maksimalno 15 učenika ili studenata, a u školskoj godini izvodi se najmanje 60 nastavnih sati. Nastavnik dopunske nastave mora biti izvorni govornik materinskog jezika i dužan je podučavati po propisanom nastavnom planu zemlje ili jedne od zemalja čiji jezik se uči, ali nastavnik može i sam pripremiti nastavne materijale u skladu s nastavnim planom. Nastavnik je također dužan voditi evidenciju radnih sati te na kraju školske godine podnijeti materijalno i financijsko izvješće. Kako bi se pomoglo nastavnicima u provedbi dopunske nastave objavljeni su Plan/smjernice za dopunsku nastavu materinskih jezika i kultura za pripadnike drugih jezičnih i kulturnih zajednica u Sloveniji koji pomažu nastavnicima u organizaciji nastave, autorica Dragice Motik i Melite Steiner (2012). U Sloveniji je dopunska nastava materinskoga jezika i kulture dobrovoljna i za sudionike besplatna. Nastavu omogućuje Ustav Republike Slovenije i zakonodavstvo škole. Podučavanje dopunske nastave definiraju i dokumenti Europske unije i međunarodnih organizacija (Motik, Steiner, 2012, str. 3).

Makedonci su prvi započeli s dopunskom nastavom materinskog jezika i kulture u Sloveniji Od 1993. godine, na temelju bilateralnoga dogovora između Makedonije i Slovenije te uz potporu Udruge makedonskih kulturnih društava, odvija se organizirana dopunska nastava na makedonskom jeziku u slovenskim osnovnim i srednjim školama. Osim makedonskoga provodi se i dopunska nastava srpskoga i hrvatskoga jezika. U školskoj godini 2003/04. nastavu makedonskog jezika pohađalo je 52 učenika u Ljubljani, Kranju, Novoj Gorici, 16 učenika u Mariboru pohađalo je nastavu srpskog jezika, a 35 učenika u Novom Mestu, Ljubljani, Mariboru i Radovljici učilo je hrvatski jezik (Komac, 2007, str. 32).

Organizacija nastave

Nastava se održava u poslijepodnevnim satima, a ponekad i subotom. Traje 2 do 3 sata tjedno, u javnim školama ili u društvenim prostorima određene jezične i kulturne zajednice. Nastavnici su dužni u javnim školama slijediti pravila i upute škole kao što su kućni red, čišćenje učionice poslije škole, brinuti za namještaj i slično. Za redovito pohađanje i aktivno sudjelovanje

u nastavi ministarstvo obrazovanja zemlje podrijetla krajem školske godine izdaje potvrdu o pohađanju nastave, a može je izdati i Ministarstvo obrazovanja u Sloveniji.

Osim toga, učenici učenjem materinskoga jezika razvijaju i održavaju svoje jezične kompetencije, upoznaju, čuvaju i njeguju etnološko, glazbeno i književno naslijeđe, običaje i tradiciju izvornoga okoliša, dobivaju informacije o prirodnim i geografskim osobitostima zemlje podrijetla, povijesti nacije i zemlje podrijetla te otkrivaju da je poznavanje dvaju ili više jezika i kultura prednost kako za pojedinca tako i za društvo. Učenici na taj način mogu steći vještine koje će im trebati u višejezičnoj i multikulturnoj europskoj zajednici. Uz provedbu predviđenih ciljeva dopunske nastave učenici mogu razumjeti, usporediti i vrednovati elemente kulture i drugih spoznaja koji se odnose na zemlju podrijetla i okoliša u kojem žive. To također doprinosi podizanju samopouzdanja pojedinca koje proizlazi iz drugih jezičnih i kulturnih zajednica. Jedan od ciljeva dopunske nastave materinskog jezika i kulture je i uključivanje djece u različite aktivnosti vezane uz redovnu nastavu. Poželjne su i aktivnosti u zemlji podrijetla, odnosno organizacija izleta, pohađanje ljetnih škola, povremeno pohađanje redovne nastave, povezivanje s vršnjacima te sudjelovanje u raznim natjecanjima koji sudionike potiču da uče jezik i kulturu (Motik, Steiner, 2012, str. 6).

Učenici i izvođači dopunske nastave

Dopunsku nastavu materinskoga jezika i kulture polaze različiti učenici, neki od njih su rođeni u Sloveniji, a neki su doseljenici. Među njima su predškolska djeca, učenici osnovnih i srednjih škola. Oni se razlikuju po znanju materinskog i slovenskog jezika i poznavanju kulture podrijetla i kulture okoline u kojoj žive. To su učenici s dobrim znanjem materinskog jezika i lošim znanjem slovenskoga jezika, učenici s dobrim znanjem slovenskoga jezika i lošim znanjem materinskoga jezika, učenici koji loše vladaju znanjem materinskoga i slovenskoga jezika, učenici koji ne znaju materinskoga jezika te učenici s dobrim znanjem slovenskoga i materinskoga jezika. Izvođači nastave su učitelji koje šalje zemlja iz koje potječu učenici odnosno njihovi preci. U ostalim situacijama nastavu izvode pripadnici jezične i kulturne zajednice u Sloveniji koji trebaju biti osposobljeni za izvođenje takvog tipa nastave.

Jezični ciljevi dopunske nastave materinskih jezika i kultura

Nastavnici planiraju i provode nastavne ciljeve utvrđene nastavnim planom dopunske nastave materinskoga jezika i kulture pripadnika manjinskih jezičnih i kulturnih zajednica u Sloveniji. Nastavni plan određuje zemlja podrijetla, a osim njega nastavnicima su predloženi dodatni sadržaji kao pomoć u planiranju nastave. Pri planiranju jezičnih ciljeva nastavnici bi trebali potaknuti svoje učenike komunikaciji na jeziku podrijetla. Trebali bi biti u mogućnosti započeti razgovor, smisleno odgovoriti i tvoriti različite tekstove. Učenici osim obrade tekstova, obrađuju i gledaju filmove, dramske predstave, slušaju pjesme i druge kulturne sadržaje. Učenici pritom razvijaju i stječu jezične i pragmatične sposobnosti (Motik, Steiner, 2012, str. 18).

Učenje hrvatskog jezika i kulture u okviru hrvatske nastave u inozemstvu

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske organizira i financira izvođenje nastave hrvatskoga jezika u inozemstvu u dvadeset država: Argentini, Austriji, Belgiji, Crnoj Gori, Čileu, Francuskoj, Italiji, Irskoj, Makedoniji, Nizozemskoj, Norveškoj, Njemačkoj, Poljskoj, Rumunjskoj, Rusiji, Slovačkoj, Sloveniji, Srbiji, Švicarskoj i Velikoj Britaniji. Nastavu pohađa oko 6800 učenika, a vodi je 93 učitelja. Ministarstvo odabire i financira učitelje prema Pravilniku o uvjetima i postupku za izbor nastavnika za rad hrvatskih nastave u inozemstvu (Bežen, Bošnjak, 2012, str. 13). Dopunska nastava hrvatskoga jezika i kulture namijenjena je djeci hrvatskih državljana koji privremeno ili trajno žive u inozemstvu. Također, namijenjena je i djeci državljana drugih zemalja koju su živjeli u Hrvatskoj te ostaloj djeci koja su rođena u drugoj zemlji, a žele učiti hrvatski jezik i upoznati hrvatsku te imaju uz to potrebno jezično predznanje (Bežen, Bošnjak 2012: 45). Osim učenja hrvatskoga jezika i književnosti, nastava uključuje sadržaje iz povijesti, geografije, glazbene kulture i likovne kulture.

Nastava hrvatskoga jezika i kulture u Sloveniji

Nastava hrvatskoga jezika i kulture u Sloveniji izvodi se u Lendavi, Mariboru, Ljubljani, Radomlju i Grosuplju, a ukupno je formirano 12 nastavnih skupina. Točne podatke o broju polaznika i nastavnih mjesta imamo od školske godine 2011/12. U školskoj godini 2011/12. 81 učenik pohađao je nastavu na 7 nastavnih mjesta, 2012/13. pohađalo je 62 učenika na 9 nastavnih mjesta, 2013/14. nastavu je pohađalo 66 učenika na 9 nastavnih mjesta, a školske godine 2014/15. je nastavu upisalo 120 učenika na ukupno 9 nastavnih mjesta. Broj nastavnih mjesta se s obzirom na interes mijenjao tako da se nastava više ne održava u OŠ Šalek u Velenju i u Hrvatskom domu u Ljubljani, a umjesto toga je pokrenuta u OŠ Dravlje u Ljubljani te OŠ Preserje pri Radomljah u Radomlju.

Tablica 1.
Nastavna mjesta dopunske škole hrvatskog jezika i kulture

Nastavna mjesta na kojima se izvodi nastava hrvatskog jezika i kulture u Sloveniji u školskoj godini 2014/15.	Broj skupina
1. Dvojezična srednja šola Lendava	1
2. Dvojezična osnovna šola Lendava	1
3. Osnovna šola Angela Besednjaka, Maribor	2
4. Druga gimnazija Maribor	1
5. Osnovna šola Bežigrad, Ljubljana	1
6. Osnovna šola Sostro, Ljubljana	1
7. Osnovna Šola Dravlje, Ljubljana	2
8. Mestna knjižnica Grosuplje	1
9. Osnovna Šola Preserje pri Radomljah, Radomlje	2

Na temelju podataka može se zaključiti da je odaziv učenika promjenjiv, no ipak s tendencijom povećanja broja polaznika, osobito u školskoj godini 2014/15. Često se događa da učenici odustaju nakon godinu dana, ali uz kontinuirani priljev novih učenika. Što se tiče profila učenika u osnovnim školama, polaznici nastave su većinom učenici nižih razreda osnovne škole, odnosno učenici koji se nalaze u produženom boravku dok je mnogo manje učenika viših razreda osnovne škole. Polazna znanja s kojim djeca dolaze na nastavu variraju od već izvrsnih govornika hrvatskog jezika do učenika koji znaju tek pokoju riječ pri čemu prevladavaju učenici sa slabijim predznanjem. Dakle, nastavne skupine heterogene su u mnogim elementima: dobnoj strukturi učenika, motivaciji, imanentnom znanju hrvatskoga jezika. Treba naglasiti da se dopunska nastava hrvatskoga jezika, koja se izvodi u osnovnim i srednjim školama, svrstava u skupinu interesnih aktivnosti kojih je često u slovenskim školama i više od 50. Tu se svrstavaju sve sportske aktivnosti, razne dramske, literarne, jezične radionice, pjevačke, plesne grupe. Nastava je u Sloveniji jednosmjenska, a interesne aktivnosti izvode se nakon nastave, od 13.00 sati. Djeca tijekom produženoga boravka imaju izrazito širok spektar aktivnosti u ponudi, a često se više aktivnosti izvodi u isto vrijeme što utječe broj polaznika.

Analiza ankete polaznika dopunske nastave hrvatskog jezika

Anketu o dopunskoj nastavi hrvatskoga jezika i kulture ispunilo je dvanaest učenika, deset djevojčica i dva dječaka, u dobi od devet do jedanaest godina, po četiri učenika iz Ljubljane, Maribora i Lendave.

Šest učenika je odgovorilo da oba roditelja potječu iz Slovenije, troje je iz miješanih obitelji (jedan roditelj je iz Slovenije, jedan iz Hrvatske) dva učenika su također iz miješanih obitelji, od toga jedan roditelj potječe iz Bosne, drugi iz Hrvatske. Samo jedno dijete je odgovorilo da su oba roditelja podrijetlom iz Hrvatske[1].

[1] Na pitanje o podrijetlu roditelja, učitelj hrvatske nastave u Sloveniji upozorava da su učenici imali problema pri odgovaranju na pitanje odakle potječu njihovi roditelji te su u tim slučajevima djeca navodila da su oba roditelja podrijetlom iz Slovenije čak i ako su iz miješanih obitelji.

Svih dvanaest učenika koji pohađaju nastavu rođeno je u Sloveniji.

Sedam učenika s roditeljima govori slovenski, dva hrvatski, jedan bošnjački i dva mješovito, odnosno hrvatski i slovenski. Sa svojim vršnjacima u školi svih 12 učenika razgovara na slovenskom jeziku, a izvan škole samo dva učenika razgovara na slovenskom i na hrvatskom.

Devet učenika pohađa nastavu jednu godinu, jedan učenik za dvije godine, dva učenika od više od dvije godine.

Jedan učenik zaokružio je odgovor da pohađa nastavu materinskoga jezika i kulture zbog želje roditelja, šestero djece želi naučiti i očuvati materinski jezik, jedan učenik želi što više naučiti o svom jeziku, podrijetlu i kulturi, a dvoje učenika se želi nakon povratka u Hrvatsku uključiti u školski sustav, jedan učenik želi u budućnosti živjeti i raditi u Hrvatskoj. Međutim, dva učenika se samo žele družiti s vršnjacima istog podrijetla.

Hrvatski jezik učenici pohađaju jednom tjedno, samo jedan učenik uči hrvatski jezik dva puta tjedno i ide na dodatne sate.

Svih dvanaest učenika odličnim su ocijenili svoje znanje slovenskoga jezika u razumijevanju, pisanju, čitanju i razgovoru.

Sedam učenika navelo je da odlično razumiju hrvatski, tri vrlo dobro, dva dobro. Četiri učenika su pisanje na hrvatskom jeziku ocijenili izvrsnim znanjem, tri vrlo dobro 5 dobrim. Pet učenika je čitanje ocijenilo odličnim, pet vrlo dobrim i dvoje dobrim. Sedam učenika govori hrvatski odlično, dva vrlo dobro, dva dobro, jedan učenik smatra da govori osrednje. Odgovore „ništa“ i „jako loše“ nije zaokružio nitko.

Na pitanje kako su se uključili slovenski obrazovni sustav, deset je učenika ocijenilo odličnim, a dva vrlo dobrim. Deset učenika u školi ima odličan opći uspjeh, jedan vrlo dobar, a jedan učenik ima dobar uspjeh.

Svi učenici zadovoljni su dosadašnjom nastavom materinskog jezika i kulture. Šest učenika misli da su u okviru dopunske nastave jako puno naučili, četiri učenika smatra da su naučili puno, dvoje smatra da su naučili malo.

Na pitanje bi li dodatno učili hrvatski ili slovenski jezik da imaju priliku, deset učenika tvrdi da im nisu potrebni dodatni nastavni sati niti slovenskog niti hrvatskog jezika, a samo dva učenika žele dodatne sate materinskoga jezika i kulture.

Na temelju odgovora može se zaključiti da učenici koji pohađaju dopunsku nastavu hrvatskoga nemaju problema s uključivanjem u slovenski obrazovni sustav jer im je slovenski prvi jezik bez obzira na podrijetlo. Nakon analize ljestvica na kojima su učenici ocjenjivali svoje znanje slovenskoga i hrvatskoga jezika, može se zaključiti da slovenski izvrsno razumiju, govore, čitaju i pišu, a hrvatski nešto slabije.

Učenje srpskoga jezika i kulture u okviru dopunske nastave

Srpski kulturni centar Danilo Kiš je u listopadu 2010. godine otvorio svoja vrata za djecu koja žele naučiti srpski jezik i upoznati srpsku kulturu. Njihov cilj je da mladi ljudi koji su rođeni izvan zemlje podrijetla bolje upoznaju svoju domovinu, a žele im također omogućiti da nauče praktične vještine koje bi im koristile u daljnjem studiju i zapošljavanju. Škola srpskoga jezika i kulture je potpuno besplatna, a u njoj podučavaju za to obrazovani i kvalificirani nastavnici, članovi Srpskoga kulturnog centra Danilo Kiš. Namijenjena je svim zainteresiranima koji žele ostvariti kontakt sa srpskim jezikom, kulturom i srpskim doseljenicima u Sloveniji, jačati osjećaj nacionalne pripadnosti, ali i uspostaviti dobru suradnju s drugim srpskim društvima u Sloveniji. Srpski kulturni centar Danilo Kiš također omogućuje učenje srpskoga jezika za odrasle. Tečaj za odrasle izvodi se po uzoru Centra za srpski jezik kao strani jezik na Sveučilištu u Novom Sadu. Njihovi programski zahtjevi su u skladu sa Zajedničkim europskom referentnim okvirom za jezike. Tečaj je podijeljen na tri razine: početnu, srednju i visoku razinu. Razine su određene prema zahtjevnosti među kojima je početna razina usmjerena na početnike koji nemaju predznanja. Program obuhvaća osnovne verbalne vještine, pisanje ćirilicom i latinicom, poznavanje gramatike, itd. Na sljedećim dvjema razinama nastavljaju i nadograđuju znanje početnika. Uz učenje srpskoga jezi-

ka, nude i osnove srpske povijesti, kulturne aktivnosti, srpske kinematografije, glazbu, tradiciju, kao i usvajanje interkulturalne kompetencije.[2] Osim srpskoga jezika za odrasle organizira se i poslovni srpski jezik, srpski jezik za putnike, konverzacijski tečaj i individualne konzultacije. Poslovni srpski jezik nije namijenjen samo tvrtkama, nego i pojedincima koji žele unaprijediti svoj profesionalni jezik, razgovor i pisanje. Nude i poseban tečaj za zaposlenike u određenoj tvrtki. Osim učenja srpskoga jezika polaznike upoznaju i s pravilima poslovnoga ponašanja, srpskim običajima i pravilima ponašanja, retorikom svakodnevne prakse, regionalnim posebnostima i različitim izrazima. Dopunska nastava srpskoga jezika i kulture školske godine 2013/14. ne provodi se više u organizaciji srpskog kulturnog centra Danilo Kiš. Nastavu izvodi Društvo za srpski jezik i književnost, a voditelj projekta je Petar Damjanić. U prosincu 2011. godine, u multimedijalnoj učionici u OŠ Milojka Štrukelja u Novoj Gorici počeli su s dopunskom nastavom srpskog jezika i kulture. Prvi dan nastave srpskog jezika sudjelovalo je 20 učenika različite dobi iz Gorice i Italije. U školskoj je godini 2012/13. prvi put bila provedena dopunska nastava srpskog jezika i kulture za djecu koja govore srpski jezik u OŠ Livada u Ljubljani. Prema riječima predstavnice srpske etničke zajednice, srpski jezik se u 2013. godini uči u Novom Mestu, Postojni, Mariboru, Ljubljani i Novoj Gorici.

Analiza ankete polaznika dopunske nastave srpskog jezika

Anketa je provođena u svibnju 2014. godine kada je nastava dopunske škole srpskog jezika u OŠ Livada u Ljubljani već završila. Učiteljica srpskoga jezika poslala je roditeljima ankete elektronskom poštom, ali nijedna nije bila ispunjena i vraćena. Kako ankete nisu ispunjene, profesorica srpskoga jezika dala nam je osnovne podatke o broju i starosti polaznika, državi rođenja te o njihovom općem predznanju slovenskoga i srpskoga jezika s kojim su se uključili u nastavu. U OŠ Livada nastavu srpskog jezika pohađa 38 učenika od kojih je 30 rođeno u Sloveniji. Dvadeset jedan učenik pohađa mlađu grupu do 4. razreda, a 17 je učenika u starijoj grupi od 5. do 8. razreda. Za samo 5 učenika može se nedvojbeno utvrditi da im je srpski prvi jezik te istovremeno takvi učenici slabije govore slovenski, dok je ostalih 33 učenika govori slovenski kao prvi jezik. Samo jedan učenik ima izrazito slabo predznanje srpskog jezika.

Učenje makedonskoga jezika u okviru dopunske nastave

Posredovanjem svih makedonskih društava, Saveza makedonskih društava u Republici Sloveniji i makedonskog veleposlanstva u Republici Sloveniji je 1993. potpisan Protokol između Ministarstva prosvjete Republike Slovenije i Republike Makedonije za uvođenje dopunske nastave na makedonskom jeziku u prostorijama osnovnih škola u Republici Sloveniji (Dimitrievski, 2012, str. 13). Ovaj važan događaj obilježen je kulturnim događanjem u Kranju u OŠ France Prešerna nakon čega je uslijedio prvi sat na makedonskom jeziku u OŠ Matija Čop u Kranju u prisutnosti tadašnjeg ministra prosvjete i znanosti Republike Makedonije i veleposlanika Republike Makedonije u Republici Sloveniji (Dimitrievski, 2012, str. 13). Ministarstvo prosvjete i znanosti Republike Makedonije financira izvođenje dopunske nastave makedonskoga jezika i kulture. Uvjet za financiranje jest da nastavu pohađa najmanje pet učenika, a prve godine izvođenja bilo je 34 učenika. Zahvaljujući makedonskim kulturnim društvima u Sloveniji, projekt je proširen po gotovo cijeloj Sloveniji i uskoro su nastale školske skupine u Mariboru, Jesenicama i Ljubljani. Dopunska nastava makedonskog jezika u 2008/2009. izvodila se u OŠ Dragomira Benčiča Brkina Hrpelje u Kozini, u OŠ Fran Erjavec u Novoj Gorici, OŠ Jakoba Aljaža u Kranju i OŠ Karla Destovnika Kajuha u Ljubljani (Vižintin, 2010, str. 198). Od 2010/11. pa sve do danas se dopunska nastava makedonskog jezika izvodi u sedam osnovnih škola: na četirima osnovnim školama u Ljubljani, u OŠ Dravlje, OŠ Livada, OŠ Valentina Vodnika i OŠ Martina Krpana, zatim u OŠ Jakoba Aljaža u Kranju, OŠ Antona Globočnika u Postojni i OŠ Benčiča Brkina u Kozini.

[2] http://www.dkis.si/index.php?option=com_content&view=article&id=90&Itemid=200&lang=sl

Analiza ankete polaznika dopunske nastave makedonskoga jezika

Učenici su ispunili 13 anketa sudjelovalo je osam djevojaka i pet dječaka u dobi od devet i četrnaest godina života. Učenici su iz Kopra, Ljubljane, Markovca i Kozine.

Svih trinaest učenika rođeno je u Makedoniji, kao i njihovi roditelji.

Osam učenika živi u Sloveniji više od pet godina, četiri učenika žive u Sloveniji manje od pet godina, jedan od onih koji živi tri godine, jedan od njih manje od godinu dana i jedan točno pet godina.

Jedanaest učenika kod kuće s roditeljima razgovara na makedonskom, jedan mješovito, odnosno makedonski i slovenski, a jedan učenik govori srpski. Sa svojim vršnjacima u školi deset učenika razgovora na slovenskom, dva na srpskom i jedan mješovito, na slovenskom i makedonskom.

Sedam učenika pohađa nastavu materinskog jezika jednu godinu, dva učenika dvije godine, a četiri učenika više od dvije godine.

Jedan učenik pohađa dopunsku nastavu makedonskog zbog želje roditelja, dva učenika pohađaju nastavi jer žele učiti i očuvati svoj materinski jezik, četiri učenika želi što više naučiti o svom jeziku, podrijetlu i kulturi, tri učenika želi se družiti s vršnjacima istog podrijetla, dvoje učenika se želi nakon povratka u Makedoniju uključiti u školski sustav.

Svih trinaest učenika pohađaju nastavu makedonskog jednom tjedno jer nemaju mogućnosti pohađati više puta tjedno.

U procjenjivanju znanja makedonskoga jezika jedanaest učenika misli da odlično razumiju makedonski, a dva učenika dobro. Devet učenička odlično piše na makedonskom jeziku, dva vrlo dobro i jedan dobro. Deset učenika izvrsno čita na makedonskom, dva vrlo dobro i jedan dobro. Dvanaest učenika tvrdi da odlično govori makedonski, a jedan tvrdi da dobro govori srpski.

U procjenjivanju znanja slovenskoga jezika devet učenika tvrdi da slovenski odlično razumiju, tri vrlo dobro, jedan dobro. Osam učenika odlično piše na slovenskom jeziku, tri vrlo dobro, dva dobro. Deset učenika izvrsno čita na slovenskom jeziku, dva vrlo dobro i jedan osrednje. Također, deset učenika odlično govori slovenski jezik, dva vrlo dobro i jedan dobro.

Sedam učenika misli da je odlično integrirano u slovenski obrazovni sustav, pet ih smatra da su dobro integrirani, a jedna loše. Sedam učenika u školi ima odličan opći uspjeh, četiri vrlo dobar, dva dobar, dva učenika imaju dovoljan uspjeh.

Od trinaest učenika, samo jedan nije zadovoljan nastavom makedonskoga jezika. Osam učenika tvrdi da su na nastavi makedonskoga jezika jako puno naučili, dvije smatraju da su naučili puno, jedan srednje i dva vrlo malo.

Na pitanje bi li dodatno učili makedonski i slovenski jezik ili oba jezika kad bi imali priliku, sedam učenika izjavilo je da bi rado dodatno učili makedonski, jedan učenik bi dodatno učio slovenski jezik, tri učenika bi dodatno učilo oba jezika, a tri učenika smatraju da ne trebaju dodatnih sati niti slovenskoga niti makedonskog jezika.

U procjenjivanju materinskoga i slovenskoga jezika, svi su učenici ocijenili da bolje znaju makedonski nego slovenski jezik.

Zaključak

Hrvatski, makedonski i srpski jezik mogu se u Republici Sloveniji izvoditi kao izborni predmet ili u okviru dopunske nastave. Izvođenje izbornih predmeta u nadležnosti je Ministarstva obrazovanja Republike Slovenije. Hrvatski se kao izborni predmet izvodi u 11 škola, srpski u dvije škole, a makedonski se ne izvodi zbog nedostatka interesa učenika. Važno je istaknuti da je hrvatski glede izbornog predmeta u boljem položaju jer je 2013. godine uvršten u Program drugog stranog jezika kao neobaveznog izbornog predmeta za osnovne škole od 4. do 9. razreda koji se izvodi 70 sati godišnje, a toj kategoriji pripadaju još engleski, njemački, mađarski, francuski i talijanski.

Izvođenje hrvatskoga, makedonskoga i srpskog jezika u okviru dopunske nastave izvodi se u velikom broju gradova u Sloveniji. Organizacija i profil učenika se u mnogočemu razlikuju.

Hrvatskom i makedonskom jeziku zajednička su obilježja da u Sloveniji imaju jednog učitelja čije troškove rada snosi nadležno ministarstvo zemlje iz koje dolazi na rad. Dopunska nastava srpskoga jezika organizira se preko pojedinih kulturnih društava te su iz toga razloga u očuvanju srpskoga jezika puno aktivniji u odnosu na hrvatska i makedonska društva. Dopunska nastava hrvatskog jezika odvija se jednom tjedno po dva školska sata kao i dopunska nastava srpskog, a makedonski se izvodi jedanput tjedno po 3 školska sata. Prednost nastave hrvatskoga i makedonskoga jezika je u tome što se izvode odmah nakon redovne nastave u sklopu interesnih aktivnosti, a nastava srpskoga jezika u OŠ Livada subotom kada nema redovne nastave. Učenici hrvatskoga jezika nisu imali poteškoća pri ispunjavanju anketa. Analiza jasno pokazuje da su učenici u potpunosti ovladali slovenskim jezikom, a razlog tomu može se uzeti u obzir što su svi učenici koji su ispunjavali anketu rođeni u Sloveniji, bez obzira na podrijetlo. Svim učenicima je slovenski prvi, a hrvatski drugi jezik. Polaznici nastave makedonskog jezika rođeni su u Makedoniji, a nekoliko ih je u Sloveniji manje od 5 godina. Većina doma s roditeljima razgovara na makedonskom, poneki uz makedonki govore i slovenski. Nitko ne razgovara isključivo na slovenskom. Svim ispitanim učenicima makedonski je prvi, a slovenski drugi jezik. Polaznici dopunske škole makedonskog jezika se teže uključuju u slovenski obrazovni sustav, imaju manji opći uspjeh u odnosu na polaznike dopunske škole hrvatskog jezika te uglavnom pohađaju dodatnu nastavu slovenskog jezika.

Literatura

Bežen, Ante; Bošnjak, Milan (2012). Hrvatska nastava u inozemstvu. Priručnik za učitelje i učiteljice. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.

Komac, Miran (2007). Priseljenci – študije o priseljevanju in vključevanje v slovensko družbo. Ljubljana. Inštitut za narodnostna vprašanja.

Ministarstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo (2013). Program OŠ Drugi tuji jezik v 4. do 9. razredu, neobvezni izbirni predmet, učni načrt

Motik Dragica; Steiner, Melita (2012). Načrt/usmeritve za dopolnilni pouk maternih jezikov in kultur za pripadnike drugih jezikovnih in kulturnih skupnosti v Sloveniji.

Požgaj Hadži, Vesna; Medica, Karmen (1997). Hrvatski jezik u Sloveniji. Hrvati u Sloveniji. Zbornik radova. V: Domini, Mirjana. Zagreb: Institut za migracije i narodnosti, str. 359-371.

»Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji« (2007). Ljubljana: MŠŠ RS, Kolegij ministrstva.

Vižintin, Marijanca Ajša (2010). Pouk maternega jezika in kulture pri učencih priseljencih: temelj za medkulturni dialog v slovenski osnovni šoli. Sodobna pedagogika, 61/1, str. 104-120.

Požgaj Hadži, Vesna (2004). Učni načrt za izbirni predmet: program osnovnošolskega izobraževanja. Hrvaščina. http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_izbirni/Hrvascina_izbirni.pdf (25.4.2014).

Zakon o osnovni šoli (2007). Uradni list Republike Slovenije. http://predpisi.sviz.si/vzgoja-in-izobrazevanje/osnovne-in-glasbene-sole/zakon-o-osnovni-soli/index.php http://www.dkis.si/index.php?option=com_content&view=article&id=90&Itemid=200&lang=sl (7.4.2014).

PRILOG

ANKETA ZA UČENCE, KI OBISKUJEJO DOPOLNILNI POUK MATERNIH JEZIKOV IN KULTUR

Sem študentka Hrvaškega, srbskega in makedonskega jezika in književnosti ter Splošnega jezikoslovja na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Pišem diplomsko nalogo na področju poučevanja dopolnilnega pouka maternih jezikov in kultur v Sloveniji. Prosim vas, če lahko izpolnite anketo, saj bom le z vašimi odgovori dobila ustrezne informacije, ki jih potrebujem za raziskovalno delo. Zbrani podatki so anonimni. Hvala za sodelovanje.

Spol (obkrožite): moški ženski
Leto rojstva: _____
Kraj bivanja: _____

1. Od kod prihajajo vaši starši? Če ste iz mešane družine, napišite od kod.
   - iz Slovenije
   - iz Hrvaške
   - iz Makedonije
   - drugo _____

2. Koliko časa že živite v Sloveniji?
   - rojen/a sem v Sloveniji
   - nisem rojen/a v Sloveniji
   - manj kot pet let
   - več kot pet let
   - drugo _____

3. Kako se pogovarjate doma z družino?
   - v slovenščini
   - v hrvaščini
   - v srbščini
   - v makedonščini

4. V katerem jeziku se pogovarjate z vrstniki v šoli?
   - v slovenščini
   - v hrvaščini
   - v srbščini
   - v makedonščini

5. V katerem jeziku se pogovarjate s prijatelji zunaj šole?
   - v slovenščini
   - v hrvaščini
   - v srbščini
   - v makedonščini

6. Koliko časa že obiskujete pouk maternega jezika?
   - eno leto
   - dve leti
   - več kot dve leti

7. Zakaj ste se odločili, da boste obiskovali pouk maternega jezika?
   - zaradi želje staršev
   - ker se želim naučiti maternega jezika in ga ohranjati
   - ker se želim družiti z vrstniki, ki izhajajo iz istega porekla
   - ker želim izvedeti čim več o svojem jeziku porekla in kulturi
   - ker si ob povratku v svojo državo želim vključiti v tamkajšnji šolski sistem
   - ker si želim v prihodnosti živeti in delati v svojem rodnem kraju
   - drugo: _____

8. Kolikokrat na teden obiskujete pouk maternega jezika in kulture?
   - enkrat na teden
   - dvakrat na teden
   - trikrat na teden
   - več kot trikrat na teden

9. Ali poleg maternega jezika dodatno obiskujete tudi pouk slovenskega jezika oziroma tečaj slovenščine? Če je odgovor da, napišite poleg kolikokrat na teden ga obiskujete.
   - da _____
   - ne

10. Kako ocenjujete svoje znanje maternega jezika? V vsaki vrstici obkrožite eno številko.

	Nič	Zelo slabo	Srednje	Dobro	Zelo dobro	Odlično
Razumem	0	1	2	3	4	5
Pišem	0	1	2	3	4	5
Berem	0	1	2	3	4	5
Govorim	0	1	2	3	4	5

11. Kako ocenjujete svoje znanje slovenskega jezika? V vsaki vrstici obkrožite eno številko.

	Nič	Zelo slabo	Srednje	Dobro	Zelo dobro	Odlično
Razumem	0	1	2	3	4	5
Pišem	0	1	2	3	4	5
Berem	0	1	2	3	4	5
Govorim	0	1	2	3	4	5

12. Kako se vključujete v slovenski izobraževalni sistem?
   - odlično
   - dobro
   - slabo
   - nimam težav
   - drugo _____

13. Kakšen je vaš splošni učni uspeh?
   - nezadosten
   - zadosten
   - dober
   - prav dober
   - odličen

14. Ste zadovoljni s poučevanjem maternega jezika in kulture? Če niste zadovoljni, napišite pod »ne«, kaj bi spremenili oziroma izboljšali.
   - da
   - ne _____

15. Ste zadovoljni s poučevanjem dodatnega pouka slovenskega jezika? Na vprašanje odgovorite, če ga obiskujete. Če niste zadovoljni, napišite pod »ne«, kaj bi spremenili oziroma izboljšali.
   - da
   - ne _____

16. Koliko ste se v tem času naučili svojega maternega jezika, odkar se ga učite v okviru dopolnilnega pouka?
   - zelo veliko
   - veliko
   - srednje
   - malo
   - zelo malo

17. Če bi imeli na voljo večje število ur maternega jezika in kulture ter dodatne ure slovenskega jezika (poleg tistih, ki jih že obiskujete), za kaj bi se odločili?
    - obiskoval/a bi vse dodatne ure maternega jezika
    - obiskoval/a bi vse dodatne ure slovenskega jezika
    - obiskoval/a bi dodatno oba jezika
    - ne potrebujem dodatnih ur poučevanja
    - drugo _____

Utemeljite svoj odgovor:

_____

_____

Ružica Jemeršić
Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja
Petračićeva 4, 10000 Zagreb, Hrvatska
ruzica.jemersic@ncvvo.hr

Marijo Malkoč
marijo.malkoc@gmail.com

Kaja Otovič
kajcy_@hotmail.com

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Review paper
pages: 170-181

Child and multilingual community in Croatian, Serbian and Macedonian supplementary schools in the Republic of Slovenia

Ružica Jemeršić [1], Marijo Malkoč and Kaja Otovič
[1]*National centre for external evaluation of education, Zagreb, Croatia*

Abstract

This paper gives an overview of the language ability of children attending Croatian, Serbian and Macedonian supplementary schools with regard to the usage of the mother tongue and Slovenian language. By examining the speech of the children in supplementary schools, it is analysed to which extent Slovenian language is in fact the mother tongue and when it is the second, foreign language as well as how children are included into the Slovenian educational system. The results differ depending on whether the children were born in Slovenia, which ethnic group they belong to and the speaking habits of the parents and children in immediate and extended community: communication between children and their parents, communication of children and their parents with relatives and with friends in and outside of the school. Basic guidelines of the curriculum for teaching in a foreign country are analysed as well as, along with the possibilities of their application in the mother tongue teaching in the Republic of Slovenia.

Key words: *mother tongue, foreign language, curriculum for teaching in a foreign country, speaking habits*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Pregledni rad
stranice: 182-193

Film u nastavi medijske kulture: jučer, danas, sutra

Ana Markotić
Telecentar

Sažetak

Danas djeca odrastaju i uče u medijskom okružju. Mediji su dio njihove svakodnevnice te ih djeca rabe od najranije dobi. U radu se analizira zašto djeca i danas vole i gledaju film, što im on znači te kakve im odgojno-obrazovne mogućnosti pruža unutar njihovog primarnog obrazovanja. Tematizira se pitanje dječjeg razumijevanja filma, kao i dječjeg filmskog stvaralaštva. Posebice se razmatra promjena koju je doživio film kao medij te se sada sve češće govori o umjetnosti pokretnih slika. Ukazuje se kako Medijska kultura u školi kao jedno od područja unutar nastave hrvatskog jezika funkcionira i kako se putem filmske kulture postiže kritičko mišljenje učenika i vrednuje medijski ili filmski uradak. U doba kada je teško utvrditi granice između medija djeci je to najbolje objasniti na primjeru popularnih video-igara. Pritom treba naglasiti značaj interaktivnosti u kojoj dijete igrajući video-igru postaje glavni „filmski" junak i aktivni sudionik igre, što je novi čimbenik u suvremenom medijskom svijetu. Zaključno se ističe i analizira nužnost medijskog opismenjavanja ne samo djece i mladih nego i svih onih koji sudjeluju u odgojno-obrazovnom procesu, od roditelja pa sve do odgojitelja i učitelja. Autorica u završnici predlaže određene izmjene u sadašnjem Nastavnom planu i programu za osnovnu školu u području medijske kulture, naročito problematizirajući kako se filmu u školi pristupa s komunikološkog ili umjetničkog polazišta i potrebu da se Medijska kultura modernizira, aktualizira i postane bliža današnjem djetetu kao budućem medijskom konzumentu.

Ključne riječi: *filmska kultura; medijske kompetencije; medijska pismenost; primarno obrazovanje*

Uvod

Područje i djelatnost medijske kulture je u današnjem vremenu vrlo važna te ostavlja posljedice i utječe na svakoga od nas jer nas jednostavno govoreći svakodnevno okružuje. Današnji čovjek, posebice dijete, je suočen s modernim vremenom u kojem živi i teško se može oduprijeti medijskom utjecaju koji ga dotiče kroz različite prijenosnike informacija. Mediji su danas dio dječje svakodnevnice, a djeca uče i odrastaju u medijskom okružju. Film se koristi samo kao jedno od sredstava komuniciranja već od najranije dječje dobi. Kada govorimo o vizualnim medijima moramo naglasiti kako se oni temelje na filmu ili fotografiji kao svom ishodištu. Vizualnost je danas sastavni dio multimedije koja uključuje film, televiziju, video, DVD, računalo i drugo. Kao što Bjedov (2006) navodi putem svih medija dijete prima različite sadržaje na obavijesnoj i emotivnoj razini koje treba interpretirati i pridati im određeni osobni značaj. Međutim postavlja se pitanje kako to dijete može kritički sagledati. Može, jedino ako je medijski pismeno te ima razvijeno kritičko mišljenje. Razmišljajući na taj način o medijskoj kulturi može se zaključiti kako ona pridonosi odgoju i obrazovanju budućih osviještenih građana koji se mogu snaći u mnoštvu raznolikih informacija, poruka. Na taj način pridonosi se njihovu odgovornom ponašanju u okružju u kojemu žive. A tko su naše buduće generacije osviještenih građana kojima su itekako potrebne smjernice u svijetu medija? Dakako, to su svi sadašnji i budući naraštaji počevši od predškolske dobi pa sve do studenata. Naravno tu trebamo uzeti u obzir i obrazovanje odraslih, u smislu cjeloživotnog učenja odnosno obrazovanja. Osobe koje zasigurno najviše utječu na djecu u fazi predškolske i školske dobi su odgojitelji, učitelji, nastavnici i profesori. Oni su ti koji mladima trebaju pružiti potpune i točne informacije kako u ostalim područjima tako i u području medijske kulture. U ovom kontekstu medijsku kulturu možemo poistovjetiti i s nazivom medijski odgoj.

Takav oblik kulture i odgoja se prvenstveno mora odvijati u školskim ustanovama, a nastavnik treba biti istovremeno i receptor i prijenosnik novih spoznaja u ovom području koje se određenom dinamikom mijenja, te upotpunjuje novim dostignućima. Niti jedno područje u školi nije sklono toliko promjenama kao područje medijske kulture. Upravo zato nastavnik treba posjedovati određene kompetencije i znanja pomoću kojih bi uspješno ovladao medijskim sadržajem i na pravilan način takav sadržaj prenio učenicima. Danas učenje zasigurno poprima obilježja individualizma, samoaktivnosti, decentralizacije, komunikacije i zajedništva. U tom kontekstu mediji su preduvjet svakog obrazovnog procesa. Mijenja se i uloga učitelja. On je sada mentor, organizator, aktivni partner u razgovoru, glavni promicatelj znanja i nositelj promjena. Jačanje medijsko-informacijske pismenosti među učenicima zahtijeva od učitelja da poboljšaju i osnaže svoje cjeloživotno obrazovanje kojima će steći nove medijske kompetencije te znanja, vještine i stavove kako bi učinkovito pristupili informacijama, proizveli i koristili medije i informacije, istražili i razumjeli funkciju medija i drugih informacijskih usluga, kritički vrednovali medijski sadržaj, razumjeli kako mediji i ostali pružatelji informacija pridonose promicanju temeljnih sloboda i cjeloživotnom učenju te kako mladi pristupaju medijima i informacijama danas. Stoga bi svaki nastavnik trebao imati kroz svoje obrazovanje ili samoobrazovanje određeno medijsko i filmsko obrazovanje. Upravo u ovom radu naglasak će biti na filmskoj kulturi kao važnoj sastavnici današnjeg medijskog obrazovanja djece i mladih te samoobrazovanja nastavnika i profesora.

Medijska pismenost

Ilišin, Marinović Bobinac i Radin (2001) definirajući medijsku pismenost kao određenu mogućnost pristupa, analize, ocjene i proizvodnje medijskih sadržaja u najrazličitijim oblicima ističu, kada su djeca u pitanju, osobit značaj refleksivne analiza koja omogućava razmišljanje o medijskim sadržajima i oblicima i uči ih kritičnosti prema ponuđenim medijskim proizvodima. Medijska pismenost je sastavnica medijske kulture. U Hrvatskoj je medijska kultura, uz hrvatski jezik, književnost i jezično izražavanje, jedna od predmetnih sastavnica, tj. područja Hrvatskoga jezika. Glavne zadaće tog nastavnog područja su, prema Nastavnom planu i programu za osnovnu školu iz 2006. godine, razvijanje sposobnosti komunikacije s medijima – kazalištem, filmom, televizijom, radijem, tiskom, stripom i računalom; recepcija kazališne predstave, filma, radijske i televizijske emisije te osposobljavanje učenika za vrednovanje radijskih i televizijskih emisija i filmskih ostvarenja. Hoće li i koliko će djeca zaista steći kompetencija o medijima, ovisi prije svega o svakom nastavniku pojedinačno i njegovoj odluci o tome koliko će sati godišnje posvetiti medijskoj kulturi te na koji način će se samoobrazovati u području medijske kulture. No, je li to dovoljno i hoće li djeca nakon nekoliko sati medijske kulture godišnje biti sposobna kritički sagledavati medijske sadržaje, znati prepoznati dobre i loše strane medija, biti svjesna različitih utjecaja koje mediji ostavljaju na njihove živote? Za sve to potreban je puno veći broj nastavnih sati. Zanimljivo je da u Hrvatskome nacionalnom obrazovnom standardu hrvatskoga jezika iz 2006. godine uz Medijsku kulturu stoji napomena da su mediji sve prisutniji u životima učenika i da se stoga nameće potreba za dodatnim odgojno-obrazovnim sadržajima o medijima u osnovnoj školi. Nažalost, do danas se ništa nije promijenilo. Prema Nacionalom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje iz 2011. godine Medijska kultura predviđena je tek kao jedan od mogućih fakultativnih (neobveznih) predmeta koje svaka škola može ponuditi svojim učenicima, no takve su škole nažalost još uvijek iznimke. Postojeći Nastavni plan i program iz 2006. godine nažalost još uvijek nije zamijenjen Nacionalnim kurikulom, a današnjim učenicima su itekako potrebna dodatna znanja o medijima kako bi zajedno s njima mogli sigurno odrastati – uživajući u svim blagodatima koje oni pružaju, ali pazeći pritom na sve opasnosti na koje bi mogli naići. Prvenstveno od nas nastavnika se očekuje da im pomognemo, da ih uputimo, da razvijemo kritički odnos i mišljenje prema medijskom sadržaju. Danas se medijska kultura ne bi trebala svoditi samo na teoriju, već i na praktičan rad učenika gdje bi na pravi način pokazali svoju kreativnost, usvojenost naučenog sadržaja itd. Samo na taj način postižemo pravi učinak i učenike potičemo na kritičan odnos prema medijima. To se pose-

bice očituje tokom filmskog izražavanja koje okvirno obuhvaća filmska izražajna sredstva, povijest filma (svjetska i nacionalna), razumijevanje filma i njegov utjecaj. U praksi nastavnici nemaju često vremena posvetiti se području medijske kulture koje u višim razredima i iščezava te se kao takve nastavne jedince jednostavno "izgube" unutar nastave hrvatskog jezika. Rezultat toga jest loše znanje, nedostatne kompetencije učenika i nastavnika koji se ne osjećaju dovoljno spremnima da predaju ovo područje (posebice profesori hrvatskog jezika u višim razredima osnovne i srednje škole) što je opet rezultat toga da profesori hrvatskog jezika na svojim matičnim fakultetima nemaju kolegije poput Medijska kultura, Filmska kultura u nastavi, Metodika nastave filma, Medijska pedagogija i sl. To je samo jedan od problema u našem školstvu kada razmišljamo o današnjem položaju medijske kulture. U Nacionalnom okvirnom kurikulu MZOŠ-a za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje su uvedena odgojno obrazovna-područja koja obuhvaćaju srodne nastavne predmete, a jedno je od tih obrazovnih područja i umjetničko. „Umjetničko odgojno-obrazovno područje čine Vizualne umjetnosti i dizajn, Glazbena kultura i umjetnost, Filmska i medijska kultura i umjetnost, Dramska kultura i umjetnost te Umjetnost pokreta i plesa." (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011.)

Film u nastavi

Film kao medij nema više dominantno mjesto, kao ranije. Sve je promijenila pojava računala i to je uvelike utjecalo na veliku ponudu filmova. Pojavljuje se problem da je teško mladoj osobi pogotovo u tolikoj ponudi izabrati ono što je kvalitetno, tj. da film ima umjetničku, odgojnu i edukativnu vrijednost. Stoga mladi danas jednostavno dolaze do najnovijih naslova, a pritom ne pokazujući interes za povijest filma. Postavlja se pitanje kako im osvijestiti razvoj i povijest filma? Koji su tu problemi koji se javljaju? Vidljivo je očito da se povijesti filma može pristupiti preko sadašnjosti. Moramo biti svjesni da se filmu danas može pristupiti s više motrišta: sa tematskog, društvenog (sociološkog), povijesnog, žanrovskog, estetskog, medijskog, zabavnog itd. Razmišljajući dalje dolazimo do sljedećih problema: koje se teme obrađuju u filmovima i koliko su one danas aktualne? Na primjer, film koji je tematski zastarjeo, to nam može poslužiti samo kao informacija, mladima će to biti naravno nezanimljivo i ne toliko blisko njihovoj sadašnjosti i stvarnosti. Tako navodimo i sljedeći primjer, npr. o razvoju filma u nižim razredima filmski jezik nije dobro objašnjavati preko nijemog filma jer on ima svoje zakonitosti (npr. Charlie Chaplin – preko njegovog lika nikako ne bi trebali tumačiti glumu, jer je gluma bila drugačija nego što je danas.) Možemo se preko toga jedino vratiti u povijest filma.

„Putujući tako, otvorenih očiju i široka duha, kroz prostor i vrijeme čovjek je zapazio i manu svoje očne mrežnice te je odmah pretvorio u vrlinu: konstruirao je optičke igračke te ih usavršio do kinematografa i televizora da bi utro putove novim medijima, djelatnostima i umjetnostima. Film je postao nezaobilazna životna pojava koju ni škola nije mogla mimoići. „ (Težak, 2002, str. 7). Škola danas nikako ne može izbjeći film i medije. Težak (2002) naglašava kako uspješno izvođenje nastave film osposobljava učenika za sigurno i kritičko poimanje poruka s ekrana te da učenika razvijajući umne i imaginacijske sposobnosti uz senzibiliziranje osjećaja za estetiku, razvija svoju slobodu, kritičnost te kao takav će se znati kritički i samokritički odnositi prema pojavama koje ga okružuju i društvu u kojem živi.

Istraživanja provedena u okviru stručnog usavršavanja za nastavnike hrvatskoga jezika u sklopu priprema za provedbu Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda (HNOS-a) 2005. godine ukazuju na činjenicu da se nastava medijske kulture u prosjeku održava 12 sati godišnje unutar 140 sati hrvatskoga jezika. U navedenom istraživanju samo 30% učitelja se izjasnilo da ih veseli nastava medijske kulture, a više od trećine ispitanika izjasnilo se da nema tehničkih uvjeta za provođenje nastave medijske kulture.

Provedba filmske kulture u školama, u primarnom obrazovanju, navedena je u dva dokumenta, Nastavnom planu i programu za osnovnu školu (MZOŠ, 2006) prema kojem se i danas provodi nastava, i Nacionalnom okvirnom kurikulumu koji nikada nije „zaživio". Nastavnim planom i programom za osnovnu školu propisane su teme, ključni pojmovi i razine obrazovnih posti-

gnuća koji se odnose na nastavu filma u sklopu medijske kulture. Navodimo teme i ključne pojmove od 1. do 4. razreda OŠ. 1. RAZRED: Animirani film – lutkarski film, crtani film – primanje kratkih lutkarskih i crtanih filmova sadržajno primjerenih djeci; 2. RAZRED: Filmska priča – filmska priča, slijed događaja, lik u filmu – uočiti i odrediti slijed događaja u filmu, ispričati filmsku priču kratkoga crtanoga filma, razlikovati glavne i sporedne likove; 3. RAZRED: Dječji film – dječji film, glumac – razlikovati igrani film za djecu od animiranoga filma, ispričati filmsku priču; 4. RAZRED: Dokumentarni film – dokumentarni film (ekološkoga sadržaja, zavičajna tematika) – uočiti osnovna obilježja dokumentarnoga filma; Usporedba filma s književnim djelom – knjiga, film – primati nekoliko dječjih filmova nastalih na književnome predlošku, iskazivati vlastiti doživljaj književnoga djela i filma, uočiti sličnosti i razlike između filma i književnoga djela prema kojemu je snimljen.

U Nacionalnom okvirnom kurikulumu ističe se važnost umjetničkog područja gdje vidimo kako je filmska kultura posebno izdvojena unutar umjetničkog područja. Ističe se važnost osposobljavanja učenika za razumijevanje umjetnosti i za aktivan odgovor na umjetnosti svojim sudjelovanje te aktivnim stvaranjem umjetničkih djela, gdje ubrajamo i film. Važno je istaknuti dječje filmsko stvaralaštvo. Stvarajući film dijete će oblikovati svoja uvjerenja, stavove i svjetonazore, bolje razumjeti svijet oko sebe, razviti kritičku svijest i pokazati svoju viziju svijeta i društva u kojem živi. Kreativnim izražavanjem će razviti svoje mišljenje, inteligenciju, samopouzdanje, kritičko mišljenje te oblikovati svoj identitet. Kao aktivni sudionik društva svojim umjetničkim stvaralaštvom doprinijet će oblikovanju kulture svoje neposredne i šire okoline. Odgojno – obrazovni ciljevi područja Filmska i medijska kultura i umjetnost prema Nacionalnom okvirnom kurikulu podijeljeni su u četiri ciklusa u kojima su kroz cjeline opisana očekivana učenička postignuća. Prvi ciklus se odnosi na razdoblje primarnog obrazovanja gdje su istaknute cjeline i ishodi učenja: *Opažanje, doživljavanje i prihvaćanje filmskih i medijskih elemenata i stvaralaštva* (učenici će aktivnom pažnjom pratiti filmska ostvarenja i medijske aktivnosti te primati njihove poruke, jednostavno opisati vlastiti doživljaj i sadržaj filmskih ostvarenja i medijskih aktivnosti, prepoznati osnovne estetske i etičke vrijednosti u filmskim ostvarenjima i medijskim aktivnostima), *Ovladavanje elementima filmskoga jezika i medijskih aktivnosti* (učenici će razlikovati film od drugih medija, imenovati osnovne filmske rodove i vrste, razlikovati osnovne oblike filmskoga pripovijedanja i dokumentarističkih postupaka), *Sudjelovanje u medijskim aktivnostima i filmskomu stvaralaštvu* (učenici će s osjećajem sigurnosti sudjelovati u medijskim aktivnostima i stvaralaštvu, istraživati teme i probleme stvarnoga života medijskim aktivnostima i stvaralaštvom, osjetiti zadovoljstvo i izraziti radost sudjelovanja u medijskim aktivnostima i stvaralaštvu), *Komunikacija, socijalizacija i suradnja medijskim djelatnostima i stvaralaštvom* (učenici će steći sigurnost u zajedničkomu radu te samostalnomu i skupnomu javnomu prikazivanju, prepoznati pozitivne i negativne vidove komunikacije medijskim aktivnostima i stvaralaštvom, prihvatiti i razviti suosjećajnost i suradnički odnos s vršnjacima, naročito onima s posebnim potrebama, povezivati vlastite medijske aktivnosti i stvaralaštvo s iskustvima svakodnevnoga života, usvojiti osnovna pravila ponašanja neophodna za praćenje i sudjelovanje u medijskim aktivnostima i stvaralaštvu), *Razumijevanje i vrjednovanje filmskoga stvaralaštva i medijskih aktivnosti* (učenici će primjerenim riječima izreći zbog čega im se sviđa ili ne sviđa kakvo filmsko ostvarenje ili medijska aktivnost, iskazati pozitivan odnos prema filmskomu stvaralaštvu i medijskim im aktivnostima. Iz navedenoga možemo vidjeti koje bi trebale biti smjernice za provođenje medijske i filmske kulture u školi no nažalost ovaj kurikul je i danas još uvijek okviran, ali pokazuje koje su tendencije i budućnost Medijske kulture, a posebice filmske koju se izdvaja kao posebno područje sa svojim specifičnim načinom izražavanja te bi u tom pogledu svakako trebali težiti cjeloživotnom obrazovanju učitelja u ovom istovremeno tako dinamičnom i promjenjivom području u kojem se konstantno pojavljuju nova djela vrijedna pozornosti svakog nastavnika. Film se u razredu može promatrati s različitih motrišta. To znači da je izuzeto važan dramski (literarni) pristup filmu kao i uže filmski (izražajna sredstva filma), no oni nisu jedini. Film zbog svoje složenosti i bogatstva otvara mogućnost interdisciplinarnog pristupa. Nikako se ne smije zapostaviti poveznica film-tehnika. Nužno je objasniti ulogu tehnike/tehnologije u razvoju filma, a povezano s time i sve tehnološke inovacije. Učitelj

mora biti svjestan važnosti filmske i medijske pismenosti nove generacije i značaja filmskog odgoja u okvirima odgojno-obrazovnog procesa te moćnog utjecaja filma na život djece.

Film se može rabiti kao izvanredan pedagoški alat kojim se mogu potaknuti i otvoriti razne teme za diskusiju i razgovor, upoznati strane kulture, nuditi snažna iskustva i prilika za identificiranje s likovima, te poticati razumijevanje svijeta i ljudi oko nas. Sve to dijete doživi tokom gledanja filma. Najvažnije je podijeliti iskustvo gledanja filma. Nastavnici kao medijski odgajatelji trebaju poticati i ohrabrivati djecu da dijele svoje osjećaje i dojmove vezane uz doživljaj filma. Nastavnicama i roditeljima bi trebali biti dostupni materijali za učenje koji su povezani s filmom, priručnici, filmovi i filmska tehnika. Svrha jest poticati i ohrabrivati i nastavnike i roditelje da što dublje zadiru u problematiku filmske i medijske kulture.

Filmovi za djecu

Iz perspektive medija i komunikacijskih studija pojam „filmovi za djecu" možemo prema dosadašnjim studijama rastumačiti na dva načina. S jedne strane mnogi autori definiraju pojam „filmovi za djecu" prema ciljanoj publici ističe Twelve (2006). Ovakva definicija je bazirana na argumentima da su filmovi za djecu isključivo napravljeni i namijenjeni djeci, a ne odraslima. Slijedom toga možemo zaključiti kako se onda smatra da takvi filmovi obrađuju dječje teme i probleme, dajući djeci priliku da se identificiraju sa glavnim protagonistima filma i da upravo sve navedeno odgovora kognitivnom razvoju djeteta, drugim riječima takvi filmovi pričaju priče namijenjene djeci koja su u dobi od 6 do 12 godina. Neki stručnjaci navode da su „filmovi za djecu" žanr koji ima tipičnu naraciju sa svojim narativnim i stilističkim konvencijama. Ovakva teza je često kritizirana zato što bilo koji žanr u filmovima za odrasle može biti integriran u filmovima za djecu, npr. drama, komedija. Filmovi za djecu mogu biti, baš kao i filmovi za odrasle, razlikovani po stilu produkcije, tj. jesu li oni namijenjeni širem tržištu („mainstream") ili manjem („art house films"). Nadalje, važno je napomenuti kako su često filmovi za djecu definirani kao zabava za cijelu obitelj ili obiteljski filmovi. Ovakvu definiciju često upotrebljavaju producenti ili distributeri kako bi privukli širu publiku, tj. cijelu obitelj. Filmovi za djecu su sastavni dio svake kinematografije, a ove tri prikazane dimenzije sa svojim obilježjima dio su filma općenito. Kao što vidimo ovisne su jedna o drugoj i u svom djelovanju se isprepliću. Važne „produžene sastavnice" svake kinematografije za djecu jesu: *Filmska edukacija za djecu* kao sastavni dio medijske edukacije obuhvaća filmsku edukaciju u školama, audiovizualno/medijsko opismenjavanje te vizualnu pismenost; *Filmski festivali* važni promicatelji kvalitetnih filmova za djecu; *Kina za djecu* kao omiljeni „prijenosnici" filmova u kojima se podiže svijest o tehnički kvalitetnijem prikazu filmova, svijest o razlici između gledanja filma na televiziji i u kinu i pruža mogućnost dodatnih radionica o odgledanim filmovima. Osim ovih svih navedenih sastavnica svake kinematografije za djecu važno je naglasiti kako trebamo imati i za ovakve filmove visoke kriterije te da ne smijemo podcjenjivati kapacitet djeteta o razumijevanju svijeta koji ga okružuje. Europska asocijacija filmova za djecu (European Children's Film Association) tako navodi sljedeće kriterije i ističe kako bi filmovi za djecu trebali biti rađeni ne iz perspektive odrasle osobe, nego sa gledišta djeteta; priča treba biti ispričana na način da je svako dijete može razumjeti, te da je ona povezana s djetetovim iskustvom; film treba pokazati djetetu kako nije sam sa svojim problemima i ponuditi mu priliku za rješavanje tog problema; ukazati i istaknuti dječju snagu, maštu i spontanost kao njihove prednosti u svijetu odraslih; stvoriti komunikaciju između djece, djece i odraslih; pokazati stvarnost života koliko god teško bilo, ali uvijek ostaviti nadu za boljim sutra; pokazati razumijevanje za složene međuodnose u njihovim životima; dati djeci priliku da dožive različite kulture, da se identificiraju s ljudima koji žive u drugim zemljama ili društvima; dati djeci priliku za zabave i užitak; mogućnost da ih se dovede u svijet fantazije; ispričati priče u likovima koji su u mogućnosti da se razvijaju (kao što djeca razvijaju sebe) umjesto uobičajenih klišeja. Film bi trebao sadržavati neke osnovne standarde u našem društvu (sloboda, tolerancija prema onima koji su drugačiji, nenasilje, antirasizam, solidarnost itd.). Treba poštivati činjenicu da se djeca bolje identificiraju s jednim ili nekoliko jakih glavnih likova, nego s većim brojem likova i uvijek treba obratiti pozornost na činjenicu da djevojčice trebaju svoje filmske junake na isti način kao i dječaci.

Medijsko obrazovanje učitelja

Danas kada govorimo o suvremenoj školi i učitelju ne smijemo zapostaviti medijsko obrazovanje učitelja, medijsku pedagogiju i didaktiku, medijsku etiku, kritiku medija i sl. Sva ta područja su važna kako bi nastavnicima razvila medijske kompetencije koje su danas neizostavne u radu i s djecom i s odraslima. Nužnost implementacije medija i tehnologije u škole svakim danom je izvjesnija i sve više je osviještena potreba za dodatnom edukacijom učitelja u području medija i tendencija za cjeloživotnim učenjem. Kao što učenici moraju ovladati medijima, isto pa i više se očekuje od učitelja kao glavnog prijenosnika znanja. Budućnost škola su medijski obrazovani i osviješteni učitelji sa razvijenim medijskim kompetencijama. Potrebno je na neki način filmski opismeniti učiteljski kadar. Velika je pogreška ako se misli da svatko, baš svatko, može kompetentno govoriti o filmu. Osobe koje u školi predaju filmsku ili medijsku kulturu trebaju osim pedagoško-didaktičko-metodičkih znanja imati i filmološka. Za to područje kao i svako drugo nužno je dodatno medijsko obrazovanje. Svaki učitelj treba imati na umu da su današnja djeca više medijski osviještena nego što je bio njihov učitelj u toj dobi. Učitelj bi trebao posjedovati kompetencije koje će objediniti osnovna znanja o medijima, umjetnosti, informacijsko-komunikacijskom području, dizajnu, komunikologiji i vizualnoj kulturi. Važno je da učitelj stalno kritički i konstruktivno promatra razvoj medija i njihovu moguću primjenu u nastavi. Učitelj bi kao takav trebao omogućiti svojim učenicima što bolje snalaženje u medijskom svijetu u kojem djeca od najranije dobi žive i odrastaju, potaknuti ih na kritičko promatranje svijeta koji ih okružuje i poticati na samostalno stvaranje medijskih uradaka (filmova, fotografija, računalnih igara i dr.). Razvoj medija i informacijskih znanosti iziskuje dodatno medijsko obrazovanje nastavnika gdje nam kao primjer mogu poslužiti inicijative i programi u zemljama Europske unije. Pokazatelj toga nam je i sadržaj kurikula koji je sastavljen od smjernica koje su dane deklaracijama o medijskoj i informatičkoj pismenosti (Grünwald deklaracija (1982), Alexandria deklaracija (2005) i UNESCO Paris Agenda (2007)). U njima je posebno istaknuta važnost učitelja kao glavnog promicatelja znanja i nositelja promjena. Jačanje medijsko-informacijske pismenosti među učenicima zahtijeva od učitelja da poboljšaju i osnaže svoje cjeloživotno obrazovanje kojima će steći nove medijske kompetencije (znanja, vještine i stavove). Učitelji bi trebali znati koje izvore i sredstva koristiti kako bi: učinkovito pristupili informacijama, proizveli i koristili medije i informacije, istražili i razumjeli funkciju medija i drugih informacijskih usluga, kritički vrednovali medijski sadržaj, razumjeli kako mediji i ostali pružatelji informacija pridonose promicanju temeljnih sloboda i cjeloživotnom učenju te kako mladi pristupaju medijima i informacijama danas. Oni su ti koji mladima trebaju pružiti potpune i točne informacije kako u ostalim područjima tako i u području medijske pismenosti. U ovom kontekstu medijsku pismenost možemo poistovjetiti i sa nazivom medijski odgoj. Takav oblik kulture i odgoja se prvenstveno mora odvijati u školskim ustanovama, a nastavnik treba biti istovremeno i receptor i prijenosnik novih spoznaja u ovom području koje se određenom dinamikom mijenja, te upotpunjuje novim dostignućima. Niti jedno područje u školi nije sklono toliko promjenama kao područje medijske kulture. Upravo zato nastavnik treba posjedovati određene kompetencije i znanja pomoću kojih bi uspješno ovladao medijskim sadržajem i na pravilan način takav sadržaj prenio učenicima. Medijski opismenjen učitelj stoga bi trebao imati opće medijske kompetencije, kompetencije u području medijskog odgoja te medijsko-didaktičkom kompetencije. Danas učenje zasigurno poprima obilježja individualizma, samoaktivnosti, decentralizacije, komunikacije i zajedništva. U tom kontekstu mediji su preduvjet svakog obrazovnog procesa.

Sadašnja situacija u Hrvatskoj: poticanje filmske pismenosti

Danas su u Hrvatskoj nastojanja za poticanjem i razvijanjem filmske pismenosti, posebice namijenjene djeci i mladima, još uvijek u rukama pojedinaca ili pojedinih institucija. Nažalost većina inicijativa se provodi samo u Zagrebu. No, zaista su hvalevrijedni programi i festivali koje organiziraju pojedine ustanove. Hrvatski filmski savez svake godine nastoji Školom medijske kulture dr. Ante Peterlić i desetodnevnim obrazovnim programom pružiti nastavnicima, odgajateljima i voditeljima filmskih i videodružina cjeloviti program u kojem je naglasak na samostalnom

kreativnom bavljenju filmom, kritičko-analitičkom pristupu analizi filma i ostalim audiovizualnim sadržajima. To je zasigurno vrijedan doprinos razvijanju filmske pismenosti što potvrđuje i činjenica da se program Škole medijske kulture održava uz preporuku Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske. Nadalje Hrvatski filmski savez organizira nekoliko filmskih festivala namijenjenih djeci i mladima. Revija hrvatskog filmskog stvaralaštva djece je jedna od manifestacija u Hrvatskoj posvećena isključivo filmskom stvaralaštvu osnovnoškolaca. Jednom godišnje, svaki puta u drugom gradu, okupe se ponajbolji mali hrvatski filmaši i njihovi mentori. Na taj način djeca imaju priliku široj publici pokazati svoje filmske uratke. Filmska revija mladeži festival je filmova koji svake godine u Karlovac privuče mlade filmaše u dobi od 14 do 20 godina. Osim srednjoškolskih filmova u natjecateljskom programu, Revija nastoji popratnim sadržajima poput radionica i okruglih stolova filmske tematike potaknuti mlade na filmsko stvaralaštvo i promišljanje o filmskoj kulturi. Agencija za odgoj i obrazovanje svojom Smotrom hrvatskoga školskoga filma nastoji obuhvatiti filmsko i videostvaralaštvo učenika osnovnih i srednjih škola te stručne razgovore i okrugle stolove s voditeljima i učenicima članovima filmskih i videodružina. Zadaće Smotre su razvijanje kritičkih i kreativnih vještina učenika i razvijanje sposobnosti, pristupa, raščlambe, vrednovanja i slanja poruke posredstvom filma. Rad na Smotri i za Smotru obuhvaća različite kompetencije: tehničke (sposobnost pristupa filmu/medijima), kritičke (razumijevanje filmskih/medijskih sadržaja i sposobnost tumačenja i kritičkog vrednovanja) te stvaralačke (sposobnost stvaranja filmske/medijske poruke). Osim filmskih programa u Zagrebu važno je uvijek i istaknuti i sve one programe koji se odvijaju u manjim gradovima i sredinama. Od 2009. god. pulsko Kino Valli svojim pomno osmišljenim filmsko-edukativnim programom Film u školi godinama unaprjeđuje kvalitetu odnosa obrazovnog sustava naspram filma i filmske umjetnosti. Projekt ''FUŠ – Film u školi'', usmjeren je na više ciljnih skupina - učenike osnovnih i srednjih škola, studente, vrtićku djecu i prosvjetne djelatnike. Osim organizacije redovnih školskih projekcija uz stručne predavače i analizu filmova, čime se potiče razumijevanje osobitosti filmskog jezika, jedan od ciljeva FUŠ-a jest i edukacija učitelja budući da su educirani učitelji glavni čimbenik u prijenosu znanja i kulture na učenike. Nadalje, u želji da program FUŠ-a postane dostupan djeci koja nemaju mogućnost gledanja i promišljanja filmova u lokalnom kinu, pogotovo onih naslova koji nisu u regularnoj kino distribuciji, Javna ustanova Pula Film Festival i Kino Valli inicirali su suradnju s kinima u Poreču, Pazinu i Rovinju. Tijekom 2014. godine 8443 učenika je odgledalo i obradilo trinaest filmova u ponudi. Također, na inicijativu vanjskih suradnika (Monte librić, Zelena Knjižnica, Crveni Križ...) kao i na upit samih škola organizirane su školske projekcije na kojima je sudjelovalo dodatnih 1757 učenika, tako da je lani sveukupno 10 200 učenika odgledalo vrijedne i edukativne naslove. Osim festivalima i edukativnim programima filmska pismenost se nastoji i promicati putem časopisa i web stranica. Hrvatski film savez i svojom izdavačkom djelatnošću nastoji u najširem smislu obuhvatiti izdavanje knjiga, filmskih časopisa, klupskih, revijskih i drugih namjenskih kataloga, programskih knjižica, DVD-izdanja te mrežno izdavaštvo. Naglasak je uglavnom na domaćim temama i autorima koji su zadužili hrvatsku kinematografiju. Možda najbliži mladoj publici jest časopis Hrvatski filmski ljetopis koji u svakom broju donosi stručne tekstove namijenjene svim ljubiteljima filma. Filmske internet stranice namijenjen djeci i mladima te svim ljubiteljima filma su pozitivan primjer kako lako pristupiti korisnom i kvalitetnom filmskom sadržaju. Svojim neograničenim prostorom za tekstove i fotografije, sveopćom dostupnošću za sve korisnike interneta, svakodnevnom ažurnošću i jedinstvenom umreženom strukturom možda mogu i najbolje odgovoriti potrebama današnjih ljubitelja filma. Navodimo nekoliko primjera: *kresimirmikic.com* je stranica koja pod nazivom Filmska pismenost pruža čitateljima i gledateljima niz stručnih tekstova namijenjenih mladima, studentima, učiteljima i svima onima koji vole film. Svakodnevnim filmskim i televizijskim preporukama čitatelje se usmjerava na kvalitetan filmski sadržaj. Stranica *filmovi.hr* okuplja skupinu filmskih kritičara i novinara okupljenih u udrugu Kulturni klub s ciljem stvaranja izdanja koje će temeljitije, potpunije i ažurnije od tiskanih novina i časopisa pridonijeti praćenju, promicanju i kritičkoj valorizaciji filmske umjetnosti u Hrvatskoj. Objavljuju izvorne autorske tekstove – kritičke osvrte i eseje o filmovima, s osobitim nagla-

skom na hrvatski, europski i nezavisni američki film. Posebnu pažnju posvećuju filmskim festivalima i revijama, nekomercijalnom filmu (dokumentarnom, animiranom, kratkom igranom i eksperimentalnom) te kinotečnim ciklusima. Redovito objavljuju i stručne recenzije knjiga i časopisa iz područja filma te filmske glazbe. U Hrvatskoj djeluju i udruge koje nastoje promicati unutar medijske pismenosti i filmsku kulturu. Udruga Mediji nastoji poticati djelotvoran razvoj i unapređenje primjene medijske kulture okupljanjem zainteresiranih, medijskim izražavanjem i stvaralaštvom. Jedan od glavnih ciljeva jest i prezentiranje primjenjivosti metoda kreiranja medijskih sadržaja kroz organiziranje seminara, predavanja i radionica. Udruga Telecentar svojim djelovanjem obuhvaća različite europske projekte u području informacijsko-komunikacijskih tehnologija, obrazovanja i medijske pismenosti. U razdoblju 2012-2013 Telecentar je sudjelovao u projektu Medijska pismenost za 21. stoljeće u suradnji s Grafičkom školom u Zagrebu i Prirodoslovnom i grafičkom školom Rijeka. Na polju promicanja filmske pismenosti je važno spomenuti i njihov europski projekt Telecentre Multimedia Academy koji kroz module fotografije, zvuka i videa nastoji educirati učitelje za primjenu istoimenih alata u nastavi. Svojom izdavačkom djelatnošću poput prvih udžbenika iz fotografije, zvuka i videa za strukovni program medijskih tehničara zasigurno pridonose i razvoju filmske pismenosti. Projekt Djeca medija okupljen oko studenta, nastavnika i polaznika Komunikološke škole Matice hrvatske nastoji sustavnom edukacijom o medijima, prvenstveno onima u Hrvatskoj te poticanjem razvoja osviještenih korisnika koji s razumijevanjem i kritičkim odmakom konzumiraju medijske sadržaje koje sami odabiru, promicati medijski odgoj. Usmjeren je na više ciljnih skupina koje obuhvaćaju akademsku zajednicu (studente i nastavnike), djecu i mlade, nacionalne manjine, obrazovne ustanove, opću populaciju građana, obitelji i roditelje. Navedeni programi, festivali, projekti, internet sadržaji su najznačajnija nastojanja poticanja filmske pismenosti danas u Hrvatskoj. To su samo neki od primjera kojima se nastoji odgojiti vizualno pismenu djecu koja će uz medijski obrazovanog učitelja i uz ovakve programe uspješno kritički promišljati o današnjem "medijskom" svijetu.

Film budućnosti

Kako izgleda budućnost filma? Razmišljajući o tome poglavito treba biti svjestan da je pred nama dominacija virtualne (zamjenske) zbilje, a to znači da će se mladi gledatelj naći pred jednim novim medijskim iskustvom i doživljajem. Što je to što on gleda? – film, drugi svijet, nešto što ne postoji u zbilji ili zbilja? Kako ćemo ga voditi kroz taj "novi svijet"? To je temeljni zadatak buduće medijske pedagogije. Stoga temeljna definicija filma prema Peterliću (1977), da je film fotografska i fonografska registracija zbilje danas mora sadržavati i dodatak "i virtualne zbilje". Sve ono što smo godinama pripisivali filmu kao bitnu odrednicu, a to je poveznica s realnim životom u većini filmova danas se nalazi pred velikom prekretnicom. Što to znači u praksi za svakog učitelja? To od učitelja budućnosti zahtjeva pomno praćenje onoga što djeca gledaju, razgovor s njima o viđenom, po mogućnosti i njihovu ocjenu viđenog (prema njihovim dobnim mogućnostima) te ako je to ikako moguće, a trebalo bi biti u današnje doba, i njihovo medijsko izražavanje (stvaranje "malih" filmova). Naime, u današnje vrijeme nije dostatno biti medijski pismen samo na način gledanja i razgovora o gledanom, već je nužno i samostalno medijski se izražavati. Sve ono što bi trebali činiti učitelji, zasigurno bi trebali činiti i roditelji. Ne možemo više zatvarati oči pred činjenicom da djeca danas žive u medijskom okružju, koliko god to neki negirali. Promjene su potrebne i u Nastavnom planu i programu. U svezi s navedenim slobodna sam predložiti eventualne sljedeće promjene glede medijske kulture, nadajući se da će i najavljena Nova reforma školstva prepoznati važnost promjena nastavnog sadržaja u području medijske i filmske kulture. Filmsku kulturu u školi treba promatrati kao pedagoško-komunikološko-informacijsko-umjetničko područje. Film je podložan promjenama i u skladu s njima bi u potpunosti trebalo napraviti novi odabir aktualnih filmskih naslova koji će biti bliži i zanimljiviji današnjim učenicima. Važan je odabir i aktualnost filmova kao spoj aktualnosti i eventualne povijesti. Informacije o povijesti filma trebaju biti samo „usputne" (npr. nijemi-zvučni film, crno-bijeli film, film u boji, film-televizija, film-internet i dr.). Djecu na tom stupnju obrazovanja ne treba opterećivati imenima autora. Trebaju shvatiti da i film

ima svoju povijest, da filmovi nisu uvijek izgledali kao što danas izgledaju. Pri tome veliki je problem u dječjem doživljaju filma, što oni i starije naslove gledaju naravno sa svojeg današnjeg motrišta. Tu je nužna pomoć medijskog pedagoga/medijskog učitelja. Nadalje, zbog nedostatka vremena i satnice ne smiju se prikazivati samo dijelovi filma i onda to analizirati kao film u cijelosti. Treba voditi računa o zapostavljenim filmskim vrstama kao što su televizijska serija, reklama, glazbeni spot i dr. Nikako se ne smije zapostaviti poveznica film-tehnika. Nužno je objasniti ulogu tehnike/tehnologije u razvoju filma, a povezano s time i sve tehnološke inovacije. Učitelj mora biti svjestan važnosti filmske i medijske pismenosti nove generacije i značaja filmskog odgoja u okvirima odgojno-obrazovnog procesa te moćnog utjecaja filma na život djece. Naglasak bi trebao biti na specifičnostima načina filmskog izražavanja te po čemu medij filma sliči odnosno razlikuje se od drugih medija. Trebalo bi analizirati problem medijske kulture unutar nastave hrvatskog jezika. Osim što je svojom satnicom područje Medijske kulture dovoljno nezastupljeno, povećanje satnice bi omogućilo nastavnicima da s učenicima gledaju i dovoljan broj ne samo animiranih, nego i za sada premalo zastupljenih igranih i dokumentarnih filmova, a eksperimentalni film se na primjer uopće ne navodi. Važno je da djeca gledaju hrvatski film, ali i dati mogućnost nastavnicima da samostalno procjene mogu li njihovi učenici gledati i film koji je titlovan. Svaki učitelj će najbolje znati sam procijeniti i donijeti tu odluku. Ne smijemo im to pravo uskratiti te bi stoga trebao postojati i popis aktualnijih filmova svjetske i europske produkcije. Na taj način bi djeca upoznala i ostale kinematografije, ne samo domaću i eventualno američku. Pri izboru bi trebalo imati na umu i godinu produkcije, kada je film snimljen i pomno promotriti žanrovsku podjelu filma. Nikako nam ne bi smio biti dominantan kriterij kod odabira filmova npr. poveznica s književnošću. U slučaju kada se želi uspoređivati literarno djelo i filmska adaptacija tog djela (što je očito intencija u razrednoj nastavi te u 4. razredu prema Nastavnom planu i programu navedeno kao i Nastavna tema) važno je da učenicima prezentiramo dva jednako vrijedna dostignuća (literarno djelo i filmsko) i istaknemo njihove osobitosti i različitosti. Ne smijemo poistovjećivati film s knjigom, to su dvije različite, ali jednako vrijedne umjetnosti. Bez obzira na specifičnost nastavnog sata (strukturu nastavne jedinice medijske kulture) vrijeme i duljina filma nam nikako ne smije biti odlučujući faktor pri odabiru filmova jer bi se u tom slučaju sve svodilo na kratkometražne ili srednjometražne filmove. Film je još uvijek dominantan medij. Obzirom na zastarijevanje filma kao medija bitno je uvijek naglasiti kada je pojedini film nastao, kod djece treba razviti svijest o razvoju filma, da film nije samo ono što se danas snima i gleda. Svaki učitelj treba biti svjestan bogatstva filmskih rodova i žanrova te treba osvijestiti djeci nazočnost filma i u drugim medijima (multimedijalnost). Kod djece je potrebno osvijestiti čin filmskog stvaralaštva koje učitelj treba postaviti u istu razinu kao i literarno, likovno i glazbeno stvaralaštvo. Treba poticati pisanje osvrta o filmu s obilježjima kritičkog promišljanja i argumentiranja, što treba biti iznad dosadašnjih uobičajenih konstatacija „sviđa mi se“ ili „ne sviđa mi se“. Samo tako u budućnosti ćemo formirati mladu osobu sa zadovoljavajućom filmskom pismenošću, odnosno kompetentnog filmskog gledatelja. Sociološkim pristupom učitelj treba postupno uvoditi djecu u svijet razumijevanja filma, s djecom razgovarati o ulozi filma u društvu kako bi dijete osvijestilo da je film dio društva. Ne možemo zapostavljati teme poput TV-serija, sapunica, aktualnih filmova na repertoaru, te filmova poput Harry Pottera, Sumrak sage i sl. Objašnjavajući filmska izražajna sredstva i temeljne pojmove filmske pismenosti moramo koristiti i druge medije kao što su npr. računalne igre. Računalna igra je film u elektroničkom obliku koja sadrži sve elemente filmskog izražavanja (kadar, plan, rakurs...). Dok bi nekada film poglavito objašnjavali filmom danas ga objašnjavamo pojmom mediji pokretnih slika. Ako se zadržimo na računalnim igrama treba spomenuti interaktivnost (koju film još uvijek nema, ali mu teži). Važno je da u današnje vrijeme film kao medij ne postoji isključivo u kinodvoranama već se nalazi u svim drugim medijima. Primjerice televizija i internet ni danas ne mogu bez filma. Zbog velike ponude filmskih sadržaja vrlo je bitno kod mlade generacije razviti kritički stav prema medijima. Dakle, razmišljati o tome što su gledali, koja je uloga i značaj toga. U tom trenutku film kao medij prelazi granice gdje je prezentiran (kinodvorana, TV, monitor računala) i poprima društveni kontekst. Vidljivo je očito da se povijesti filma može pristupiti preko sadašnjosti. Moramo biti svjesni da se filmu

danas može pristupiti s više motrišta: npr. sa tematskog, društvenog (sociološkog), povijesnog, žanrovskog, estetskog, medijskog, zabavnog itd. Nužno je razlikovati film u nastavi kao nastavno sredstvo ili metodu (npr. pri motivaciji za uvodni dio sata) i film kao umjetnost što je ipak najvažnija sastavnica filmske kulture.

Zaključak

Djeca vole film. On im pruža mogućnost istraživanja i upoznavanja svijeta odraslih u koji tako željno žele zaviriti, a to im još nije dozvoljeno. Sve je u tom svijetu njima vrlo zanimljivo i novo pa se film doima kao neka mala enciklopedija u kojoj se mogu pronaći toliko traženi odgovori. Film, osim toga, pokazuje i pregršt još novih i neproživljenih situacija. U nekoj od njih dijete zna da bi se moglo zateći pa promatra kako će netko drugi reagirati i riješiti problem. Dijete gleda i uči neke od mogućih ishoda situacije, preispituje se i razmišlja kako bi ono postupilo na mjestu junaka filma. „Film tako nudi ogromno životno iskustvo bez izlaska iz sigurnosti vlastite kuće. Ne tvrdimo da je to uvijek i najbolje rješenje jer neke stvari svakako treba proživjeti i osjetiti sam, ali u mladim danima djeca na ovaj način lako zadovolje svoju znatiželju čekajući razdoblje u životu kada će moći sve to i provjeriti. Film nudi obilje avantura i informacija o dalekim i nepoznatim krajevima svijeta. Glede obrazovne strane, dijete može štošta naučiti o nekoj stranoj ili vlastitoj zemlji, ljudima, običajima, upoznati neke teorije, ideje, pokrete, religije, povijesne događaje, legende (Mikić, 2001, str. 163)...“ Film nudi djetetu i obilje emocija koje su njemu od velike važnosti. Razvija empatiju i bolje razumijevanje postupaka drugih ljudi preko glavnih likova u filmu. Budući da je djeci uvijek bliža slikovitost od apstrakcije, djeca gledajući pokretne slike od kojih je film sastavljen, vrlo intenzivno doživljavaju filmsku priču i primaju njegovu poruku. Filmu ih privlači vedrina, humor, akcija i neobične, nesvakodnevne situacije, mnoštvo specijalnih učinaka, filmski trikovi te sama filmska tehnika i postupak stvaranja filma. Gledanjem filmova dijete potpuno nesvjesno razvija i određene misaone sposobnosti kao što su percepcija ili opažanje, koncentracija i vizualna memorija. Osim toga razvija i ostale oblike mišljenja: apstrakciju, indukciju, dedukciju, analizu i sintezu. Dijete postupno počinje shvaćati što se zbiva na filmskoj vrpci. Isprva nije sigurno što to gleda i vidi, je li to mašta ili stvarnost, može li se to uistinu i dogoditi. Uskoro će početi samo povezivati i pronaći će odgovore na sva ta pitanja. Naravno da taj proces ne ide brzo i da djeca mlađe dobi neće moći razumjeti filmove u kojima se brzo izmjenjuju kadrovi. Neće moći odmah povezati i neke elemente vremena i prostora ako se redatelj u tom pogledu koristi složenijim postupcima montaže. Dijete će u ovoj dobi i filmski trik shvatiti doslovno. Gleda li neki film koji nema izrazitu vanjsku radnju, već se bavi analizom unutrašnjeg stanja likova, neće ga shvatiti jer dijete ne može u filmu pratiti i razumjeti ono o čemu ne zna ni u stvarnom životu. Da bi odgajatelji i učitelji djeci mogli pomoći u tumačenju filma, morali bi prvo dobro poznavati njihov intelektualno-emocionalni razvoj i razvoj recepcijskih mogućnosti. „Već je dugo vremena poznato da intenzitet doživljaja filma još uvijek ništa ne govori o tome koliko je dijete film stvarno razumjelo. Tako dijete može biti oduševljeno filmom i pouzdano izjaviti da je u filmu sve razumjelo, ali u razgovoru s njime ubrzo ćete moći ustanoviti da nisu kadra možda niti prepričati sadržaj filma ili da nisu uspjeli povezati prizore koji su bili u uzročno-posljedičnoj vezi. Djeca pamte samo sadržaje koji su bliski njihovoj psihi. Međutim, nerazumijevanje pojedinih prizora djecu niti malo ne ometa u daljnjem praćenju filma. Put do potpunog razumijevanja priče je dug (Mikić, 2001, str. 164).“ Idući od jednostavnijeg ka složenijem, dijete će postupno povećavati svoje recepcijske mogućnosti. Filmove bi u školi trebalo promatrati s više motrišta, kao samostalni umjetnički proizvod. Izrazito je važno da se primjerice pri interpretaciji adaptacije nekog književnog djela za film, ne govori više o književnosti, kao da je riječ o romanu ili noveli, a manje o filmu samom. Naime, koliko god on objedinjuje druge umjetnosti, on je samostalna umjetnost i to se nikad ne smije izgubiti iz vida! Upravo bogatstvo predmeta Medijska kultura krije brojne pristupe i motrišta filma što može obogatiti svijet učenika poglavito u estetskom smislu, ali svakako i u razvijanju kritičkog mišljenja i opservacije. Medijsku kulturu bi danas trebao predavati specijalist za područje medijske kulture od vrtića i predškolske dobi do srednje škole. Film neupitno utječe na obliko-

vanje ukusa te odgojnih i etičkih osobina svake, a posebno mlade ličnosti. Zbog toga se za film mora odgajati kao i za bilo koju drugu umjetnost. Za razumijevanje filma i njegovih vrijednosti treba pružiti kvalitetan filmski odgoj putem kojeg će danas mladi gledatelj, a sutra odrastao čovjek, moći razlikovati pravo umjetničko djelo od njegovog blijedog pokušaja.

Literatura

Agencija za odgoj i obrazovanje. http://www.azoo.hr/index.php?option=com_content&view=article&id=4153:49-revija-hrvatskog-filmskog-i-videostvaralatva-djece-2011&catid=476:smotra-hrvatskog-kolskog-filma&Itemid=437

Bežen, Ante (2005.). *Metodički pristup književnosti i medijskoj kulturi u drugom, trećem i četvrtom razredu osnovne škole*. Zagreb: Profil

Bjedov, V. (2006). Metodički pristupi filmu u nastavi hrvatskog jezika nižih razreda osnovne škole. *Život i škola*. (god. 6, br. 15-16), str-123-125

Erjavec, K. i Zgrabljić, N. (2000). Odgoj za medije u školama u svijetu. Hrvatski model medijskog odgoja. *Medijska istraživanja*. (god. 6, br. 1), str. 89-107

European Children's Film Association. http://www.ecfaweb.org/projects/education/index.htm

Filmovi.hr. http://filmovi.hr/index.php?p=article&g=17

Hrvatski filmski savez. http://www.hfs.hr/hfs/festivali_778/revijadjece.aspx#.VR_ZCfmsV8E

Hrvatski filmski savez. http://www.hfs.hr/hfs/festivali_782/#.VR_ZBfmsV8E

Ilišin, V., Bobinac Marinović, A. i Radin, F., (2001). *Djeca i mediji: uloga medija u svakodnevnom životu djece*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži

Kino Valli. http://www.kinovalli.net/o-fus-u

Mikić, K. (2001). *Film u nastavi medijske kulture*. Zagreb: Educa

Mikić, K. (2003). *Mediji i edukacija*. Zapis, br. 42

Mikić, K., i Mesić, A., (2004). *Medijska kultura, priručnik za nastavnike uz udžbenike Medijska kultura 5-8*. Zagreb: Školska knjiga

Mikić, M., Rukavina, A. (2006). Djeca i mediji; *Zapis*, posebni broj, str. 87-107

MZOŠ. *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Preuzeto 12. veljače 2015. sa http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685

MZOŠ. *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Preuzeto 12. veljače 2015. sa http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2197

Peterlić, A. (1977). *Osnove teorije filma*. Zagreb: Filmoteka

Težak, S. (1990). *Metodika nastave filma*. Zagreb: Školska knjiga

Težak, S. (2002). *Metodika nastave filma na općeobrazovnoj razini*. Zagreb: Školska knjiga

Twele, H. (2006): Perspektiven des europäischen Kinderfilms – Ein Überblick 2006; p. 3-14. IN *Kinder- und Jugendfilmzentrum in Deutschland/Kinderkino München e. V./Kinder- und Jugendfilm Korrespondenz* (Ed.): Kinderfilm in Europa. Bestandsaufnahme und aktuelle Beispiele, Sonderdruck. München: Verlag das Freie Buch.

UNESCO (2011). *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. Preuzeto 5. veljače 2015. s http://www.unesco.org/new/en/communication-and information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/media-and-information-literacy-curriculum-for-teachers/

Žderić, J. (2009). *Medijska kultura djece i mladih*. Zagreb; Medioteka

Ana Markotić
Telecentar
Kikićeva 13, 10000 Zagreb, Hrvatska
anamarkotic@hotmail.com

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Review paper
pages: 182-193

The film in teaching media culture: yesterday, today, tomorrow

Ana Markotić
Telecentre, Zagreb, Croatia

Abstract

Today, children grow and learn in an invironment dominated by the media. The media are a part of their daily routine and are used by children from an early age. The paper analyzes why children still love to watch a movie and what it means to them? The paper deals with the issue of children's understanding of film, as well as children's film-making. It is obvious that today, movie is a component of other media and therefore more frequently the "new" term art of motion pictures is used , which associates the history of cinema and the present (this is confirmed by the Croatian Ministry of Science, where the issue is discussed as part of the field of film art, or art of film as art of motion pictures). It indicates how media culture in school, as one of the areas within Croatian language, works and how through film culture students learn to think critically and evaluate media or film creation. In an age when it is difficult to determine the boundaries between media, children can best understand this on the example of popular computer games. Computer games are movies in electronic form. The question remains, where are computer games placed considering their genus and species. Currently, we accept the fact that this is a technological branch of art that combines painting, animation, music, and film, and a medium of moving images in time. Thhe NEA Fund (Art Fund of the US government) decided that from 2012, computer games are officially an art and that they are in the category of art in the mediawhere previously only traditional media of radio, television and film were represented. By playing a computer game the child becomes the main "film" hero and an active participant in the game, which is a new factor in the modern media world. In conclusion, the paper points out and analyzes the necessity of media literacy not only for children and young people but for all those involved in the educational process, from parents to educators and teachers. Finally, the author proposed certain changes in the current curriculum for primary schools in the field of media culture, particularly the problem that film in school is approached from communication or artistic starting points and the need to modernize media culture so that it is updated and closer to today's children as future media consumers.

Keywords: *film culture; media competence; media literacy; primary education*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Pregledni rad
stranice: 194-208

Tekstualnost dječje priče u suvremenim hrvatskim dječjim časopisima

Helena Pavletić
Odjel za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli

Sažetak

U radu se proučavaju značajke dječje priče kao tekstne vrste, njezine funkcije i karakteristike koje doprinose razvoju jezičnih kompetencija djeteta. Istraživanje uključuje analizu prema sedam de Beaugrandeovih i Dresslerovih načela tekstualnosti (2010) na primjeru tekstova objavljenih u suvremenim časopisima za djecu. Sa stajališta jezične strukture analiziraju se elementi koji potvrđuju kohezivnost i koherentnost teksta (rekurencija, paralelizam, pronominalizacija, konektori, smislenost teksta, semantička povezanost itd.), a ostali se kriteriji tekstualnosti (intencionalnost, prihvatljivost, situativnost, informativnost, intertekstualnost) dječje priče određuju s obzirom na njen značaj u djetetovu jezičnom i komunikacijskom razvoju.

Ključne riječi: *dječja priča; dječji časopisi; jezična kompetencija; tekstna vrsta; tekstualnost*

Uvod

Dječja priča literarna je forma ograničenog i koherentnog niza jezičnih znakova. Shvaćen u najširem smislu, pojam *dječje* priče obuhvaća različite vrste tekstova koji su namijenjeni djeci. Osim što je sastavnim dijelom čitanki i udžbenika, dječja je priča uvelike zastupljena i u suvremenim dječjim književnim časopisima. Sadržaji su dječjih književnih časopisa usklađeni s nastavnim programom Hrvatskoga jezika u osnovnoškolskom obrazovanju te služe kao dopunsko sredstvo u odgojno-obrazovnom procesu i doprinose razvoju djetetovih jezičnih i komunikacijskih kompetencija.

Primanje i odašiljanje jezičnih poruka pretpostavlja razvijene jezične djelatnosti: slušanje, govorenje, čitanje i pisanje. Tako u razvoju jezičnih sposobnosti važnu ulogu ima čitanje priča i/ili njihovo slušanje. Uz recepciju poruke i njeno razumijevanje, učenik treba biti osposobljen i za jezičnu proizvodnju, tj. odašiljanje poruke što se ostvaruje misaonom obradom sadržaja te jezičnim djelatnostima govorenja ili pisanja, na čiji razvoj također utječe recepcija teksta dječje priče.

S obzirom na to da se čitanjem priča razvijaju jezične djelatnosti, ali i kultura čitanja čime se bogati rječnik te razvija osjetljivost za književni izraz, učenik se osposobljava i za uporabu jezika u različitim komunikacijskim situacijama. Stoga su dječje priče važan poticaj u razvoju komunikacijske i lingvističke kompetencije učenika kao jednog od temeljnih ciljeva nastave Hrvatskog jezika.

U ovome se radu na primjeru dječje priče pokazuje njena važnost za razvoj komunikacijsko-jezičnih sposobnosti učenika. Tekstualnost, odnosno komunikativnost teksta dječje priče određuje se na temelju sedam standarda tekstualnosti prema de Beaugrandeu i Dressleru (2010). U okviru lingvistike teksta koja se kao disciplina počela razvijati sedamdesetih godina prošloga stoljeća i čiji je predmet proučavanja iznadrečenična jedinica (Ivanetić, 2003), analizira se način strukturiranja tekstova i njihova komunikacijska funkcija. Ispitivanje ustrojstva konkretnih tekstova u njihovoj uporabi uključuje opisivanje uvjeta i pravila proizvodnje tekstova, što je u osamdesetim godinama dovelo de Beaugrandea i Dresslera do formiranja teorije o kriterijima tekstualnosti. De Beaugrande i Dressler (2010, str. 14) definiraju tekst kao "komunikacijski događaj koji ispunjava sedam kriterija tekstualnosti" (kohezivnost, koherentnost, intencionalnost, prihvatljivost, situativnost, informativnost i intertekstualnost).

Standardima kohezivnosti i koherentnosti pokazuje se koja se jezična sredstva koriste u oblikovanju jezične strukture teksta, kao i kojim se načinima ostvaruje smislenost teksta dječje priče. Određujući ostala konstitutivna načela koja se odnose na sudionike komunikacijskog proce-

sa (prihvatljivost, situativnost, informativnost i intertekstualnost) pokazuje se na koji način dječja priča doprinosi razvoju komunikacijske kompetencije učenika (snalaženje učenika u različitim komunikacijskim situacijama), što je preduvjet i za uspješnije svladavanje teorijskih jezičnih znanja.

Dječja priča

Kao književnoteorijski pojam priča je "strukturalni element mnogih književnih vrsta, (odnosno svih pripovjednih oblika)" (Težak, 1991, str. 6). U teoriji pripovjednog teksta pojmom priča zamjenjuje se pojam fabule ruskih formalista V. B. Šklovskog i V. J. Proppa. Priča označuje "osnovni, vremenski i uzročno-posljedično povezan slijed događaja što ga književni diskurz preinačuje u trima aspektima: trajanja, redoslijeda i učestalosti." (Genette 1972, preuzeto prema Biti, 2000, str. 430). Drugim riječima, u odnosu priča – diskurz ističe se primat priče, odnosno "priča preuzima ulogu temeljnog razlikovnog obilježja pripovjednog teksta" (Biti, 2000, str. 328). Poststrukturalistički stavovi dovode u pitanje primat priče nad diskurzom i teksta nad komunikacijom, tj. pokazuje se da je priča uvijek samo naknadan konstrukt čitanja teksta, tj. naknadan učinak pripovjednoga diskursa (Biti, 2000). Konačno, "fenomenologijska i pragmatička koncepcija pripovijedanja priču promatra na temelju odnosa koji se zapodijevaju u 'okružju pričanja', tj. u načinu na koji se ona posreduje ili situaciji" (Biti, 2000, str. 431). U tom smislu, naglasak istraživanja premješta se s priče na pripovijedanje kao komunikaciju u društvenom okružju. Upravo na tom polazištu temelji se određivanje standarda tekstualnosti dječje priče u ovome radu.

Pojam priče odnosi se i na književnu vrstu. Pod nazivom priča, odnosno dječja priča, Težak (1991) obuhvaća sve kraće narativne tvorevine koje se dalje dijele na tri podvrste: bajka, fantastična priča i pripovijetka, ističući da je naziv *priča* nadređen pojam u odnosu na sve ostale nazive za kratke prozne vrste. Autorica napominje i kako se često nazivi priča i pripovijetka upotrebljavaju kao sinonimi iako se u teorijskom određenju uspostavlja razlikovanje na temelju postojanja (*priča*) ili odsutnosti (*pripovijetka*) komponente čudesnog u tekstu. Slično određenje priče daje i Crnković (1980, str. 19) koji navodi da se "pripovijetka uzima u značenju novele, a priča obuhvaća manja, rijetko veća prozna djela u kojima ima elemenata čudesnog ili čudesno prevladava". Uspostavljajući podjelu priče na narodnu i umjetničku priču te dalje na njihove podvrste Crnković (1980, str. 21) zaključuje da dječja priča "obuhvaća sve što je za djecu preuzeto iz riznice narodnih priča, kao i sve umjetničke, uglavnom prozne tekstove koji su građeni po uzoru na narodnu priču ili je u njima element čudesnog izražen na drukčiji način." Ili, kako se navodi u Crnković i Težak (2002, str. 21): "Fantastično ili čarobno kao bilo kakvo odstupanje od stvarnosti bitna je odrednica priče."

U ovome radu pojam dječje priče shvaćamo u njegovu najširem značenju kojim se zamjenjuju svi ostali nazivi za kratke prozne vrste koje su namijenjene djeci. Govoreći o recepciji dječje priče Težak (1989, str. 50) navodi sljedeće njene značajke: "Dječja priča je kraća prozna vrsta u prvom redu napisana da je djeca čitaju. Zato je obično pisana jezikom i stilom prilagođenim djeci. Najčešće donosi motive koji su im bliski i razumljivi, uglavnom preuzeti iz njihova života. Radnja je obavezno zasnovana na nekom događaju, u njoj nastupa više likova, ali je piščeva pažnja usredotočena samo na jedan ili dva, a to su najčešće djeca. Unutrašnjost likova se ne produbljava, a ambijentiranje radnje je neznatno. Bitna je akcionost, sve je pretežno podređeno fabuli. To su najuočljiviji elementi po kojima se dječja priča razlikuje od one za odrasle."

Pojavnost hrvatske dječje priče može se, prema Težak (1991), pratiti još od pojave prvih dječjih časopisa (*Bosiljak, Smilje* i *Bršljan*) u drugoj polovici 19. stoljeća, koji afirmiraju narodnu priču kao dječju lektiru. Njihovi su autori uglavnom bili učitelji pa su i priče imale većinom didaktički karakter. Priča je tijekom vremena bila stalnom sastavnicom dječjih časopisa, no mijenjale su se njene značajke i funkcije, kao i časopisi u kojima se pojavljivala. I danas se uočava važnost dječje priče, i to posebno u istaknutim dječjim književnim časopisima kao što su *Radost, Smib* i *Prvi izbor.* Često autori svoje priče najprije objavljuju na stranicama pojedinih časopisa, a zatim ih skupljaju u zbirke. Teme i motivi priča najčešće su povezani s događajima iz neposredne životne stvarnosti, a često priče prate i nastavne sadržaje u okviru programa Hrvatskoga jezika.

Dječji časopisi

Dječji časopis periodična je publikacija prvenstveno namijenjena učenicima, ali i njihovim učiteljima i roditeljima. Kako navodi Polak (2010), na primjeru *Prvog izbora*, časopis se koristi kao dopunsko nastavno sredstvo za nastavne, izvannastavne i izvanškolske aktivnosti, prije svega kao pomoć u ranom učenju hrvatskoga jezika, ali i drugih područja djetetova odgoja i obrazovanja, npr. u nastavi prirode i društva, likovne i glazbene kulture i dr.

Dječji časopisi poticaj su za čitanje, a budući da je čitanje samo jedna od jezičnih djelatnosti koja je u međusobnoj interakciji s ostalim jezičnim djelatnostima, dječji časopis, osim čitanja, omogućuje razvoj slušanja, govorenja i pisanja. Također, osim recepcije književnih, omogućena je i recepcija likovnih i edukativno-spoznajnih sadržaja.

Kako se u ovome radu analiziraju značajke priča objavljenih u književnim časopisima za djecu *Radost* i *Prvi izbor* ovdje dajemo i kratki prikaz spomenutih časopisa. Oba su časopisa mjesečnici, namijenjeni učenicima od 1. do 4. razreda osnovne škole i služe kao poticaj i sredstvo za razvoj jezičnih djelatnosti i stvaralaštva. *Prvi izbor* neprekidno izlazi od 1993. godine, a njegov sadržaj čine sve kraće književno-umjetničke vrste. Priče čine veći dio časopisa i njegovu stalnu rubriku, prate kalendar vremena i posvećuju pažnju važnijim datumima (npr. u travanjskom broju 2014. godine donosi se priča *Prvoga travnja* autorice P. Vončine, str. 22 te priča *Uskrsna zgoda* autorice V. Zemunić, str. 12). Uz pojedine priče dodani su zadaci koji služe usvajanju teksta priče s razumijevanjem. Također, uz priču se ponekad pojavljuju i zabavni prilozi koji dolaze u formi testa, a imaju poučnu i/ili funkciju zabave. U sadržaj *Prvog izbora* uključena je i stalna rubrika *Ispričaj priču*, zatim slikopriča namijenjena najmlađim učenicima, pjesme, igrokazi, strip, različiti enigmatski (npr. zagonetka, kviz) i edukativni sadržaji (npr. *Veseli kalendar*).

Radost je ilustrirani književni časopis za učenike od 1. do 4. razreda edukativno-zabavnog karaktera. Časopis izlazi od 1951. godine i koristan je izvor sadržaja u nastavi jer je od prvih brojeva uključen u nastavni proces, dopunjujući svojom aktualnošću čitanke i udžbenike u osnovnim školama. Od početka izlaženja časopisa u njegovu su realizaciju uključeni vrsni književnici i ilustratori za djecu, a tradicija je nastavljena i danas. Na stranicama časopisa pojavljivala su se poznata imena tekstova za djecu, od Mate Lovraka, Grigora Viteza, Nade Iveljić, Sunčane Škrinjarić pa do autora novije generacije Miroslava Kovačevića, Josipa Balaška, Sanje Pilić i drugih (Skok, 2010, str. 72).

Priče su stalnom sastavnicom *Radosti*, počevši od onih koje su namijenjene najmlađim čitateljima, do priča za učenike koji su već ovladali vještinom čitanja. Kao i u *Prvom izboru* sadržaj časopisa čine i pjesme, zatim igrokazi, stripovi, a uključene su i priče iz svjetske dječje književnosti, priče koje govore o hrvatskoj narodnoj baštini, kao i tekstovi namijenjeni edukativnim (rubrika *Strani jezici,* popularni tekstovi o biljkama, životinjama i sl.) i zabavnim sadržajima. Priče i pjesme prate kalendar vremena i događanja, a uz pojedine se priče donose zadaci koji potiču jezično ili kreativno izražavanje, kao i zadaci kojima se lakše usvaja sadržaj ispričane priče.

Čitajući dječje priče u časopisima *Prvi izbor* i *Radost* učenicima je omogućeno razlikovanje kraćih književno-umjetničkih vrsta, kao što su crtica, priča, basna i bajka. "Tijekom čitanja učenici uočavaju sličnosti i razlike između racionalnog i iracionalnog, usvajaju obilježja fabule i zakonitosti pripovijedanja o nekom događaju." (Polak, 2010, str. 107). Posredstvom priča učenici usvajaju različita mišljenja o životnim vrijednostima, razvijaju vlastite predodžbe i spoznajne mogućnosti. Konačno, učenici čitanjem dječjih priča razvijaju i naviku, odnosno kulturu čitanja.

U dječjim pričama koje su analizirane za potrebe ovog rada glavni su junaci najčešće djeca ili životinje, a tematika priča vezana je uz neposredni život djece. To su teme o prijateljstvu i dječjim simpatijama (*Ne volim zimu, Zavist i ostalo* autorice S. Pilić), školske teme (*Sve je u redu* S. Pilić*, Što je sreća?* Z. Pongrašića), teme o provođenju školskih praznika i pothvatima koje djeca poduzimaju (*Sve ne ide po planu* Z. Pongrašića*, Zimsko ljetovanje* N. Bošnjak) i sl. Takve priče imaju zabavnu funkciju te sadrže humoristične elemente, uz poneki koristan savjet koji se prenosi njihovim sadržajem, npr. *Previše slatkog nije zdravo, ali svi imamo neku manu, pa tako i ja* (Kopjar, M., Krafne, Radost, 6, 2013, str. 20-21)*; Da, ljubomorna sam. Kažu da to nije dobro, ni zdravo* (Pilić, S., Zavist i ostalo, Radost, 2013, 7, str. 24-25); *Tko rano rani, dvije sreće grabi!* (Pon-

grašić, Z., Što je sreća?, Radost, 2012, 1, str. 16-18)*; Jer ja baš ne volim zimu. Ali s tobom*... (Pilić, S., Ne volim zimu, Radost, 2013, 6, str. 16-18) itd.

Poučni karakter priče uočava se u analiziranim pričama *Reci: more* (Livaković, M. B., *Prvi izbor*, 2014, 10, str. 18-19) i *Fašnikov oproštaj* (Bošnjak, N., Radost, 2013, 6, str. 24). Priča *Reci: more* opisuje sve dobre i opasne strane mora, dok *Fašnikov oproštaj* govori o hrvatskom kulturnom nasljeđu opisujući razdoblje prije Pepelnice kada se u skladu s narodnim običajima spaljuje Fašnik koji se okrivljuje za sve nedaće u protekloj godini.

Junak priče može biti antropomorfno prikazana životinja i/ili biljka, a katkad i personificirana stvar ili pojava, pa čak i fantastično biće. Tako se more prikazuje antropomorfno u priči *Reci: more*: *Ja sam poput tebe, dijete, golemo dijete, jer se moje srce cijelo daje čovjeku. I ništa nikada ne traži zauzvrat. Ćud mi je prevrtljiva. Ima dana kada se smijem zajedno sa suncem. Tada se rastegnem koliko sam dug i širok, zategnem svoje obline, pritajim dah i tiho, tiho ti šapćem.* (Livaković, M. B., *Prvi izbor*, 2014, 10, str. 18-19).

Antropomorfno se prikazuju i životinje (imaju sposobnost govorenja i razumijevanja te se ponašaju kao ljudi) npr. lav u priči *Mirislav: Isprobao je razne frizure kako bi mu život bio lakši, ali griva je bila preduga. I tako je Mirislav ubacio nekoliko stvarčica u kovčeg, pozdravio svoje i otišao u potragu* (Vončina, P., *Prvi izbor*, 2014, 1-2, str. 22-24) ili lisičić u priči *Ljekarna Majke prirode* (Bošnjak, N., *Radost*, 2013, 5, str. 16-18). U toj je priči i priroda prikazana na antropomorfan način: *Majka priroda bila je vrlo nježna i obzirna prema svojim najmanjim pacijentima. Posjela je lisičića u krilo i pogladila ga po glavi.*, a u njoj su sadržani i fantastični elementi, tj. pojavljuju se fantastična bića: *Vile su moje posrednice koje pronalaze one koji žele pomagati.*

U priči *Maslačak i vila Miniminia* (Dodig, M., *Radost*, 2013, 8, str. 16-18) antropomorfmno su uz životinje prikazane i biljke, ali i sunce kao objekt nežive stvarnosti: *Poslalo je sunce pozivnice svakom cvijetu., Maslačak se tužan vratio na svoju livadu, gdje se od sunca darovano cvijeće šepurilo, sretno i veselo u svojim novim opravama., Tješili su ga i cvijeće i prijatelj miš, i pčelice i mravi. Danima je tiho plakao (...).* I u ovoj je priči sadržan element fantastičnog pojavom fantastičnih bića: *Vile su malo mislile i smislile rješenje. Svaka je vila posjedovala vilinsku zlatnu sunčevu prašinu koja im je bila potrebna kako bi letjele. Odlučile su da će njome posipati maslačak.*

U priči *Ljetni punici* (Pongrašić, E., *Prvi izbor*, 2013, 10, str. 40-41) glavni su likovi zmaj i princeza kao tipični likovi bajki, ali u ovoj su priči oni smješteni u realnu situaciju koja je karakteristična za djecu, a to je provođenje školskih praznika: *Zmaju, ja ne znam što bih radila ljeti i bojim se da ću imati ljetne praznike, a ne punike.*

Konačno, raznolikost priča u skladu je s različitošću interesa učenika koji na stranicama dječjih književnih časopisa uvijek mogu pronaći sadržaje koji su primjereni njihovu uzrastu i/ili zanimanjima.

Tekstna načela u dječjoj priči

Tekstualnost dječje priče dokazuje se na temelju sedam standarda tekstualnosti prema de Beaugrandeu i Dressleru (2010): kohezivnost, koherentnost, intencionalnost, prihvatljivost, informativnost, situativnost i intertekstualnost. U ovoj analizi polazimo od spomenutog pristupa s obzirom da se on najčešće koristi pri određenju teksta kao komunikacijskog događaja.

Korpus dječjih priča koje su odabrane za analizu čine tekstovi objavljeni u dječjim književnim časopisima *Radost* i *Prvi izbor* u razdoblju između 2012. i 2014., a razlog odabira časopisnog medija jest u naglašavanju važnosti dječjih književnih časopisa u prezentiranju književnih sadržaja, pa tako i dječje priče te u stalnoj aktualnosti časopisnog medija.

Kohezivnost teksta odnosi se na povezanost sastavnica njegove površinske strukture, a ostvaruje se različitim sredstvima kao što su rekurencija, paralelizam, parafraza, elipsa, konektori, referiranje među jedinicama u tekstu i dr. (Ivanetić, 2003).

U analiziranim tekstovima kohezija se ostvaruje različitim leksičko-sintaktičkim elementima: ponavljanjem istih ili sličnih sintaktičkih i/ili leksičkih jedinica, strukturnim paralelizmima, sinonimijom, parafraziranjem itd.

Rekurencija, tj. ponavljanje istog jezičnog izraza često se javlja u dječoj priči, a najčešće je ponavljana jedinica ime glavnog junaka priče ili nekog od bitnih pokretača radnje. Ponavljani izraz može upućivati i na neku od glavnih sastavnica priče (npr. mjesto radnje *ljekarna*). Uz rekurenciju ostvaruje se i parcijalna rekurencija promjenom vrste riječi (npr. *Maja – Majin, lijek; ljekarna – ljekovit*). Rekurencijom se u tekstu postiže strukturna i smislena povezanost teksta, a često ponavljani izrazi imaju funkciju naglašavanja pokretača radnje:

(1) Najveseliji cvijet na livadi zasigurno je *maslačak*. Zahvaljujući njemu, kao da je bezbroj malih sunašca zasjalo na livadi, stoga *maslačak* ponekad zovu sunčevim cvijetom.
Davno, kad je tek stvoren svijet, *maslačak* je bio zelen, a ne žut.
Maleni *maslačak* bio je najmanji i najzaigraniji od sveg cvijeća. *Maslačak* se tužan vratio na svoju livadu..., *Maslačak* je ponovno postao najsretniji cvijet na livadi...
(Maslačak i vila Miniminia, M. Dodig, *Radost*, 2013, god. 64, 8, str. 16-18)

(2) Moja prijateljica *Maja* govori tri jezika.
Majin tata je Francuz, diplomat..., Ljuta sam na sebe jer sam ljubomorna na *Maju*..., *Maja* se divi kako dobro hodam po gredi i kako lijepo sviram klavir..., *Maja* u sobi ima knjige i slikovnice na svim jezicima..,. *Maja* mi je došla u posjet..., Zagrlila sam *Maju*...
(Zavist i ostalo, S. Pilić, *Radost*, 2013, god. 64, 7, str. 24-25)

(3) – Boli me trbuh, mučno mi je! – odgovori lisičić.
Idemo brzo u *ljekarnu Majke prirode.* Ona će znati što ti treba.
Ubrzo su došli do malene kolibice u kojoj je *Majka priroda* imala svoju *ljekarnu.*
Oko *Majke prirode* letjele su male, dobre vile.
Majka priroda bila je vrlo nježna i obzirna prema svojim najmanjim pacijentima.
Zahvalio je vilama i *Majci prirodi* na pomoći.
(Ljekarna Majke prirode, N. Bošnjak, *Radost*, 2013, god. 64, 5, str. 16-18)

(4) Kao i svi lavovi na ovom svijetu, i on je ponosan na svoju *grivu. Griva* je gusta, crvenkasta dlaka koja lavovima lijepo uokviruje lice. (...) Ali Mirislavova je *griva* malo drugačija. (...) Svi žele vidjeti *grivu., Griva* se prošli mjesec spustila do poda., *Griva* se zapletala u grmlje i neprestano se spoticao u trku.
(Mirislav, P. Vončina, *Prvi izbor*, 2014, 1-2, str. 22-24)

(5) Morat ćemo otići po *lijek*, da to brže prođe. Idemo brzo u *ljekarnu* Majke prirode.
Neke biljke imaju toliko *ljekovitih* svojstava da mogu pomoći i kod više tegoba.
(Ljekarna Majke prirode, N. Bošnjak, *Radost*, 2013, god. 64, 5, str. 16-18)

Ponavljaju se i sintaktičke jedinice koje u tekstu imaju funkciju naglašavanja tematske sastavnice:

(6) Kada kažeš more, *to sam ja*! Možeš to viknuti, snažno i glasno: MORE! Pa još jače i jače: MOREEE! Jer i *to sam ja.* Možeš i šaputati, gotovo nečujno: moreee... *I to sam ja.*
Kada kažeš more, *to sam ja, i ja, i ja, i ja...*
(Reci: more, M. B. Livaković, *Prvi izbor*, 2014, 10, str. 18-19)

(7) *Ljubomorna sam.* Zavidna. (...) Ljuta sam na sebe jer *sam ljubomorna* na Maju, a draga mi je. (...) Da, *ljubomorna sam*.
(Zavist i ostalo, S. Pilić, *Radost*, 2013, god. 64, 7, str. 24-25)

(8) *Sve je u redu* – rekla je baka. *Sve je u redu* – rekla je mama. *Sve je u redu* – rekao je tata. Ništa nije u redu – rekao sam ja.
(Sve je u redu, S. Pilić, *Prvi izbor*, 2014, 1-2, str. 16-17)

Leksičko ponavljanje ima i funkciju razvijanja radnje što se u sljedećem segmentu teksta postiže ponavljanjem veznika *pa, a, ali* i *jer* na početku rečenica, čime se naglašava stilistički karakter teksta:

(9) *A* i zato što je barem polovinu tih svojih zaokruženih petica zaradila cviljenjem. *Jer* njezina učiteljica ima tanke živce. *Jer* kod kuće ima malu bebu. *A* male bebe također nonstop cvile. *Pa* joj je previše cviljenja i u školi i kod kuće. No, dobro. (...) škola je završila (...) *Pa* smo svi skupa mogli odahnuti. ...
Ali zaozbiljno – rekao sam sasvim polako da me tata može lakše razumjeti. *Ali* čini se da svejedno nije. (...)
Ali, opet se dogodilo nešto neplanirano. Deda (...) se ponovno ukočio. Vidjelo mu se to na faci. *A* vidjelo se i na baki... *Pa* je tatu uhvatila panika kako će tako svinuti deda ući u auto. *Pa* smo ga zato on, Seka i ja za probu oteglili dolje do parkirališta. *Ali*, nismo ga uspjeli ugurati ni na prednje ni na stražnje sjedalo.
(Sve (ne) ide po planu, Z. Pongrašić, *Prvi izbor*, 2014, 10, str. 22-24)

(10) Gurali smo. *I* upalilo je. *I* sad se vozimo na more. *I* opet sve ide po planu!
(Sve (ne) ide po planu, Z. Pongrašić, *Prvi izbor*, 2014, 10, str. 22-24)

U primjeru (10) upotrijebljena je anafora, tj. ponavljanje istog veznika na početku nekoliko uzastopnih rečenica čime se postiže ritmičnost teksta.

Leksičko ponavljanje često prati i strukturni, tj. sintaktički paralelizam. Riječ je o paralelnoj pojavi istorodnih ili sličnorodnih komponenata rečenice u dvjema ili više uzastopnih rečenica:

(11) Nedjelja na snijegu. *Umorit ću se. Smrznut ću se. Zadihat ću se. Prehladit ću se.*
(Ne volim zimu, S. Pilić, *Radost*, 2013, god. 64, 6, str. 16-18)

(12) Udebljala sam se dvije kile. *Od izležavanja i izležavanja. Od napolitanki i napolitanki. Od grickalica između obroka. Od zime i nekretanja.*
(Ne volim zimu, S. Pilić, *Radost*, 2013, god. 64, 6, str. 16-18)

(13) *Pomislilo je* jednog jutra, livada bi bila puno ljepša kada bi bila šarenija. *Odlučilo je* darovati cvijeću nove raskošnije haljine..., *Poslalo je* sunce pozivnice svakom cvijetu...
(Maslačak i vila Miniminia, M. Dodig, *Radost*, 2013, god. 64, 8, str. 16-18)

Ponavljanje istih sintaktičkih struktura sredstvo je povezivanja i stilistički konektor u tekstu priče.

Elipsa je "izostavljanje dijela iskaza koji je bitan za komunikaciju, tako da ga recipijent mora rekonstruirati" (Katnić-Bakaršić, 2001, str. 318). Izostavljanje je struktura, odnosno elipsa također česta u tekstu dječje priče građeći jedinstvo oslanjajući se na kontekst, tj. izostavljeni se element utvrđuje na temelju već postojećih elemenata. U tom smislu riječ je o referiranju na prethodno rečeno te se može govoriti o anaforičkom povezivanju:

(14) Ako vas baš zanima, za mene je najveća *sreća* kada mogu spavati koliko god želim. I ta mi je *sreća* sasvim dovoljna za cijeli dan! *Ona druga* mi uopće ne treba!

Pitate se zašto ponavljam sve što moj brat kaže? (...) jer smo nas dvojica *blizanci.* I to *jednojajčani*.

I ona ustaje u šest svakoga jutra. Jer isto mora na *posao.* I isto joj *počinje u osam*.
(Što je sreća?, Z. Pongrašić, *Radost*, 2012, god. 63, 1, str. 16-18)

(15) Poslalo je sunce pozivnice svakom cvijetu. Velika *svečanost dijeljenja boja* trebala se održati na visokoj planini, mjestu susreta zemlje i sunca. Na dan *dijeljenja* stajali su u redu cvjetovi i birali svoje oprave.

(Maslačak i vila Miniminia, M. Dodig, *Radost*, 2013, god. 64, 8, str. 16-18)

(16) *Volim* po stanu šetati u kratkim rukavima. *Zamišljati da je ljeto. Bosa hodati po sobama. Jesti sladoled i cuclati led. Stajati ispred klima-uređaja i uživati. Ležati na ležaljci u vrtu.*

(Ne volim zimu, S. Pilić, *Radost*, 2013, god. 64, 6, str. 16-18)

(17) Isprobao je razne frizure kako bi mu život bio lakši, ali griva je bila preduga. I odlučio je skratiti je. Želio je lijepu frizuru pa je morao potražiti *frizera. Vještog i iskusnog.*

(Mirislav, P. Vončina, *Prvi izbor*, 2014, 1-2, str. 22-24)

Iz rečenice se ispušta jedinica koja je prije u tekstu već spomenuta, često imenica (*sreća, blizanci, posao, frizer*, *boja*) ili glagol (*volim*) čime se ostvaruje kohezija teksta.

U funkciji naglašavanja tematske sastavnice leksički paralelizam prati sintaktički paralelizam uz dodatak pojačivačkih izraza *i* i *isto*:

(18) *On ustaje* točno u šest sati svakoga jutra. *Jer mora* na posao. *Koji mu počinje* u osam. *Ali prije negoli ode* na posao, mora popiti kavu. (...)
I ona ustaje u šest svakoga jutra. *Jer isto mora* na posao. *I isto joj počinje* u osam. *A prije negoli ode* na posao, *isto mora popiti kavu.*

(Što je sreća?, Z. Pongrašić, *Radost*, 2012, god. 63, 1, str. 16-18)

Leksičko ponavljanje ostvaruje se i leksičkom supstitucijom, npr. sadržajno povezanim izrazima u primjeru (19), sinonimijom u primjeru (20) i parafrazom u primjerima (21), (22), (23) i (25):

(19) Moj *sinčić* je nešto pojeo i sada ga boli trbuh. (...) –Da vidimo. Dođi k meni, *maleni*! Majka priroda bila je vrlo nježna i obzirna prema svojim *najmanjim pacijentima.* Posjela je *lisičića* u krilo... Njezine su ruke odmah otkrile da je *mališan* pojeo previše mesa.

(Ljekarna Majke prirode, N. Bošnjak, 2013, *Radost*, god. 64, 5, str. 16-18)

(20) Idiličnu sliku rascvjetanog ružičnjaka ipak je kvarila jedna sitnica. Ili kako je gospodin Ružić nazvao problem, *zelene napasti*. Svake godine gospodin Ružić vodio je rat sa *zelenim lisnim ušima* koje su napadale njegove sadnice..., To je posebno osjetljiva ruža, ovi *napasnici* će je uništiti!, Ovdje piše da bubamare jedu *biljne uši*.

(Zelene napasti gospodina Ružića, N. Bošnjak, *Radost*, 2013, 7, god. 64, str. 18-20)

(21) Tako je njena kocka dobila krov te na kraju nije nimalo sličila kocki, nego se pretvorila u pravu pravcatu drvenu *kućicu*., –Ovo nije kocka, ali je *skupina pravokutnika koji tvore zidove i tu je jedna piramida koja služi kao krov.* Vidjet ćete, za nekoliko dana jedna ptičica bit će zahvalna na toj kućici.

(Čarobna matematika, V. Čolić, *Radost*, 2013, god. 64, 6, str. 28-29)

(22) Najveseliji cvijet na livadi zasigurno je *maslačak*. Zahvaljujući njemu, kao da je bezbroj malih sunašca zasjalo na livadi, stoga maslačak ponekad zovu *sunčevim cvijetom.*

(Maslačak i vila Miniminia, M. Dodig, *Radost*, 2013, 8, str. 16-18)

(23) Nedjelja na *snijegu.* (...) Dobro, Tin mi se sviđa, ali je li sviđanje jače od odbojnosti prema *svjetlucavo bijelim pokrivačem* kojim je pokriven grad?

(*Ne volim zimu*, S. Pilić, *Radost*, 2013, god. 64, 6, str. 16-18)

(24) – Mama, *muka mi je!* – zacvilio je lisičić. –Što ti je? – upitala ga je brižna mama lisica.
(...) *Pojeo sam previše,... Boli me trbuh, mučno mi je!*
Lisičiću je ovo bilo prvi put da *se ne osjeća dobro...*
(Ljekarna Majke prirode, N. Bošnjak, *Radost*, 2013, god. 64, 5, str. 16-18)

(25) Poslalo je sunce pozivnice svakom cvijetu. Velika svečanost dijeljenja boja trebala se održati *na visokoj planini, mjestu susreta zemlje i sunca.*
(Maslačak i vila Miniminia, M. Dodig, *Radost*, 2013, god. 64, 8, str. 16-18)

U primjeru (24) supstitucija je ostvarena parafrazom *pojesti previše – ne osjećati se dobro* i hiperonimijom: *ne osjećati se dobro – biti mučno/imati bolove u trbuhu.* Odnos značenjske nadređenosti/podređenosti (hiperonimije/hiponimije) važno je supstitutivno kohezivno sredstvo u tekstu (Petrović, B., Gazdić Alerić, T., i Vranašević, D., 2013, str. 300).

Pronominalizacija, tj. uporaba zamjeničkih izraza čest je način leksičke supstitucije u tekstu:

(26) Ljuta sam na sebe jer sam ljubomorna na *Maju*, a draga mi je. (...) *Ona* bez poteškoća razgovara sa strancima i raznim turistima. Tata *joj* stalno ima goste zbog svog posla...
(Zavist i ostalo, S. Pilić, 2013, *Radost*, god. 64, 7, str. 24-25)

(27) *Gospodin Ružić* volio je *ukrasno grmlje, sadnice i cvijeće.* Od *svega* je najviše obožavao ruže kojih je imao pun vrt. (...) *Njegova* ljubav prema ružama bila je poznata u čitavome gradu. Ljubitelji cvijeća dolazili su k *njemu* po savjet, a mnogi su svraćali samo da se dive *njegovu* ružičnjaku.
(Zelene napasti gospodina Ružića, N. Bošnjak, *Radost*, 2013, 7, god. 64, str. 18-20)

(28) Izlazim. *Tin* mi maše iz automobila. I *on* izgleda kao čudovište, a inače je čisto zgodan. *Njegovi* starci također su šutljivi.
(Ne volim zimu, S. Pilić, *Radost*, 2013, god. 64, 6, str. 16-18)

Konektori su često vezno sredstvo u tekstu dječje priče kojim se ostvaruje kohezija teksta:
(29) *Ali* kazna ti ne gine. Ti znaš što se događa sa stvorovima tame...
–Ma znam. Spalit ćete me. *Tako* svake godine rade. Nekad me doduše objese. *Ili* bace u hladnu vodu. Već sam navikao. *Ipak,* najbolje tek slijedi.
(*Fašnikov oproštaj*, N. Bošnjak, *Radost*, 2013, god. 64, 6, str. 24)

(30) *Nažalost*, danas su ljudi izgubili kontakt s prirodom (...) pa je raznih bolesti sve više. *Ali* moja ljekarna im je uvijek na raspolaganju.
Priroda ima način vratiti izgubljenu ravnotežu i iscijeliti tijelo. *Na primjer*, kad ljude boli trbuh, čaj od kamilice, ublažit će grčeve. (...) *Recimo*, jako su zdravi češnjak, kopriva, odoljen, glog ili imela.
(Ljekarna Majke prirode, N. Bošnjak, 2013, *Radost*, god. 64, 5, str. 16-18)

(31) *No* ona se do svog posla vozi autom. *Pa* ionako uvijek sjedi. *Jer* ne može voziti stojećki. *Jedino* ne znam čita li i ona iste novine.
(Što je sreća?, Z. Pongrašić, *Radost*, 2012, god. 63, 1, str. 16-18)

(32) Praznici su. (...). *A* na moru puše jugo. *I* veliki valovi udaraju o kamenu rivu. *I* ja jedem sladoled u slastičarnici i baš mi je dobro.
(Zimsko ljetovanje, S. Pilić, *Radost*, 2013, god. 64, 5, str. 24-25)

(33) *Onda* se zavučem u krevet i počnem čitati. *Ili* pišem poruke na mobitelu. (...) Sjedimo na krevetu i pričamo. *Taj* krevet me prati. *On* mi je najbolji prijatelj. (...) *I* kino. *A* kino mi je dest metara od kuće. *Tu* razdaljinu mogu pretrčati u papučama...
(Ne volim zimu, S. Pilić, *Radost*, 2013, god. 64, 6, str. 16-18)

(34) *Onda* je neko vrijeme opet sve teklo po planu. *To jest*, više nije bilo škole...
Problem je u tome što se ne možeš baš non-stop svađati. Čak ni s nekim takvim kao što je Seka. *No*, dobro.
Na sreću, deda se već sutradan otkočio...
(Sve (ne) ide po planu, Z. Pongrašić, *Prvi izbor*, 2014, 10, str. 22-24)

U tekstu dječje priče pojavljuju se, prema Silićevoj (1984) i Silić-Pranjkovićevoj (2005) podjeli, suprotni konektori *a, no, ali*, dopusni konektor *ipak*, načinski konektor *tako,* spacijalni konektor *onda,* eksplikativi *na primjer, to jest* i *recimo,* verifikativni konektori *nažalost* i *na sreću,* gramatički konektori *i, pa, no* i *ili,* zaključni konektor *sve u svemu,* konektor uzroka *jer,* intenzivni konektor *čak ni,* deiktički konektori *taj, tu, on* i dr.

Kohezija se u tekstu ostvaruje i referiranjem na jedinice u tekstu, tj. foričkim odnosima te se s obzirom na usmjerenost referiranja razlikuju anaforički i kataforički odnosi (Glovacki-Bernardi, 2004, str. 44). Anaforički odnosi povezuju sastavnicu teksta s prethodnom uspostavljajući na taj način i vezu između događaja u tekstu. Njima se referira na prethodne dijelove teksta. Funkciju anafore u tekstu najčešće imaju zamjenice, čestice, i prilozi te se takav tip povezivanja često pojavljuje u tekstu dječje priče:

(35) Maleni maslačak bio je najmanji i najzaigraniji od sveg cvijeća. *On* se na dan dijeljenja boja zaigrao (...) pa je zaboravio na pozivnicu.
(Maslačak i vila Miniminia, M. Dodig, *Radost,* 2013, god. 64, 8, str. 16-18)

(36) Svaka je vila posjedovala *vilinsku zlatnu sunčevu prašinu*... Odlučile su da će *njome* posipati maslačak. To su i učinile.
(Maslačak i vila Miniminia, M. Dodig, *Radost*, 2013, god. 64, 8, str. 16-18)

(37) Ćud mije prevrtljiva. Ima dana kada se smijem zajedno sa suncem. *Tada* se rastegnem koliko sam dug i širok.
(Reci: more, M. B. Livaković *Prvi izbor*, 2014, 10, str. 18-19)

(38) Zamastili smo moj polun, ali koga briga! *Bar* su nam želuci bili puni. (...) pa kad je mama ušla u sobu, sve joj je bilo jasno. *Međutim,* nije vikala.
(*Krafne*, M. Kopjar, *Radost*, 2013, god. 64, 6, str. 20-21)

Kataforički odnosi povezuju sastavnicu teksta s dijelom u tekstu koji slijedi usmjeravajući radnju prema naprijed. U tekstu dječje priče kataforički odnosi uspostavljaju se neneutralnim redom riječi kao u primjerima (39), (40) i (41) ili pitanjem koje pretpostavlja odgovor, tj. nastavak teksta kao u primjerima (42), (43) i (44):

(39) Tješili su ga i cvijeće, i prijatelj miš, i pčelice i mravi. *Danima* je tiho plakao, sve dok jednog jutra nije više otvorio svoju glavicu, ležao je na podu i nije želio ustati. *Cvijeću* i životinjicama koji su ga poznavali, nedostajao je maslačak...
(Maslačak i vila Miniminia, M. Dodig, *Radost*, 2013, god. 64, 8, str. 16-18)

(40) *Na oblaku* je tada putovala vila Miniminia, koja je čula maslačkovu nevolju.
(Maslačak i vila Miniminia, M. Dodig, *Radost*, 2013, god. 64, 8, str. 16-18)

(41) *Idiličnu sliku* rascvjetanog ružičnjaka ipak je kvarila jedna sitnica.
(Zelene napasti gospodina Ružića, N. Bošnjak, *Radost*, 2013, 7, god. 64, str. 18-20)

(42) *Pitate se zašto ponavljam sve što moj brat kaže?* Pa zato što je on stariji od mene.
(Što je sreća?, Z. Pongrašić, *Radost*, 2012, god. 63, 1, str. 16-18)

(43) Igraj se pogledom po mojim prostranstvima dokle god ti pogled seže. *Ponekad su nepregledna, zar ne?* Ponekad ih kakvo kopno presiječe, a onda se opet ja nastavljam.
(Reci: more, M. B. Livaković *Prvi izbor*, 2014, 10, str. 18-19)

(44) *Tin mi se sviđa, ali mogu li se toliko žrtvovati? Sljeme pod snijegom?* Pa to je nešto poput noćne more!
(Ne volim zimu, S. Pilić, *Radost*, 2013, god. 64, 6, str. 16-18)

Koherentnost se određuje kao "smislenost teksta, logičko-semantička povezanost među rečenicama, koja je rezultat kognitivnih procesa njegova korisnika" (Ivanetić, 2003, str. 9). Prema Ivanetić (2003) sredstva su koherentnosti različita znanja koja sudionici komunikacije imaju u svojoj svijesti, odnosi kauzalnosti i temporalnosti, izotopija ili semantička povezanost različitih leksema, tema teksta, presupozicije ili implicitne pretpostavke teksta.

Koherentnost dječje priče počiva na znanju o svijetu, odnosno poznavanju okolnosti u vezi sa sadržajima koji se u njoj donose.

Izotopija, tj. semantička povezanost različitih leksema jedan je od načina uspostavljanja koherentnosti. U priči *Ne volim zimu* Sanje Pilić tematski su povezani izrazi *zima, snijeg, čizme, kape, pahuljice,* a u priči *Zimsko ljetovanje* iste autorice povezani su izrazi *zimski praznici, niske temperature, snijeg, sanjkanje, rukavice, šalovi, kape, skijaška odijela, štapovi, gojzerice, grudanje* i *crveni nos.* Čarobn*a matematika* V. Čolić donosi tematski povezane izraze *matematika, geometrijski lik, kocka, pravokutnik, ravnalo* itd. Nadalje, jasna je i povezanost pojmova koji se vezuju uz bolest odnosno zdravlje kao u priči *Ljekarna Majke prirode* Nikoline Bošnjak: *bolovi u trbuhu, lijek, ljekarna, pripravci, trave, travari, vidari, biljke, bolesti, grčevi, poremećaj, upala, bol, ljekovita svojstva, tegobe* i sl.

Koherencija se tekstova dječje priče ostvaruje kohezivnim sredstvima, temom koja je prilagođena dječjem uzrastu i/ili interesima, znanju o pojedinoj temi i kronološkim iznošenjem događaja koje je signalizirano uporabom konektora, npr. *kad – onda – katkad – poslije; jučer – onda – zatim*:

(45) *Kad* vidim lepršave pahuljice, smrači mi se pred očima. (...) *Onda* se zavučem u krevet i počnem čitati. (...) *Katkad* pozovem prijateljice u posjet. (...) *Poslije* ležim u krevetu.
(Ne volim zimu, S. Pilić, *Radost*, 2013, god. 64, 6, str. 16-18)

(46) *Jučer* mi je Matej rekao da sam zgodna i slatka (...) *Onda* mi je Juraj rekao da imam dobru frizuru (...); Maja mi je došla u posjet (...) *Zatim* je došao tatin prijatelj...
(Zavist i ostalo, S. Pilić, 2013, *Radost*, god. 64, 7, str. 24-25)

U većem broju priča smislenost teksta gradi se i na odnosu kontrasta čime se omogućuje lakše razumijevanje sadržaja:

(47) Ja sam poput tebe, dijete, golemo dijete, jer se moje srce cijelo daje čovjeku. I ništa nikad ne traži zauzvrat. (...) Ćud mi je prevrtljiva. Ima dana kada se smijem zajedno sa suncem. (...) Zaboravi svoje brige. Budi sada i ovdje. Gledaj rijeku otopljenog zlata kako teče po meni sa sunca. Neka se mir mojih dubina uvuče u tebe. Tvoj sam mir, nadahnuće i oslonac. Tvoje sam bogatstvo, ljepota. Uzmi onoliko koliko ti treba. I čuvaj srce svijeta. **//**A kada se dupini pretvore u morske nemani koje se pjene, kovitlaju i propinju, izgubim se. Utrkujem se sa samim sobom dižući se do ogromnih visina i naglo se spuštajući. Tada svaka igra

prestaje. Postajem opasan. To je nešto jače od mene i samo najbolji mogu biti sa mnom. Kao što naglo počinjem, tako znam i naglo prestati. Umirim se kao da ništa nije ni bilo.

(Reci: more, M. B. Livaković *Prvi izbor*, 2014, 10, str. 18-19)

Kontrast je u navedenom primjeru izražen slikom mirnog i uzburkanog mora. Usporedbom s čovjekom ističu se njegove dobre i loše strane, u njemu čovjek pronalazi mir i opuštanje, ali ono može predstavljati i opasnost: *Neka se mir mojih dubina uvuče u tebe / Postajem opasan*.

I u ostalim se pričama pojavljuje kontrast u funkciji uspostavljanja smisla: *bolest – zdravlje* (*Ljekarna Majke prirode,* N. Bošnjak, Radost, 2013, 5, str. 16-18); *hladno – toplo* (*Ne volim zimu,* S Pilić, 2013, 6, str. 16-18): *Uh, odjednom mi je bilo toplo oko srca;* dobro – zlo i tama – svjetlost (*Fašnikov oproštaj,* N. Bošnjak, Radost, 2013, 6, str. 24): *Da nema mraka, niti svjetla ne bi bilo. Mislite, cijenjeni Suče, da bi ljudski živalj znao, razlikovati i zahvalan biti na dobrome, da ga tu i tamo, mračna noć ne pritišće?; Ti znaš što se događa sa stvorovima tame, kad se svjetlost ponovno pojavi, nakon duge i mračne zime;* veselje i tuga (*Maslačak i vila Miniminia,* M. Dodig, Radost, 2013, 8, str. 16-18): *Najveseliji cvijet na livadi zasigurno je maslačak/Maslačak se tužan vratio na svoju livadu.*

Rezultat uspostavljanja smisla na temelju kontrasta može biti i stvaranje nove leksičke jedinice: izraz *punici* nastaje analogijom prema *praznici*, tj. *pun – prazan.* Novom se jedinicom postiže i efekt začudnosti u tekstu:

(48) *svi kažu „ljetni praznici", ali ja se s tim uopće ne slažem. Istina, u to doba su PRAZNE škole pa možemo reći da su one na praznicima, ali sve ostalo je PUNO! Dani su puni sunca i topline, ulice su pune ljudi i turista, more je puno plivača i ronilaca, a djeca su puna smijeha i veselja! I zato su to zapravo ljetni punici!*

(Ljetni punici, E. Pongrašić, *Prvi izbor*, 2013, 10, str. 40-41)

Radnja priče može se temeljiti i na kontradiktornom odnosu, npr. *Volim Maju, ali zavidna sam i gotovo. Ljuta sam na sebe jer sam ljubomorna na Maju, a draga mi je.*

(Zavist i ostalo, S. Pilić, 2013, *Radost*, god. 64, 7, str. 24-25)

Tim se postupcima koji su temeljeni na odnosu kontrasta ili kontradiktornosti potiču kognitivne aktivnosti učenika koje utječu na recepciju teksta dječje priče.

Intencionalnost teksta povezana je s autorom i njegovom namjerom da tekst koherentno organizira kako bi njime postigao odgovarajući cilj (de Beaugrande i Dressler, 2010; Ivanetić, 2003). U kontekstu ovoga rada cilj je stvaranje književnoumjetničkog teksta koji formom i sadržajem odgovara učeničkom uzrastu od 1. do 4. razreda osnovne škole. Dječja priča kraća je forma koja je u suvremenim dječjim časopisima obimno zastupljena. I svojim je sadržajem također prilagođena recipijentu jer autori uglavnom odabiru teme koje su djeci zanimljive i bliske, vezane uz njihov neposredan život (teme o školi, dječjim simpatijama, provođenju školskih praznika, različitim pothvatima, igrama i sl.).

Prihvatljivost je usmjerena recipijentu i pretpostavlja njegovu spremnost i/ili sposobnost da tekst prepozna kao kohezivan i koherentan te da ga prihvati i razumije (de Beaugrande i Dressler, 2010; Ivanetić, 2003). Prihvatljivost nekoga teksta može biti manja ili veća i u izravnoj je vezi s kriterijem intencionalnosti. U kontekstu ovoga rada prihvatljivost podrazumijeva stav učenika koji očekuje kohezivan i koherentan tekst koji je za njega koristan, bitan ili zanimljiv. Učenik će prihvatiti tekst dječje priče koja formom i sadržajem odgovara njegovim potrebama i/ili interesima i čija je funkcija razvijanje njegovih jezičnih djelatnosti i spoznajnih mogućnosti. Da bi tekst dječje priče bio prihvatljiv, važnu ulogu u predstavljanju sadržaja ima i odabir jezičnih sredstava prilagođenih učeničkom uzrastu. Na taj se način pobuđuje zanimanje učenika i zadržava njegova pažnja. Priče u dječjim časopisima imaju zabavnu i/ili poučnu funkciju čime se ostvaruje komunikacijska namjera autora teksta.

Informativnost se odnosi na izmjenu očekivanih, manje očekivanih i/ili neočekivanih te poznatih i nepoznatih elemenata u tekstu. Što je više očekivanih i/ili poznatih elemenata tekst je manje informativan (de Beaugrande i Dressler, 2010). Razvojem događaja, odnosno razvojem priče povećava se i njezina informativnost. Čitajući priču učenik je potaknut na razmišljanje o njenom završetku, različitim mogućnostima u pristupu nekom događaju i/ili problemu. U vezi s tim od posebne je važnosti da na temelju iznesenih informacija učenik prepozna bit teksta, odnosno shvati pouku priče. Time se osim na razvoj jezičnih djelatnosti utječe i na učenikov kognitivni razvoj. U većini je analiziranih tekstova pouka priče eksplicitno iznesena, često na kraju teksta:

(49) Ja spajam krajeve i ljude. Hranim. (...) stvaram simfoniju života i potvrđujem ljepotu postojanja. Nemoj to nikada zaboraviti. Tvoj sam mir, nadahnuće i oslonac. Tvoje sam bogatstvo, ljepota. Uzmi onoliko koliko ti treba. I čuvaj srce svijeta.
(Reci: more, M. B. Livaković *Prvi izbor*, 2014, 10, str. 18-19)

(50) –Prirodno je da ti se poslije ljetovanja ne ide u školu... Ali kada kreneš, postat će ti zanimljivo. I meni se nakon godišnjeg odmora ne žuri na posao... Ali to je u redu. Sve je u redu.
(Sve je u redu, S. Pilić, *Prvi izbor*, 2014, 1-2, str. 16-17)

(51) Drugi put pazi što i kako jedeš. Nažalost, danas su ljudi izgubili kontakt s prirodom, ali i sami sa sobom, pa je raznih bolesti sve više. Važno je znati da u biljkama postoje tvari koje liječe i da prirodu treba čuvati, kao i svaku biljnu vrstu. Nikad ne znaš za koju se bolest lijek nalazi baš u nekoj maloj, neuglednoj biljci, koja možda može spasiti i život!
(Ljekarna Majke prirode, N. Bošnjak, *Radost*, 2013, god. 64, 5, str. 16-18)

Razumijevanje pročitanog odraz je komunikacijske interakcije između namjere autora teksta, samog sadržaja teksta, ali i sposobnosti učenika (razvijenoj jezičnoj i komunikacijskoj kompetenciji), kao i konteksta u kojem se čitanje odvija. Važnu ulogu u razumijevanju teksta, uz postojeća znanja o sadržaju, ima i bogatstvo rječnika koje učenik posjeduje. Čitanjem dječjih priča učenici obogaćuju svoj leksik, upoznaju se literarnim načinom izražavanja, razvijaju maštu i obogaćuju svoj unutrašnji život.

Situativnost pretpostavlja uvjetovanost teksta danom situacijom, što podrazumijeva prilagođenost teksta određenom kontekstu i određenoj komunikacijskoj situaciji (de Beaugrande i Dressler, 2010). Dječja priča literarna je forma koja je prije svega namijenjena čitanju, a budući da je važna za razvoj jezičnih i komunikacijskih kompetencija relevantna je njena pojava prije svega u književnim dječjim časopisima u kojima zauzima važno mjesto. Dječji časopis dopunsko je sredstvo u nastavi hrvatskoga jezika, ali služi i za provođenje izvannastavnih djelatnosti u koje su osim djece, uključeni i nastavnici i roditelji. Svojom aktualnošću u prezentiranju književnih sadržaja, raznolikošću autora i tema dječjih priča, kao i popratnih edukativno-zabavnih sadržaja koji prate tekst priče što olakšava njenu recepciju, suvremeni su dječji časopisi važan medij u približavanju teksta dječje priče učenicima.

Intertekstualnost se očituje u manjoj ili većoj ovisnosti određenoga teksta o drugim, prethodno realiziranim tekstovima (de Beaugrande i Dressler, 2010). Pojam intertekstualnosti preuzet je iz teorije književnosti te označuje različite vrste povezanosti tekstova. U širem smislu određuje se kao ovisnost tekstova jednih o drugima, dok se u užem smislu tim pojmom označuje "odnos među književnim tekstovima u kakvom je za razumijevanje jednog od bitne važnosti poznavanje drugog" (Solar, 2007, str. 164). U kontekstu proučavanja dječje priče u suvremenim dječjim časopisima intertekstualnost se očituje u smislu utjecaja jednog teksta na drugi tekst. Često je preuzimanje tema, motiva ili likova. Teme i motivi odnose se na svakodnevne situacije u kojima se djeca nalaze, posebno su naglašeni ljubavni, obiteljski i socijalni motivi (pomaganje drugima, pozitivan stavu u rješavanju problema, prijateljstvo i ljubav prema ljudima, životinjama

i sl.), a motivi nekih priča su i ekološki ili povijesni. Kada je riječ o preuzimanju likova, u priči *Ljetni puni*ci prepoznaje se stereotipna slika zmaja i princeze preuzeta iz teksta bajke, a likovi se priče pojavljuju i u drugim situacijama, tj. pričama autorice E. Pongrašić (*Kroz njegove oči, Kad princeza postane čudovište, Tajni rođendan*). U kontekstu ovoga rada ovaj standard uključuje učenikovu razvijenu jezičnu i komunikacijsku kompetenciju, odnosno mogućnost razlikovanja pojedinih tipova teksta te uočavanje značajki pojedine tekstne vrste. Recepcijom dječje priče učenici uočavaju kako je riječ o kraćem proznom tekstu čiji su likovi najčešće djeca ili antropomorfno prikazane životinje, biljke ili pojave i s temama koje su bliske njihovu svakodnevnom životu, a u sebi osim zabavnog nose često i konotaciju poučnog.

Zaključak

Funkcija dječje priče jest funkcija animiranja i/ili informiranja učenika. Priča učeniku pruža razonodu, pouku i nova znanja, omogućujući mu pritom razvijanje jezičnih djelatnosti. Strukutra teksta dječje priče ostvaruje se kao i u drugim književnoumjetničkim tekstovima koji se temelje na pripovijedanju. Važnu kohezivnu ulogu teksta dječje priče imaju leksičko-sintaktička kohezivna sredstva: česta su ponavljanja leksičkih elemenata i paralelizmi sintaktičkih struktura, leksičke supstitucije, konektori i odnosi referiranja. Smislenost teksta dječje priče temelji se na znanju o temama koje su prilagođene učeničkom uzrastu, a gradi se i na temelju kontrastnih odnosa čime se učeniku lakše prenose pojedini sadržaji i omogućuje njihovo razumijevanje. Antropomorfnim prikazom bića, stvari i pojava, kao i fantastičnim elementima nastoji se djetetu, na njemu prihvatljiv način, približiti stvarnost koja ga okružuje. Ostali standardi tekstualnosti dječje priče također su u vezi s razvojem jezičnih, ali i kognitivnih sposobnosti što se očituje prihvaćanjem i razumijevanjem teksta, bogaćenjem rječnika, sposobnošću dekodiranja poruka, stjecanjem novih znanja, uočavanjem značajki različitih stilova i međusobne povezanosti tekstova, razlikovanjem pojedinih tekstnih vrsta, razvojem čitateljske kulture te shvaćanjem važnosti časopisa u razvoju učeničkih jezičnih i komunikacijskih kompetencija. Specifičnost se suvremenih dječjih časopisa kao medija, u odnosu na čitanke ili zbirke priča, očituje u aktualnosti donošenja novih sadržaja s obzirom da se tiskaju mjesečno te u njima svoje priče objavljuju suvremeni hrvatski autori.

Struktura i smislenost teksta dječje priče u suvremenim se dječjim časopisima ostvaruje kao i u pričama koje su sastavnim dijelom udžbenika ili zbirki dječjih priča. Kriteriji intencionalnosti, prihvatljivosti i informativnosti također pokazuju značajke dječje priče općenito. Oni se odnose na prilagođenost teksta dječje priče učenicima od 1. do 4. razreda osnovne škole kratkoćom forme i primjerenošću sadržaja, tj. donoseći teme koje su učeniku bliske i relevantne, povećavajući pritom njihovo znanje uz istodobno zadržavanje pažnje. Suvremeni su dječji časopisi važno sredstvo u približavanju teksta dječje priče učenicima. S obzirom da je dječja priča prije svega namijenjena čitanju, relevantna je njena pojava u dječjim književnim časopisima, kao što je u afirmaciji kratke priče za odrasle važnost odigrao novinski tisak i književni časopisi. Kriterij intertekstualnosti u dječjoj je priči manje zastupljen u odnosu na kratku priču koja je namijenjena odraslima i u kojoj se poznavanje drugog teksta može očitovati na jezično-stilskoj razini, razini lika, tematskoj i fabularno-kompozicijskoj razini. Utjecaj jednih tekstova dječje priče na druge najčešće se očituje ponavljanjem istih tema i motiva koji su neposredno vezani uz djetetovu stvarnost. Ponavljanje istih i/ili sličnih sadržaja u vezi je s frekventosti izlaženja časopisa, a uvjetovano je i činjenicom da priče u dječjim časopisima prate kalendar vremena što kod drugih tekstualnih medija nije slučaj. Također, za razliku od priče za odrasle koja ne donosi neki značajan zaključak, već teži da ostane zapamćena, dječja priča usmjerava učenika da shvaćanjem pouke koju donosi, uz razvoj jezičnih djelatnosti, razvija i svoje kognitivne sposobnosti.

Literatura

Biti, V. (2000). *Pojmovnik suvremene književne i kulturne teorije.* Zagreb: Matica hrvatska.
Bošnjak, N., (2013), Fašnikov oproštaj, *Radost*, god. 64, 6, str. 24., Zagreb: Naša djeca.
Bošnjak, N., (2013), Ljekarna Majke prirode, *Radost*, god. 64, 5, 16-18., Zagreb: Naša djeca.

Bošnjak, N., (2013), Zelene napasti gospodina Ružića, *Radost*, god. 64, 7, 18-20., Zagreb: Naša djeca.
Bošnjak, N., (2013), Zimsko ljetovanje, *Radost*, god. 64, 5, 17-18., Zagreb: Naša djeca.
Crnković, M. (1980). *Dječja književnost.* Zagreb: Školska knjiga.
Crnković, M., i Težak, D. (2002). *Povijest hrvatske dječje književnosti od početaka do 1955. godine.* Zagreb: Znanje.
Čolić, V., (2012), Žirafino ljetovanje, *Radost*, god. 63, 1, 24-25., Zagreb: Naša djeca.
Čolić, V., (2013), Čarobna matematika, *Radost*, god. 64, 6, 28-29., Zagreb: Naša djeca.
de Beaugrande, R., i Dressler, W. (2010). *Uvod u lingvistiku teksta.* Zagreb: Disput.
Dodig, M., (2013), Maslačak i vila Miniminia, *Radost*, god. 64, 8, 16-18., Zagreb: Naša djeca.
Glovacki-Bernardi, Z. (2004). *O tekstu.* Zagreb: Školska knjiga.
Ivanetić, N. (2003). *Uporabni tekstovi.* Zagreb: Zavod za lingvistiku Filozofskog fakulteta.
Katnić-Bakaršić, M. (2001). *Stilistika.* Sarajevo: Ljiljan.
Kopjar, M. (2013), Krafne, *Radost*, god. 64, 6, 20-21., Zagreb: Naša djeca.
Livaković, M.B. (2014), Reci: more, *Prvi izbor*, 10, 18-19., Zagreb: Mozaik knjiga.
Petrović, B., Gazdić Alerić, T., i Vranašević, D. (2013). Supstitutivna kohezivna sredstva u hrvatskome dnevnom tisku. *Obdobja,* 32, (str. 299-305). Ljubljana: Filozofski fakultet u Ljubljani.
Pilić, S., (2013), Ne volim zimu, *Radost*, god. 64, 6, 16-18., Zagreb: Naša djeca.
Pilić, S., (2013), Zavist i ostalo, *Radost*, god. 64, 7, 24-25., Zagreb: Naša djeca.
Pilić, S., (2013), Zimsko ljetovanje, *Radost*, god. 64, 5, 24-25., Zagreb: Naša djeca.
Pilić, S., (2014), Jako sam dobro, *Prvi izbor*, 9, 36-37., Zagreb: Mozaik knjiga.
Pilić, S., (2014), Sve je u redu, *Prvi izbor*, 1-2, 16-17., Zagreb: Mozaik knjiga.
Polak, S. (2010). Dječji časopis Prvi izbor kao doprinos razvoju kreativnosti i komunikacijske kompetencije učenika u primarnom obrazovanju. U R. Javor (Ur.), Časopisi za djecu i mladež: zbornik u povodu 60. obljetnice Odjela za djecu i mladež Gradske knjižnice (str. 105-121). Zagreb: Knjižnice grada Zagreba, Hrvatski centar za dječju knjigu.
Pongrašić, E., (2013), Kad princeza postane čudovište, *Prvi izbor*, 5, 36-37., Zagreb: Mozaik knjiga.
Pongrašić, E., (2013), Kroz njegove oči, *Prvi izbor*, 9, 40-41., Zagreb: Mozaik knjiga.
Pongrašić, E., (2013), Ljetni punici, *Prvi izbor*, 10, 40-41., Zagreb: Mozaik knjiga.
Pongrašić, E., (2013), Tajni rođendan, *Prvi izbor*, 8, 40-41., Zagreb: Mozaik knjiga.
Pongrašić, Z., (2012), Što je sreća?, *Radost*, god. 63, 1, 16-18., Zagreb: Naša djeca.
Pongrašić, Z., (2014), Sve (ne) ide po planu, *Prvi izbor*, 10, 22-24., Zagreb: Mozaik knjiga.
Silić, J. (1984). *Od rečenice do teksta.* Zagreb: Sveučilišna naklada Liber.
Silić, J. i Pranjković, I. (2005). *Gramatika hrvatskoga jezika.* Zagreb: Školska knjiga.
Skok, J. (2010). Uz šezdesetu obljetnicu Radosti. U R. Javor (Ur.), Časopisi za djecu i mladež: zbornik u povodu 60. obljetnice Odjela za djecu i mladež Gradske knjižnice (str. 67-87). Zagreb: Knjižnice grada Zagreba, Hrvatski centar za dječju knjigu.
Solar, M. (2007). *Književni leksikon: pisci, djela, pojmovi.* Zagreb: Matica hrvatska.
Težak, D. (1989). O recepciji dječje priče. *Suvremena metodika nastave hrvatskog ili srpskog jezika, književne, scenske i filmske umjetnosti,* 1, 50-53. Zagreb: Školska knjiga.
Težak, D. (1991). *Hrvatska poratna dječja priča.* Zagreb: Školska knjiga.
Vončina, P., (2014), Mirislav, *Prvi izbor*, 1-2, 22-24., Zagreb: Mozaik knjiga.
Vončina, P., (2014), Prvoga travnja, *Prvi izbor*, 8, 22-23., Zagreb: Mozaik knjiga.
Zemunić, V. (2014), Uskrsna zgoda, *Prvi izbor*, 8, 12-13., Zagreb: Mozaik knjiga.

Helena Pavletić
Odjel za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
I. M. Ronjgova 1, 52100 Pula, Hrvatska
helena.pavletic@mail.inet.hr

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Review paper
pages: 194-208

Textuality of short story in Croatian children's journals

Helena Pavletić
The Department of Educational Sciences, Juraj Dobrila University of Pula, Croatia

Abstract

This paper examines the characteristics of the children's short story as a text type, its functions and characteristics that develop a child's linguistic competence. The research is focused on determining the standards of textuality on the example of children's stories published in children's magazines. From a linguistic point of view, the paper analyses elements of cohesion and coherence in the text (recurrence, parallelism, connectives, meaningfulness of text, semantic connection). Other standards of textuality (intentionality and acceptability, in-formativity, situationality and intertextuality) are analysed in terms of the impact that the children's story has on children's communication, speech and language development.

Keywords: *children's short story; children's journals; linguistic competence; text type; textuality*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Pregledni rad
stranice: 209-218

Procesna drama kao oblik suradničkoga učenja

Maša Rimac Jurinović
Osnovna škola Mladost in Zagreb

Sažetak

Suvremena odgojna i obrazovna praksa zahtijeva pronalaženje novih pristupa artikulaciji nastavnoga sata i ostvarivanju odgojnih i obrazovnih ciljeva. Te nove pristupe nameće postmoderno vrijeme u kojem živimo sa svim svojim kulturološkim, gospodarskim, političkim, tehničkim i tehnološkim promjenama. Preispituje se uloga institucija, ali preispituju se i pojedinačne uloge roditelja, učitelja i učenika. Vrijeme u kojem živimo i djelujemo postignuća učenika opisuje i mjeri kompetencijama. U mnoštvu sposobnosti neke se nameću kao odgojno-obrazovni ideal: kritičko mišljenje, suradničko učenje, preuzimanje odgovornosti, sposobnost djelovanja kao individue i dijela društva. Takva postignuća propisuje i kurikulum, točnije Nacionalni okvirni kurikulum.

Kao posebno zanimljiv i produktivan oblik učenja sve se češće ističe suradničko učenje u kojem učenici organizirani u grupe zajedničkim naporima svladavaju nastavno gradivo. Među učenicima koji uče surađujući vlada pozitivna međuovisnost, odnosno svijest da mogu uspjeti samo zajedničkim naporima.

Procesna drama je metoda dramskoga odgoja. Odsustvo publike je jedno od njezinih obilježja. Kako nije usmjerena na predstavljanje već na propitivanje i traženje odgovora na postavljena pitanja (probleme) predstavlja metodu za kvalitetno poučavanje i učenje.

U ovom radu se postavlja teza da je procesna drama oblik suradničkoga učenja jer u bitnim obilježjima procesna drama i suradničko učenje se preklapaju te će se komparativnom metodom zajednička obilježja popisati, usporediti i objasniti.

Svrha ovoga rada je ponuditi metodu koja odgovara zahtjevima suvremene nastave.

Ključne riječi: *dramski odgoj; kompetencije; NOK; suvremene metode poučavanja*

Uvod

Suvremena škola, i prije svega suvremeni učenici, zahtijevaju nove oblike poučavanja i motiviranja za usvajanje i preradu sadržaja predviđenih nastavnim planom i programom, odnosno *Nacionalnim okvirnim kurikulumom*. Pred školu i sve zainteresirane za odgoj i obrazovanje (učitelje, učenike, stručne suradnike i ravnatelje, ali i roditelje) nametnuti su novi izazovi – škola se mora temeljiti na znanju iskoristivome u životu učenika, učenici moraju steći određene kompetencije kako bi bili spremni za tržište rada, ali i život nakon što izađu iz škole.

Također, sve više učenika koji pohađaju redovne škole zahtijevaju neki oblik prilagodbe, bilo da se radi o poteškoćama u učenju ili ponašanju. Inkluzija je pedagoški izrazito opravdana, međutim nepobitno je da učitelju stvara dodatni izazov. Posebno ako smo svjesni činjenice da u taj razred mogu ići i izrazito darovita djeca koja traže, također, dodatnu pripremu učitelja za sat.

Osim toga, nikako ne možemo o hrvatskim školama govoriti na razini pedagoškoga standarda. U nekim školama se nastava odvija uz pomoć pametnih ploča, a u drugima još uvijek uz pomoć obične, najčešće zelene, ploče. U nekim razredima sjedi 15 učenika, u drugima 30. Također, većina nastave u našim školama je frontalna. Frontalna nastava, dakako, nije loša, katkad je i najbolji izbor, međutim ne može biti jedini odabir. Pogotovo ne za modernu *generaciju Z*.

U ovo postmoderno vrijeme, u vrijeme *fast-food* obitelji (obitelji koje komuniciraju površno i nerijetko suvremenim načinima komunikacije, a ne živom riječi) škola postaje svojevrsni surogat-roditelj i nerijetko se za svoje učenike mora pobrinuti na način na koji to ne čine njihovi roditelji ili skrbnici.

Dakle, suvremena škola mora misliti na mnoštvo čimbenika i uzeti ih u obzir kako bi postala mjesto uspjeha za sve svoje učenike. Put prema tome cilju osvjetljavaju kompetencije, za sada neupotpunjene predmetnim kurikulima.

Uslijed toga, ali i brzih promjena u našem društvu, danas se sve češće govori o krizi obrazovanja, ali i krizi odgoja. Neki autori u općeprihvaćenom nazivu kriza odgoja vide i priliku za pročišćenje znanosti: „Pedagogijska znanost danas, prolazi svojevrsnu katarzu: između glorificiranja i negiranja, krize i ekspanzije, proturječju između teorije i pedagoške prakse“ (Hrvatić, 2013, str. 152). Razloge u isticanju potrebe za promjenama tradicionalne pedagogije, isti autor vidi u: „u stvaranju nove paradigme temeljene na suodnosu pedagogije i kulture, a prema gledanju na život i svijet iz više pravaca i filozofskih pogleda, gdje se mijenja pedagoški način mišljenja kao i ustroj škole od (pre)naglašenog spoznajnog (kognitivnog), prema socijalnim odnosima, demokratskoj participaciji, suradničkom učenju i odgojnim vrijednostima (Isto, str. 153).

Dakle, ovo je vrijeme preispitivanja svih paradigmi učenja i poučavanja, traženja novih načina i metoda, artikuliranja drugačijih ciljeva nastave. Suvremena nastava, zbog svega ranije spomenutoga, zahtijeva neke drugačije načine učenja i poučavanja, a između ostaloga mora razvijati i suradničke oblike učenja koji su ostvarivi primjenom metoda koje možda u svijetu i nisu nove i nepoznate, ali su u hrvatskim školama svakako nedovoljno zastupljene. Ovdje prvenstveno mislim na procesnu dramu.

Procesna drama – definicija i obilježja

Počeci prakticiranja procesne drame i odgojnoga dramskog djelovanja u Hrvatskoj datiraju s kraja 90-ih godina kada je osnovan Hrvatski centar za dramski odgoj i kada je pokrenut niz dramskih radionica, stranih i domaćih voditelja. Hrvatski dramski pedagozi odlaze u europske zemlje duge dramsko-pedagoške tradicije te prenose njihova iskustva zainteresiranima.

Svjedočanstvom jednog od iznimno važnih sudionika i pokretača tih promjena dobivamo uvid što bi dramski odgoj bio i kojim metodama se koristi te definiciju procesne drame. „Putem radionica u Hrvatskoj i u inozemstvu te upoznavanjem stručne dramsko-pedagoške literature upoznavali smo se, uz osnove odgojnog kazališta, s tehnikom voditelja/učitelja u ulozi i ogrtačem stručnjaka, s forum-kazalištem i nekim drugim tehnikama kazališta potlačenih poput živih slika (zaustavljenih prizora) te s procesnom dramom kao tehnikom i pedagoškim žanrom“ (Krušić, 2014).

U istom tom članku, autor procesnu dramu naziva i glavnim žanrom drame za odgoj, a knjigu Ive Gruić *Prolaz u zamišljeni svijet – Procesna drama ili drama u nastajanju*, vrhuncem i zaključkom toga razdoblja (Isto.)

Naziv procesna drama temelji se na bitnoj karakteristici ove forme odgojnoga kazališta, a to je da se oživljavanje dramskoga svijeta odvija kroz proces. U procesnoj drami „nastajanje, igranje, doživljavanje i promišljanje dramskog svijeta i događaja u njemu u potpunoj su međuovisnosti i zbivaju se praktički istodobno. Procesna drama u tom smislu značila bi dramu u nastajanju, dramu koja raste, izrasta“ (Gruić, 2002, str. 18).

Nekoliko je izrazito prepoznatljivih obilježja procesne drame: a) **sudjelovanje svih sudionika**, b) **odsutnost vanjske publike**, c) **aktivno sudjelovanje voditelja u samom procesu** (voditelj u ulozi) d) **sastoji se od epizoda** i e) **organizirana je u etape koje se sastoje od dramskih igranja i ne-dramskih epizoda** koje omogućuju izlasci iz uloge.

Upravo sudjelovanje svih sudionika, C. O'Neill izdvaja kao karakteristično obilježje procesne drame. „Procesna drama kao metoda odgojnog kazališta između ostalih ima jedno izrazito bitno obilježje, a to je sudjelovanje svih sudionika u dramskom zbivanju. Sudionici improviziraju vođeni kroz razne zadatke te svojim djelovanjem stvaraju i grade svijet dramskoga događanja“ (O'Neill, 1995, str. 118).

Sljedeće specifično obilježje procesne drame je sudjelovanje voditelja u samoj dramskoj igri i svijetu koji se gradi. Takav dramski postupak se naziva voditelj u ulozi, a osmislila ga je poznata engleska dramska pedagoginja Dorothy Heathcote. Voditelj u ulozi je dramska tehnika koja omogućava voditelju da uđe u dramski svijet na način koji želi, a ovisno o tome što želi postići kao

nadređeni, jednak ili podređen likovima iz stvorenoga dramskog svijeta. Dakle, voditelj može u procesu stvaranja drame sudjelovati izvana i iznutra, jedino ne smije dozvoliti da ga preuzme dramski svijet jer se na taj način ugrožava rad cijele grupe. Voditelj ulazi u ulogu samo i isključivo s jasnim ciljem što na taj način želi od grupe, odnosno što želi postići. Ta tehnika je i izvrstan i *ekonomičan* način da se učenike, odnosno sudionike, odmah uvede u dramski svijet u nastajanju. Uz pomoć te tehnike sudionici se odjednom nađu unutar okvira dramskoga svijeta bez dobivanja detalja dugim pripovijedanjem ili nekim drugim oblikom ekspozicije, odnosno nekoga uvodnog dijela u kojem bi se sudionike upoznalo s dramskim kontekstom. Naravno, ta tehnika zahtijeva određene kompetencije učitelja o kojima će više riječi biti u ovome radu.

Prema Ivi Gruić (2002) epizode su svojevrsne zaokružene cjeline, koje se ne odnose na razinu priče, nego na razinu funkcioniranja procesne drame. Prema tome epizode predstavljaju izlasci/ulasci u ulogu, promjena grupne uloge u individualnu ili igranje u paru, promjenu mjesta, vremena događaja i sl.

Upravo ta epizodičnost u građenju svijeta čini procesnu dramu idealnom za školu i primjenu u nastavi jer omogućava da se nekoj nastavnoj ili međupredmetnoj temi posveti onoliko nastavnih sati koliko je potrebno bez straha da ćemo previše predviđenoga vremena izgubiti na podsjećanje učenika što smo radili i *gdje smo stali* jer izmjenom, primjerice, smrznutih slika u vrlo kratkom vremenu dajemo sažetak svega što smo napravili do tada i omogućavamo svim učenicima (čak i onima koji nisu prisustvovali prethodnome satu) da kvalitetno nastave s radom.

Epizodičnost procesne drame koja omogućava nastavak rada, ali i prekidanje rada kada je potrebno osigurati vrijeme za promišljanje o otkrivenom tijekom procesa doprinosi aktivnom razumijevanju svijeta u kojem živimo i djelujemo. Upravo ta refleksivnost je sastavni dio ovoga dramskog procesa, a ujedno i obrazovno-odgojni zahtjev koji se ne smije i ne može zanemariti jer pounutrenje koje nastaje promišljanjem o odigranom, viđenom, pročitanom stvara trajna znanja, mijenja obrasce razmišljanja, utječe na stavove i doživljaj društva u kojem živimo, ali i djelujemo.

Epizodičnost se nadovezuje na posljednje bitno obilježje procesne drame, a to je izmjena dramskih i ne-dramskih epizoda. Dramskim epizodama gradimo svjetove, uspostavljamo odnose među karakterima, propitujemo, tragamo za rješenjima zaštićeni ulogama i svijetom koji smo stvorili. Ne-dramske epizode nam služe kao premosnica prema stvarnome svijetu i uz pomoć iskustva koje smo stekli igrajući, promišljamo svijet u kojem uistinu živimo, stvarajući vrijednosne sudove, uviđajući što je dobro i kako treba, a što je loše.

Dramski svijet nastao uslijed procesne drame nije određen izvana, već definira sam sebe. Štoviše, sudionici se nalaze u konstantnoj tenziji predstavljajući iskustvo i bivajući u iskustvu, dok publika u kazalištu čeka da se nešto dogodi, sudionici procesne drame stvaraju događaje i na taj način u isto vrijeme nastanjuju stvarni i imaginarni svijet (O'Neill, 1995).

Takvo paralelno sudjelovanje, odnosno bivanje, najbolje objašnjava pojam Augusta Boala (brazilski redatelj, pisac, tvorac forum-kazališta i politički aktivist) gledatelj-izvođač (eng. *spect-actors*) te svakako predstavlja novi kazališni ugovor između glumaca i publike. Od sudionika procesne drame se ne očekuje glumački talent niti poznavanje teme koja se prorađuje, od sudionika se očekuje isključivo ozbiljnost u pristupu kako bi nastalo autentično dramsko iskustvo.

Osim svega ranije spomenutoga, važno je istaknuti da se procesna drama temelji na grupnim ulogama, rjeđe na radu u paru i sasvim rijetko na individualnom radu. Dakle, za funkcioniranje procesne drame, nužna je suradnja svih sudionika jer upravo zajedničkim odlučivanjem tijek procesa kreće prema naprijed. Primjenom procesne drame učenici uviđaju da samo zajedničkim radom možemo postići cilj i da svi na putu prema postizanju toga cilja ovisimo jedni o drugima.

Ovakav oblik dramskoga rada nudi mogućnost lakoga provođenja zajedničkih aktivnosti jer je za provedbu potrebna jedna učionica u kojoj će se maknuti suvišni namještaj, a sav dodatni materijal ne priprema učitelj/voditelj nego je dobrim dijelom nusproizvod procesa koji daju sudionici/učenici (primjerice, dnevnički zapisi, pisma i sl.).

Osim olakšane tehničke organizacije i provedbe, procesna drama ima još jednu veliku i u suvremenom školstvu katkad presudnu prednost – učenici ovakav način rada smatraju zabavnim.

Osim što, prema mome iskustvu, učenici vole ovakav način rada, oni uviđaju i njegovu korisnost. A učeničko pitanje Što ja dobivam s tim? nikako ne smijemo tumačiti neodgojenošću i nepoštivanjem autoriteta, to je legitimno pitanje na koje učenici moraju dobiti odgovor kako bi bili motivirani za rad.

Ono što bih istaknula kao još jednu izrazitu prednost procesne drame usko je vezano uz pedagogijsku znanost i pedagošku praksu koje nas uče da su važne sastavnice svakoga rada vrednovanje i samovrednovanje. U procesnoj drami učenici odmah, tijekom procesa, dobivaju povratnu informaciju uviđajući da su njihove ideje i prijedlozi (ne)usvojeni u grupi. Na taj način uče kako utjecati na druge, kako kvalitetno i argumentirano raspravljati, kako svoje ideje pravilno predstavljati, kako nešto iskusiti i sagledati iz *tuđih cipela*. Vrlo lako, grupa može postati moćan izvor kreativnih ideja i efektivne kritike (O'Neill i Lambert, 1982).

A nisu li upravo to zahtjevi koje pred nas postavlja posredstvom Kurikuluma i suvremena pedagogija i sve druge znanstvene discipline koje se bave razvojem djeteta, njegovim funkcioniranjem i učenjem?

Osim dobrobiti za učenika i nastavni proces, preduvjet kvalitetne procesne drame je i drugačiji angažman učitelja/voditelja, a osim zadovoljstva uzrok je i osvještavanju i jačanju učiteljskih kompetencija. Neosporno je da procesna drama, a samim time i dramski odgoj potiče učitelja na kreativnost, traženje novih načina i omogućavanje učenicima da u radu sudjeluju kao suradnici. Učitelj postaje suorganizator, a cijeli sat nose i kreiraju učenici koji su u mjeri koja im odgovara uključeni u nastavni proces.

Koje kompetencije su učiteljima neophodne za osmišljavanje nastave pomoću procesne drame odavno je prepoznato i definirano radom istaknutih dramskih pedagoginja. Konkretnije „Njima (učiteljima dramskoga odgoja, op. a.) je potrebna sposobnost da strukturiraju lekciju, ne samo za prenošenje informacije već i za oblikovanje podijeljenoga iskustva učenja (*shared learning experience*). Potrebna im je stanovita moć opažanja, percepcije i organizacije. Moraju biti orijentirani na proces. Moraju biti sposobni, ne samo odgovarati na pitanja sudionika već i formulirati pitanja koja će potaknuti sudionike da postavljaju još značajnija pitanja“ (Morgan i Saxton, 1987, str. 6). Naša istaknuta dramska pedagoginja, Zvjezdana Ladika, nekoliko godina ranije popisala je stručne profile koje dramski pedagog mora ujediniti: „Redatelj dječjeg studija, rukovodilac školske dramske grupe mora biti i stručnjak, i pedagog, i psiholog“ (Ladika, 1970, str. 87). Dodala bih da te profile, ali i ranije spomenute osobine treba imati i dobar učitelj.

Da bismo kroz dramski svijet došli do zajedničkoga ispunjenja zadanih ciljeva, zadatak voditelja je uvesti sve sudionike u taj svijet odabirom odgovarajuće strategije kako bi svijet koji nastaje uistinu bio svijet svih sudionika. Postići slaganje, zajednički rad i suradnju te poštivanje pravila forme nije lako, ali je preduvjet za stvaranje dramskoga svijeta procesne drame.

Procesnu dramu zbog svih njenih obilježja možemo promišljati i kao oblik suradničkoga učenja i kao suprotnost još uvijek u velikoj mjeri raširenoj frontalnoj nastavi. Upravo ta teza će se u narednom poglavlju pokušati i dokazati usporedbom suradničkoga učenja i procesne drame.

Zašto je procesna drama oblik suradničkoga učenja?

Suvremeni pedagoški pristupi upućuju na nužnost stvaranja odgojno-obrazovnoga okružja koji uvažava različitosti i individualne osobitosti svakoga učenika te stvaranje uvjeta u kojima se svaki učenik može ostvariti i razviti. Jedna od mogućnosti ostvarenja takvih zahtjeva je organizacija nastave primjenom suradničkoga učenja.

Suradničko učenje se definira kao „zajednički rad učenika sa svrhom postizanja zajedničkih obrazovnih ciljeva“ te „omogućava djelotvorno stjecanje akademskih znanja i sposobnosti te socijalnih vještina (Johnson i Johnson, 1989 sve prema Markić, 2013).

Bognar (2006) upozorava da se pojam suradničko učenje (*cooperative learning*) najprije javio kod američkih znanstvenika. Međutim, u europskoj didaktici taj pojam je već ranije afirmiran sintagmom grupni oblik, ali da se terminom suradničko učenje zapravo naglašava kvaliteta odnosa koju taj oblik treba njegovati.

Kadum-Bošnjak (2012) upozorava da ima autora koji su mišljenja da svaki grupni rad nije istovremeno i suradničko učenje, ali su svi ujednačenoga stava da se suradničko učenje događa u skupini te da se o suradničkom učenju može govoriti ako se zadovolji nekoliko preduvjeta: svi članovi skupine rade na realizaciji zajedničkoga zadatka i ako uspjeh skupine ovisi o svakome članu te ako uspjeh svakoga člana ovisi o uspjehu skupine. Prema ovim odrednicama, je li procesna drama oblik suradničkoga učenja?

Suradničko učenje se može još detaljnije definirati kao „određeno radom u malim, suradničkim skupinama sastavljenima od učenika različitih akademskih postignuća te po mogućnosti različitog spola i različitih rasa povezanih zajedničkim ciljem sa svrhom ovladavanja određenim akademskim sadržajem. Primjena tog suvremenog oblika rada zahtijeva osposobljenost kako učitelja tako i učenika“ (Reić-Ercegovac i Jukić, 2008, str. 69).

Upravo to je i načelo prema kojem se formiraju skupine prilikom primjene procesne drame. Naime, ovisno o atmosferi i odnosima učenika unutar određenoga razreda, skupine se za dramski rad mogu formirati slučajnim odabirom, može se dozvoliti učenicima da samostalno formiraju skupine ili voditelj može prema svome ključu, a imajući na umu razloge zbog kojih želi određene učenike usmjeriti na usku suradnju, oformiti grupe.

O osposobljenosti učitelja, odnosno voditelja procesne drame, već je bilo riječi, a što se tiče osposobljenosti učenika ona nastaje, možda je točnije ustvrditi da se aktivira, spontano. Jako puno čimbenika utječe na to kako će učenici u početku doživjeti ovakav način rada, no iz moga iskustva, učenici vrlo brzo prihvaćaju ovakav oblik rada jer predstavlja odmak od uobičajene prakse u našim učionicama – frontalne nastave i pasivne uloge učenika. Suradničko učenje pretpostavlja aktivnu ulogu i učenika i učitelja, stoga i s obzirom na ovo obilježje suradničkoga učenja, procesna drama predstavlja jednu pojavnost takvoga učenja.

Psihologija u suradničkom učenju prepoznaje model poučavanja i rada u skupinama „u kojima svaki član skupine participira osobnim udjelom u zajednički rezultat skupine. Tako rezultat skupine postaje odraz različitosti njezinih članova što rezultat čini bogatijim, efikasnijim i kreativnijim“ (Nikčević-Milković, 2004, str. 49). I prema tim odrednicama, procesna drama uistinu je oblik suradničkoga učenja jer svaki od sudionika/učenika doprinosi u skladu sa svojim mogućnostima i u mjeri u kojoj je spreman sudjelovati, a krajnji rezultat je kreativan produkt efikasnoga rada koji kod većine sudionika procesne drame stvara osjećaj uspješnosti i zadovoljstva.

Važno je napomenuti da se suradničko učenje temelji na teoriji socijalne međuovisnosti i to one pozitivne. O pozitivnoj socijalnoj međuovisnosti govorimo kada članovi grupe shvaćaju da su jedni drugima potrebni za pravilno obavljanje zajedničkoga zadatka. Kod takvog shvaćanja, grupi je jasno da ne može uspjeti ako svaki njezin pojedinac ne uspije. Negativna međuovisnost je karakteristična za kompetitivno učenje gdje pojedinac ostvaruje svoj cilj samo ukoliko je bolji od ostalih.

Upravo pozitivna socijalna međuovisnost je preduvjet za stvaranje dramskoga svijeta procesnom dramom. U izvršavanju dramskih zadataka, neupitno, je potrebna zajednička energija te uspješno izvršavanje zadataka (u smislu kvalitete) ovisi o entuzijazmu i uključenosti njezinih sudionika. Također, nužno je, s obzirom da svi sudionici imaju izbor kako nešto odigrati, u dramskim interakcijama uvažavati sve sudionike i njihov izbor. Jer osim na pozitivnoj međuovisnosti, suradničko učenje se temelji i na individualnoj odgovornosti.

Poznato je da se na teoriji izbora temelji i pedagoška ideja kvalitetne škole. Glasser smatra da je učenike prijeko je potrebno poučavati o teoriji izbora, a ključ uspjeha leži u osposobljavanju učenika za samovrednovanje jer se na taj način smanjuje potreba za prisilom. Također, u kvalitetnoj školi, razni oblici suradničkoga učenja postaju temeljni oblik organizacije učenja, svako poželjno ponašanje se nagrađuje, a prisila i kritiziranje su ukinuti (Glasser, 2005).

Također, isti autor smatra da učenici u školama moraju učiti pomagati jedni drugima kroz suradničko učenje pa stoga otvara vrata kvalitetnih škola za sve vrste umjetnosti jer one, posebno glazba i drama, uvode učenike u suradničko učenje, a osim toga, upozorava i da bi obrazovanje trebalo postati popularnije i da bi trebalo povezivati školu i život (Glasser, 1999).

Napomenula bih samo da se primjenom procesne drame igranjem uloga uči kako djelovati u realnom svijetu, ali o tome je već dovoljno bilo riječi.

Za kvalitetno provođenje suradničkoga učenja izrazito je važno ozračje u kojem se odvija. Naime, „dobrom organizacijom suradničkoga učenja, učitelj može stvoriti takve uvjete u kojima ce se razvijati kognitivni, konativni i psihomotorni aspekt ličnosti svakoga djeteta" (Reić-Ercegovac i sur., 2008, str. 69). Međutim, u suradničkom učenju „prisutna je stalna interakcija među učenicima, ali i između učenika i učitelja s ciljem stjecanja novih spoznaja i iskustava. Da bi izmjena informacija i učenja bila učinkovita, potrebno je pozitivno i motivirajuće ozračje u kojem će osobnost svakog učenika doći do punog izražaja neovisno o različitosti" (Kadum-Bošnjak, 2012, str. 187). Pitanje ozračja i osobne uspješnosti svakoga učenika zanimalo me prilikom svakoga sata na kojem smo dramski proigravali stvarnost. Razgovorom s učenicima i malim anonimnim anketnim listićima, potvrđene su moje pretpostavke. Naime, na satovima na kojima se sadržaji obrađuju procesnom dramom stvara se pozitivno ozračje, a većina mojih učenika osjećala se izrazito uspješno.

Bognar (2006) u interpretaciji rezultata istraživanja stava studenata prema suradničkome učenju navodi nekoliko razloga zbog kojih su studenti pozitivno ocijenili nastavu didaktike u okviru koje je organizirao suradničko učenje. On ističe da je suradničko učenje efikasno jer potiče na djelovanje, odnosno rekla bih dodjeljuje aktivniju ulogu sudionicima. Dakle, od učenika koji suradnički uče se očekuje da djeluju, a ne da pasivno sudjeluju u nastavnim procesima zapisujući bilješke. Procesna drama je i zbog toga suradnički oblik učenja jer od učenika traži najviši stupanj aktivnosti, učenici uče slušajući, gledajući, govoreći, pišući, ali i čineći.

Osim toga, Bognar u istom radu ističe kako su nakon određenog perioda studenti svoj rad prezentirali kroz male svečanosti nazvane *slavljenje učenja*. U procesnoj drami također govorimo o različitim oblicima predstavljanja rezultata koji je mogu dogoditi na svakome satu, nakon dužega razdoblja istraživanja ili na kraju cijele radionice. Ono što je posebno vrijedno u ovim malim slavljima učinjenoga jest da za zanimljivu dramsku etidu jednako su važni svi sudionici te da interakcijom između sudionika promovira se i uspjeh drugih, a sve to doprinosi razvoju samopoštovanja. A te male dramske etide s punim pravom možemo nazivati slavljem jer učenici jako pažljivo promatraju jedni druge, tuđe izvedbe i zapravo, neovisno jesu li u ulozi gledatelja ili izvođača, uživaju i izvedbe nagrađuju pljeskom.

Osim toga, takve male razredne izvedbe nesumnjivo utječu na poboljšanje socijalnih odnosa u razredu, a to je još jedan argument zašto bi se procesnu dramu trebalo razumijevati i primjenjivati u školama kao oblik suradničkoga učenja.

Suradničko učenje i povezivanje škole i života, ni danas, u većini hrvatskih učionica, nije prisutno u zadovoljavajućoj mjeri. Točnije, povezivanje sadržaja i života je praksa onih učitelja koji intuitivno prepoznaju kako približiti školske sadržaje svojim učenicima. Međutim, povezati nastavne sadržaje sa životom postaje didaktički standard i jedan od osnovnih zahtjeva suvremene osnovne škole. Stoga svi učitelji trebaju biti osposobljeni za takvo poučavanje i tek tada možemo govoriti o dobrom obrazovanju.

A dobro obrazovanje se temelji na poučavanju koje je usmjereno na svako pojedinačno dijete. Mi danas znamo da „Poučavanje usmjereno na proces ili poučavanje usmjereno na dijete je pristup poučavanju koji akcent stavlja na planiranje temeljeno na aktivnostima i iskustvu umjesto na znanju koje se stječe činjenicama koje treba pohraniti. Takvo učenje temeljeno je na individualnom otkriću, neposrednom iskustvu i kreativnom radu" (Nikčević-Miličević, 2004, str. 47).

Upravo procesna drama kao oblik suradničkoga učenja omogućava da se udovolji svim zahtjevima koje pred suvremenu nastavu postavljaju didaktika, pedagogija, psihologija i da se integriraju različita područja i međupredmetne teme predviđene nastavnim planovima, školskim kurikulumima i Nacionalnim okvirnim kurikulumom, a nadam se i uskoro, predmetnim kurikulumima.

Umjesto zaključka

Iz prethodnoga poglavlja se, vjerujem, da zaključiti da procesna drama po svim svojim bitnim odrednicama predstavlja način suradničkoga učenja. Međutim, smatram da bi u ovome

poglavlju bilo korisnije dokazati da procesna drama ima svoje mjesto i u Nacionalnom okvirnom kurikulumu, ne isključivo kao oblik suradničkoga učenja već i kao dio umjetničkoga odgoja.

Procesna drama je dio Kurikuluma, iako nigdje izrijekom nije navedena. Naime, umjetničko područje ima svoje mjesto u dokumentu od nacionalne važnosti. „Odgoj pomoću umjetnosti i za umjetnost bitno pridonosi oblikovanju osobnih te društvenih i kulturnih uvjerenja i svjetonazora, stvaranju osobnoga i društvenoga, nacionalnoga i europskoga kulturnoga identiteta te stjecanju univerzalnih humanističkih vrjednota, poštivanju razlika među ljudima i kulturama, razvijanju empatije, suradnje, solidarnosti te osobne, društvene i kulturne odgovornosti“ (NOK, 2011, str. 208).

Stručnjaci umjetničkih područja koji su sudjelovali u izradi ovoga referentnog dokumenta prepoznali su, iako ga možda nisu tako nazvali, i dramski odgoj pa onda i procesnu dramu (koji po svim svojim osobitostima i ishodima svakako pripada u odgojno-obrazovno područje Dramska kultura i umjetnost) kao iznimno učinkovite u odgajanju senzibilnijih ljudi, koji suradnički djeluju, demokratskim dijalogom stvaraju kompromise tijekom kreativnog stvaralačkoga procesa i pripremaju se za stvarni život usvajajući prosocijalne vještine, vještine medijacije, kritički promišljajući svijet u kojem žive i odnose koje ostvaruju.

Procesna drama svoje uporište nalazi i u odgojnom području koje propisuje NOK. S obzirom da NOK pretpostavlja vrijednosti vezene uz ostvarivanje humanih, moralnih odnosa – odgoj postaje dominantan, a naglasak se stavlja na moralne osobine: pravednost, poštovanje drugih ljudi, svijest o drugima, samosvijest, odgovornost, odanost, privrženost, briga o drugome i povjerenje postaju dugoročni odgojni ciljevi, točnije cilj postaje razvoj etičke inteligencije. Potom, dramski odgoj isprepleten je s mnogim predmetnim, ali i međupredmetnim temama poput teme učiti kako učiti, građanski odgoj, osobni i socijalni razvoj, zdravlje, sigurnost i zaštita okoliša i sl.

I neki dramski pedagozi poput O'Neill i sur. (1982, str. 15) navode poveznice između dramskoga rada i kurikuluma i prepoznaju ih u: a) istraživanju, b) kritičkom i konstruktivnom mišljenju, c) rješavanju problema, d) jačanju sposobnosti uspoređivanja, interpretacije, prosude i razlikovanja i e) daljnje učenje i istraživanje.

Osim dobrobiti za učenika i nastavni proces, preduvjet kvalitetne procesne drame je i drugačiji angažman učitelja/voditelja, a osim zadovoljstva uzrok je i osvještavanju i jačanju učiteljskih kompetencija. Neosporno je da procesna drama, a samim time i dramski odgoj potiče učitelja na kreativnost, traženje novih načina i omogućavanje učenicima da u radu sudjeluju kao suradnici.

Ono što smatram posebno vrijednim u korištenju procesne drame je činjenica da se učenicima ne nude gotova rješenja. Učenici sami proigravaju situacije i traže nove obrasce djelovanja. Primjenom procesne drame otkrivamo nove veze i nove načine, dakle mijenjamo ustaljene obrasce mišljenja i djelovanja. Omogućavamo svojim učenicima razvijanje sposobnosti uporabe znanja. Učenje kroz istraživanje, pomicanje granica i zabavu je ljudima prirodno, štoviše urođeno, sve dok ne dođu u školu.

Spominjući kurikulum, treba još jednom napomenuti da procesna drama podrazumijeva otvoreni tip kurikuluma i autonomnoga učitelja. Takav kurikulum daje neke okvire učitelju, ali i slobodu u odabiru sadržaja, metodologiji obrade i potiče obrazovne situacije koje će za učenika biti izazovne, u kojima će učenici učiti aktivno i kreativno, stvarajući kvalitetne odnose s drugima i ujedno jačajući svoju individualnost Takav kurikulum podrazumijeva uvažavanje inicijative i učitelja i učenika. Procesna drama mora proizlaziti iz otvorenoga kurikuluma jer rezultat procesa učenja (a i sama je zapravo proces) nije od početka strogo utvrđen. Jasno je određen cilj i načini na koje se do toga cilja želi doći, ali sadržajno te načine definiraju i oplemenjuju sudionici procesa – učenici. Cilj sata nije nepromjenjiv, iako je struktura sata čvrsta, ali u isti čas i fleksibilna te omogućava voditelju da u svakom trenutku razradi, raspravi ili pojasni određenu situaciju. Naglasak je na procesu. Isplanirani okvir je poticaj i daje se učenicima na izbor (učenici imaju pravo i ne sudjelovati ako oni u tome ne vide smisao). Naši školski kurikulumi i NOK zapravo pripadaju ovom tipu kurikuluma i ne priječe upotrebu ovoga oblika rada u postizanju odgojno-obrazovnih ciljeva.

Procesna drama se temelji na odnosima i relacijama koje sudionici uspostavljaju i na komunikaciji o informacijama koje im se daju ili otkrivaju. Osim toga, kao veliku prednost procesne drame uviđam mnoštvo značenjskih nivoa na kojima se paralelno odvijaju i odgoj i obrazovanje. Kurikulumski gledano, isprepliće se niz predmetnih i međupredmetnih tema, a simultano bi se djelovalo na razvoj niza kompetencija koje otvaraju učenike prema otvorenom i kritičkom promišljanju, refleksivnom promatranju i kreativnom ponašanju i suradničkom učenju.

Danas se obrazovanje definira kao „značajni čimbenik ekonomskog, društvenog i ljudskog razvoja“ (N. Babić, 2013, str. 59). Ono što polako samo po sebi postaje jasno svima koji se bave odgojem i obrazovanjem djece, a i širem krugu zainteresiranih, jest činjenica da će prvenstvo u odgoju preuzeti osposobljavanje djece i mladih za kvalitetne socijalne odnose i kulturu komunikacije, koja podrazumijeva tradicionalne komunikacijske vještine, ali i one koje zahtijeva moderno doba.

Pa zašto se onda u školi ne baviti i nekim drugim vrstama i načinima odgoja, osim onih koji se događaju ili ne događaju na satu (jer uz *fast-food* obitelji danas možemo govoriti i o *fast-food* učiteljima i školi) ili u sklopu hitnih intervencija kada se nešto loše već dogodi. Cijeli školski sustav zaglavio je u raznim protokolima postupanja i pravilnicima koji predviđaju sankcije za kršitelje, a prevencija ostaje utopijski ideal kojim ćemo se jednom pozabaviti.

Suvremena škola traži od učitelja i aktivnije sudjelovanje u planiranju, oblikovanju, provođenju i vrednovanju nastave, ali i školskoga kurikuluma. Točnije „participacija učitelja u procesu kreiranja kulture škole podrazumijeva podupiranje aktivne nastave, suradničkog učenja, timskog rada i kooperativnih odnosa tijekom kojih se svi učenici mogu smatrati ravnopravnima i odgovornima za vlastite doprinose, ali isto tako i za rješavanje prijepornih pitanja uz poštivanje različitosti temeljeno na načelima poštivanja ljudskih prava“ (S. Zrilić, 2013, str. 458).

Zaključno, procesna drama zasigurno ima svoje mjesto u kurikulumu suvremene škole, ona predstavlja i metodu i strategiju koja svakako odgovara zahtjevima suvremene osnovne škole i društva u kojem živimo jer između ostaloga predstavlja i način poticanja razvijanja kritičkoga mišljenja i način uspostavljanja prijeko potrebnih socijalnih oblika učenja kroz suradnju za koje mnogi smatraju da su bitne sposobnosti, neophodne u daljnjem životu naših učenika.

Svjedoci smo društva i vremena koje se izrazito brzo mijenja, neke informacije zastarijevaju brže nego li su u plasirane, znanost svakim danom sve više napreduje dok većina hrvatskih škola, odnosno nastave ostaje neizmijenjena i ne prati svojom artikulacijom nove zahtjeve. Naše škole neupitno treba mijenjati i modernizirati. Pri tom ne mislim isključivo na kupovanje suvremenih pomagala i uređaja koji bi mogli učenicima učiniti nastavu zanimljivijom. Ne, pri tom mislim na različite oblike poučavanja koji su uz dodatnu edukaciju lako primjenjivi u nastavi i ne zahtijevaju velika novčana ulaganja, a mijenjaju stvari na bolje. Jedan od načina modernizacije nastave je i suradničko učenje, a jedan od oblika organizacije suradničkoga učenja je i procesna drama. Procesnom dramom kao oblikom suradničkoga učenje pokrećemo svoje učenike, motiviramo ih za rad, omogućujemo im da aktivno uče, da izražavaju i brane svoje stavove, da misle i djeluju u timu.

Primjenom suradničkih oblika učenja gotovo da bez zadrške možemo tvrditi da pripremamo svoje učenike za budućnost.

Literatura

Babić, N. (2013). Globalizacija, postmodernizam i vrijednosti obrazovanja. U N. Hrvatić i A. Klapan (Ur.), *Pedagogija i kultura. Drugi kongres pedagoga Hrvatske* (str. 59-71). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.

Bognar, L. (2006). Suradničko učenje u sveučilišnoj nastavi. Život i škola, br. 15-16 (1-2/2006), str. 7-16.

Glasser, W. (1999). *Nastavnik u kvalitetnoj školi. Posebne sugestije nastavnicima koji u razredu pokušavaju primijeniti ideje iz knjige Kvalitetna škola*. Zagreb: Educa.

Glasser, W. (2005). *Kvalitetna škola – škola bez prisile.* Zagreb: Educa.

Gruić, I. (2002). *Prolaz u zamišljeni svijet*. Zagreb. Golden marketing.
Hrvatić, N. (2013). Pedagogija i kultura. U N. Hrvatić i A. Klapan (Ur.), *Pedagogija i kultura. Drugi kongres pedagoga Hrvatske* (str. 152-161). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
Kadum-Bošnjak, S. (2012). Suradničko učenje. *Metodički ogledi*, 19/1, str. 181–199.
Krušić, V. (2014). Grmljavina iza brda – Izlaganje na 4. Međunarodnoj konferenciji kazališne pedagogije /online/. Mrežne stranice Hrvatskoga centra za dramski odgoj. Preuzeto 7. studenoga 2014. sa: http://www.hcdo.hr/?page_id=1499.
Ladika, Z. (1970). *Dijete i scenska umjetnost*. Zagreb: Školska knjiga.
Markić, I. (2013). Dislociranje moći u nastavnoj praksi – mogućnosti suradničkog učenja. U M. Ljubetić i S. Zrilić (Ur.), *Pedagogija i kultura. Drugi kongres pedagoga Hrvatske* (str. 135-140). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
Morgan, N., i Saxton, J. (1987). *Teaching Drama. A mind of many wonders*. Avon: The Bath Press.
Nacionalni okvirni kurikulum. (2011). Priredili: dr. sc. Fuchs, Radovan; prof. dr. sc. Vican, Dijana; Milanović Litre, Ivan, dipl. teol. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Zagreb.
Nikčević-Milković, A. (2004). Aktivno učenje na visokoškolskoj razini. Život i škola, br. 12, (2/2004), str. 47-54.
O´Neill, C. (1995). *Drama Worlds. A Framework for Process Drama*. Portsmouth: Heinemann.
O'Neill, C., Lambert, A. (1982). *Drama Structures. A practical handbook for teachers*. Portsmouth: Heinemann.
Reić-Ercegovac, I. i Jukić, T. (2008). Suradničko učenje u razrednoj nastavi. Život i škola, br. 20 (2/2008.), god. 56., str. 69.-80.
Zrilić, S. (2013). Participacija učitelja u kreiranju škole. U N. Hrvatić i A. Klapan (Ur.), *Pedagogija i kultura. Drugi kongres pedagoga Hrvatske* (str. 453-460). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.

Maša Rimac Jurinović
Osnovna škola Mladost
Karamanov prilaz 3, 10010 Zagreb, Hrvatska
masarimac@gmail.com

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Review paper
pages: 209-218

Process drama as a method of cooperative learning

Maša Rimac Jurinović
Primary school Mladost, Zagreb, Croatia

Abstract

Contemporary educational practice demands that we seek new strategies in articulation of lessons and realization of educational aims. Those new aims are a result of the postmodern time we live in, with all the cultural, economic, political, technical and technological changes. The institutions have been revised, as well as the function of parents, pupils and teachers. In the times in which we live and work, all students are described according to competence. Students must be trained, among other things, for critical thinking, cooperative learning, taking responsibility and ability to act both as individuals and as a part of the society. These aims are also prescribed by the curriculum, or to be more precise: the National Curriculum Framework. Cooperative learning frequently stands out as a particularly interesting and productive form of learning where students are organized in groups and go through the teaching material with .joint effort. During cooperative learning there is a positive dependence between students, raising their awareness that they can succeed only through joint efforts. Process drama is a method of using drama in education. An absence of audience is one of the characteristics of process drama. Considering that it is not meant for performing but for seeking answers to questions (problems) it represents a method for quality teaching and learning. This paper posits a theory that process drama is a form of cooperative learning because in all major characteristics they match and common characteristics will be listed, compared and explained. The purpose of this paper is to offer a method which will adequately correspond to the requirements of contemporary educational practice.

Keywords: *drama in education; competence; contemporary methods of teaching; National Curriculum Framework*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Pregledni rad
stranice: 219-225

Razvoj životnih vještina kroz dramski odgoj

Roberta Rudela
Osnovna škola Vladimira Nazora u Pazinu

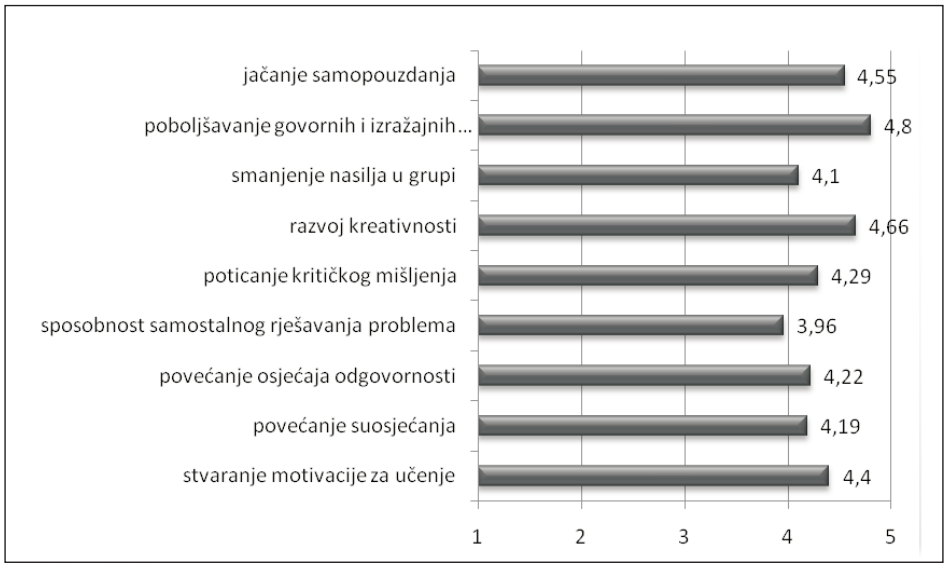
Sažetak

Dramski odgoj, kao skup metoda i dramskih tehnika opisan je u sklopu Umjetničko odgojno-obrazovnog područja Dramska kultura i umjetnost u Nacionalnom okvirnom kurikulumu (NOK). NOK predstavlja temeljni, time i polazni dokument obrazovanja u kojemu su prikazane uz ostale sastavnice i sadržaji predmeta, ciljevi i vrijednosti koje promiče. Dramski odgoj kao sastavni dio Dramske kulture nema za svoj glavni cilj bavljenje dramskom umjetnošću niti obrazovnom komponentom u kojem se učenika upoznaje s pojmovima i konceptima dramske umjetnosti, već pomaže djetetu u njegovom cjelovitom razvoju: emocionalnom, komunikacijskom, razvojem kritičkog mišljenja, društvene angažiranosti, tolerancije, stjecanja samopouzdanja, kreativnosti, odnosno razvojem životnih vještina. Cilj ovog rada je prikazati različite koncepte i pristupe u sagledavanju uloge dramskog odgoja u razvoju životnih vještina, s naglaskom na istraživanjima utjecaja iz dramskog područja na poticanje i razvoj istih. Rezultati pokazuju povezanost između sudjelovanja u dramskim aktivnostima i razvoja životnih vještina, ali je brojnost takvih istraživanja u domaćoj literaturi nedostatna. Ovaj članak uvodni je rad u empirijsko istraživanje o korelaciji dramskog odgoja i razvoja životnih vještina te prikaz već provedenih istraživanja.
Ključne riječi: *dramski odgoj; životne vještine; Nacionalni okvirni kurikulum; Dramska kultura*

Promišljanje dramskog odgoja

Baveći se dramskim odgojem u praksi kao učiteljica razredne nastave svjesna sam dobrobiti dramskih tehnika u nastavnoj svakodnevici, osobito u dijelu razvoja usmenog izražavanja kod učenika. Kao voditelj dramske grupe često promatram proces rada i svjedočim tome da dramski rad, iako prvenstveno usmjeren ka dramskom produktu, tj. predstavi, kao i u nastavi, istovremeno potiče promjene u dječjem sustavu vrijednosti, načinima percepcija i razmišljanja te u stvaranju slike o sebi. Postavljam si pitanje je li cilj dramskog odgoja umjetničke naravi ili odgojne naravi? *Kada se, kao pedagozi, počnemo baviti kazališnim odn. dramskim radom s djeco ili s posebnim socijalnim skupinama, u specifičnim socijalnim i kulturnim kontekstima, oni nazovimo ih uvjetno „umjetnički" ciljevi našega rada nužno se povlače u drugi plan, a za nas kao voditelje važnost dobivaju neke druge uvjetno nazvane „pedagoške" zadaće i ishodi /učinci koje ostvarujemo bilo na individualnoj razini osobnog psihosocijalnog razvoja pojedinih sudionika dramskoga rada, bilo na razini cijele skupine. I pritom smo kao voditelji takva rada vrlo svjesni tih učinaka, jednako kao i uža okolina sudionika dramskoga rada, npr. obitelj, suškolci i školsko okružje, te ostali članovi skupine s kojom radimo*.(Krušić, 2014, str. 1). Iz navedenog jasno je da koliko se usmjerili prema umjetničkim ciljevima dramskog rada neminovno uz njega ide i odgojni aspekt kojeg treba biti svjestan.

U istraživanju korištenja dramskih tehnika među učiteljima razredne nastave (Rudela, 2011) potvrđeno je mišljenje o iznimno visokom utjecaju dramskog odgoja na razvoj socijalnih vještina i drugih kompetencija kao što su: poboljšavanje govornih i izražajnih sposobnosti, razvoj kreativnosti, sposobnosti samostalnog rješavanja problema, smanjenja nasilja u grupi, povećanje osjećaja odgovornosti, poticanje kritičkog mišljenja, razvoj empatije i jačanje samopouzdanja, odnosno razvoja životnih vještina.



Slika 1. Stavovi o utjecaju dramskog odgoja na razvoj pojedinih vještina

Stavovi o značaju dramskog odgoja na razvoj pojedinih vještina je pozitivan. Sve su učiteljice na skali ocjena od 1-5 vrlo visoko ocijenile razvoj ponuđenih osobina i vještina. (Rudela, 2011, str. 183).

UNICEF životne vještine određuju kao psihološke sposobnosti prilagodljivog i pozitivnog ponašanja koje omogućava pojedincu da se učinkovito nosi sa zahtjevima i izazovima svakodnevnog života. Obrazovanje usmjereno razvoju životnih vještina ima za cilj povećati pozitivno i prilagodljivo ponašanje, pomažući osobama da razvijaju psiho-socijalne vještine koje umanjuju rizične, a povećavaju obrambene čimbenike. Škole, iako odgojno-obrazovne ustanove, prvenstveno razvijaju akademske vještine. *Pretpostavka je da su akademske vještine potrebne svakom učeniku da bi bio uspješan u životu. Kada se učitelji malo bolje zamisle, shvatit će da je to zapravo besmislena pretpostavka zato što će akademske vještine imati malu važnost ako djeca prije toga nisu naučila važnost društvenih i životnih vještina* (Nelsen, 2000, str. 4). Upravo je dramski odgoj u samom sustavu škole u bilo kojem obliku idealan alat za razvoj životnih vještina. Na koji će to način biti *kao nastavni predmet, kao izvannastavna (ili čak izvanškolska) aktivnost ili kao didaktička metoda primjenjiva u različitim odgojno-obrazovnim područjima, poljima i predmetima* (Krušić, 2014, str. 2). bilo bi vrijedno promisliti jer svaki od tih načina rada zahtjeva i nameće svoje metode i ciljeve. Škuflić Horvat (1993) smatra da dramski odgoj u hrvatskim školama nije dovoljno iskorišten. Potvrđuje ranije iskazanu potrebu veće zastupljenost dramskog odgoja u školi koji se može provoditi kao zasebni odgojni predmet, kao dio nastave materinjeg jezika, kao izborni predmet ili uvođenjem dramskih tehnika koje pomažu u savladavanju različitih nastavnih sadržaja.

S vremenskim odmakom možemo primijetiti pomake na bolje, osobito u iznimnom doprinosu Hrvatskog centra za dramski odgoj, koji je kvalitetnim publikacijama iz područja dramskog odgoja približio čitateljima literaturu na hrvatskom jeziku i organiziranju brojnih stručnih usavršavanja za odgojno-obrazovne djelatnike od predškolske do visokoškolske razine. Značajan doprinos u tom smjeru je svakako i uvrštavanje dramskog odgoja u Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (NOK). *Svrha je umjetničkoga područja osposobiti učenike za razumijevanje umjetnosti i za aktivan odgovor na umjetnosti svojim sudjelovanjem, zatim za učenje različitih umjetničkih sadržaja i razumijevanje sebe i svijeta pomoću umjetničkih djela i medija te za izražavanje osjećaja, iskustava, ideja i stavova umjetničkim aktivnostima i stvaralaštvom. Umjetničko odgojno-obrazovno područje čine Vizualne umjetnosti i dizajn, Glazbena kultura i umjetnost, Filmska i medijska kultura i umjetnost, Dramska kultura i umjetnost te Umjetnost pokreta i plesa. Umjetnosti pridonose osobnomu doživljaju i razumijevanju svijeta, oblikuju uvjerenja, stavove i svjetonazore, pokreću osjećajnost,*

pojačavaju ranija iskustva, razvijaju kritičku svijest i omogućuju viziju drugačijega svijeta. Umjetnostima se potiče propitivanje, istraživanje, pročišćavanje, povezivanje i izražavanje ideja, osjećaja i iskustava u likovnomu djelu ili uratku, glazbi, filmskomu i medijskomu stvaralaštvu, govornomu izričaju, gesti, pokretu i plesu. Izražavanje putem kreativnoga procesa pridonosi djetetovu cjelovitu razvoju: višestrukoj inteligenciji, kreativnomu i simboličkomu mišljenju, izražajnim i praktičnim oblikovnim sposobnostima te osobnosti. Također potiče samopouzdanje, ustrajnost, samodisciplinu, spontanost i želju za slobodnim istraživanjem, razvija pozornost, koncentraciju, osjetljivost za mjeru i cikličnost te pospješuje sposobnost samoizražavanja i kritičkoga mišljenja. (NOK, 2010).Upravo kako i tvrdi Lugomer(2000) *Svrha je dramskog odgoja, dakle, odgajanje za život, pripremanje djeteta za susret s realnošću.*

U provedenom *Istraživanju korištenja dramskih tehnika među učiteljima razredne nastave* Rudela (2011) većina je učiteljica smatrala ulazak dramskog odgoja u Nacionalni okvirni kurikulum potrebnim zbog razvoja životnih vještina učenika, kao pozitivnu mogućnost za izražavanje nadarene djecu u dramskom stvaralaštvu i mogućnost integriranja u postojeće sadržaje. No, bez obzira na spomenute pozitivne pomake, mjesta za bolji i sustavniji dramsko-pedagoški rad u školama još uvijek ima. Trenutno u školama Krušić (2014) razlikuje dramski odgoj kao oblik učenja i podučavanja pomoću dramskih tehnika i metoda od kazališnog odgoja kojim podučavamo režiji, glumi i drugim kazališnim vještinama koji za svoju svrhu imaju prikazivanje predstave, nastup na priredbi, Lidranu ili nekoj drugoj scenskoj smotri.

Utjecaj dramskog odgoja na životne vještine – prikaz istraživanja

U potrazi za istraživanjima koja se bave utjecajem dramskog odgoja na životne vještine, istaknula bih pregledni rad autora Josipa Jankovića, Slavice Blažeke i Maria Rambouseka (2010), koji se bavi korištenjem dramskih tehnika u prevenciji poremećaja u ponašanju i funkcioniranju djece i mladih. U istraživanju je prikazano dvogodišnje iskustvo u radu s djecom psihofizičkim i odgojnim poteškoćama kojima je uvedena terapija dramskim tehnikama. *U terapijskom i socijalizacijskom smislu dramske tehnike se primjenjuju obično u okviru grupnog rada s djecom i mladima. Izbor pojedinih dramskih tehnika i dramskih aktivnosti koje se primjenjuju u grupnom radu uvjetovan je objektivnim mogućnostima razvojne dobi i psihofizičkim sposobnostima svakog djeteta, te grupe u cjelini. Dramske tehnike se stoga često modificiraju u svom sadržaju prema mogućnostima sudionika, uvjetima i potrebama. One otvaraju prostor za individualan pristup svakom pripadniku grupe i njime se već u startu rješavaju prepoznati početni strahovi i otpori, uz istovremeno otvaranje mogućnosti za kasnije oslobađanje blokiranih, neprepoznatih ili skrivenih potencijala i sposobnosti djeteta. Terapijski i socijalizacijski efekt dramskih tehnika postiže se uz stručno vođenje poticanjem uzajamne komunikacije i razvijanjem kvalitetnog socijalnog kontakta u ozračju sigurnosti i prihvaćenosti, spontano kroz igru i zabavu. Pri tome treba reći da su određene dramske tehnike posebno pogodne za postizanje različitih specifičnih socijalizacijskih i terapijskih ciljeva.* (Janković i sur. 2010, str. 12). S obzirom na osjetljivost populacije, korištene su se dramske tehnike pokazale kao vrlo pogodan instrument u stvaranju sigurnih socijalnih okolnosti u kojima sudionici doživljavaju nove situacije. Naravno, to ne umanjuje njihove životne poteškoće, ali su primijećeni značajni pomaci u promjeni percepcija, stavova i ponašanja djece.

Mnogo je veći broj istraživanja izvan hrvatskog govornog područja, tako Boudreault (2010) govori o dobrobiti dramskog odgoja u nastavi engleskog jezika u razredima u kojima engleski nije materinji jezik osobito u procesu pridobivanju pažnje i razvoju motivacije za sadržaj. Smatra da pruža mogućnost osobnog rasta, da razvija kritičko mišljenje, suradnju i komunikaciju u grupi. U članku Što dramski odgoj može naučiti Vaše dijete Haynes (2008) govori o dobrobiti i razvoju samopouzdanja, jezičnih vještina, kooperativnosti, samodiscipline i prihvaćanja kritike kroz bavljenje dramskim odgojem, ali i o istraživanjima koji povezuju bavljenje umjetničkim odgojem i boljim akademskom uspjehu učenika. Ističe da je dramski odgoj važan u obrazovanju zanimanja kao što su učitelji, odvjetnici, političari, reporteri itd. O povezanosti mehanizama učenja i dramskog odgoja govori Duffy (2012). On proučava utjecaj dramskog odgoja na kogni-

tivne funkcije kroz proživljenost situacija i tu vidi prostor za daljnja istraživanja o pozitivnim učincima dramskog doživljaja. Osim akademskih prednosti dramski se odgoj često koristi u rješavanju sukoba, tako se John O'Toole i Bruce Burton (2009) bave medijacijom koristeći dramske tehnike igranje uloga i forum kazališta. Sigurnost, odnosno mogućnost izlaženja iz dramske situacije, je ono što uvelike olakšava rješavanje sukoba. Ako na životne vještine gledamo kao *na sposobnosti stečene znanjem i iskustvom a pomažu osobi oduprijeti se raznim životnim izazovima, živjeti zdrav, siguran i zadovoljan* život (Bićanić, 2001, str. 15). Možemo reći da je pozitivan utjecaj dramskog odgoja na razvoj životnih vještina neosporan. Vrlo zanimljiv i sveobuhvatan je projekt DICE (Drama unapređuje ključne kompetencije lisabonske strategije obrazovanja) međunarodni dvogodišnji projekt Europske unije koji za svoj cilj istražuje utjecaj dramskog i kazališnog odgoja na pet kompetencija od ukupno osam koliko ih je u Lisabonskoj obrazovnoj strategiji. Ono u što su osobe koje se bave dramskim i kazališnim odgojem sigurne, a to je pozitivan utjecaj na razvoj životnih vještina, sada se je istražilo na znanstvenoj razini. Na projektu su surađivali dramski pedagozi, psiholozi i sociolozi iz čak dvanaest zemalja. Istraživanje je provedeno na petnaest tisuća mladih u dobi od 13 – 16 godina. U svoj su rad uključili etičke principe od koji kao najvažniji naglašavaju njegovanje i razvoj mladih kao ljudskih biće sa svojim pravima koji zaslužuju ravnopravan pristup i jednake mogućnosti. *Pedagoški kredo - otvorenost, empatija i odgovornost su temelj aktivnog građanstva, pluralizma, solidarnosti i građanskog dijaloga.*(DICE, 2008).Postavljene su hipoteze na početku istraživanja predviđale su mogućnost utjecaja dramskog I kazališnog odgoja na: komunikaciju na materinjem jeziku; učiti kako učiti; međuljudske, interkulturne i društvene te građanske kompetencije; poduzetništvo i istraživanje kroz kulturne aktivnosti. Šestu kompetenciju navali su humanost. Iako se ona ne spominje kao jedna od ključnih kompetencija smatrali su je važnom te su je uključili u analizu nazvavši ju *sve to i više*.

Rezultati istraživanja su pokazali da za razliku od vršnjaka koji se ne bave dramskim aktivnostima, učenici koji učestvuju u njima: osjećaju veću sigurnost u komunikaciji

- *profesori ih ocjenjuju kao uspješnije*
- *osjećaju veće razumijevanje u čitanju i razumijevanju zadataka*
- *više je vjerojatno da će smatrati da su kreativni*
- *više vole ići u školu*
- *više uživaju u školskim aktivnostima*
- *bolji su u rješavanju problema*
- *bolje se nose sa stresom*
- *značajno su tolerantniji prema manjinama i strancima*
- *daleko su aktivniji građani*
- *pokazuju više zanimanja za glasanje na svakom nivou*
- *pokazuju više zanimanja za učešće u javnim pitanjima*
- *pokazuju povećanu empatiju: brižni su prema drugima*
- *spremniji su da promijene gledište*
- *inovativniji su i iskazuju više poduzetničkog duha*
- *posvećeniji su budućnosti i imaju više planova*
- *daleko su više voljni da učestvuju u svim žanrovima umjetnosti i kulture, ne samo u izvođačkim umjetnostima, već i u pisanju, stvaranju muzike, filmova, rukotvorina i da prisustvuju različitim vrstama umjetničkih i kulturnih aktivnosti*
- *više vremena provode u školi, čitanju, obavljanju kućnih poslova, igranju, razgovoru, i provode više vremena sa članovima porodice i čuvajući mlađu braću i sestre; nasuprot tome, manje vremena provode gledajući TV, surfajući po internetu i igrajući kompjuterske igre*
- *više čine za svoje porodice, veća je vjerojatnost da imati honorarni posao i provesti više vremena u kreativnim aktivnostima, bilo sami ili u grupi; češće odlaze u kazalište, na izložbe, u muzeje i kino, i češće idu u šetnje i na vožnje biciklom*
- *veća je mogućnost da će biti centralni likovi u odjeljenju*
- *imaju bolji smisao za humor (DICE, 2008).*

Motivacija za daljnje istraživanje

Dramski odgoj u mojoj je praksi kao učiteljice razredne nastave svakako je sredstvo za odgoj i poučavanje, nešto što se prema Gruić (2002) može prevesti kao *Drama za odgoj* od eng. riječi *drama*. Za mene kao voditelja dramske grupe dramski je odgoj govor kazališta, estetike, snažnog uživljavanja i ekspresije. No, paralelno s tim, ponekad neprimjetno, a ponekad vrišteći pojavljuje se skriveni kurikulum. Govor je to životnih vještina koje se nižu, rastu i nadograđuju od susreta do susreta s dramskim izričajem.

Životne vještine potiču psiho-fizičko zdravlje djece i spremaju ih za životne realnosti. Osim zanimljivosti teme motivira me i činjenica da nema puno istraživanja o temi u domaćoj literaturi i zanimljiva mi je situacija u Hrvatskoj u usporedbi s drugim zemljama što se tiče istraživanja na spomenutu temu.

Utjecaj dramskog odgoja na razvoj životnih vještina uvodni je rad u istraživanje o istoj temi s ciljem utvrđivanja mišljenja o utjecaju dramskog odgoja na razvoj životnih vještina od strane učenika, učitelja, dramskih pedagoga i ostalih aktivnih sudionika procesa.

Zaključak

Dramski odgoj prikazan u spomenutim istraživanjima značajno korelira s razvojem životnih i akademskih vještina, osobito u procesu pridobivanju pažnje i razvoju motivacije za nastavni sadržaj. Pruža mogućnost osobnog rasta, razvoja kritičkog mišljenje, te potiče suradnju i komunikaciju u grupi. Dramski se odgoj često koristi u rješavanju sukoba koristeći dramske tehnike igranja uloga i forum kazališta. Sigurnost dramske situacije olakšava rješavanje sukoba i sagledavanje različitih mišljenja i stavova. Pozitivni učinci dramskog doživljaja zrcale se i u pozitivnom utjecaju dramskog odgoja na kognitivne funkcije i mehanizme učenja kroz proživljenost situacija. Dramski se odgoj nudi kao bogato vrelo pozitivnih odgojnih, obrazovnih i umjetničkih vrijednosti.

Literatura

Bićanić, J.(2001). Vježbanje životnih vještina. Zagreb: Alineja

Boudreault, C. (2010). The Benefits of Using Drama in the ESL/EFL Classroom. The Internet TESL Journal, 15(1) 45 -56.

DICE Drama Improves Lisbon Key Competences in Education (2008-2010). /online/. Preuzeto 12. siječnja 2015 sa http://www.dramanetwork.eu/

Duffy,P. (2012). Problem Finders in Problem Spaces: A Review of Cognitive Research for Drama in Education. *Youth Theatre Journal,* 26(2), /online/. Preuzeto 2. prosinca 2014. sa http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08929092.2012.723562?journalCode=uyuy20#.VPuduvmIAVc

Hayens, K. (2008). *What Drama Education Can Teach Your Child.* /online/. Preuzeto 12. Siječnja 2015 sa http://www.education.com/magazine/article/What_Drama_Education_Can_Teach/

Janković, J.,Blaženka, S., i Rambousek, M.(2000). Dramske tehnike u prevenciji poremećaja u ponašanjanju i funkcioniranju djece i mladih. Ljetopis socijalnog rada 7(2), 197 – 222.

Krušić, V.(2014). Grmljavina iza brda – Izlaganje na 4. međunarodnoj konferenciji kazališne pedagogije, Ljubljana /online/. Preuzeto 20. prosinca 2014 sa http://www.hcdo.hr/?page_id=1499

Lugomer, V. (2000). Dramski odgoj u nastavi. /online/. Preuzeto 10.svibnja 2011.sa http://www.hcdo.hr/

Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta (2010). *Nacionalni i okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb

Nelsen, J., Lott, L., i Glenn, H.S. (2000). *Positive discipline in the classroom, Developing Mutual* Respect. NewYork: Three Riverss Press.

O'Toole, J., i Burton, B. (2009). Acting Against Bullying: Using Drama and Peer Teaching to Reduce Bullying. /online/. Preuzeto 12. siječnja 2015 sa http://www.education.com/reference/article/act-against-reduce-bullying-peer-teaching/

Rudela,R. (2013). Kurikul ranog učenja hrvatskog / materinskog jezika. A. Bežen, B. Mahut (Ur.), *Istraživanje o korištenju dramskih tehnika među učiteljima razredne nastave* (str. 177 – 188). Zagreb: Učiteljski fakultet.

Škuflić Horvat, I. (1993). *Scensko stvaralaštvo učenika osnovnoškolske dobi*. (Magistarski rad). Zagreb: Filozofski fakultet

UNICEF (1946 – 2015) *Life skills* /online/. Preuzeto 7 studeni 2014 sa http://www.unicef.org/lifeskills/index_14932.html

Roberta Rudela
Osnovna škola Vladimira Nazora
Šetalište Pazinske gimnazije 9, 52000 Pazin, Hrvatska
robertarudela@gmail.com

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Review paper
pages: 219-225

Development of life skills through drama education

Roberta Rudela
Primary school Vladimira Nazora, Pazin, Croatia

Abstract

Drama education, as a group of methods and drama techniques has been described within the Artistic Education chapter of Drama Culture and Art of the National Curriculum (NOK). National Curriculum represents the basic, thus the starting document of education where matter, goals and values of what the subject promotes is shown alongside its elements. Drama education as an integrated part of the Drama Culture does not have as its goal the drama art or the educational components where a pupil is taught about the notions and concepts of the drama art, but helps the child in his full development: emotional, communicational, development of the critical thinking, social involvement, tolerance, development of self-esteem, creativity, ie. developing life skills. The purpose of this work is to show various concepts and approaches to looking at the whole role that dramatic education has in the development of life skills, with the accent on the research of the role of the dramatic education on the encouragement and the development of life skills. The results show the connection between taking part in the dramatic activities and the development of life skills but the amount of such research in domestic literature is low. This paper is the introductory part in the empirical research of the correlation of the drama education and the development of life skills as well as the overview of the already done research.

Key words: *drama education; life skills; National Curriculum; Drama Art*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Pregledni rad
stranice: 226-232

Aksiološke smjernice u pripovijetkama za djecu u ranim godištima časopisa *Kršćanska obitelj* (Mostar, 1900. – 1905.)

Draženko Tomić
Odsjek u Čakovcu, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

Sažetak

Kršćanska obitelj. Časopis za vjerski odgoj i prosvjetu *(Mostar, 1900. – 1920. i 1938. – 1944.), glasilo Hrvatskih seljačkih škola, uz vjerske sadržaje, vijesti i druge zanimljivosti iz zemlje i svijeta donosi i više od sto različitih pripovijetki. Neke od njih su namijenjene djeci, dok se u drugima preko djece posreduju druge važne poruke.*

U ovom radu sa filozofskog stanovišta istražujemo i kritički reflektiramo aksiološku (vrijednosnu) pozadinu pripovijetki za djecu u časopisu Kršćanska obitelj *u prvih pet godina objavljivanja. U prvom dijelu rada istražujemo mentalni i društveni milje iz kojeg su vrednote proistekle i njihov očekivani učinak na objekt (dijete). Nastojimo odgovoriti na pitanje postoji li sustavan izbor pripovijetki za djecu u časopisu* Kršćanska obitelj*, je li taj izbor rađen po nekom vrijednosnom ključu, ili je nasumičan, određen umjetničkom vrijednošću ili nekim drugim kriterijem. Uočavamo kako su one izrasle iz jedne patrijarhalne i zatvorene sredine, da su više ruralne nego li urbane… U drugom dijelu istraživanja detektiramo i izdvajamo kroz pripovijetke proklamirane vrednote (npr. poslušnost, poštenje, marljivost, pobožnost…) te sagledavamo fabularni kontekst kroz koji su te vrednote posredovane. Nastojimo skicirati mentalnu sliku i očekivane oblike ponašanja objekta (djeteta) koje usvaja proklamirane vrednote. Očekivani ishod rada je formiranje hijerarhijski ustrojene ljestvice u pripovijetkama posredovanih vrednota i, konačno, uspoređivanje te ljestvice vrednota s onom koja je proklamirana u Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2011.).*

Ključne riječi: *dječja književnost; filozofija odgoja; vrednote*

Uvod

Kršćanska obitelj, je književno-religiozni mjesečnik pokrenut, uređivan i tiskan u Mostaru 1900. – 1920. i 1938. – 1944. U strukturi časopisa nalazimo dva dijela. U prvom (formativnom, literarnom) nalaze se pripovijetke, pjesme, refleksije, poruke, pouke i drugo. U drugom (informativnom) bilježe se različiti događaji iz domovine i svijeta, o čemu opširnije piše Tomić (2001).

Metoda

U literarnom dijelu časopisa *Kršćanska obitelj* objavljena je 561 pripovijetka, od kojih se prema naslovu ili sadržaju njih 77 identificira kao priče za djecu. Posebnu pozornost smo posvetili rubrikama "Za dobru djecu" (39 pripovijetki) i "Male pripoviesti" (42 pripovijetke) te pripovijetci Franje Milićevića objavljenoj u rubrici "Kratke pripoviesti" (1902a). U ovom radu svoje istraživanje baziramo na prvom, literarno-formativnom, dijelu časopisa. Pripovijetke za koje nalazimo da su direktno ili indirektno upućene djeci iščitavamo pod vrijednosnim vidikom.

U informativnom dijelu časopisa se nalaze rubrike "Viestnik", "Što je novo?", "Listak" i druge. Ovdje je objavljeno dodatnih 107 priča i pripovijetki, u kojima su prepričani zbiljski događaji, ili takvi događaji koji su inspirirali pripovijetku. Izuzev njih osam (potpisanih pseudonimima), autori ovdje nisu navedeni. Njihov sadržaj je raznolik: šaljive zgode, anegdote iz života poznatih osoba, poučni razgovori studenata i profesora, katolika i nekatolika, neobične zgode s djecom, roditeljima i drugo.

Rezultati

U tijeku istraživanja pripovijetki objavljenih u prvih pet godina izlaženja časopisa *Kršćanska obitelj* došli smo do ovih rezultata: društveni milje iz kojeg pripovijetke izlaze prije svega je patrijarhalan i nadasve tradicionalan, kršćanski, načelno introvertiran; u pripovijetkama je snažno prisutan arhetip u kojem su nastale, pa makar bile naoko smještene i u drugi prostor ili vrijeme; pripovijetke imaju zadatak da dijete lakše implementira postojeću vrijednosnu ljestvicu u vlastiti život; vrijednosna hijerarhija ima ovaj tijek: na prvom mjestu su autoritet i tradicija, zatim prakticiranje religije i obdržavanje moralne stege, odgovornost prema drugim članovima zajednice i prema vlastitim zaduženjima, sumnjičavost prema ideološkim i kulturnim utjecajima "izvana". Dijete koje bi bilo odgojeno prema vrednotama proklamiranim u *Nacionalnom okvirnom kurikulumu* (2011.) na prvo mjesto stavlja znanje, a zatim solidarnost, identitet i odgovornost, a zatim i otvorenost prema drugom i drukčijem te kritičan stav prema autoritetu.

Razrada

Odgoj prema časopisu *Kršćanska obitelj*

Uredništvo *Kršćanske obitelji* relativno velik prostor daje upravo odgoju i to posebno odgoju karaktera kroz usvajanje vrednota. Mišljenje suradnika časopisa je to da su u ovoj vrsti odgoja znatno učinkovitije privatne, posebno vjerske, nego li državne škole. Različiti prijedlozi o odgoju i mnoge odgojne teorije posljedica su svijesti o nedostacima na području odgoja koje su, kako misle suradnici *Kršćanske obitelji,* nastale nakon što su "državnici pokvarili prave odgojne škole" (N. N., 1903a, str. 30). Upravo odgojem djeca mogu postati korisni članovi društva ili, pak, teret i sebi i društvu. Suradnici časopisa su duboko svjesni ove činjenice: "Kakvu djecu odgojimo takva će nam biti budućnost" (Obradov, 1900, str. 188). I drugdje, "narod trpi i strada" zbog "pogriješnog uzgoja" (Jerićević, 1902a, str. 2). Ne manjkaju izvješća o stanju odgoja i školstvu u različitim zemljama. Tako Ninić (1903) donosi zanimljivosti o školskom ustroju u carskoj Kini, a više autora izvještava i o reformi školskog ustava u Francuskoj početkom 20. st. (N. N., 1903b). Ali, bilježe se i domaći događaji, kao pokretanje učiteljskog mjesečnika *Učiteljska zora* 1905. (tiskanog na ćirilici i latinici) u Mostaru u izdanju Učiteljskog družtva narodnih osnovnih škola Okružja mostarskog (N. N., 1905c).

Načelno se može reći najznačajnije pripovijetke, koje su nerijetko i najduže, pa i objavljivane u nastavcima, često su pripovijetke čija je radnja smještena u ruralnu sredinu. One u prvi plan stavljaju neku pozitivnu vrednotu dok one čija je radnja smještena u urbanu sredinu sagledavaju posljedice neke anti-vrednote, moralnog izazova. Uočimo i to kako pripovijetke odišu svakodnevicom. To su "priče iz susjedstva", nikakva fantastična književnost, niti bajke, što opet odražava ozbiljnost i strogost u pristupu odgoju i odgojnim metodama.

Prvotni zadatak odgoja je sačuvati djetinju čistoću srca i duše: «Uzgoj dakle djece, odnosno njihova čistoća srca i duše, mora da je i crkvi i državi najviše na srcu, mora da je to najviša briga i najsvetija misao njihova.» (Jerićević, 1900a, str. 23) Na drugom mjestu kaže se da je dijete kao spužva: "… dječije srce, sve što vidi prima, sve što čuje upija, a naravno da ni ne zna, u svojoj nevinosti, je li dobro ili zlo, je li korisno ili štetno" (Jerićević, 1900b, str. 40). Na drugom mjestu opet: "… nevina dječija duša [je] isto kao i onaj miomirisni cvietak, koji kriepnu rosu upija, dok ga hladni mraz ne opari. Što su naša djeca drugo nego zrcalo nas samih" (Dobrić, 1902, str. 99).

Autori u časopisu *Kršćanska obitelj* slažu se u tom da društveno prihvatljivom odgoju najviše doprinose "školski i kućni prag" (NN, 1905b, str. 144). Dakle, sreća pojedinca i zajednice ovisi o obiteljskom odgoju. Štoviše, npr. Glavaš (1900) je uvjeren da što više krepost uhvati korijena u obitelji to će biti bolji plodovi za cijelu zajednicu. "Domaći [kućni] je uzgoj najbolji i najsvetiji uzgoj… Roditelji, bili vi kojeg mu drago stališa i položaja, ne zanemarujte svetih dužnosti, koje imadete prema uzgoju, pouci i spasu poroda svoga." (Dobrić, 1902, str. 100)

Jeričević je autor niza članaka pod zajedničkim naslovom "O narodnom uzgoju". U širem smislu Jeričević (1902b) govori o građanskom odgoju, iako naglašava kako cilj odgoja nije odgoji-

ti građanina, nego odgojiti čovjeka zato što odgojen čovjek prema državi nastupa kao pravi građanin. On distingvira između odgoja i obrazovanja ističući kako je podučavanje zamašno, ali je odgoj je slab. Nastavlja o istom: "Natrpavanje predmeta mjesto tančati pamet, ono ju [pamet] tupi, a djetetu na taj način postaje dosadna i škola i nauk." (Jerićević, 1902a, str. 3) Neimenovani autor u istom duhu piše: "Današnji odgoj traži samo čim više znanja i onda je podpuni čovjek. Istina, znanje je velika moć i usavršenje, ali to u odgoju ne smije biti glavno." (N. N., 1903, str. 30) Ili opet Jerićević: "… poštenje i zdrav razum vriede više, nego li zvanje i znanje u razvitku naraštaja." (Jerićević, 1902e, str. 79) Uz to što odgoj mora biti primjeren mjestu, on treba biti primjeren i vremenu. U protivnom, to bi značilo: "… svesti odgoj u najsiromašnije grane, da ne rečem gole okove, to bi značilo podignuti goleme zaprieke svakomu umnomu i ćudorednomu napredku…" (Jerićević, 1902d, str. 61).

Jeričević se pita što je potrebno učiniti da se Hrvatska spasi, i odgovara: "… treba naš uzgoj narodnim učiniti, takav da bude i dostojan Hrvatske."(Jerićević, 1902a, str. 3) Upozorava kako svaki narod ima svoje običaje, pa otud i svaki narod mora imati svoj odgoj: "Jedan mladić Hrvat ne smije biti odgojen na način Njemca, Španjolca ili Talijanca. Njegov uzgoj mora biti skroz hrvatski, tako da se u njegovom srcu, licu i volji podpuno zrcali obličje njegove domovine. Šta dakle, da se reče onim Hrvatim, koji svoju djecu radje šalju u tudjinu, nego na domaće nauke, odakle se na žalost vraćaju zaboravivši isti svoj materinski jezik, sa pokvarenim običajim, još pokvarenijim načelim?" (Jerićević, 1902c, str. 49) Jeričević naglašava kako je "… sveta dužnost svakoga učitelja odgojiti diete u ljubavi prama domovini i u štovanju zakona, da mu pobudi u srcu gorljivost za njima i duh požrtvovanja na njihovu slavu".(Jerićević, 1902b, str. 24)

Hrvatski značaj je plemenit i velikodušan, nalazi Jeričević (1902d), iako mu se predbacuje da je nepostojan. Neimenovani autor (1905b) tvrdi kako bi odgojem trebalo učvrstiti narodni karakter i volju, i to tako što će ih držati podaje od "političkih trica" i "… od njih čelik značaje napraviti, plemenite duhove, uzorna srca, slobodne po visini svojih načela, koji će na prvi svoj korak i u svietu biti pravedni, blagi pram svakoga bez obzira stranke, niti će ikada komugod, ma bio ko bio zaniekati pravicu, ljubav, istinu i poštenu slobodu." (Jerićević, 1902b, str. 25)

Ukazali smo na činjenicu kako autori u *Kršćanskoj obitelji* često upozoravaju na ulogu roditelja u odgoju djece. Jeričević kaže: **"**Roditelji pako dužni su sve svoje sile posvetiti na dobar uzgoj svoje djece, više nego ikoji drugi, jer dočim su na to svi drugi obvezani zakonom, roditelji su i zakonom i naravi istom."(Jerićević, 1900a, str. 23) Pitaju se zašto su djeca neposlušna i slažu se u odgovoru: Djeca su neposlušna zato što nisu naučila slušati! (Nerijetko popraćeno metaforama i poslovicama kao: "Iz mala se trn oštri!") Obradov veli da dijete ne smije ostati nekažnjeno za neposlušnost inače će se s vremenom priviknuti na to da ne treba slušati. ("Privijaj granu dok je mlada, a kad ostari jok!") U odgoju je vrlo važno suglasje roditelja: "… jedno kara, a drugo pogovara, jedno bije, a drugo miluje…" (Obradov, 1900, str. 188). Djeca su zrcalo njihovih roditelja (što je, s današnjih stanovišta, zastario način odgoja): "Želite li saznati kakav, je neki ili neka? Najbolje se osvjedočite na djeci njihovoj. Naš narod dobro veli, da iverje ne pada daleko od klade, pa kakav otac, takav i sin, kakva mati, onakva i kći…" (Dobrić, 1902, str. 99) "Često je pravo mučilo, kad se mora duže vremena u družtvu neodgojene djece boraviti. Ona buču, viču, smiju se i bjesne, da si ni vlastitih rieči ne razumieš, ili se prepiru i plaču, ili se tuku i čepušaju, kao divlja. Tada počima mila mama opominjati ili karati, ali to sve malo ili ni malo ne koristi, pa se i nadalje igra nastavlja. To mi je odgoj! Zašto se ne bi pri tom otac poslužio šibom ? Ili on možda već nije više gospodar nad djecom? Kako će tek onda poslie morati biti?"(Jako, 1901a, str. 54)

Negativni utjecaji na odgoj

Između različitih negativnih odgojnih utjecaja prednjači ono što se u časopisu obično naziva "ulica": "… naša ulica do zla boga kvari dobri odgoj što ga djeca prime ili u kući ili u školi"(N. N., 1905a, str. 144). S tim jedno istraživanje (1901c) povezuje i porast broja kriminalnih djela među maloljetnicima do 15 godine života. Negativan je i utjecaj različitih kultura ili okružja: "Došlje… ne poznaju ni Boga ni starijeg!" (Obradov, 1900, str. 187)

Nevistić (1901), ali i drugi autori u *Kršćanskoj obitelji*, složni su u stavu kako negativan upliv na odgoj ima "loše štivo". Tiskom se šire i dobre i loše ideje, kaže Vujinović (1905) tisak informira i obrazuje, formira javno mnijenje. Uočava kako nepoćudni tisak "… truje srce… Malo po malo čitaoc se na iste priuči… nema više mjesta za nježnu djetinju ljubav, koju je do sada imalo prema roditeljima, braći, prijateljima, učiteljima i odgojiteljima; ono malo po malo postaje tvrdo, bez čuvstva, dapače kadkad nečovječno." (Vujinović, 1905, str. 38) Za sličnim idu, tvrdi Matić, i nove odgojne metode koje podrazumijevaju neumjereno pričanje izmišljenih priča djeci: "Sad ovakovu djecu već od mladosti hranom po dušu veoma pogubnom hrane: dadilje, odgojiteljice i nadstojnice moraju im mnogo priča pripoviedati, što mladjahnu maštu odviše draži i odvraća od zbiljskoga života i dužnosti."(Matić, 1901, str. 200)

Jerićević (1901b) u svojim tekstovima i pripovijetkama donosi primjere kako djeca pate u nesređenim obiteljima, posebno ako je otac pijanica ili kockar. Redivivus (1905) kaže da djeca pate i onda kad je majka neradina i "gizdava". "Moja majka ne bijaše preveć nježna, nit stroga; nije me vazda uslišavala; no, nije mi nigda nuždno zaniekala. Ako me nije odmah poslužila, ipak je svojim ugodnim postupanjem nadvladala svaku moju i ogorčenost. Ona imade zbiljnu dobrotu; al ujedno ljubeznu strogost i majčinu ljubav." (Š., 1901, str. 31) Vješto je smišljen primjer iz života Rimljanki: "Rimske se žene onoga doba bijahu većim dijelom odnarodile: pustivši vreteno i preslicu, zanemarivši i kućne poslove a prepustivši ih svojoj služinčadi, isto ko što i odgoj svoje djece, a natjecahu se sa muškim spolom u jelu, pijanstvu, trkanju i u svim ostalim nepodobnim razuzdanostim..." (Jerićević, 1901a, str. 28) Međutim i pretjerana majčina nježnost ima svoje zamke. Ona, ukoliko je pretjerana odgoj učini neuspješnim, a sinovi na ovakav način odgojeni obično su nesretni cijeli život. Navodi se primjer: U pripovijetci "Na majčinu krilu" Milićević (1902b) uspoređuje dva načina odgoja kroz pristup dviju majki: prva od njih svog sina ne uči pristojnom ponašanju za stolom i u društvu, uređuje ga preko svake mjere i popušta svim njegovim nerazumnim željama, druga svoga sina odgaja u roditeljskoj stezi. Prvi je postao propalica, drugi je uspio u životu.

Poslušnost roditeljima

Djeci se uporno preporučuje poslušnost i ljubav prema roditeljima. Brojni su primjeri u pripovijetkama koji naglašavaju upravo tu vrednotu. Npr.: neki sin se obraća kralju govoreći: "… kako vidite, oni [roditelji] su stari, oni više ne mogu ništa zaslužiti, za to je moja dužnost uzdržavati ih s onim što zarađujem." Zatim je kralju pokazao svoju djecu govoreći: "… ovo su moja djeca, koju odgajam, kako odgojiše mene moji roditelji, ovu uzdržajem i ovo je moja glavnica, u koju ulažem novac na korist od koje ću u mojoj starosti kamate uživati." ("Š.", 1900, str. 118) Poslušnost prema roditeljima i apriorno poštovanje prema starijima uzdiže se na razinu naravnog i Božjeg zakona. Stanoviti N. Š. (1900) ističe kako Bog obilno nagrađuje žrtvu za roditelje, zahvalnost roditeljima i dobrotvorima. Uzor u poštivanju obitelji je Sveta obitelj, Josipa, Marije i Isusa: "… vi djeco, imajte uviek pred očima Isusa, kao najsavršeniji uzor i učilo se od njega biti poslušni roditeljim svojim, njih štovati i ljubiti, te lako zapovied Božju izvršiti, koja vam ovu nalaže: Poštuj oca i mater, da dugo živiš i dobro ti bude na zemlji!" (Janko, 1901b, str. 192) Naravno, časopis obiluje i negativnim primjerima o neposlušnosti djece i žalosti koju nanose roditeljima, kao npr. Mirko koji je deset godina učio u Beču, "spiskao" očevo imanje i završio kao prosjak (Jeričević, 1903).

Pobožnost i molitva

Tema mnogih pripovijetki je dječja molitva za roditelje, posebno molitva za bolesne roditelje. Neimenovani autor (1901a) donosi pripovijetku u kojoj su djeca podučena od župnika molila za ozdravljenje svoje majke, a Mijov (1901) kako je dječačić, u snu upućen, na poseban način molio za ozdravljenje svoga oca. Upečatljivi su i primjeri u kojima roditelji, bake i djedovi zdvajaju zbog bolesti djece. Kada više ništa ne mogu učiniti okreću se Bogu i mole, zavjetuju i, nerijetko, barem u pripovijetkama, budu uslišani, izvještava Nine (1901).

Posebna vrednota je vjera. Ona se stalno provlači kroz sve priče, za razliku od npr. nacije, koja se u prvim brojevima gotovo niti ne spominje. U kontekstu odgoja se najčešće govori o tom kako biti koristan član društva.

Zaključak

U ovom radu smo s filozofskog stanovišta istraživali vrijednosnu (aksiološku) pozadinu u pripovijetkama iz časopisa *Kršćanska obitelj* koje se pod odgojnim ili nekim drugim vidikom bave djetetom. Uočili smo kako je društveni milje iz kojeg pripovijetke izlaze prije svega kršćanski, a zatim da je patrijarhalan i nadasve tradicionalan, zatvoren prema vanjskim utjecajima. Očekivani učinak na dijete je da ono što lakše i čvršće prihvati vrijednosnu pouku iz pripovijetki s ciljem kako bi se tradicionalne vrijednosti, prije svega one vezane uz obitelj, društvo i vjeru (ali ne nužno i one koje se tiču države i politike) prenosile dalje.

Uočili smo kako su pripovijetke planski birane i imaju sličnu vrijednosnu pozadinu. Sasvim su kompatibilne s vrijednosnim sustavom većine čitatelja. Moguće da su dijelom i prerađivane, neke su prijevodi, a druge su pisci sami smislili na osnovu nekih stvarnih ili izmišljenih događaja. U pripovijetkama je dobro uvijek na neki način nagrađeno, a zlo kažnjeno. Oni koji se drže tradicionalnih vrijednosti neće pogriješiti, bar ne na duge staze, dok oni koji olako prihvaćaju novo ili se vode vlastitim strastima bivaju na ovaj ili onaj način kažnjeni. Pripovijetke nemaju veliku umjetničku vrijednost. Međutim, u njima je snažno prisutan arhetip zajednice iz koje su nikle i zajednice kojoj su upućeni. Taj arhetip se posebno očituje u odnosu između djece i autoriteta (roditelji, odgojitelji, svećenici, Bog).

Pripovijetke čija je radnja smještena u ruralnu sredinu većinom u prvom planu imaju neku pozitivnu vrednotu, dok one čija je radnja smještena u urbanu sredinu imaju u prvom planu neku anti-vrednotu, moralni izazov. Ali bez obzira u koju sredinu radnja pripovijetki bila smještena one odišu svakodnevicom. S pravom bismo mogli reći da su to "priče iz susjedstva", a ne neka fantastična književnost niti bajke. Ovakav pristup opet ima svoju odgojnu dimenziju koja odiše ozbiljnošću i strogošću u pristupu odgoju i odgojnim metodama. Ukazali smo na neke vrednote koje se ističu u pripovijetkama. One imaju tradicionalni prizvuk utvrđenih odnosa otac-sin, majka-kći, s naglašenim patrijarhalnim ustrojstvom. Moglo bi se možda govoriti o viktimizaciji žene, supruge i majke za obitelj, muža i djecu, odnosno demonizaciji likova, kako ženskih tako i muških koji se ne povijaju proklamiranom sustavu odnosa u obitelji i društvu.

U konačnici uočimo kako dijete odgojeno prema u ovim pripovijetkama proklamiranom vrijednosnom sustavu ima ovaj profil: na prvom mjestu su mu autoritet i tradicija, zatim prakticiranje religije i obdržavanje moralne stega, odgovornost prema drugim članovima zajednice i prema vlastitim zaduženjima, sumnjičavost prema ideološkim i kulturnim utjecajima izvana. Dijete koje bi bilo odgojeno prema vrednotama proklamiranim u *Nacionalnom okvirnom kurikulumu* (2011.) na prvo mjesto stavlja znanje, a zatim solidarnost, identitet i odgovornost, a zatim i otvorenost prema drugom i drukčijem te kritičan stav prema autoritetu.

Literatura

Dobrić, V.. (1902). Dužnost roditelja prema vlastitoj djeci. *Kršćanska obitelj*, 3(6), 99-100.
Glavaš, R. (1900). Naš zadatak u sadanje vrjeme. *Kršćanska obitelj*, 1(1), 5.
Jako, fra. (1901a). Opomena roditeljem. *Kršćanska obitelj*, 2(3), 53-55.
Jako, fra. (1901b). Uzor kršćanske obitelji. *Kršćanska obitelj*, 2(10), 189-192.
Jerićević, F. (1900). O uzgoju. *Kršćanska obitelj*, (a) 1(2), 23; (b) 1(3), 40.
Jerićević, F. (1901a). Majka i kći. *Kršćanska obitelj*, 2(2), 27-30.
Jerićević, F. (1901b). Rane obitelji. *Kršćanska obitelj*, 2(8), 150-154.
Jerićević, F. (1902). O narodnom uzgoju. *Kršćanska obitelj*, (a) 3(1), 1-3; (b) 3(2), 24-26; (c) 3(3), 49-50; (d) 3(4), 61-62; (e) 3(5), 78-80.
Jerićević, F. (1903). Rane obitelji. *Kršćanska obitelj*, 4(5), 66-69.
Matić, M. (1901). Za kršćanske majke. *Kršćanska obitelj*, 2(10), 198-200.

Mijov, I. (1901). Angjeli. Pomažu u bolesti. *Kršćanska obitelj*, 2(4), 66-67.
Mijov, I. (1903). Prijateljska pisma hrvatskom mladiću. *Kršćanska obitelj*, (a) 4(7), 98-99; (b) 4(8), 125-126.
Milićević, F. (1902a). Kakvi imaju biti posjeti. *Kršćanska obitelj*, 3(10), 178-179.
Milićević, F. (1902b). Na kućnom ognjištu. Na majčinu krilu. *Kršćanska obitelj*, 3(2), 27-30.
N. N. (1901a). Dragi Bog osobito rado sluša dječje molitve. *Kršćanska obitelj*, 2(4), 82-83.
N. N. (1901b). Novi zakon proti redovnicim. *Kršćanska obitelj*, 2(3), 59-61.
N. N. (1901c). Zločini mladeži. *Kršćanska obitelj*, 2(2), 39.
N. N. (1903a). Katolička crkva u Engleskoj. *Kršćanska obitelj*, 4(2), 29-30.
N. N. (1903b). Koliko je samostanskih škola i bolnica u Francuskoj zatvoreno? *Kršćanska obitelj,* 4(8), 127.
N. N. (1905a). Naša ulica. *Kršćanska obitelj*, 6(9), 144.
N. N. (1905b). Početak školske godine. *Kršćanska obitelj*, 6(9), 144.
N. N. (1905c). Učiteljska zora. *Kršćanska obitelj,* 6(11), 180.
Nevistić, D. (1901). Naše štivo. *Kršćanska obitelj*, 2(6), 116-118.
Nine. (1901). Uslišana molitva. *Kršćanska obitelj*, 2(5), 104-106.
Ninić, A. (1903). Katoličke škole u Kini. *Kršćanska obitelj,* 4(1), 6-7
Obradov, V. (1900). Na sielu. *Kršćanska obitelj*, 1(10), 186-188.
Redivivus. (1905). Dajte mi dobre majke i ja ću sviet obratiti. *Kršćanska obitelj*, 6(12), 184-185.
Š., N. (1900). Štovanje roditelja. *Kršćanska obitelj*, 1(6), 116-118.
Š., N. (1901). Mojoj majci. *Kršćanska obitelj*, 2(2), 31-32.
Tomić, D. (2001). *Kršćanska obitelj*. Mostar: Franjevačka knjižnica i arhiv u Mostaru.
Vujinović, M. (1905). Štampa. *Kršćanska obitelj*, (a) 6(2), 22-25; (b) 6(3), 36-39.

Draženko Tomić
Odsjek u Čakovcu, Učiteljski, fakultet, Sveučilište u Zagrebu
Dr. Ante Starčevića 55, 40000 Čakovec, Hrvatska
drazenko.tomic@ufzg.hr

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Review paper
pages: 226-232

Axiological guidelines in stories for children in the first five years of the magazine *Christian Family* (Mostar, 1900 – 1905)

Draženko Tomić
Department in Čakovec, Faculty of Teacher Education, University in Zagreb, Čakovec, Croatia

Abstract

The Christian Family, a Journal for religious education *(Mostar, 1900 – 1920 and 1938 – 1944), a newsletter of Croatian peasant schools, featuring religious content, news and other interesting facts from the country and the world, brought more than a hundred different stories. Some stories are intended for children, while others transmit other important lessons through children. In this paper we explore the philosophical standpoint and critically reflect on the axiological background of stories for children in the journal* Christian Family*. In the first part of the paper we examine the mental and social context from which those values were derived and their expected impact on the object (the child). We strive to answer the question whether there is a systematic selection of short stories for children in the* Christian Family *magazine, whether that choice was made by certain key values, or it had certain artistic value, or perhaps some other criterion. We observe that the stories came from a patriarchal and closed environment that was more rural than urban. In the second part of the study we detect and highlight the stories' proclaimed values (e.g. obedience, honesty, diligence, devotion) and we examine the storyline context through which those values are transmitted. We try to sketch a mental image and behavioural expectations of the object (the child) which adopts these values. The expected outcome of the work is the formation of hierarchically structured values that are transmitted in short stories. This scale of values will be compared to that which was proclaimed in the National Curriculum Framework (2011).*

Keywords: *children's literature; philosophy of education; values*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Stručni rad
stranice: 233-239

Kazalište za djecu mlađe životne dobi u odnosu na njihove psihološke karakteristike razvoja

Mirjana Jelašac
Dječji vrtić Izvor u Samoboru

Sažetak

Rad problematizira pristup, sadržaje, estetiku i (ne)raznolikost predstava za djecu predškolskog uzrasta, s posebnim naglaskom na njihove razvojne karakteristike koje kreatori programa ili nedovoljno poznaju ili svjesno zanemaruju, zaboravljajući pri tom da djeca funkcioniraju drugačije. Moja zapažanja proizišla su praćenjem ove problematike u neposrednom, odgojiteljskom radu s djecom; iz tridesetogodišnje organizacije predstava i programa za djecu, kreiranjem i izvođenjem predstava u kazalištu lutaka i evaluacijom kroz različite aktivnosti te suradnjom s raznim ustanovama (kazalištem, glazbenom školom, galerijom, muzejom).Ona se odnose na nesrazmjer onoga što su razvojne karakteristike ove dobi i onoga što se u praksi nudi, posebno na području pažnje, emocionalnog razvoja, estetskog odgoja. Kroz pregled domaće, kazališne produkcije, te primjere iz prakse, namjera je ukazati na neadekvatno tretiranje dječjeg kreativnog i intelektualnog potencijala te na neke posljedice nastale uslijed takvog pristupa ciljanoj publici. U tekstu se također govori o dubokim, nezamjenjivim utiscima i doživljajima preko umjetničkih sadržaja u ovom osjetljivom periodu života kada je razumijevanje svijeta određeno onim što dijete vidi. Posebno težište članka je na području kazališta lutaka jer je to sigurno medij koji je u ovom periodu življenja vrlo blizak djeci.

Ključne riječi: *ciljana publika; kazalište lutaka; kreiranje; umjetnički sadržaj; utisci*

Uvod

„Djetinjstvo je bunar bića."
(Bachelard, 1982

Djetinjstvo je razdoblje brzog i složenog razvoja, a događaji, iskustva i utjecaji iz ranog djetinjstva snažno utječu na kasniji razvoj pojedinca. To su razlozi zbog kojih bi svi oni koji stvaraju za djecu trebali, barem u osnovi, poznavati dječji razvoj, jer tako ćemo znati što podržavati, što poticati i što možemo očekivati u određenoj dobi djeteta. Svatko od nas ima svoju mitsku sliku i sve počiva na tim slikama i odnosima iz djetinjstva. Unatoč tomu, djetinjstvo je podcijenjeno. Kazalište za djecu mora zadovoljiti neke, osnovne zahtjeve, a jedan od njih je da bude primjereno djetetu. Da bi se taj kriterij zadovoljio, mora se poznavati dijete, znači poznavati zakonitosti njegovog fizičkog i psihičkog razvitka. To se poznavanje vrlo često svodi na sjećanja iz vlastitog djetinjstva, ili na spoznaje koje umjetnik dobiva promatrajući i prateći razvoj vlastitog djeteta ili djece u neposrednoj okolini, što je svakako korak dalje u odnosu na ono prvo. Kao posljedica toga javlja se u predstavama svojevrstan infantilizam, suhoparni didakticizam, neadekvatni sadržaj i forma, koji ne odgovara potrebama i zakonitostima razvoja djece. Tako se dobiva dojam da se djeca od malena pripremaju za konzumaciju kiča, a tek malobrojni imaju sreću da u doticaju s umjetničkim doživljajima ostvaruju uzlet sjaja i ljepote umjetnosti.

Svako umjetničko djelo ostvaruje se, govori i djeluje snagom suptilnih emocija te u djetetovom duhovnom sustavu gradi stanice koje postaju provodnici bogaćenja unutarnjeg svijeta. To je put za otkrivanje vrednote i ljepote svijeta, svega ljudski stvorenog, spremnost za svaku vrstu uzleta iznad svakodnevne banalnosti. To je jedan od uvjeta za napredak, hod u budućnost

(Ostojić, 1985). U kojoj mjeri predstave za djecu ostvaruju svoju zadaću ili su kazališta za djecu samo u sretnim trenucima odista umjetnička?

Kazalište u odnosu na razvoj spoznaje

Spoznajni (kognitivni) razvoj odnosi se na mentalne procese pomoću kojih dijete pokušava razumjeti i sebi prilagoditi svijet koji ga okružuje. Procesi koji su u osnovi spoznajnoga razvoja su: osjeti, percepcija, pažnja, mišljenje, rasuđivanje i rješavanje problema. U predškolsko doba to je faza predoperacijskog mišljenja kojeg karakterizira: egocentrizam, centracija, nemogućnost konzervacije, ireverzibilnost. (Starc i sur.2004).

Očito je da se mišljenje djeteta razlikuje od mišljenja odrasle osobe, i to zbog nerazvijenosti zamjena ili reprezentacija za stvarnost. Spoznajni razvoj događa se postupnim ovladavanjem sve složenijim zamjenama za stvarnost (shemama i pojmovima) i misaonim operacijama. Novostečena iskustva dijete treba "urediti", a za to mu je potrebno posredovanje odraslog pojedinca. Prema Blairu. (2004). za razvoj potrebnih živčanih struktura ponajprije je potrebna sigurnost, ljubav okoline i odsutnost straha i stresa.

Uz sva navedena ograničenja spoznajnoga razvoja, teško je procijeniti koliko je dijete predškolske dobi sposobno pratiti, razumjeti i urediti sadržaje i utiske predstava koje mu se nude.

Možemo krenuti od opsega pažnje, koja je u ovom periodu oko tridesetak minuta. Većina kazališta na svom repertoaru u istom dobnom kriteriju navodi djecu od tri do devet godina, a ponekad je taj raspon još veći. Znamo zbog čega je to tako. Trajanje nekih predstava iznosi i do devedeset minuta.

Ako je dijete u fazi predoperacijskog mišljenja (od 2. do 6. g) koje karakterizira egocentrizam, što znači da dijete nema jasan osjećaj odvojenosti od okoline, da ne može zauzeti tuđe stajalište u stanjima svijesti koja su drugačija od njegove, da ne može u svijesti zadržati dva svojstva predmeta, da se u mislima ne može vratiti unatrag na početno stanje, kako takvo dijete može razumjeti složenu psihološku strukturu romana „Heidi". No, dijete se podjednako dobro zabavlja i na, po našim mjerilima, najglupljim predstavama, kao i onim odista vrijednim. Njegovo je jedino instinktivno mjerilo je li neka predstava dobra ili nije, obično dinamičnost predstave (Mrduljaš, 1985).

Uz navedene zakonitosti spoznajnoga razvoja, to se može protumačiti kao posljedica bioritma djeteta kao i utjecaja crtića, reklamnih spotova, stripova, većine dječjih igara, ali i sve većim poremećajima pažnje i motorike.

Spore i monotone predstave ma kako bile pjesnički i kazališno dotjerane, osuđene su na zazor kod djece. Upravo zato što djeca vole brzu promjenu ritma predstave, u stanju su gledati i devedeset minutni scenski spektakl u kojem malo toga razumiju. No,na sceni se stalno nešto vozi, okreće, gasi, pali, bljeska, sjaji; tri reda teksta pa red songa i plesa, smiješni „striček" koji stalno iz džepa povlači pljosku, šareni i sjajni kostimi te još niz kazališnih trikova.

Odrasli su očarani (jer da bi predstava za djecu bila dobra mora se svidjeti odraslima) i svi razdragani u predblagdanskom raspoloženju izlazimo iz kazališta. Ipak, neka djeca kažu da im je bilo dosadno.

Često čujemo komentare čak i pedagoških djelatnika, da se to djeci sviđa. Jedno je dijete, na adaptaciji u vrtiću, izjavilo: „Zar tu baš nikad za ručak nema pommes fritesa i coca cole"? Nisu mu dali. Nisam pobornik stava da se djeci uvijek sve treba pojašnjavati, verbalizirati, prevoditi na jezik odraslih jer kako kaže francuski pjesnik P. Valeri (1878 – 1945), koji veliča umjetnost kao najuzvišeniju afirmaciju života : „Ima jedan dio duše koji prima ne razumijevajući". Ipak, ponekad je djeci prije predstave potrebno objasniti neke ključne pojmove, jer o tome može ovisiti u kojem će smjeru krenuti shvaćanje djeteta. Rijetko kad razmišljamo da nešto što je za nas sasvim razumljivo, za djecu je potpuna nepoznanica. Tako nakon gledanja „Šume Striborove", dijete izjavljuje da je gledalo šumu s priborom.

U predoperacijskoj fazi mišljenja prevladava animističko mišljenje po kojem se predmetima i pojavama pridaju svojstva živih bića, što pruža velike mogućnosti korištenja bajki kao i

medija lutkarstva. Odatle i dječji interes za priče s likovima životinja, aždaja, vještica. Te specifičnosti magijskog, animističkog mišljenja mogu se simbolično iživjeti u igrovnim metaforama. Današnja djeca nisu neosjetljiva na bajku, ona žele prostor nestvarnih izmišljaja, ali treba naći način da ih se tamo povede. To je optimalno vrijeme u kojem klasična bajka privlači djecu. U razvojnom smislu (od 5-7g), to je vrhunac moralnog realizma u kojem vlada načelo bezuvjetne pravde (Starc, i sur. 2004).

Međutim, često se događa da tvorci predstava likovima životinja i drugim nestvarnim bićima daju karaktere poznatih, estradnih ličnosti, pa ponovno sve završava u realističkoj maniri, što je prihvatljivo školskom uzrastu djece, ali manje i predškolskom.

Kako se kazalište odnosi prema djeci s disfunkcijom senzorne integracije

Osnovni znaci prepoznavanja disfunkcije senzorne integracije su pojačana osjetljivost ili preosjetljivost na jarko svijetlo, zvukove, pokrete. Gotovo sve što je na pozornici. Djeci koja imaju poremećaj senzorne funkcionalnosti, mozak je prenatrpan porukama, nije u stanju organizirati senzorne informacije. To kod male djece može utjecati na sposobnost upoznavanja svijeta kao i na interakciju s vršnjacima. Ono o čemu bi kazališta za djecu trebala voditi računa odgovarajuća je upotreba kazališne tehnike i opreme: izbjegavati nepotrebna zatamnjenja i svjetlosne efekte, upotrebu raznih vrsta reflektora-stroboskopa, umjerenu jačinu glazbe preko razglasa i svih zvučnih efekata. (Inače glumci gotovo više i ne igraju bez bežičnih mikrofona pa i u malim prostorima kakva je većina dječjih kazališta).

Nedopustiva je manipulacija najmlađe publike u svrhu postizanja iznuđenih izljeva ushićenja. Tako se izvođači pretvaraju da ne čuju, a djeca moraju i glasno vikati, pa još glasnije pa još jednom dok ne poderu grlo, a ona s disfunkcijom ne probuše bubnjiće pritiskujući prste u uši. Djecu se može zadiviti i tišinom.

Kazalište – trepet i strah

U kazalištu za djecu često se mogu čuti glumci koji veličaju svoje male gledatelje kako su oni publika koja se ne može prevariti. Ta tvrdnja jednim dijelom počiva na želji glumca da podigne svoj ugled u sredini koja mu posve bezrazložno ne priznaje status umjetničkog stvaraoca , a drugim dijelom na nepoznavanju osobina dječjih emocija. Dječje emocije su jednostavne, spontane i odmah nalaze odgovarajući izraz. (Ako im je dosadno, ustati će i negodovati. Da bar to i odrasli čine). Dijete se ne zna suzdržati i pokazuje svoje emocije otvoreno , što omogućuje lakši uvid u njegov svijet. Dječje emocije su snažne i nestabilne, česte su i kratkotrajne.

Emocionalni je razvoj jedan od najvažnijih procesa u razvoju ličnosti. Predstave djecu mogu oduševiti, zadiviti, zasanjati, dovesti u stanje ushita, raznježiti, razljutiti, zabrinuti, ražalostiti. U praksi sam doživjela da su djeca koja su imala govornu blokadu, za vrijeme predstave progovorila.

Kazališta za djecu su mjesta gdje se „proizvodi" najviše emocija, ali ih je nepotrebno obrađivati u predstavama i poučavati djecu kako da se nose s njima, jer nisam sigurna koliko to djeci koristi. („Ja i moji osjećaji", inače dobro urađena predstava, dobiva nagradu Hrvatskog glumišta za najbolju dječju predstavu). Zbog osobina spoznajnoga razvoja, tanke granice doživljaja stvarnog i nestvarnog svijeta, dijete vjeruje u ono što se u kazalištu događa, dijete voli kazalište pa je odgovornost na onima koji ga stvaraju, velika.

O tome kako su pojedine komponente u predstavi ukomponirane, ovisi djetetova emocionalna reakcija. Kao ilustraciju navest ću jedan primjer. Dva dječaka u dobi od tri i pet godina često su gledala snimku lutkarske predstave „Radoznalo mače". Primijetila sam da se lice mlađeg dječaka svaki puta zgrči od žalosti na istoj sceni, kad jež mačiću zatvori vrata. I drugi su ga prije ježa ostavljali samog u šumi, odlazili i zatvarali scenska vrata. I zečić i zec i vjeverica. Ali,samo u ovoj sceni, kad jež ode, dolazi noć, a mačić ostaje sam... I to je dječaka svaki puta rastuživalo do boli.

Posebno o strahu

Strahovi su dio odrastanja, svako doba odnosi neke strahove i donosi nove. Strah nije loš ni neprirodan. Nepoznato izaziva strah od kojeg se treba braniti. Međutim, sa strahovima kod djece ne treba eksperimentirati jer se ne može predvidjeti tijek, pogotovo ako ne poznajemo uzrok straha. Neduhovita, čak ako je i šala, reklama je jednog kazališta za novu predstavu: „Horor bajka za najmlađe".

U kazalištima za djecu, nažalost, taj horor se stvarno događa. Malo dijete nađe se u novom, nepoznatom prostoru , koji mu već zbog toga nije ugodan, a onda nestane svjetla i iz mraka iskoči veliki vuk. Nastane vriska i cika pa i plač. Čak i razni kazališni trikovi o čijoj upotrebi redatelji ne razmišljaju na taj način, mogu prestrašiti djecu.

U predstavi „Ružno pače", iznad jezera diže se magla i kreće u gledalište. Malo dijete ne zna porijeklo ni svojstvo te pojave. Ono samo vidi da ide prema njemu i hvata ga paničan strah. Poslije tog doživljaja, ne želi u kazalište.

U svojoj praksi susretala sam djecu koja su na ulazu u naše malo gledalište plakala, dlanovi su im se znojili a srdašca lupala, ukipili bi se i zalijepili za pod da ih nismo mogli pomaknuti. Naravno da šok terapija nije dobra. Prostorna distanca, ako je moguća, daje dobre rezultate kao i niz predstava u kojima se neće ponoviti ništa slično.

Dijete može reagirati snažnim strahom i na naoko bezazlene situacije. Vanjska opasnost je samo povod za provalu dubljih strahova iz nesvjesnog. Raskoli između racionalnog i fantastičnog, poznatog i nepoznatog, govore o binarnosti ljudskog doživljaja svijeta ne samo u djetinjstvu.

Obično se misli da manja djeca imaju mnogobrojnije i jače strahove. Šestogodišnje dijete pripada vrlo strašljivom dobu. U tom periodu javlja se strah od zvukova (telefon, zvono, neugodan glas, voda u wc-u, glasanje kukaca i ptica, duha, groma, munja,vatre) samoće, da će se mami nešto desiti itd. (Starc, i sur. 2004).

Nedavno mi je kolegica ispričala kako dijete iz predškole nije došlo na fašničku povorku, jer se skupina maskirala u vještice. Toliko se boji da vjerojatno neće htjeti ići ni u kazalište, jer se predstava zove: „Mala vještica".

Na svu sreću, nakon izbjegavanja onoga čega se bojalo, slijedi razdoblje u kojem ga to isto neodoljivo privlači. Činjenica je da djeca danas na televiziji i u kinima gledaju sve- od scena seksa i nasilja do filmova straha i užasa. Sigurno da taj izbor nije opravdan, no pred televizorom je dijete u poznatom okruženju, a između njih je pregrada, koje u kazalištu nema.

Kriterij vrednovanja kazališta za djecu

Bitna odrednica za vrednovanje jest estetski kriterij. Obvezujuća zadaća kazališta za djecu morala bi biti njegovanje dobrog ukusa. Tim pojmom obuhvaćene su sve sastavnice predstave: literarno vrijedan tekst, likovno vrijedno scenografsko rješenje i njegova izvedba, dobri kostimi, odgovarajuća glazba, bogata i maštovita rasvjeta, precizni kazališni trikovi, nadarenost i kreativnost redatelja i glumaca. Sve se to očekuje i od kazališta za odrasle, ali kazalište za djecu to treba pružiti još u punijem obliku po onoj maksimi " da je za djecu dobro ono što je najbolje". To je ujedno odgojna zadaća kazališta. Ovakvim vrednovanjem predstave su oslobođene od zagovornika didakticizma i poučavateljskog u stvaralačkom procesu. Nastavljajući pedagoške tradicije: umjetničku, spoznajnu, moralnu i etičku vrijednost integralna su komponenta odgoja i obrazovanja.

Međutim, svjesni da kazalište za djecu mora zadovoljiti još neke druge zahtjeve, mi često snižavamo te zahtjeve u odnosu na estetski kriterij i tako se dobivaju predstave za djecu niske estetske razine koje onda proglašavamo za pravo kazalište.

Kazalište za djecu treba prosuđivati visokim zahtjevima znajući da su oni nerealni, imajući u vidu kako svaki mali gledatelj misli svoje i da je dobro dok ne počne misliti kao mi. Stvaraoci predstava za djecu rijetko razgovaraju i slušaju djecu, ne koriste dovoljno često i smisleno žudnju dječje publike za sudjelovanjem. Većina djece žurno prihvaća ponudu glumaca da im se pridruži u prostoru za igru ili pak da samo vodi primamljiv dijalog s izvođačima. Sigurno da za takav iskorak treba improvizatorskih sposobnosti, da treba riskirati i napustiti činovničko shvaćanje kazali-

šta, pa je stoga razumljivo zašto nema više izravne suradnje i zajedničke igre. Troje studenata glume, sa Zagrebačke akademije dramskih umjetnosti u koprodukciji sa ZKM-om, nedavno su napravili takav podvig na veliko veselje najmlađe publike. No, usprkos svemu kazalištima za djecu danas dobro ide. Iako su opterećena fluktuacijom glumaca, ma da ih kulturne rubrike prešućuju, djeca vole kazalište i u njega hrle, pogotovo organizirano. Zabava je glavni razlog zašto pedagoški djelatnici organizirano dovode djecu u kazalište. (Pozitivno je da na taj način kazališta posjećuju djeca svih društvenih skupina). Predstave su rasprodane, pogotovo prije Božića. Zato postoji opasnost da se predstave za djecu ne izvode pod komercijalnim aspektom. Programski ne riskiraju i puno ne istražuju jer za to i nemaju potrebe. Repertoar se manje više sastoji od poznatih i zvučnih književnih djela, trendovskih problema kojima je zaokupljeno društvo kao npr. različitost, ili pak ekološke i slične pojave. Svojevremeno su četiri zagrebačka kazališta za djecu imala na repertoaru temu vode. U toj težnji za aktualnim, događaju se potpuno promašene predstave čije se pouke iščitavaju samo na programskim knjižicama. Nedostaje raznolikost žanrova. Nema pantomime, mime, rijetke su dobre plesne predstave, u kazalištu lutaka nema raznih tehnika ni različitih tipova lutaka. Djeca imaju poseban osjećaj za ritam i melodioznost jezika . Već sa četiri godine kad dobro ovladaju govorom, pa nadalje, vole govorne igre nonsensnog sadržaja, ali takvih predstava gotovo nema. Sve bi to trebalo razbuditi dječju znatiželju, intelektualno okupirati dijete čiji se razvoj i učenje pojavljuju u interakciji s ljudima, predmetima i događajima.

Kazalište lutaka

Kazalište lutaka je vrlo blisko djeci. Njegova privlačnost leži u pogodnosti prikazivanja bajki, fantastičnih, čudesnih prizora, oživljavanja nežive prirode i davanja ljudskih osobina bilo kojoj fikciji, životinji ili biljci. Lutka kao izražajno sredstvo u kazalištu postaje lutkom kroz funkciju i značenje. Da bi neki predmet postao lutka, treba prethoditi aktivnost stvaralačke mašte i to je ono što je zajedničko s dječjom igrom i kazalištem lutaka. Vjera djeteta kao neposrednog gledatelja u ono što vidi na sceni jednaka je vjeri u realnost predmeta u igri. Razlika je u tome što u igri predmete dijete pokreće, dok se u predstavi sve odvija pred njim, bez njegovog voljnog sudjelovanja, ali uz vrlo djelotvorno sudjelovanje njegove mašte. U tom procesu je bitno kako takav neposredni doživljaj djeluje na dijete.

Kazalište lutaka jest kazalište likovne metafore, put k iznalaženju mogućnosti i sredstava te oblikovanja novog kazališnog jezika.

U kazalištu lutaka od većeg je značaja slika – riječ je sekundarni materijal. Zato je osobitost kazališta lutaka u radosti da svojom fantazijom nadopunjuje, nadograđuje, oživljuje sliku koju smo vidjeli (Lazić,1986). To je pogotovo važno za današnje dijete koje je pretrpano slikovnim porukama. Često se u lutki vidi samo objekt igre a ne i likovno ostvarenje koje uz to još i glumi. Takvom odnosu pridonose nekreativna lutkarska i scenografska rješenja. U usporedbi s kazalištem živog glumca, koji je zarobljen svojim tijelom, lutka sve može, njoj je sve dozvoljeno i nikada ne bi smjela izgubiti svoju poetičnost bez obzira na dimenzije i oblik. Likovna komponenta scenske lutke nije samo estetska vrijednost već o njoj neposredno ovisi i funkcionalnost umjetničke poruke lutkarske igre. Ona nije kopija živog lika, njezin je likovni izraz stiliziran.

Kad se stvara za ovaj uzrast, svakako bi trebalo izbjegavati pretjeranu karikaturu (jer djeca još nisu ovladala realističkim), ružnu deformaciju likova, forsiranu ekspresiju koja može voditi do sve do neprepoznavanja likova. S takvom lutkom dijete se ne može identificirati, to ometa uspostavljanje emotivnog kontakta. Takva lutka ne razigrava dječju maštu, ne pridonosi izazivanju doživljaja.

No, čak ni u stručnim priručnicima za odgojitelje nigdje ne stoji da bi se na razvoj likovnih sposobnosti djece moglo utjecati i putem scenografskih, lutkarskih umjetničkih djela i to upravo zato što je tu posrijedi doživljaj, a učenje putem doživljaja je nenadoknadivo. Baš je kazalište lutaka medij koji sa scene djetetu prenosi maštovite sadržaje i plemenite poruke, izravno u malom gledatelju razvija i budi mnogostruki (literarni, scenski, likovni i glazbeni) osjećaj za lijepo, obogaćuje ga spoznajama o realnom i zamišljenom svijetu, kakav jest i kakav bi mogao ili trebao biti.

Literatura

Bachelar, G.(1982). *Poetika sanjarije*. Sarajevo: Veselin Masleša

Starc,B., Čudina Obradović, M.,Pleša, A.,Profaca,B., i Letica,M.(2oo4). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga

Vasta,R., Haith, M.M.,i Miller,S.A.(1998). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap

Lazić,R.(1986).*Istorija i teorija evropskog lutkarstva*. Umjetnost i dijete, 3(XIX), 261-274

Mrduljaš,I.(1985). Umjetnost za djecu i dječje umjetničko izražavanje. U M. Vrabec (Ur.), *O mjerilima prosudbe kazališta za djecu* (str.40-42). Šibenik: Festival djeteta.

Ostojić,Z.,(1985*). Uz fundamentalna, nova i suvremena mjerila u vrednovanju umjetnosti za djecu* (str. 18-20

Mirjana Jelašac
Dječji vrtić Izvor,
G. Krkleca 6, 10430 Samobor, Hrvatska
mirjana.lutonjica@gmail.com

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Professional paper
pages: 233-239

Theatre for young children in relation to their psychological development characteristics

Mirjana Jelašac
Preschool Izvor, Samobor, Croatia

Abstract

The paper discusses the approach, content, aesthetics and the (non)variety of shows for preschool children, with special emphasis on their developmental characteristics, which the creators of programs are insufficiently familiar with, or are knowingly ignoring the fact that children are functioning differently. My observations are result of dealing with this issue in the direct preschool teaching process, of thirty years of handling with the organisation of performances and various programs for children, of creating and performing shows for the puppet theatre, of evaluating different activities, of experiencing cooperation with various institutions (theatres, music school, gallery, museum...). These observations refer to the discrepancy between developmental characteristics of the young age and what in practice is offered, especially in the area of: attention, emotional development, aesthetic education. By reviewing domestic theatrical productions and examples of practices, the intention is to highlight the mistreatment of the creative and intellectual potential of young children, and the repercussions that are result of such an approach. The text also speaks of the deep, irreplaceable impressions and experiences artistic content contributes in this sensitive period of life, when the understanding of the world is depending on what a child is seeing. Special emphasis is placed to the puppet theatre, because it is a medium close to children.

Keywords: *children; children's theatre; psychological characteristics of child development; performance; age*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Stručni rad
stranice: 240-249

Prepoznavanje i korištenje žanrovskih odrednica bajke u dječjem pismenom izražavanju

Polina Korolkova
Ruska akademija znanosti, Rusko državno sveučilište humanističkih znanosti

Sažetak

U članku se radi o rezultatima eksperimenta provedenog u hrvatskoj, češkoj i ruskoj školi u okviru kojega su učenici u dobi od 12 do 15 godina trebali u ograničenom vremenskom razdoblju (od 30 do 40 minuta) napisati svoju bajku. Eksperiment doprinosi istraživanju suvremene umjetničke bajke kao žanra, njezinih modifikacija, proučavanju načina razvitka autorske bajke, utjecaja drugih žanrova i književnih područja na nju te percepciju bajke kod odraslog čitatelja i djece. U radu su predloženi odgovori na pitanja: na koji način suvremena djeca percipiraju kanon folklorne bajke; kakav utjecaj ima nacionalna tradicija umjetničke bajke 19.–21. stoljeća i internacionalni proces širenja književnosti fantastike (fantasy) i znanstvene fantastike na formiranje predodžbe o žanru te postoji li određena jezična specifičnost kod svih ovih tekstova i zajednički principi koji se koriste kad se radi o stilizaciji i prepoznavanju kanona. Analizirajući zajedničke crte u izboru sižea, junaka, u organizaciji kompozicije, vremena i prostora te u stilu tekstova, koje su napisala djeca iz različitih slavenskih zemalja s različitim književnim tradicijama, može se doći do zaključka da kod suvremene djece, koliko god je jaka tradicija folklorne i umjetničke bajke u njihovim zemljama, predodžbe o bajci svode se na formalne kriterije (jezične formule, tradicionalne funkcije folklornih junaka, motive i sl.) ili se izražavaju u obavezno prisutnom fantastičnom elementu i poučnosti. Primjeri svjesnog ili nesvjesnog korištenja različitih elemenata fantasy književnosti i znanstvene fantastike te legendi i mitova, parabola i strašnih priča, čak i anime i računalnih igara, svjedoče o aktivnom obostranom djelovanju žanrova i poništavanju granica među njima u percepciji suvremenog mladog čitatelja.

Ključne riječi: *dječja književnost; fantastika (fantasy); folklorna (narodna) bajka; umjetnička (autorska) bajka; znanstvena fantastika*

Uvod

Problem umjetničke bajke u stvaralaštvu spisatelja iz različitih svjetskih zemalja, kao i problem modifikacija žanra te utjecaja drugih žanrova i književnih područja na njega iznimno je aktualan kako u suvremenoj znanosti o književnosti u europskim zemljama, tako i u znanosti u Rusiji. Uspoređivanjem žanrova folklorne (narodne) i umjetničke (autorske) bajke ruskog i europskog korpusa bavili su se mnogi istraživači: u Rusiji M. N. Lipoveckij (Липовецкий, 1988; Липовецкий, 1992), E. M. Nejelov (Неелов, 1987), S. G. Lazutin (Лазутин, 1991), I. P. Lupanova (Лупанова, 1981), L. J. Braude (Брауде, 1979) i drugi (Овчинникова, 2003; Кривощапова, 1995; Зуева, 1993; Куприянова, 2007); u Hrvatskoj A. Pintarić (1999; 2008), D. i S. Težak (2008; 1997), M. Crnković (2002), S. Hranjec (2004; 2006) i drugi; u Češkoj J. Voráček (1982; 1984), O. Chaloupka (1979), H. Šmahelová (1989), O. Sirovátka (1985; 1998), S. Urbanová (1999; 2004), K. Dvořák (1994) i drugi (Cesty současné literatury pro děti a mládež: tradičnost – inovace, 2003; Sieglová & Šubrtová, 2004; Čeňková & Siegelová & Dejmalová, 2006); u Njemačkoj I. Schneeberger (1960), C. Federspiel (1968), R. Buchman (1976), F. Hetmann (1982), J. Tismar (1981; 1983), K. Doderer (1983), U. Albrecht (1991), V. Klotz (2002). Ovi i mnogi drugi znanstvenici su proučavali genezu žanra čarobne bajke, osobine njegova formiranja i razvitka, probleme vezane za skupljanje i objavljivanje olklornih tekstova, principe stvaranja autorskog i folklornog djela, tipologiju žanra umjetničke bajke u književnostima XIX. – XX. stoljeća.

Premda je slavenska autorska bajka s jedne strane dosta dobro izučena, ipak je, s druge strane, određeni broj prijepora ostao nerazjašnjen ne samo u njoj, nego u svim europskim književnim teorijama. Ponajprije se misli na neistraženost evolucije i transformacija ovog žanra (s te točke gledišta najbolje su istražene engleska, njemačka, francuska, skandinavska i ruska umjetnička bajka), njegovog današnjeg stanja te korelacije sa srodnim žanrovima. Ozbiljan doprinos u razrađivanju teorije bajke – ne samo autorske, nego i folklorne – mogao bi imati istraživački napor usmjeren na izučavanje recepcije žanra kod suvremenog čitatelja.

Cilj ovog rada proučavanje je načina i tendencija u razvitku i funkcioniranju umjetničke bajke danas (na materijalu dobivenom uslijed eksperimenta provedenog u slavenskim zemljama – Hrvatskoj, Češkoj i Rusiji), analiza utjecaja drugih žanrova i književnih područja na nju te percepcije bajke kod odraslog čitatelja i kod djece. Na osnovi istraživanja moguće je izvesti i prethodne zaključke oko suvremenih granica žanra, odnosno oko toga, kada i zašto dolazi do raspada žanra, u kojim slučajevima bajka ostaje prepoznatljiva kao bajka, a u kojima gubi svoj "identitet".

Slavenske zemlje izabrane su za istraživanje kao zemlje sa snažnom folklornom tradicijom i specifičnom tradicijom umjetničke (prije svega čarobne) bajke koja je utemeljena još u 19. stoljeću te se u 20. i 21. stoljeću nevjerojatno proširila i razvila. U Europi u 19. stoljeću spisatelji-romantičari u narodnim su pjesmama, pripovjetkama, legendama i bajkama otkrili izvor estetičkih i moralnih vrijednosti u kojem su se, uz stvaralačke sposobnosti naroda, objelodanili i podaci o njegovoj junačkoj prošlosti. Upravo su romantičari izveli proces interakcije folklora i književnosti na novu razinu istodobno naglašavajući posebne moralne vrijednosti karakteristične za poetiku folklornih djela. Književnosti slavenskih naroda (izuzimajući rusku i poljsku književnost), karakteriziraju drukčiji procesi od onih koji karakteriziraju većinu europskih književnosti. U njima se kulturno-povijesni element pokazao presudnim ne samo u formiranju suvremenih slavenskih književnosti i nacionalne svijesti, nego i u utjecaju na njihovu cjelokupnu kulturu i umjetnost. U slavenskim književnostima folklorna bajka dobila je drugu – književnu – interpretaciju ne toliko zahvaljujući filozofiji i estetici romantizma (kako je to bilo u njemačkoj ili engleskoj književnosti) koliko zahvaljujući razdobljima nacionalnih preporoda (prva polovica 19. stoljeća). U to doba su se bogatstvo i žanrovska raznolikost narodnog stvaralaštva, kao i povijesna uloga naroda, doživljavali kao potvrda ideje da nacionalne kulture Čeha i Hrvata nisu ništa manje značajne od "velikih" europskih kultura, a češka i hrvatska nacija na prostoru Habsburške monarhije nisu drugorazredne ili sporedne u odnosu na njemačku (austrijsku) naciju. Folklorna tradicija se, dakle, na dulje vrijeme utemeljila kao dio nacionalnog identiteta i potvrda vrijednosti stvaralaštva na nacionalnom jeziku. Zato se u ovim književnostima "folklorni" romantizam razvijao brže te bio zastupljen s puno većim brojem imena i dobio veći značaj nego "bajronovski" ("zapadoeuropski") romantizam koji je, na primjer, u češkoj književnosti dulje vrijeme ostao u sjeni. To je u velikoj mjeri odredilo i putove književnosti u ovim zemljama u drugoj polovici 19. i 20. stoljeća.

Ovo se nikako ne odnosi na rusku književnost u kojoj je, kao i u poljskoj, "bajronovski" romantizam dobio primarni značaj uslijed prirodnog i neprekidnog razvitka književne tradicije i jakog utjecaja engleske i njemačke književnosti. Međutim, još ranije, u 18. i početku 19. stoljeća budi se jak interes prema narodnom stvaralaštvu, pojavljuju se prvi zapisi folklornih pjesama i bajki (Mihail Dmitrijevič Čulkov, Vasilij Aleksejevič Levšin, Sergej Timofejevič Aksakov, Aleksandar Sergejevič Puškin, Vladimir Ivanovič Dalj, Petr Pavlovič Jeršov, Ivan Aleksandrovič Hudjakov, Mihail Jevgrafovič Saltikov-Ščedrin, Aleksandar Nikolajevič Afanasjev, Lav Nikolajevič Tolstoj i dr.) te književne obrade narodnih tekstova.

Autorska bajka u suvremenim slavenskim književnostima ima puno zajedničkih tendencija u svom razvoju, i to su prije svega aktivno uzajamno djelovanje s drugim žanrovskim strukturama koje se služe kategorijama čudesnog i fantastičnog – s fantastikom (fantasy), znanstvenom fantastikom, parabolom, utopijom, mitom, legendom i sl., ali i sa drugim vrstama umjetnosti – prije svega svijetom crtanih filmova i računalnih igara, te orijentacija ne samo na djecu, nego i na odraslog čitatelja. Motivi karakteristični za bajku (postavljanje uvjeta, kušnja, prerušavanje, uklanjanje nedostatka i zapreka, nagrada, pretvaranje, odlazak iz doma i povratak i dr.), funkcije juna-

ka (protagonist, antagonist, pomagač, darivatelj i dr.), ponekad i nadnaravni likovi, prisutni su i u "realističnim" tekstovima koji se pišu za odrasle.

Ovaj rad može se smatrati prvim korakom puno šireg proučavanja suvremene umjetničke bajke. Pri tome je važno naglasiti kako se osnovna ideja proučavanja suvremene umjetničke bajke temelji na eksperimentu kojega je moguće provoditi ne samo s djecom nego i s odraslima, te ne samo u slavenskim zemljama, nego i u zemljama s više različitih književnih i folklornih tradicija te koji bi obuhvatio veći uzorak ljudi različitih doba i razina obrazovanja te bi se mogao ponavljati i pratiti promjene u poimanju bajke kroz dulje vremenske periode.

Osnovni termini i pojmovi

Prije nego što se krene analizirati tekstove dobivene od učenika iz Hrvatske, Češke i Rusije, treba odrediti što će se u radu smatrati kao folklorna i umjetnička bajka te "antibajka" i "memorija žanra".

Hrvatska istraživačica A. Pintarić na osnovi radova V. J. Proppa (Пропп, 1976; Пропп, 1984; Пропп, 1998; Пропп, 2002) daje sljedeću definiciju *narodne* (kod nje: *klasične) bajke*: to je "jednostavna prozna vrsta prepoznatljiva po čudesnim pretvaranjima, jedinstvenom zbiljskom i nadnaravnom svijetu, ponavljanju radnje, prepoznatljivim likovima, sukobu dobra i zla, nagradi i kazni, postavljanju uvjeta i kušnji, odgađanju nagrade te čarobnim predmetima i čudesnim pretvaranjima" (Pintarić, 2008, str. 7). Bitno je naglasiti da je najvažnija riječ u definiciji "prepoznatljiv". Dakle, bajka prestaje biti bajka u trenutku kad se gubi ta prepoznatljivost koja može biti izražena u terminu "memorija žanra" (termin je predložio M. M. Bahtin (Бахтин, 1972)).

Ruski istraživač autorske bajke M. N. Lipoveckij (Липовецкий, 1988; Липовецкий, 1992) pokušao je odgovoriti kako se može odrediti mjera originalnosti umjetničke bajke i mjera njezine ovisnosti o folklornoj tradiciji – u tome se po njegovom mišljenju krije bit pitanja specifičnosti žanra umjetničke bajke. Odgovor na pitanje zašto, uza sve promjene bajkovite poetike (ponekad skroz do svoje suprotnosti) i obrađivanja strukture i pojedinačnih elemenata tog žanra, bajke ipak doživljavamo kao bajke, krije se zapravo u pojmu "*memorije žanra"* koji Lipoveckij određuje kao "jedinstveni aksiološki model ustrojstva umjetničke slike svijeta" (Липовецкий, 1988, str. 5. Prijevod naš. – *P.K.*). (Ovaj pojam se u našem članku koristi pod navodnicima, kao i u radovima Lipoveckog.). Čitatelj nalazi u umjetničkoj strukturi teksta odlike folklorne bajke – "prepoznatljive elemente bajkovite poetike: predložak čarobnih kušnji, posebne motive, sustav likova, ili strogo određene funkcije, neke stilske figure, klišeje i sl." (Липовецкий, 1988, str. 19). Međutim, količina ovih elemenata i stupanj njihove obrade ovisi isključivo o namjeri autora, njegovih zadataka, ideje; tu autor ima najširi prostor za eksperimente. Zato je Lipoveckij nazvao bajku jednim od najblistavijih, najaktivnijih i najodrživijih žanrovskih arhetipa; potvrda tome je popularnost i aktivnost žanra u suvremenoj svjetskoj književnosti. Umjetnička bajka prestaje biti bajka tek kada čitatelj iz nekog razloga prestane osjećati "memoriju žanra".

Iz gore navedenog može se zaključiti da je *umjetnička (autorska,* kod Pintarić: *moderna) bajka* književno djelo u kojem aksiološki orijentirana slika svijeta folklorne bajke leži u osnovi fabule i stvara strukturno-semantički kostur koji čitatelj doživljava kroz sistem prepoznatljivih elemenata umjetničkog svijeta folklorne bajke. Ti elementi mogu biti obavezni i fakultativni. U obavezne, osim čudesnog (fantastičnog) elementa, spada "moralna situacija" (antagonizam dobra i zla) i "semantika igre u pripovjedačkoj strukturi" (Липовецкий, 1988). Ovo zadnje znači da su slušatelj i pripovjedač svjesni toga da je bajka proizvod mašte, što se najčešće izražava u jezičnim formulama u kojima se javlja pripovjedač, dok je za svijet u kojem djeluju bajkoviti likovi karakteristično "jedinstvo stvarnoga i nestvarnoga svijeta" (Pintarić, 2008, str. 16). U fakultativne elemente spadaju prepoznatljivi motivi (nedostatak, zapreke, uklanjanje nedostatka i dr.) i kompozicija bajke, likovi (realni: sestre i braća, otac, maćeha, kralj, princeza – i nadnaravni: Baba Jaga, vile, vještice, divovi i dr.) i njihove funkcije (pomagač, darivatelj i dr.), jezične formule i formule vremena i prostora, te specifična organizacija bajkovitog kronotopa (prisutnost "svog svijeta", "tuđeg carstva" i "mediatora" (Пропп, 1998)). U pojedinačnosti, svaki od navedenih elemenata

može biti prisutan u drugim žanrovima (prije svega, u fantasy i znanstvenoj fantastici (zbiljski i nadnaravni svijetovi, dobro i zlo, čarobni predmeti i dr.), pa i u realističnoj prozi, primjerice, detektivskim i "ženskim" romanima (sustav junaka i njihove funkcije, bajkoviti motivi i sl.)); međutim, samo u bajci većina tih elemenata je obavezno prisutna i čini sustav.

Treba napomenuti da se spomenuta vrsta prepoznatljivosti nužno ne bazira na strogom ponavljanju elemenata bajkovite poetike; bitno je samo da ti elementi stupe u dijalog s tradicijom koju bi čitatelj prepoznao. Umjetnička bajka u kojoj autor dosljedno mijenja kanon folklorne bajke, okreće sve elemente njezine strukture naopako, zove se "*antibajka"* (u većini slučajeva se koristi pod navodnicima). Ovaj termin može se naći u radovima većeg broja autora (Schneeberger, 1960; Медриш, 1980; Genčiová, 1984; Šmahelová, 1989; Pintarić, 2008 i dr.).

Materijal i metodologija istraživačkoga rada

Kao materijal za ovaj rad poslužili su tekstovi koji su nastali kao rezultat eksperimenta provedenog u hrvatskoj, češkoj i ruskoj školi (u gradovima Velika Gorica, Hranice na Moravě i Moskva). U okviru eksperimenta učenici su trebali u ograničenom vremenskom razdoblju od 30 do 40 minuta napisati svoju bajku. Jedini uvjet bio je da to ne bude neki već poznati siže nego vlastita bajka.

Eksperiment u zrakoplovnoj tehničkoj školi Rudolfa Perešina u Velikoj Gorici (1. razred) bilo je proveden u veljači 2015. godine. Tekstove (14) su pisali učenici u dobi od 14 i 15 godina. Dva teksta ostala su nezavršena, tako da je u tom slučaju bilo moguće analizirati samo stanje nekih elemenata (formule početka, prisutnost kategorije čudesnog, stilske osobine), ali ne i svih elemenata.

Eksperiment u češkoj školi bio je proveden 2000. godine pod vodstvom razrednog nastavnika Mareka Andrýseka; u njemu su sudjelovala djeca iz 5. razreda (12 godina). Njegovi rezultati, odnosno27 tekstova čeških učenika bili su objavljani 2004. godine u zborniku *Prije milion mjeseci: bajke koje su napisala prava djeca, zanimljive uglavnom za odrasle* (Před milionem *měsíců: pohádky, které napsaly opravdové české děti, zajímavé hlavně pro dospělé*). Materijal je bio analiziran u disertaciji "Modifikacije žanra umjetničke bajke u suvremenoj češkoj književnosti" (Королькова, 2011, str. 250–254).

U moskovskoj školi br. 1514 (52), na početku 2015. godine dobivene su 24 bajke od učenika starih 12 godina. Četiri teksta ostala su nezavršena.

U tekstovima nas je, prije svega, zanimalo koliko prepoznatljivih bajkovitih elemenata koriste učenici i koji su to elementi; koji od njih se pojavljuju u većini tekstova, a koji se pojavljuju relativno ili iznimno rijetko; koliko je bitan utjecaj drugih žanrova na formiranje predodžbi o bajci kod suvremene djece; koliko će, s točke gledišta tih prepoznatljivih elemenata, biti slični tekstovi napisani u različitim slavenskim zemljama; postoji li specifičnost koja je određena konkretnom tradicijom razvitka nacionalne umjetničke bajke; postoji li značajna razlika između tekstova koje su napisali učenici od 12 godina i učenici od 14–15 godina, između tekstova napisanih prije 15 godina i danas te u čemu se ta razlika izražava.

Rezultati istraživanja i rasprava

U svim bajkama dobivenim u hrvatskoj, češkoj i ruskoj školi, bila su prisutna samo tri obavezna elementa. To su kategorija čudesnog (fantastičnog) koja leži u osnovi bajke kao žanra, antagonizam dobra i zla i "semantika igre u pripovjedačkoj strukturi", odnosno u skladu s teorijom M. N. Lipoveckog, tri obavezna elementa "memorije žanra".

Što se tiče strukture bajke koju je V. J. Propp smatrao osnovom folklornog žanra, utvrđeno je da se kod suvremene djece u većini slučajeva ne doživljava kao struktura nego kao pojedinačni prepoznatljivi elementi koji stvaraju atmosferu bajke, a nisu obavezni. Samo je u dvama tekstovima od 14 hrvatskih, trima od 27 čeških i dvama od 24 ruska teksta manje-više dosljedno reproduciran kanon folklorne bajke, odnosno može se naći šira paleta bajkovitih elemenata koji stvaraju "memoriju žanra" i od početka do kraja drže atmosferu bajke. Do takve situacije, po

svemu sudeći, došlo je uslijed utjecaja tradicije autorske bajke 20. stoljeća koja je bila jaka u svima trima književnostima i na raznorazne načine kršila kanone folklorne bajke sačuvane u stvaralaštvu pisaca u 19. stoljeću, poigravala se njima sve do totalnog uništenja u okviru "antibajke".

Među najčešće korištene elemente folklorne bajkovite poetike spadaju, bez ikakve sumnje, stilske figure – folklorne formule, prije svega inicijalne, odnosno uvodne (bio jednom (davno) jedan; jednom davno; jednog lijepog jutra; prije mnogo godina – byl jednou jeden; jednou\kdysy dávno; žil byl; bylo nebylo – жил-был; давным-давно; много лет тому назад i dr.) Bez uvodnih formula su ostala četiri hrvatska, tri češka i dva ruska teksta. Finalne, odnosno završne formule (živjeli dugo i sretno; živjeli zauvijek sretno – zazvonil zvonec a pohádky je konec – жили долго и счастливо; вот и сказке конец, а кто слушал молодец) koji u folklornoj bajci za pripovjedača služe kao izlaz iz specifičnog bajkovitog svijeta i kao povratak u stvarnost, također su jako bitne. Prisutni su u više od 50% tekstova mlađih učenika (u češkom razredu – 14 od 27; u ruskom – 12 od 20 (nezavršeni tekstovi se ne računaju)), ali samo kod 25% starijih učenika (hrvatska škola – 3 teksta od 12 završenih).

Za razliku od početnih i završnih formula, formule prostora i vremena (iza sedam dola, iza sedam gora, u tridesetom carstvu, tri dana i tri noći – dlouho-li krátko-li, blízko-li daleko-li – в тридевятом царстве, в тридесятом государстве, три дня и три ночи, тридцать лет и три года, долго ли коротко ли i dr.) ili formule koje je koristio folklorni pripovjedač (Rychle se pohádka vypravuje, ale zdlouha se skutek naplňuje – Скоро сказка сказывается, да нескоро дело делается i sl.) skoro se niti ne pojavljuju u dječijim tekstovima. S jedne strane, u pisanom tekstu malog obima, za razliku od teksta koji pripada usmenoj tradiciji, ove formule ne glume strukturnu ulogu i zato nisu neophodne; s druge strane, očito je da zanos fabulom odvlači pažnju od jezične i stilske strane teksta koji se u većini slučajeva doživljavaju kao više-manje nebitni. Zato se kod učenika jako rijetko pronalazila imitacija usmenog stila pripovijedanja (samo u jednoj češkoj i dvama ruskim bajkama). Izravne pouke na kraju bajke (koje također spadaju u žanrovski kanon), susrećemo vrlo rijetko (samo dva slučaja u bajkama ruskih učenika), mada je poučnost često prisutna u tekstovima mlađih učenika.

Apstraktno vrijeme i prostor (tipični kronotop folklorne bajke) prisutni su u većini tekstova, mada se ponekad radnja dešava danas, u sasvim konkretnim zemljama i gradovima. Međutim, konkretnost u opisu prostora i vremena, o kojoj će se raspravljati dalje, ne spada u kršenje folklornog kanona, nego u vrstu dijaloga s njim. Tradicija i poetika folklorne bajke sudjeluju u takvim tekstovima kao "memorija žanra" u kontrastu s književnim tekstom jer od najranijeg djetinjstva svaki čovjek zna i osjeća osnovne zakone narodne bajke. Čitatelj je podsvjesno prisiljen svaku bajku uspoređivati s folklornim bajkama, te kako se čitateljska očekivanja u tom smislu ne opravdavaju, upravo zbog ove "iznevjerenosti" može se odgađati komični element, kontakt autora s čitateljem i zadobivanje njegova povjerenja.

Za razliku od bajki koje su napisali hrvatski i ruski učenici, bajke koje su napisali češki učenici sadrže dosta elemenata koji na takav način stupaju u dijalog s tradicionalnom folklornom bajkom (princeza ubija aždaju i spašava princa, a ne naopako; predsjednika ne spašava folklorni junak nego specijalna jedinica i vatrogasci; radnja se često odvija u suvremenosti (primjerice, "u Pragu, 2000. godine, 6. ožujka" (Před milionem měsíců, 2004, str. 38) (bajka Martina Vodičke *Junak*) i sl.).

Takva specifičnost tekstova koje su napisali češki učenici, u usporedbi sa bajkama ruskih i hrvatskih učenika, može se objasniti ne samo željom za "modernizacijom" bajke, da bude zanimljivija za suvremenog čitatelja, neobična i smiješna, nego i puno jačom tradicijom "antibajke" u češkoj književnosti. Najvažniji doprinos ovoj vrsti umjetničke bajke dalo je stvaralaštvo Karela Čapeka (1890.–1938.) – jednog od najpoznatijih i najblistavijih spisatelja u čitavoj svjetskoj književnosti, kritičara, novinara, prevoditelja, jednog od osnivača europske socijalno-filozofske i znanstvene fantastike. Godine 1932. u Pragu je bila objavljena knjiga *Devet bajki Karela Čapeka i još jedna Josefa Čapeka kao nagrada marljivu čitatelju*, ali prva njegova bajka se pojavila još 1918. Doprinos Čapeka u razvoju umjetničke bajke ogroman je. U češkoj književnosti doživio je

više sljedbenika (Josef Lada, Jiří Marek i dr.), njegov duboki utjecaj može se osjetiti i danas (na primjer u bajkama Václava Erbena, Jiří Peche, Michala Viewegha i dr.).

U Čapekovim je bajkama folklorna bajkovita poetika izgubila glavnu ulogu i postala potpuno potčinjena izražavanju autorskih ideja i filozofije (kao u bajkama Oskara Wildea). "Čapek piše moderne humoristično-ironična-nonsensno-pustolovne bajke u kojim dolazi do iznenadnog obrata" (Pintarić, 2008, str. 137), prikazuje tragikomičan suvremeni svijet u čitavoj njegovoj mnogostranosti. Češki spisatelj je uspio stvoriti tekstove koji su u isto vrijeme namijenjeni i djeci i odraslom čitatelju. Dijete nalazi u njima izuzetno zanimljiv bajkoviti svijet koji ne sliči ni na jedan umjetnički svijet poznatih bajki, u kojem dugovječni nadnaravni likovi nemaju više moć kao u klasičnoj bajci i moraju se prilagoditi suvremenosti, progresu i svijetu zbiljskih likova, žive u običnim češkim gradovima i selima i bave se sasvim običnim, prozaičnim poslovima. Odnosi među stvarnim i nadnaravnim likovima doživljavaju ozbilinu transformaciju u usporedbi s folklornom i folklorističkom bajkom, njihove uloge se mijenjaju.

Međutim, za razliku od bajki Karela Čapeka, Josefa Lade i drugih čeških pisaca – autora "antibajke", gdje je cijeli kanon zaista okrenut na naličje, kršenje folklornog kanona kod djece nije dosljedno niti sustavno, nego svjedoči o utjecaju pojedinačnih blistavih tekstova domaćih klasika koje su češki učenici sa svojih 12 godina već sigurno čitali.

Što se tiče motiva, daleko su istaknuti motivi nagrade, uvjeta i kušnje, nedostatka i uklanjanja nedostatka, što su inače obavezni motivi u folklornoj bajci, ako se sjetimo da je bajka nekoć bila vezana za obredni kompleks inicijacije. Čest motiv je bio motiv "svoga svijeta" i čarobnog "tuđeg carstva" (termini V. J. Proppa (Пропп, 1989; Пропп, 1998)) (4 bajke hrvatskih učenika, 16 čeških, 14 ruskih). Motiv napuštanja doma i povratka susreće se relativno rijetko (1 hrvatska, 5 čeških, 3 ruske bajke), kao i motiv prerušavanja (jedanput u bajkama hrvatskih učenika, dva puta kod čeških i jedanput kod ruskih učenika). U sistemu junaka su najrjeđi likovi pomagači (2 hrvatske, 5 čeških, 2 ruske bajke) i darivatelji (0 hrvatskih, 5 čeških, 5 ruskih bajki).

No, našlo se i nekoliko tekstova koji nisu sadržavali niti jedan element "memorije žanra", osim više navedenih obaveznih elemenata (4 bajke iz hrvatske škole, 1 iz češke, 4 iz ruske). U tom smislu, bajka je doživljena samo kao fantastična priča ili priča o životinjama s dobrim završetkom. Kod hrvatskih učenika utvrđena su dva slučaja, koja se nikako ne smiju zanemariti, u kojima je bajka bila doživljena kao čudna, ali ipak potpuno realistična priča sa lijepim završetkom bez ijednog fantastičnog elementa (u prvom slučaju o tome kako djevojčica sanja lijepo vrijeme usred kiše, a u drugom slučaju o tome kako je američka obitelj pomogla nabaviti protezu djevojčici koja nije imala ruku). To je, po svemu sudeći, rezultat razlike u dobi ispitanika jer je folklorni kanon stabilniji kod mlađih učenika, koji imaju najvjerojatnije manje iskustva sa čitanjem filozofskih i političkih autorskih bajki za odrasle, odnosno tekstova u kojima se folklorni kanon značajno krši.

To je karakteristično i za bajke na koje su u značajnoj mjeri utjecali drugi žanrovi, prije svega fantasy, znanstvena fantastika, legenda (mit), parabola i sl. Takvi tekstovi se pojavljuju kod sve tri grupe učenika.

Jedan ruski tekst s točke gledišta žanra zapravo predstavlja čisti *fanfic* (fan fiction), odnosno priču koju je napisao obožavatelj po motivu već napisanih originalnih književnih djela (u ovom slučaju obožavatelj romana J. K. Rowling *Harry Potter*). Čak je i od autora dobio naziv *Fanfic po Harryju Potteru*.

U mnogim tekstovima pojavljuju se elementi znanstvene fantastike, većinom vezane za predmete i likove (vremenski stroj, izvanzemaljci i sl.) koji privlače pažnju dječaka i bude maštovitost, no, međutim, u konkretnim slučajevima gotovo ne utječu na razvoj sižea, strukturu i kompoziciju teksta, nego čine atmosferu i mogu ostati zanemarivi kad se počinju analizirati temeljite promjene u bajkovitom kanonu. Samo jedan češki tekst (Duše *mrtvih na planeti Frid,* Jakub Jablonski) dosljedno i sustavno predstavlja mnoge stereotipe znanstvene fantastike (srednjovjekovne detalje i oznake, atmosferu, putovanje prema dalekim planetama, sustrete s izvanzemaljcima i sl.). Mogao bi se čak i nazvati mikroromanom ili scenarijem za strip: sadrži 7 poglavlja, od kojih svako ima svoj siže; zajedno čine nešto poput znanstveno-fantastičke novele. U ovim slučа-

jevima, po svemu sudeći, utjecaj fantasy i znanstvene fantastike objašnjava se ne samo osobnom ljubavlju prema tim vrstama književnosti, nego i njihovom genetskom srodnošću s umjetničkom bajkom koja se izražava u sličnostima njihovog umjetničkog svijeta.

Jedan tekst hrvatske učenice starijih razreda (*Vanzemaljci u Las Vegasu,* Janet Majdandžić) i jedna bajka ruske djevojčice (*Dobro – Zlo,* Liza Ivaščenko) mogu se definirati kao parabole. Ruski tekst napisan je u duhu Tolstojevih parabola koje je sam pisac ipak zvao bajkama za djecu. Inače, u svim grupama učenika se pojavljuju tekstovi koji sadrže prepoznatljive elemente parabole. Dobili smo i jednu legendu od dječaka Nikite Čusova iz ruske škole (vjerojatan je utjecaj školskog programa u kojem djeca u 5.–6. razredu čitaju ruske *byliny (былины*) – stare folklorne pjesme o narodnim junacima) i jednu legendu iz češke škole (*Oholost vodi do pada, ili Legenda o rijeci Lužnici,* Veronika Tolášová) koja se ističe i po tome što je to jedini tekst u ovoj grupi učenika koji nema sretan završetak: nevina kovačeva žena i kći umiru, a on izvršava samoubojstvo (zlo je kažnjeno, ali dobro nije pobijedilo). To je slučaj i kod teksta *Lionel u potrazi za osvetom* (Marko Ivanjko, Hrvatska) koji je po svim karakteristikama zapravo mit, a ne bajka.

Napokon, kod ruskih se učenika pojavio jedan slučaj kada se kanon bajke isprepleo s kanonom takozvane dječje *strašne priče* (*plašila, страшилки*) (*Anđeli koji plaču*, Artjom Bekjan). U Rusiji je to žanr suvremenog folklora, kratka priča čiji je cilj uplašiti slušatelja. Žanr se razvio u vrijeme Sovjetskog Saveza, što je bilo vezano za praksu kampiranja, a nastavlja se i danas. Priča počinje u duhu tog žanra (junakinje vole šetati noću po mjestima gdje se dešavaju zagonetne stvari i nestaju ljudi, napetost stalno raste), mada su u njoj prisutni i elementi književnosti znanstvene fantastike (znanstveni pribori, vremenski stroj i sl.) i bajkoviti završetak (junakinja se zaposlila kao novinarka i živjela cijeli život bogato i sretno). No, tajna koja je prikazana u priči (skulpture anđela koji će ubiti čovjeka ako im prestane gledati u oči), ostaje nerazjašnjena.

Tekstovi koje su napisala hrvatska i ruska djeca, doživjeli su i određeni utjecaj umjetničkog svijeta crtanih filmova (japanskog anime) i računalnih igara koje su snažno povezane s fantasy književnošću. S druge strane, tekstovi češke djece, napisani prije 15 godina, nemaju ni traga tog utjecaja. Zasad se taj utjecaj izražava isključivo u imenima junaka i nazivima mjesta, ali se može pretpostaviti da će u budućnosti sve više rasti skupa sa širenjem samih igara i fantasy.

Sve gore navedeno svjedoči o tome da je danas periferija žanra umjetničke bajke, odnosno područje uzajamnog djelovanja s drugim žanrovima koji podrazumjevaju prisustvo fantastičnog elementa, izrazito široka i šarena i aktivno djeluje u svijesti i podsvijesti suvremenih čitatelja, čak i dosta mladih.

Zaključci

Na temelju gore opisanog istraživanja i prethodnih opažanja možemo zaključiti sljedeće:

1. Kod suvremene djece, koliko god je jaka tradicija folklorne i umjetničke bajke u njihovim zemljama, predodžbe o bajci svode se na predodžbe o čarobnoj bajci (u nekoliko slučajeva se radi o utjecaju bajke o životinjama). Važniji su upečatljivi formalni kriteriji – ponajprije jezične formule, i to samo uvodne i završne formule koje služe kao markeri za početak i kraj svake folklorne bajke; tradicionalne funkcije folklornih junaka; tipični bajkoviti motivi – dok su pokušaji jezične stilizacije, osim tih dviju formula dosta rijetki. Poučnost, posebno pouka koja je izravno izražena na kraju bajke, često je prisutna u tekstovima mlađih učenika, dok se kod starijih pojavljuje vrlo rijetko. Zamijećeno je i kako je obavezno prisutan samo fantastični element te dobro i zlo, što potvrđuje teoriju M. N. Lipoveckog o obaveznim i fakultativnim elementima "memorije žanra". Ipak, danas dolazi do rušenja bajkovitog kanona kao sustava i događa se njegov raspad na pojedinačne elemente (taj je proces pokrenut još u prvoj polovici 20. stoljeća). Ponekad se fantastični element smatra sasvim dovoljnim za to da bi se tekst nazvao bajkom; bajka je u tom slučaju doživljena samo kao fantastična priča ili priča o životinjama s dobrim završetkom. Kod starijih učenika, bajka se može doživjeti čak i kao realistična priča sa lijepim završetkom.
2. Mada je tradicija filozofske autorske bajke-parabole koja je našla izražaj u stvaralaštvu Hansa Christiana Andersena već poznata djeci starijoj od 12 godina, ona se gotovo ne

aktivira, osim možda u slučajevima kad je takav tekst pročitan relativno nedavno ili je iz nekih razloga na konkretnog čovjeka ostavio poseban dojam.

3. Primjeri svjesnog ili nesvjesnog korištenja različitih elemenata fantasy književnosti i znanstvene fantastike te legendi i mitova, parabola i *strašne priče* (kako u eksperimentu iz 2000., tako i u onome iz 2015. godine), ali i crtanih filmova (anime) i računalnih igara (u eksperimentu provedenom danas) svjedoče o aktivnom obostranom djelovanju žanrova i vrsta umjetnosti, poništavanju granica među njima u percepciji suvremenog mladog čitatelja. Takvo uzajamno djelovanje žanrova, odnosno gubitak granica među njima, jedna je od najizraženijih tendencija suvremenog književnog postmodernističkog stvaralaštva u čitavoj Europi.
4. Određena jaka nacionalna tradicija, poput tradicije "antibajke" u češkoj književnosti, može značajno utjecati na formiranje predodžbi o žanru.

Literatura

Albrecht, U. (1991). *Kunstmärchen zwischen Volksmärchen und Hochliteratur. Zur Bestimmung der Spezifik und Gattungsentwicklung in der russischen Literatur*. (Doktorska disertacija). Greifswald: Ernst-Moritz-Arndt-Universität.

Buchman, R. (1976). *Helden und Mächte des romantischen Kunstmärchens. Beiträge zu einer Motiv- und Stilparallele*. Hildesheim: Verlag Dr. H. A. Gerstenberg.

Cesty současné literatury pro děti a mládež: tradičnost – inovace. (2003). U J. Poláček (Ur.). Brno: Edice Ladění.

Crnković, M., i Težak, D. (2002). *Povijest hrvatske dječje književnosti od početaka do 1955.* Zagreb: Znanje.

Čeňková, J., i Siegelová, N., i Dejmalová, K. (2006). *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*. U J. Čeňková (Ur.). Praha: Portál.

Doderer, K. (1983). Über Märchen für Kinder von heute: Essays zu ihrem Wandel und ihrer Funktionen. Weinheim – Basel: Beltz Verlag.

Dvořák, K. (1994). *Mezi folklórem a literaturou (studie z české a německé folkloristiky)*. Praha: Karolinum.

Federspiel, C. (1968). *Vom Volksmärchen zum Kindermärchen.* (Doktorska disertacija). Wien: Verlag Notzing.

Genčiová, M. (1984). *Literatura pro děti a mládež*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Hetmann, F. (1982). *Traumgesicht und Zauberspur. Märchenforschung, Märchenkunde, Märchendiskussion.* Frankfurt am Mein: Fischer Taschenbuch Verlag.

Hranjec, S. (2004). *Dječji hrvatski klasici.* Zagreb: Školska knjiga.

Hranjec, S. (2006). *Pregled hrvatske dječje književnosti.* Zagreb: Školska knjiga.

Chaloupka, O., i Voráček, J. (1979). *Kontury české literatury pro děti a mládež*. Praha: Albatros.

Klotz, V. (2002). *Das europäische Kunstmärchen. Fünfundzwanzig Kapitel seiner Geschichte von der Renaissance bis zur Moderne.* München: Wilhelm Fin Verlag.

Lüthi, M. (1970). *Volksliteratur und Hochliteratur.* Bern – München: Francke.

Pintarić, A. (1999). *Bajke, pregled i interpretacije*. Osijek: Matica Hrvatska.

Pintarić, A. (2008). *Umjetničke bajke – teorija, pregled i interpretacije*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Filozofski fakultet.

Před milionem měsíců: pohádky, které napsaly opravdové české děti, zajímavé hlavně pro dospělé. (*2004).* U M. Andrýsek (Ur.). Hranice: Tichý tip.

Schneeberger, I. (1960). *Das Kunstmärchen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts.* München: Der Verlag der Ludwig-Maximilians – Univ.

Siegelová, N., i Šubrtová, M. (2004). *Dotyky české a slovenské literatury pro děti a mládež.* Brno: Edice Ladění.

Sirovátka, O. (1985). *Současná česká literatura a folklor*. Praha: Academia.

Sirovátka, O. (1998). *Česká pohádka a pověst v lidové tradici a dětské literatuře*. Brno: Ústav pro etnografii a folkloristiku AV ČR.

Šmahelová, H. (1989). *Návraty a proměny: Literární adaptace lidových pohádek*. Praha: Albatros.
Težak, D. (2008). *Portreti i eseji o dječjim piscima.* Zagreb: Tipex.
Težak, D., i Težak, S. (1997). *Interpretacija bajke*. Zagreb: DiVič.
Tismar, J. (1981). *Das deutsche Kunstmärchen des zwanzigsten Jahrhunderts.* Stuttgart: Metzler.
Tismar, J. (1983). *Kunstmärchen*. Stuttgart: Metzler.
Urbanová, S. (1999). *Metamorfózy dětské literatury*. Olomouc: Votobia.
Urbanová, S. (2004). *Sedm klíčů k otevření literatury pro děti a mládež 90. let XX. století*. Olomouc: Votobia.
Voráček, J. (1982). *Historické a teoretické koncepce české literatury pro mládež*. Praha: Albatros.
Voráček, J. (1984). *O současné české literatuře pro děti a mládež*. Praha: Albatros.
Wührl, P.-W. (1987). *Das deutsche Kunstmärchen. Geschichte, Botschaft und Erzählstrukturen*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
Бахтин, М. М. (1972). Проблемы поэтики Достоевского. Москва: Художественная литература.
Брауде, Л. Ю. (1979). *Скандинавская литературная сказка.* Москва: Наука.
Зуева, Т. В. (1993). *Волшебная сказка*. Москва: Прометей.
Королькова, П. В. (2011). Модификации жанра авторской сказки в современной чешской литературе. (Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук). Москва: Московский государственный университет.
Кривощапова, Т. В. (1995). *Русская литературная сказка конца 19 – начала 20 века.* Акомола: АКМУ.
Куприянова, Е. С. (2007). *Литературные сказки Оскара Уайльда и сказочно-мифологическая поэтика романа «Портрет Дориана Грея»*. Великий Новгород: Издательство Новгородского гос. университета.
Лазутин, С. Г. (1991). Взаимодействие литературы и фольклора: аспекты и методы изучения. U В. А. Бахтина, В. М. Гацак (Ur.), Фольклор в современном мире. Аспекты и пути исследования (str. 103–112). Москва: Наука.
Липовецкий, М. Н. (1988). *О чем «помнит» литературная сказка? Семантическое ядро историко-литературных модификаций жанра*. U Г. К. Щенников (Ur.), *Модификация художественных форм в историко-литературном процессе* (str. 5–21). Свердловск: Издательство Уральского гос. университета.
Липовецкий, М. Н. (1992). *Поэтика литературной сказки. На материале русской литературы 1920–1980-х гг.* Свердловск: Издательство Уральского гос. университета.
Лупанова, И. П. (1981). *Современная литературная сказка и ее критики (заметки фольклориста)*. U Н. Е. Неелов (Ur.), *Проблемы детской литературы* (str. 76–90). Петрозаводск: Издательство Петрозаводского гос. университета.
Медриш, Д. Н. (1980). Литература и фольклорная традиции: Вопросы поэтики. Саратов: Издательство Саратовского университета.
Неелов, Е. М. (1987). Сказка, фантастика, современность. Петрозаводск: Карелия.
Овчинникова, Л. В. (2003). *Русская литературная сказка XX века. История, классификация, поэтика*. Москва: Флинта.
Пропп, В. Я. (1976). Фольклор и действительность. Москва: Наука.
Пропп, В. Я. (1984). Русская сказка. Ленинград: Издательство Ленинградского гос. университета.
Пропп, В. Я. (1998). Морфология <волшебной> сказки. Исторические корни волшебной сказки. (Собрание трудов В. Я. Проппа). Т. 2. Москва: Лабиринт.
Пропп, В. Я. (2002). Фольклор. Литература. История. (Собрание трудов В. Я. Проппа). Москва: Лабиринт.

Polina Korolkova
Ruska akademija znanosti, Rusko državno sveučilište humanističkih znanosti
Leninsky prospekt 14, Moskva, Rusija
korolkovapolina@mail.ru

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Professional paper
pages: 240-249

Recognition and implementation of fairy tale genre codes in children's literary assignments

Polina Korolkova
Russian Academy of Sciences; Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia

Abstract

The essay covers the results of an experiment conducted in Czech, Russian and Croatian schools whereby children aged 12 to 15 were given a time frame of 45 minutes to compose a fairy tale. The experiment contributes to research of the contemporary author fairy tale as a genre, its modifications, the modes of its development, influences from other genres and literary fields and the perception of the fairy tale genre in adults and in children. The essay will propose answers to the following questions: how do contemporary children perceive the folktale canon; how do the national tradition of the 19th – 21st century author fairy tale and the international rise of fantasy and science fiction genres influence formation of notions about the fairy tale genre in Croatian, Czech and Russian children; and is there a certain linguistic idiosyncrasy common to all these texts and shared principles used for the purposes of stylisation and recognition of canon. By analysing common features in the poetics of the texts written by children from different Slavic countries with distinct literary traditions, the conclusion can be drawn that for contemporary children, regardless of the richness of the folktale and author fairy-tale tradition in their respective countries, their notions about the fairy tale genre reduce to formal criteria (linguistic formulas, traditional functions of folklore heroes, motives, etc.) or express themselves through requisite elements of fantasy and morals. Examples of conscious or subconscious use of different elements of fantasy and science fiction literature on one hand and legends and myths on the other bear witness to mutual interaction between genres and the blurring of boundaries between them in the eyes of the young contemporary reader.

Keywords: *children's literature; author fairy tale; fantasy; folktale; science fiction*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Stručni rad
stranice: 250-260

Kompetencije studenata u prosudbi i odabiru hrvatskih dječjih časopisa u razrednoj nastavi

Sara Majdak[1] i Kristina Riman[2]
[1]*Osnovna škola Marije i Line u Umagu*
[2]*Odjel za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli*

Sažetak

Jedan od najstarijih načina produkcije tekstova za djecu jest objavljivanje priloga u dječjim časopisima. Promatranjem tekstova koji se objavljuju u časopisima za djecu kroz povijest, može se zaključiti da produkcija ovisi o recipijentima. Polazište za utvrđivanje ciljane publike suvremenih časopisa za djecu jest analiza njihovih sadržaja. Za potrebe rada promotrili smo i usporedili tri suvremena časopisa za djecu koja se koriste u razrednoj nastavi: Smib, Radost i Prvi izbor. Na temelju sadržaja koji dominiraju u časopisima, uočava se usmjerenost ovog medija na djecu, ali i na učitelje, utoliko što omogućuju korištenje njihovih sadržaja u nastavi. S ciljem daljnje analize odnosa studenata učiteljskog studija prema dječjem časopisu kao specifičnom mediju u nastavi, proveli smo anketno istraživanje kojim smo željeli ispitati njihovu trenutnu samoprocjenu kompetencija za odabir časopisa koji će ponuditi djeci u sklopu nastave i stavove o dječjim časopisima koji objavljuju književne tekstove. Dobiveni rezultati ukazuju na relativno visoku samoprocjenu kompetencije za odabir dječjih časopisa u nastavi koje su barem dijelom nerealno visoke, s obzirom na specifične probleme koje su studenti iskazali u relativno jednostavnim zadacima prepoznavanja i klasifikacije časopisa. Također, studenti su najbolje upoznati s dječjim književnim časopisima koje su i sami čitali u osnovnoj školi kao učenici. Na temelju rezultata ankete, zaključili smo da je potrebno u obrazovanje studenata učiteljskog studija uključiti više informacija o ulozi dječjih časopisa u nastavi.

Ključne riječi: *istraživanje; produkcija; recepcija; studenti; učitelji*

Uvod

Tisak je sveprisutni medij s kojim se djeca susreću od najranije dobi. U okviru primarnog obrazovanja, djeca se susreću s dječjim časopisima, a očekivana obrazovna postignuća podrazumijevaju da će djeca upoznati neke od njih, čitati ih i razlikovati ih od ostaloga tiska.

Časopis se najčešće definira kao periodička publikacija, međutim ova definicija ne razlikuje časopis od novina ili drugih periodičkih tiskovina. Brešić (2005) promišljajući definiciju časopisa ističe da je trostruka zadaća ovoga medija: informirati, dokumentirati i transformirati društvo i vrijeme, a Zgrabljić (1999) ističe publicitet, periodičnost, univerzalnost, aktualnost i ažurnost kao važne značajke časopisa. Čineći čitateljima nove, za njih relevantne informacije dostupnima, ažurno, svestrano i raznoliko, u redovitim razmacima, časopis predstavlja odraz povijesnih i kulturni prilika vremena u kojem izlazi.

Časopisi namijenjeni djeci javljaju se u drugoj polovici 19. stoljeća. Pojavu tih časopisa valja dovesti u vezu s počecima i razvojem književnosti namijenjene djeci i mladeži. Iako se potreba za književnim tekstovima za djecu javlja još u 18. st. (Majhut, 2005), formalnim početkom razvoja književnosti za djecu i mladež smatra se sredina 19. stoljeća (Batinić, 2004; Crnković i Težak, 2002).

Batinić (2004) dovodi u vezu pojavu dječje književnosti s formiranjem pedagogije kao samostalne znanosti, s obzirom na bitne promjene u poimanju obitelji i djetinjstva, a koje se u velikoj mjeri odnose na odgoj i obrazovanje djece. Idealno sredstvo za ostvarenje toga cilja jesu knjige pisane posebno za djecu. S obzirom na to da su knjige za djecu u to vrijeme bile vrlo rijet-

ke, važnu ulogu u razvoju hrvatskih književnih testova za djecu i poticanju svijesti o važnosti stvaranja takve literature imali su upravo časopisi. Većinu tih časopisa osnovali su učitelji, u želji da pruže primjereno štivo djeci. Kao i u prošlosti, tako i danas, mnogim piscima i ilustratorima časopisi su bili prvi ulazak u svijet dječje knjige.

Sve se više ističe važnost časopisa kao moćnog odgojnog sredstva i naglašava se njegova popularnost u prenošenju specifičnih informacija i poruka (Batinić, 2004, 2010). Časopis kao medij pogodan je za promicanje i recepciju novih ideja i trendova, za brže i bezbolnije prihvaćanje promjena te za testiranje reakcije publike na promjene. Vrijednosti koje mediji odašilju imaju veliku ulogu u aktivnostima djece i mladih. U prošlosti, njihova je temeljna uloga bila odgojna i poučna, a danas je okosnica većeg broja časopisa upravo zabavna funkcija. Sve to pridonijelo je pojavi tržišno usmjerenih dječjih časopisa, njihovom tematskom profiliranju i diferencijaciji, pri čemu su dječji časopisi postali vrlo pogodan medij za podržavanje i širenje dječjeg konzumerizma. Upravo zbog toga, istraživanja pokazuju da djeca i mladi trebaju pomoć odraslih u snalaženju u sve obilnijoj medijskoj ponudi (Miliša, Tolić, i Vertovšek, 2009). U tom smislu, veliku ulogu imaju roditelji, ali i učitelji. Upravo su učitelji oni koji posreduju između dječjih književnih časopisa koji se organizirano naručuju i primaju u školi i učenika koji će ih koristiti. Iz tog smo razloga usporedili tri suvremena književna časopisa koja se nude djeci u primarnom obrazovanju kako bismo utvrdili koje sve sadržaje nude svojoj publici. Osim toga, provjerili smo koliko su budući učitelji upoznati sa suvremenim dječjim časopisima, kakva su njihova iskustva i stavovi prema korištenju i odabiru književnih časopisa za djecu.

Tradicija hrvatskih dječjih časopisa

U Hrvatskoj postoji tradicija periodičkog objavljivanja tiska od druge polovice 18. st., u početku na stranim jezicima, a od 1835. godine i na hrvatskome jeziku (Brešić, 2005; Košir i sur., 1999). Hrvatski dječji i omladinski časopisi javljaju se u drugoj polovici 19. stoljeća, pri čemu pod pojmom "dječji časopis" Pašagić (2003) podrazumijeva časopise koji su namijenjeni djeci od vrtićke dobi do dvanaeste godine. Također, mnogi su dječji časopisi uz naslov dodavali i "časopis za mladež", pri čemu se pod tim izrazom podrazumijevalo sve one koji se nisu smatrali odraslima.

Batinić (2004) pojavu hrvatskih dječjih časopisa dovodi u vezu s navodom da su četrdesete godine 19. stoljeća najavile afirmaciju mladeži kao potencijalne čitalačke publike. Prvi hrvatski časopis pokrenuo u Ivan Filipović, u vrijeme kada "ni političke ni kulturne prilike... nisu bile najpovoljnije za pokretanje jednog takvog časopisa" (Pašagić, 2003, str. 6). Na početku, *Bosiljak* je bio usmjeren na narod i mladež, a najmanje na djecu. Bio je namijenjen populaciji starijoj od deset godina, jer su rijetki njegovi prilozi bili namijenjeni dječjoj dobi, iako se mogu naći i kratke poučne pripovijetke za djecu. Filipović je, po svemu sudeći, popunjavao časopis prilozima do kojih je mogao doći, s time je napravio časopis za sve generacije. Smatrao je da na taj način istim časopisom odgaja i mladež i njezine odgajatelje (roditelje i učitelje). Batinić stoga, Bosiljak opisuje kao dječji, omladinski i pučki časopis istodobno.

Uz Bosiljak, Crnković-Težak (2002) prepoznaju i *Smilje* tiskovinu koja je u počecima razvoja hrvatskog dječjeg časopisa najdosljednije, najustrajnije i najduže obavljala važnu ulogu poticanja djece na čitanje i otvaranja mogućnosti piscima da kontinuirano objavljuju svoje tekstove. U tom su časopisu mnogi pisci počeli objavljivati svoje radove, odnosno, dugo su i uspješno s časopisom surađivali.

Unatoč pokojim kritikama na samom početku, Batinić (2004) navodi kako je *Smilje* po svojoj trajnosti još uvijek nedostižan fenomen, jer preživjevši krizu u kojoj se našlo krajem Prvog svjetskog rata i 30-tih godina, izlazio je redovito sve do 1945. godine. Bio je jedini dječji časopis u Hrvatskoj od 1877. do 1885. godine, čime je još više učvrstio svoj položaj među ostalim časopisima koji će se tek pojaviti.

U periodu od 1864. do 1914. godine u Hrvatskoj je pokrenuto ukupno 15 časopisa za djecu i mladež. Od ukupno 15 časopisa, dvije trećine ih je bilo namijenjeno djeci, a jedna trećina mladeži (Batinić, 2004).

Nakon 1918. javljaju se novi pravci u pedagogiji i psihologiji (pokret za umjetnički odgoj, eksperimentalna pedagogija, Ellen Key najavljuje „stoljeće djeteta“), koji su utjecali na dječje pisce, odnosno na učitelje među njima. Kod nas je najviše odjeka imao pokret radne škole, čija su osnovna pedagoška načela bila aktivnost i spontanost. Urednici časopisa počeli su uvoditi sve više sadržaja kako bi potaknuli aktivnost čitatelja. To su činili tako da su obogatili postojeće enigmatske rubrike, od djece su tražili suradnju u časopisu, dopunjavanje pojedinih tekstova, smišljanje tekstova za pojedine sličice u nizu ili stripove i slično.

Do 1940. godine u Hrvatskoj je pokrenuto 50-ak časopisa za djecu i mladež među kojima je šest časopisa izlazilo u kontinuitetu od 10 i više godina, a samo su tri časopisa nastavila izlaziti i nakon 1918. godine. Od ukupno 35 časopisa pokrenutih u razdoblju između dvaju svjetskih ratova samo je njih osam kontinuirano izlazilo više od 10 godina. Nijedan časopis nije nastavio izlaziti poslije 1945. godine.

Hrvatski dječji književni časopis uz kojeg su nakon Drugog svjetskog rata odrastale mnoge generacije je *Radost*. Počeo je izlaziti 1951. godine u Zagrebu. Javlja se kao “ilustrirani književni časopis za najmlađe, pretežito za učenike u prvim godištima viših i nižih razreda osnovne škole, zatim u prva tri desetljeća izlaženja za učenike od 1. do 6. razreda, a posljednja tri desetljeća isključivo za učenike od 1. do 4. razreda osnovne škole” (Batinić, 2010, str. 67). Upravo njegovi pokretači i urednici bili su svjesni da je bitna njegova likovna-grafička oprema kako bi privukao što više čitatelja, a ujedno dobio na važnosti i značenju kao dječji časopis.

Na tradicijama *Smilja* i *Bosiljka* nastao je dječji časopis *Smib*. Školska knjiga objavila je prvi broj *Smiba* 1. veljače 1970. godine. “Otad kontinuirano izlazi već 40 školskih godina, ne odustajući od temeljnog smisla svog postojanja – plemenite i kreativne suradnje uredništva s učenicima, roditeljima i školama.” (Batinić, 2010, str. 96)

Suvremeni hrvatski dječji časopisi

Devedesete godine dvadesetog stoljeća predstavljaju novo vremensko razdoblje u kojem se pojavljuje cijeli niz novih časopisa za igru i učenje, za odgoj i obrazovanje, za djecu, mlade i odrasle. Veću pozornost posvetili smo trima dječjim književnim časopisima koji imaju dugu tradiciju, namijenjeni su djeci od prvog do četvrtog razreda osnovne škole i predstavljaju tiskovinu s kojom se učenici najčešće susreću tijekom svoga školovanja: *Smib*, *Radost* i *Prvi izbor*.

Sva tri časopisa prate ritam školske godine pa iz toga razloga pojedino godište časopisa obuhvaća period od rujna do lipnja sljedeće kalendarske godine. Promatrali smo one brojeve časopisa koji su objavljivani u školskoj godini 2013./14., što znači da smo usporedili 64. godište časopisa *Radost*, 20. godište časopisa *Prvi izbor* i 45. godište časopisa *Smib*.

Ciljna dobna skupina

Zajednička osobina ovih časopisa jest da su svi namijenjeni učenicima od 1. do 4. razreda osnovne škole, ali svojim sadržajima nastoje zadovoljiti i nešto mlađe i starije čitatelje. Časopis *Prvi izbor* sadrži rubriku za najmlađe, *Ispričaj priču*, s odgovarajućim zadacima za rješavanje nakon ispričane priče. Časopis *Smib* u rubrici Školica uz književni tekst donosi i razmišljanja predškolske djece o različitim pojmovima (o životu, strpljenju, opasnosti i slično). Časopis *Radost* sadrži rubriku koja bi pretežito bila posvećena djeci starije vrtićke dobi i nudi sadržaje koje odgojitelji predškolske djece mogu koristiti u svojem radu.

Zastupljenost obrazovnih i zabavnih sadržaja

Promatrajući usmjerenost svakog odabranog časopisa na obrazovne i zabavne sadržaje, već prvim prelistavanjem časopisa primijetit ćemo glavnu razliku: *Prvi izbor* je ponajviše usmjeren učenju hrvatskog jezika i u skladu s time ima strukturirane zadatke u časopisu (*Nakon čitanja, Napiši pismo, Napiši priču* i slično). Časopisi *Smib* i *Radost* sadrže raznolikije sadržaje koji se mogu koristiti izvan nastave hrvatskoga jezika, ali i izvan škole, kao zabavni sadržaji koje djeca samostalno koriste: popularno-znanstveni tekstovi, vijesti, putopisi, najave, osvrti i slično. U časopisu *Ra-*

dost osim književnih sadržaja (rubrike *Pjesme i priče, Napetice, Igrokaz, stripovi*) prisutan je i čitav niz popularno-znanstvenih tekstova (rubrike Životinje, Povijest, Znanost…). Časopis *Smib* svojom se koncepcijom približio strukturi komercijalnih časopisa. U podnaslovu časopisa stoji *Poučno-zabavni* list za djecu, koji i dalje čuva tradiciju književnog časopisa za djecu jer donosi niz književnih tekstova koji prate kalendar vremena i događanja (Horvat-Vukelja, 2010). Međutim, u odnosu na ostale promatrane časopise, *Smib* u najvećoj mjeri donosi raznolike novinarske sadržaje (*Smibić otkriva, Radoznalci, Ekoputovanja, Smibov upitnik…*).

Sva tri promatrana časopisa imaju i zabavne priloge. Časopis *Radost* u svom dodatku sadrži zadatke iz svih područja zastupljenih u primarnom obrazovanju: hrvatskog jezika, matematike i prirode i društva, stranih jezika. Služe ponavljanju i utvrđivanju gradiva na zabavan način, pri čemu su prilagođeni uzrastu od 1. do 4. razreda osnovne škole. Također, postoji i niz rubrika koje služe isključivo zabavi (*Veliki odmor, Humor)*. Časopis *Smib* u svojem dodatku, *Mudra sova i svraka naopaka*, sadrži enigmatske zadatke (križaljka, osmosmjerka, rebus, zagonetka i sl.) koji služe djeci ponajviše za razbibrigu i zabavu. U časopisu *Prvi izbor* možemo pronaći i enigmatske zadatke i zadatke iz područja hrvatskog jezika. U njegovom dodatku isprepliću se obrazovni i zabavni sadržaji. Po uzoru na komercijalne časopise, ovo je godište *Radosti* među svoje stranice uvrstilo i pisma čitatelja, pitanja na koja djeca mogu dobiti odgovor u rubrici *Nikin kutak.* Naravno, svaki časopis ima i rubriku u kojoj objavljuje dječje radove.

Zastupljenost regionalnih tema

U časopisu *Prvi izbor* i *Radost* nalazimo rubrike s književnim tekstovima, ali ne sadrže tekstove napisane na nekom od naših narječja niti teme posvećene našim zavičajima. Časopis *Smib* sadrži stalnu rubriku *Naši dijalekti* gdje se objavljuju literarni radovi pisani na jednom od naših narječja. U pravilu, radi se o dijalektalnoj poeziji, a podjednako su zastupljeni tekstovi koji pripadaju kajkavskom i čakavskom narječju.

Časopisi *Smib* i *Radost* sadrže široki spektar tema iz hrvatske povijesti i zemljopisa. S obzirom na koncepciju časopisa koja nije usmjerena u prvom redu na književne priloge, *Smib* i *Radost* sadrže mnoštvo priloga kolažnog tipa, koji obrađuju različite teme. Tako se u oba časopisa mogu pronaći rubrike koje govore o životinjama i prirodi u različitim krajevima Hrvatske (*Radost* u rubrikama Škola u prirodi, Životinje, Smib u rubrici Čudesne životinje), rubrike koje upoznaju djecu s različitim krajevima Hrvatske (*Radost* u rubrici *Reportaža, Smib* ima rubrike *Lijepa Naša* i *Kviz moja domovina)*.

Likovna opremljenost časopisa

Urednici *Smiba*, *Prvog izbora* i *Radosti* ističu da nikada nisu odustali od kvalitetne likovne opreme, držeći da je to jedna od važnijih komponenti časopisa (Marić, 2010; Polak, 2010; Skok, 2010). Njihova grafičko-likovna koncepcija pomno je razrađena, što se vidi u obliku i veličini slova, u omjeru ilustracija i fotografija, u odabiru samog papira, koji odgovaraju razvojnim potrebama djece. Svaka priča/tekst ima svoju ilustraciju/fotografiju čineći tako jednu cjelinu, koja učenicima pomaže u samoj edukaciji i emocionalnom razvoju. Časopis *Prvi izbor* sadrži u većem djelu ilustracije naših ilustratora, dok časopisi *Smib* i *Radost* osim ilustracija koje najčešće prate književno-umjetničke tekstove, sadrže i fotografije koje prate putopise, najave, zanimljivosti i slične sadržaje.

Zastupljenost reklamnih i komercijalnih sadržaja

Zastupljenost reklamnih i komercijalnih sadržaja varira kod svakog časopisa, ali i od jednog do dugog broja. Reklame se najčešće nalaze na posljednjoj stranici časopisa ili na poleđini, ali nerijetko se nalaze i na središnjim stranicama časopisa. Najčešće se reklamiraju druga izdanja tiskare koja tiska časopis, ali sve se više reklamiraju i ostali sadržaji namijenjeni djeci (reklame za filmove koji igraju u Cinestaru, reklama za dječju štednju, reklame za igraonice, prehrambene proizvode, i slično). Površnim pregledom starijih godišta navedenih časopisa, razvidno je da se broj komercijalnih sadržaja povećava.

Važnost časopisa kao nastavnog sredstva

Prema Nastavnom planu i programu (2006) jedna od tema nastavnoga područja Medijske kulture jesu dječji časopisi. Obrazovni ciljevi ove teme, koja se obrađuje u 2. razredu osnovna škole, jest znati prepoznati i imenovati dječje časopise (naslovnica), razlikovati dječji tisak od dnevnoga tiska i časopisa, znati prepoznati rubriku i odrediti je li sadržaj poučan ili zabavan (poučno-zabavni list), razlikovati časopise prema vremenu izlaženja (tjednik, mjesečnik) i steći naviku čitanja dječjih časopisa. U ostalim razredima razredne nastave ne spominju se dječji časopisi kao obavezna tema u okviru Medijske kulture.

Dječji književni časopisi nude dodatni materijal za čitanje, pored obaveznih lektira i književno-umjetničkih tekstova koji su u udžbenicima. Učestalim čitanjem dječjih književnih časopisa učenici se još bolje upoznaju s različitim književnim vrstama. Upravo na ovim elementima inzistiraju urednici časopisa koji danas imaju najveću recepciju u školama i koji se, redovito, osim učenicima obraćaju i njihovim učiteljima. Upravo urednici najpoznatijih hrvatskih dječjih književnih časopisa inzistiraju na dječjem časopisu kao pomoćnom nastavnom sredstvu koje se može (treba) koristiti u redovitoj nastavi.

Osvrnuvši se na šezdeset godina izlaženja časopisa Radost, Skok (2010, str. 70) ističe da je časopis „koristan izvor i izbor sadržaja u nastavi jer je „Radost od prvih brojeva uključena u školski život i nastavni proces, dopunjujući svojom aktualnošću čitanke i druge udžbenike u osnovnim školama." U prikazu časopisa Smib, Marić (2010, str. 95) ga opisuje kao „višefunkcionalni, interaktivni list koji se može koristiti kao pomoćno nastavno sredstvo (…), prati nastavni plan i program (…) nastoji biti dopuna školskog programa." Također, priznaje da „Smib osluškuje dječje želje i interese, ali i želje učitelja, (…)". Polak (2010, str. 106) ističe da se Prvi izbor koristi „kao dopunsko nastavno sredstva za nastavne, izvannastavne i izvanškolske aktivnosti", odnosno ističe „svrhu dječjeg časopisa kao dopunskog „nastavnog materijala."

Preporuka izdavača učiteljima je da bi dječje književne časopise trebali koristiti u radu s učenicima. Studenti Učiteljskog fakulteta ubrzo će se naći u situaciji da će im ta znanja zatrebati pa smo proveli ispitivanje koje se temelji na njihovoj samoprocjeni kompetencija i stavova prema dječjim književnim časopisima.

Metoda empirijskog dijela istraživanja

Cilj i zadaci anketnog istraživanja

Cilj istraživanja bio je ispitati iskustva, trenutnu samoprocjenu kompetencije i stavove studenata učiteljskog studija prema dječjim književnim časopisima. U skladu s time, definirani su konkretni zadaci istraživanja. Željeli smo utvrditi u kojoj mjeri studenti učiteljskog studija poznaju dječje književne časopise s obzirom na njihova iskustva dok su sami bili učenici osnovne škole. Također, željeli smo utvrditi mogu li studenti učiteljskog studija ispravno navesti kojim su razredima namijenjeni navedeni časopisi i utvrditi koliko se smatraju kompetentnim za izbor dječjeg književnog časopisa. S obzirom na važnu ulogu stavova u formiranju znanja i vještina vezanih uz korištenje časopisa u nastavi željeli smo utvrditi koje elemente studenti učiteljskog studija smatraju važnima za izbor dječjeg književnog časopisa i koje sadržje smatraju osobito važnim za rad u nastavi. Na kraju smo željeli utvrditi smatraju li studenti učiteljskog studija da su tijekom svog sveučilišnog studijskog programa imali dovoljno sadržaja koji se bave ulogom dječjeg književnog časopisa u nastavi.

Očekivali smo da će studenti učiteljskog studija bolje će poznavati one dječje književne časopise koje su i sami čitali kao učenici u osnovnim školama, da će većina ispravno klasificirati časopise s obzirom na uzrast kojem su namijenjeni te da će se smatrati dovoljno kompetentnima za izbor dječjeg književnog časopisa kojeg bi preporučili učenicima. Također, očekivali smo da će pri odabiru časopisa prednost dati sadržaju i dječjim interesima dok će osobito važnim sadržajem smatrati književne sadržaje, te dječje literarne i likovne uratke. U ovom istraživanju pitanje zastupljenosti ove teme u studijskom programu bilo je eksploratorne prirode, bez precizirane afirmativne hipoteze.

Uzorak

U istraživanju je sudjelovalo 60 studenata treće, četvrte i pete godine Odjela za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli. U uzorku su zastupljena 3 studenta i 57 studentica. Raspon dobi sudionica i sudionika bio je od 20 do 39 (M=22.62).

Anketa

U svrhu istraživanja izrađena je anketa kojom su ispitani stavovi i samoprocjene kompetencija te iskustva studenata učiteljskog studija o predmetu istraživanja. S obzirom na konstrukciju, pitanja su kombiniranog tipa. Korištena su pitanja otvorenog i zatvorenog tipa uz mogućnost da sudionici dodaju komentare koje smatraju posebno relevantnim za istraživanu temu.

Postupak

Istraživanje je provedeno klasičnom „papir-olovka" metodom prikupljanja podataka za vrijeme redovite nastave. Studentima je bilo potrebno približno 15 minuta za ispunjavanje ankete. Istraživanje je bilo anonimno i dobrovoljno, a uputa prije ispunjavanja ankete sudionicima je dala osnovne podatke o istraživanju i istraživačima kako bi mogli dati informirani pristanak na sudjelovanje u istraživanju. Istaknuto je da zainteresirani sudionici istraživanja mogu dobiti povratne informacije o skupnim rezultatima istraživanja.

Rezultati istraživanja

Pitanjem *Koje dječje književne časopise poznajete*? željeli smo ispitati koliko su dječji književni časopisi uopće aktualni u životu studenata. Studenti su sami zapisivali časopise koje poznaju, a u Tablici 1 ti su časopisi poredani prema broju njihova spominjanja u anketama.

Tablica 1.
Broj studenata koji je potvrdno odgovorio na pitanje:
Koje dječje književne časopise poznajete?

Časopisi	Ukupno	Postotak
Smib	51	85%
Modra lasta	50	83,3%
Radost	25	41,7%
Zvrk	24	40%
Prvi izbor	9	15%

Tablica 1 pobliže pokazuje upoznatost studenata s časopisima. Od 60 studenata, njih 85% navelo je *Smib* i 83,3% navelo je *Modru lastu*, što je pokazatelj kako su ta dva časopisa poznata većem broju studenata. Razlog tome vjerojatno je što *Smib* i *Modra lasta* njeguju dugu tradiciju i studenti su se sreli s njima i dok su bili učenici u školi. Časopis *Smib* neprekidno izlazi do 1970. godine, dok *Modra lasta* izlazi od 1960. godine (Horvat-Vukelja, 2010; Marić, 2010). Osim navedenih dječjih književnih časopisa, studenti su, nepažnjom ili nepoznavanjem razlike, navodili i časopise druge prirode: enciklopedijske časopise *Drvo znanja* i *National geographic junior* te *Mickey Mouse*, *Dječji klub* i *Barbie magazin* koji služe prvenstveno za zabavu i razbibrigu, te se prodaju isključivo na kioscima.

Pitanjem *Kojim razredima su ti časopisi namijenjeni?* željeli smo ispitati znaju li sudionici odrediti kojim školskim razredima su ti časopisi, koje su oni naveli, primjereni. Studenti su sami zapisivali časopise i razrede kojima su namijenjeni. Njihove odgovore svrstali smo u tri kategorije, pri čemu su rezultati pokazali da je 25% ispitanika točno navelo razrede kojima su ti časopisi namijenjeni, dok 22,6% ne zna kojim su razredima časopisi namijenjeni ili su netočno kategorizirali časopise. Neodređen ili nepotpun odgovor dalo je 48,3% studenata. Iz toga proizlazi da čak 75% sudionika istraživanja ne zna ispravno kategorizirati časopise, već su ih najvjerojatnije navodili po sjećanju iz školskih dana. Na temelju ovih rezultata možemo zaključiti kako naša pretpostavka da će studenti ispravno kategorizirati časopise nije potvrđena.

Sljedećim pitanjem, *Jeste li kao učenici čitali dječje književne časopise?*, željeli smo utvrditi prethodno iskustvo studenata s književnim časopisima. Ovo pitanje nam je relevantno za utvrđivanje njihovog osobnog iskustva kao učenika te se nadovezuje na sljedeće pitanje o primanju dječjih književnih časopisa u školi. Ustanovili smo da je 56 studenata (93,33%) čitalo dječje časopise, a samo 4 studenta (6,67%) nisu čitala dječje književne časopise u osnovnoj školi što ukazuje da studenti imaju osobno iskustvo koje im može poslužiti kao polazište za korištenje i vrednovanje tog specifičnog medija u nastavi.

Pitanjem «*Koje ste dječje književne časopise čitali u osnovnoj školi?*» željeli smo ispitati koje su časopise studenti čitali, odnosno primali, kao učenici u školi. Ujedno željeli smo ispitati hoće li se studenti najbolje sjećati onih časopisa koje su i sami čitali kao učenici.

Tablica 2.
Dječji književni časopisi koje su studenti čitali kao učenici

Časopisi	Ukupno	Postotak
Smib	35	58,3%
Modra lasta	28	46,7%
Radost	14	23,4%
Zvrk	13	21,7%
Prvi izbor	4	6,7%

Iz Tablice 2 možemo vidjeti da su najčitaniji časopisi bili *Smib* i *Modra lasta*. Usporedimo li ove rezultate s rezultatima iskazanima u Tablici 1, možemo zaključiti da se studenti najbolje sjećaju onih časopisa koje su i sami čitali kao djeca.

Kao odgovor na pitanje *Tko je birao dječje književne časopise koje ste čitali kao djeca*? sudionici su se izjasnili prema kategorijama: sami smo birali časopise, roditelji odnosno učitelji su nam birali časopise. Željeli smo ispitati u kojoj mjeri su učitelji, odnosno roditelji, birali učenicima časopise ili su ipak učenici sami birali željene časopise.

Sudionici istraživanja mogli su zaokružiti više odgovora na postavljeno pitanje. Pojedini studenti (N=3) su zaokružili sva tri odgovora, dok je većina sudionika zaokružila samo jedan mogući odgovor.

Ovdje nas je zanimao opći rezultat ankete koji je pokazao da su najvećem broju ispitanika (65%) časopise upravo birali učitelji. Njih 40% izjasnilo se da su sami birali časopise, dok se 25% ispitanika izjasnilo da su im roditelji birali dječje književne časopise. Prema dobivenim rezultatima možemo zaključiti da su ključnu ulogu pri izboru dječjih književnih sadržaja, kod većine sudionika ovog istraživanja, imali upravo učitelji.

Devetim pitanjem *Koliko se smatrate kompetentnima za izbor kvalitetnog dječjeg književnog časopisa na ljestvici od 1 do 5, pri čemu 1 znači nimalo, a 5 u potpunosti kompetentan/na?* željeli smo da sudionici sami procjene svoju kompetentnost pri odabiru časopsa, uzevši u obzir sve ono što znaju o dječjim književnim časopisima, a saznali su o tome tijekom svog dosadašnjeg obrazovanja. Za kompetentan izbor dječjeg književnog časopisa student mora znati procijeniti kojem su razredu časopisi namijenjeni, koji sadržaji se nalaze u časopisima, mora znati vrednovati sadržaje i procijeniti koji časopisi sadrže više književno-umjetničke tekstove, a koji novinarske sadržaje i sl.

Rezultati pokazuju da je 45% sudionika pri samoprocjeni zaokružilo 5 (6,7%) ili 4 (38, 3%), što znači da se u većoj mjeri smatraju kompetentnima, 36,7% sudionika je zaokružilo 3 što znači da se smatraju osrednje kompetentnima, dok je samo njih 18,4% zaokružilo 2 (16,7%) i 1 (1,7%), što znači da se ne smatra kompetentnim za izbor dječjeg književnog časopisa. Na temelju navedenih podataka potvrđujemo našu hipotezu, da se studenti smatraju kompetentnim za izbor dječjeg književnog časopisa. Također, možemo zaključiti da ove relativno visoke samoprocjene kompetencija ne odgovaraju rezultatima iz prethodnih tablica, gdje smo zaključili kako većina sudionika istraživanja ne zna kategorizirati dječje književne časopise po razredima, a poneki su-

dionici su navodili kao književne časopise i tiskovine druge prirode, što ukazuje na nedovoljno poznavanje sadržaja budućih učitelja.

Pitanjem Što vam je ključno, kao budućim učiteljima, pri izboru dječjeg književnog časopisa? (svoj stav označite na skali od 1 do 5, pri čemu 1 znači da vam uopće nije važno, a 5 da je iznimno važno) željeli smo ispitati koji su elementi sudionicima ključni za izbor jednog takvog časopisa.

Tablica 3.
Što vam je ključno, kao budućim učiteljima, pri izboru dječjeg književnog časopisa?

Što vam je ključno, kao budućim učiteljima, pri izboru dječjeg književnog sadržaja?	M	SD
Cijena	3,45	0,94
Sadržaji	4,80	0,48
Povezanost s nastavnim programom	4,37	0,64
Dječji interesi	4,80	0,44
Estetski dojam	3,85	1,05
Vaše osobno iskustvo i informacije o časopisu	3,85	0,89

Napomena: M=aritmetička sredina; SD=standardna devijacija

Pregledom Tablice 3 vidimo da sadržaji i dječji interesi imaju podjednaku, relativno visoku prosječnu procjenu. Sadržaj časopisa je važan jer na temelju njega učitelji, roditelji, ali i sami učenici procjenjuju kakav je časopis, odnosno udovoljava li određeni časopis njihove interese. Učenici biraju časopise prema svojim interesima, tako primjerice učenik koji voli čitati književno-umjetničke tekstove, vjerojatno će se opredijeliti za *Prvi izbor*, dok drugi učenik koji više voli čitati novinarske sadržaje, putopise, zanimljivosti opredijelit će se za časopis *Smib*. Prema dobivenim rezultatima potvrđujemo našu hipotezu da većina studenata smatra da su sadržaji i dječji interesi ključni elementi pri zboru dječjeg književnog časopisa. Studentima je relativno važna i povezanost tema u časopisu s nastavnim programom. Estetski dojam dobio je relativno niže procjene, ali uz najvišu standardnu devijaciju što ukazuje da su sudionici istraživanja na toj komponenti pokazali najniži stupanj slaganja te da je estetika nekima vrlo visoko, a nekima relativno nisko na listi prioriteta pri odabiru časopisa.

Pitanjem *Koje sadržaje u dječjim književnim časopisima smatrate najvažnijima?* sudionicima smo dali slobodu da samostalno navode one sadržaje koje oni smatraju značajnim. Analizom svih navedenih odgovora (N=29) izdvojili smo najčešće odgovore, a to su: književni sadržaji (proza i pjesme); zanimljivosti; kvizovi; dječji literarni i likovni uradci; istraživački zadaci za djecu (eksperimenti i pokusi); biljni i životinjski svijet; sadržaji vezani uz nastavne predmete i program. Sudionici su napisali kako svaki sadržaj u časopisu ima svoju svrhu i svi sadržaji su jednako važni. Uz to, još ističu kako časopisi trebaju razvijati radoznalost i poticati djecu na učenje, ali da je važno uključiti i dječja mišljenja i iskustva u sadržaj samog časopisa. Međutim, većina sudionika nije odgovorila na ovo pitanje, što nas dovodi do zaključka da ti sudionici nisu dovoljno upoznati sa sadržajima u dječjim književnim časopisima da bi dali relevantnu procjenu. Hipoteza kako će studenti navesti književne sadržaje i dječje literarne i likovne uratke kao važne sadržaje u dječjim književnim časopisima, samo je djelomično potvrđena , s obzirom da polovica studenata nije odgovorila na ovo pitanje, a oni koji su odgovorili naveli su uglavnom one sadržaje koje smo hipotezom predvidjeli.

Posljednjim pitanjem *Smatrate li da su u Vašem dosadašnjem obrazovanju dovoljno zastupljeni sadržaji o ulozi dječjih književnih časopisa u nastavi?* željeli smo ispitati jesu li sudionici imali tijekom svog sveučilišnog studijskog programa dovoljno sadržaja pomoću kojeg su mogli bolje upoznati dječje književne časopise i njihovu ulogu kao nastavnog pomagala. Sudionicima smo dali mogućnost da nakon odabira odgovora i obrazlože svoje stajalište na postavljeno pitanje.

Na temelju rezultata možemo zaključiti kako većina studenata (78,3%) smatra kako nisu imali dovoljno sadržaja o ulozi dječjih književnih časopisa u nastavi, što ukazuje da potrebe i interesi studenata nadilaze ono to im je programom ponuđeno u ovom području pri čemu treba istaknuti interesantnu poveznicu ovakve procjene s njihovom visokom, ali neutemeljenom samoprocjenom kompetentnosti za odabir dječjeg časopisa.

Iz njihovih obrazloženja, ali i iz njihovog studijskog programa, možemo zaključiti kako su tijekom svog dosadašnjeg obrazovanja na fakultetu imali samo jedan kolegij, Medijska kultura, koja je jednim dijelom obuhvaća dječje književne časopise. Studenti su ovom anketom ukazali na potrebu za dodatnim informacijama o ulozi dječjih književnih časopisa ne samo u nastavi hrvatskoga jezika, već i u ostalim područjima.

Zaključak

Dječji časopis je medij prisutan u dječjem životu, a njegove mogućnosti u okviru odgojno-obrazovnog procesa su tolike da su ih brojni pedagozi i odgojno-obrazovni djelatnici prepoznali kao važno pomoćno nastavno sredstvo. U tom smislu časopisi su korišteni sredinom 19. st., kada započinje tradicija tiskanja hrvatskih dječjih časopisa. Promjene u spoznajama i stavovima prema djeci i razdoblju djetinjstva utjecali su i na drugačiju koncepciju dječjih časopisa u kojima je prevladavajuća odgojna i obrazovna funkcija u određenoj mjeri zamijenjena zabavnom.

Na temelju tradicije prvih hrvatskih dječjih književnih časopisa, danas u Hrvatskoj izlazi nekoliko dječjih časopisa kojima, uz naglašenu odgojnu i obrazovnu ulogu dominira kriterij književne i likovne kvalitete. Kao posebno važne i popularne časopise, namijenjene djeci u primarnom obrazovanju, prepoznali smo Radost, Smib i Prvi izbor.

Zadatak svakog učitelja, radi razvoja čitalačkih navika i dječje kreativnosti, trebao bi biti osvješćivanje vrijednosti dječjih časopisa, učenicima i roditeljima. Potrebno je dječji književni časopis približiti djeci tako da ga učenici mogu koristiti kao izvor informacija, zanimljivosti, istraživačkih zadataka, književno-umjetničkih tekstova i slično. Danas, nažalost, dječji književni časopisi ne čine važnu ulogu u dječjem svijetu, ali ako učitelji, roditelji, knjižničari stvore pozitivno ozračje za čitanje dječjih časopisa i priliku za povezivanje sadržaja pročitanog teksta sa svakidašnjem životom različitim kreativnim igrama i sl., djeca će uvidjeti važnost i ulogu dječjih časopisa.

Prema rezultatima iz istraživanja možemo zaključiti da studenti Učiteljskog studija nisu dovoljno upoznati sa današnjim najznačajnijim dječjim književnim časopisima, već ih se uglavnom sjećaju iz svojih školskih dana. Unatoč tome, anketa je pokazala da se studenti učiteljskog studija smatraju kompetentnim za izbor dječjeg književnog časopisa, što ne proizlazi iz ostalih dobivenih rezultata. Ključnim elementom pri odabiru dječjeg časopisa ispitanici smatraju njegov sadržaj i dječje interese. Nadalje, možemo zaključiti kako studenti smatraju da u njihovom dosadašnjem obrazovanju nema dovoljno zastupljenih sadržaja o ulozi dječjih književnih časopisa u nastavi. Na temelju toga, možemo zaključiti da studenti Učiteljskog studija žele i trebaju u okviru svojega studija više sadržaja o ulozi dječjih časopisa u nastavi kako bi mogli u svojem budućem radu učenicima približiti dječji časopis kao medij pomoću kojega se mogu informirati, učiti i zabaviti se.

Literatura

Batinić, Š. (2004). *Zabava i pouka dobroj djeci i mladeži: hrvatski časopisi za djecu i mladež od 1864. do 1945.* Zagreb: Hrvatski školski muzej.

Batinić, Š. (2010). Pedagoške paradigme u hrvatskim dječjim časopisima između dvaju svjetskih ratova. U R. Javor (Ur.), *Časopisi za djecu i mladež: zbornik u povodu 60. obljetnice Odjela za djecu i mladež Gradske knjižnice* (str. 5–21). Zagreb: Knjižnice grada Zagreba : Hrvatski centar za dječju knjigu : Hrvatska sekcija IBBY-a.

Brešić, V. (2005). *Čitanje časopisa: uvod u studij hrvatske književne periodike 19. stoljeća*. Zagreb: Matica hrvatska.

Crnković, M., i Težak, D. (2002). *Povijest hrvatske dječje književnosti: od početaka do 1955. godine*. Zagreb: Znanje.

Horvat-Vukelja, Ž. (2010). Tiha avangardnost Modre laste. U R. Javor (Ur.), *Časopisi za djecu i mladež: zbornik u povodu 60. obljetnice Odjela za djecu i mladež Gradske knjižnice* (str. 87–93). Zagreb: Knjižnice grada Zagreba : Hrvatski centar za dječju knjigu : Hrvatska sekcija IBBY-a.

Košir, M., Zgrabljić, N., i Ranfl, R. (1999). *Život s medijima: priručnik o medijskom odgoju za roditelje, nastavnike i učitelje*. Zagreb: Doron.

Majhut, B. (2005). *Pustolov, siroče i dječja družba: hrvatski dječji roman do 1945*. Zagreb: FF Press.

Marić, S. (2010). Prvi susret sa Smibom - prvi susret s časopisom. U R. Javor (Ur.), *Časopisi za djecu i mladež: zbornik u povodu 60. obljetnice Odjela za djecu i mladež Gradske knjižnice* (str. 95–103). Zagreb: Knjižnice grada Zagreba : Hrvatski centar za dječju knjigu : Hrvatska sekcija IBBY-a.

Miliša, Z., Tolić, M., i Vertovšek, N. (2009). *Mediji i mladi: prevencija ovisnosti o medijskoj manipulaciji*. Zagreb: Sveučilišna knjižara.

Nastavni plan i program (2006) /online/. Preuzeto 20. veljače 2015. sa http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=12662

Pašagić, B. (2003). *Hrvatski dječji časopisi od 1864. do 1950. godine*. Zagreb: Udruga Umjetnika "August Šenoa"

Polak, S. (2010). Dječji časopis Prvi izbor kao doprinos razvoju kreativnosti i komunikacijske kompetencije učenika u primarnom obrazovanju. U R. Javor (Ur.), *Časopisi za djecu i mladež: zbornik u povodu 60. obljetnice Odjela za djecu i mladež Gradske knjižnice* (str. 105–119). Zagreb: Knjižnice grada Zagreba : Hrvatski centar za dječju knjigu : Hrvatska sekcija IBBY-a.

Skok, J. (2010). Uz šezdesetu obljetnicu Radosti. U R. Javor (Ur.), *Časopisi za djecu i mladež: zbornik u povodu 60. obljetnice Odjela za djecu i mladež Gradske knjižnice* (str. 67–84). Zagreb: Knjižnice grada Zagreba : Hrvatski centar za dječju knjigu : Hrvatska sekcija IBBY-a.

Sara Majdak
Osnovna škola Marije i Line,
Školska 14, 52470 Umag, Hrvatska
astrid.majdak@gmail.com

Kristina Riman
Odjel za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
I. M. Ronjgova 1, 52100 Pula, Hrvatska
kriman@unipu.hr

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Professional paper
pages: 250-260

The competence of students in assessment and selection of Croatian children's magazines in primary school teaching

Sara Majdak[1] and Kristina Riman[2]
[1]*Primary School of Marija and Lina, Umag, Croatia*
[2]*The Department of Educational Sciences, Juraj Dobrila University of Pula, Croatia*

Abstract

One of the oldest ways of production of texts for children is publishing articles in children's magazines. By observing the texts to be published in magazines for children throughout history, it can be concluded that production depends on the recipients. The starting point for determining the target audience of contemporary magazines for children is an analysis of their content. For the purpose of the work we've seen and compared three contemporary magazines for children who are used in primary school teaching: Smib, Radost, and Prvi izbor. Based on the content that dominates in magazines, it can be observed that this media is a focused on children, but also on teachers, insofar as their content can be used for teaching activities. In order to further analyse the relationship of students in teacher study program towards children's magazine as a special media in teaching, we conducted a survey in which we wanted to examine their current self-assessment of competencies for selection of children's magazines in teaching and their attitudes towards children's magazines publish literary texts. The results indicate a relatively high self-assessment of competency for selection of children's magazines in teaching that are at least partly unrealistically high, given the specific problems that students had in relatively simple tasks of recognition and classification of the magazines. Also, students are most familiar with children's literary magazines that they themselves read in elementary school. Based on the survey results, we concluded that it is necessary to include more information in the teacher study program education about the role of children's magazines in teaching.

Key words: *research; production; reception; students; teachers*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Stručni rad
stranice: 261-272

Mladi i medijska pismenost u Hrvatskoj

Domagoj Morić i Filip Gospodnetić
Forum za slobodu odgoja

Sažetak

U hrvatskom obrazovnom sustavu bilo je nekoliko pokušaja uvođenja medijske pismenosti kroz građanski odgoj te zdravstveni odgoj, ali nisu postignuti vidljivi rezultati. Stoga je stupanj medijske pismenosti mladih u Hrvatskoj nejasan i vrlo je velika potreba za istraživanjem toga područja. Cilj je istraživanja bio ispitati kritičko razumijevanje medija kod mladih u Hrvatskoj. U razdoblju od lipnja do kolovoza 2013. godine ukupno je 3600 sudionika ispunilo on-line anketni upitnik koji je sadržavao čestice o pouzdanosti i točnosti različitih medija, mislima vezanima uz konzumaciju medijskoga sadržaja, karakteristika vijesti koje su prikazane u medijima i sociodemografskih varijabli. Inicijalna analiza pokazala je da su djelomice zadovoljeni kriteriji kolinearnosti i homogenosti varijance pogreške unatoč asimetričnim distribucijama varijabli. Nezavisne su varijable u istraživanju bile radni status, obrazovanje i prihod. Dodatnom analizom utvrđeno je da dob ima ulogu kovarijate, a pouzdanost i točnost različitih medija, misli vezane uz konzumaciju medijskog sadržaja te karakteristike vijesti koje su prikazane u medijima ulogu zavisne varijable. MANCOVA, ANOVA i pripadajući post-hoc testovi otkrili su da visoko obrazovani mladi smatraju informacije emitirane na televiziji netočnima i nepouzdanima u usporedbi sa slabo obrazovanim mladima. Slično ovome, visoko obrazovani mladi smatraju da mediji koriste dvoznačan jezik češće nego što to smatraju umjereno ili slabo obrazovani mladi. Naposljetku, nisko obrazovani zaposleni mladi smatraju da u medijima ima više skrivenoga oglašavanja od umjereno obrazovanih i zaposlenih te visoko obrazovanih i zaposlenih mladih. Rezultati ovoga istraživanja bit će korišteni u debatama i kampanjama o uvođenju promjena u hrvatski obrazovni sustav.
Ključne riječi: *građanski odgoj; mediji; medijska pismenost; mladi; škole*

Uvod

U današnjem svijetu okruženi smo tehnologijom koja se neprestano razvija i svoje korisnike čini sve ovisnijom o medijima u njihovom najširem smislu. Čovjekov rad postao je neodvojiv od tehnologije, a u nekim slučajevima i njegova kvaliteta života ovisi o znanjima i vještinama korištenja medija i elektroničkih uređaja. U današnje doba kada 99 % kućanstava, prema istraživanju agencije GfK Hrvatska (2011a), posjeduje TV prijemnik i kada 63 % sveukupne populacije starije od 15 godina koristi internet (GFK Hrvatska, 2011b), mladima su potrebne nove kompetencije, odnosno znanja, vještine i stavovi koji prije nekoliko desetljeća nisu bili relevantni. Navedene kompetencije odnose se i na medije te njihovo korištenje, a one se razvijaju uvođenjem obrazovnih programa medijske pismenosti.

Prema *Direktivi Europskog parlamenta i Vijeća o audiovizualnim medijskim uslugama – AVMS direktivi* (2010/10/EU), medijska pismenost odnosi se na kompetencije koje omogućavaju konzumentima sigurno i učinkovito korištenje medija. Prema AVMS direktivi, medijski pismeni ljudi sposobni su napraviti informirani izbor, sposobniji su zaštititi sebe i svoje obitelji od štetnih sadržaja, mogu razumjeti prirodu sadržaja i usluga te koriste mnoge mogućnosti komunikacijskih tehnologija (Službeni list Europske unije, 2010). Potter (2012, str. 18-23) pak ističe da je medijska pismenost skup gledišta koje konzumenti aktivno koriste kako bi se izložili masovnim medijima i interpretirali značenja poruka koje primaju, a pritom koriste vještine analize, evaluacije, grupiranja poruka, indukcije, dedukcije i apstrahiranja. Definiciju medijske pismenosti napravila je i Eu-

ropska komisija, koja je definira kao sklop od tri važna područja: korištenja vještina, kritičkog razumijevanja i komunikacijskih sposobnosti (Europska komisija – Media Programme, 2013a). Korištenje vještina obuhvaća tehničke vještine kojima se ostvaruje veza između pojedinca i neke medijske platforme kao što je prilagodba i personalizacija sučelja, razumijevanje osnovnih tehničkih funkcija i slično. Kritičko razumijevanje uključuje kognitivne vještine neophodne za stvaranje funkcionalne veze između medijske poruke i/ili sadržaja i korisnika. One se opisuju kao kodiranje i dekodiranje poruke, kritička evaluacija i uspoređivanje različitih podataka s medijskim tekstom ili aktivno traženje informacija. Naposljetku, komunikacijske sposobnosti odnose se na upotrebu medija kao posrednika u komunikaciji među ljudima koji pomažu u održavanju kontakata s ljudima ili grupama putem medija i društvenih mreža, komunikacija s institucijama itd. (European Association for Viewers Interest, 2011).

Već je 1982. godine UNESCO donio Grunwaldsku deklaraciju o medijskoj pismenosti koja naglašava da politički i obrazovni sustavi moraju prepoznati obavezu promicanja kritičkog razumijevanja fenomena komunikacije među građanima (UNESCO, 1982). Nakon ove deklaracije, donesen je niz preporuka i okvira vezanih za medijsku pismenost u Toulouseu, Parizu, Pragu, Aleksandriji, Fezu i Moskvi. Zadnja deklaracija, Pariška deklaracija o medijskoj i informacijskoj pismenosti u digitalno doba, donesena u svibnju 2014. godine naglasak stavlja na promjene u društvu kao ključne faktore koji povećavaju važnost medijske pismenosti. Neki od tih faktora obuhvaćaju medijske industrije kao velik izvor utjecaja, obrazovne politike koje se okreću ekonomskom nadmetanju te kretanja prema društvima obrazovanja kako naprednim oblicima tzv. informatičkih društava. (UNESCO, 2014). Pariška deklaracija također promovira medijsku i informacijsku pismenost u odnosu na osobni i profesionalni cjeloživotni razvoj. Velik značaj stavljen je upravo na obrazovanje za medijsku pismenost kroz postavljanje tzv. medijskih laboratorija u kulturne i obrazovne ustanove, gdje bi se poticalo stvaranje medijskog sadržaja. Osim toga, ističe se potpora razvoju formalnog kurikuluma medijske pismenosti u školama (ibid). Gutiérrez Martin i Hottmann (2006; prema Koltay, 2011) kao ključne ciljeve obrazovanja za medijsku pismenost naglašavaju važnost učeničkog razumijevanja medija, svijesti o organizaciji medija te načinima na koji oni oblikuju našu stvarnost. S druge pak strane, *Ontarijsko udruženje za medijsku pismenost* stavlja naglasak na obrazovni aspekt medijske pismenosti – kritičko razumijevanje naravi masovnih medija, tehnika kojima se mediji služe, kao i posljedicama uporabe tih tehnika (Duncan, 2006).

Dosada je u Hrvatskoj provedeno nekoliko istraživanja koja se bave pojedinim pitanjima medijske pismenosti mladih (Ilišin & Radin, 2002; Miliša, Tolić i Vertovšek, 2009; Miharija i Kuridža, 2011; Ilišin, 2013; Gospodnetić i Morić, 2014). Tako je istraživanje Instituta za društvena istraživanja (Ilišin, 2013) provedeno 2012. godine pokazalo kako preko 90 % mladih ima pristup internetu te da u slobodno vrijeme najčešće koriste medije – bilo da se radi slušanju glazbe, gledanju televizije, filmova te čitanju knjiga ili novina. Kada se rezultati usporede s istim istraživanjem provedenim 2004. godine, vidljivo je da su druženja s prijateljima pala za 16 %, kao i gledanje televizije – koje je smanjeno za 27 %. Jedan od razloga leži u porastu količine vremena koje mladi provode na internetu. Istraživanje provedeno od strane Ipsos Pulsa, a na inicijativu UNICEF-a i Ureda pravobraniteljice za djecu pokazalo je kako mladi smatraju da su u medijima najčešće povezani s drogom, alkoholom i nasiljem te da su prikazani kao neodgovorni i nezreli. Mladi vjeruju da je prikaz njihove generacije nerazuman te da sadrži niz stereotipa i predrasuda (Miharija i Kuridža, 2011). Ostala istraživanja odnosila su se na konzumaciju medijskog sadržaja i stavove djece (Mikić, 2002; Ilišin, 2003; Mikić i Rukavina, 2006; UNICEF, 2010; Mandarić, 2012; UNICEF i AEM, 2015).

Medijska pismenost u hrvatskom obrazovnom sustavu

Da bismo imali cjelovitiji uvid u medijsku pismenost, potrebno je proučiti koliko je i na koji način ona zastupljena u hrvatskom obrazovnom sustavu. Jedan od ključnih dokumenata – *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2011) u svom sadržaju ne spominje medijsku pismenost. Međutim, potrebno je

napomenuti da se predmetna tema medijske kulture uči u osnovnim školama kao dio nastave hrvatskog jezika. Medijska kultura obuhvaća područja koja se tiču razumijevanja i vrednovanja kazališnih predstava, različitih radijskih i televizijskih emisija i filmova. Također, medijska kultura učenike educira i o medijskim komunikacijskim vještinama. S obzirom na to da se medijska pismenost sastoji od kritičkog razumijevanja medijskih poruka i upotrebe vještina koje nisu dio medijske kulture, ova predmetna tema se ne može smatrati medijskom pismenošću u školama (Europska komisija – Media Programme 2013b). Nacionalni okvirni kurikulum ostavlja dovoljno prostora da se predmeti medijske i filmske kulture uvedu kao samostalni fakultativni predmeti u osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje. Naime, škole mogu programski izraditi predmete i ponuditi ih učenicima na temelju ispitivanja stvarnih potreba te vodeći računa o općeobrazovnim vrijednostima te ključnim kompetencijama. (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2010).

Važan iskorak u uvođenju određenih segmenata medijske pismenosti u škole došao je s inicijativnom za uvođenje građanskog odgoja i obrazovanja u škole. Iako već od 1999. godine postoji plan za uvođenje navedenog predmeta, do danas to nije učinjeno. Uvođenjem građanskog odgoja i obrazovanja se između ostaloga, učenike želi osposobiti da žive po načelima demokracije i vladavine prava. To uključuje kritičan pristup prema političkoj, kulturnoj, građanskoj i ekonomskoj stvarnosti, a to se postiže kroz kritičko razumijevanje tekstova i medija. Na takav način, sloboda medija dobiva na važnosti kao korektivu vlasti, a izvještavanje medija poprima važnu ulogu u suvremenoj demokraciji. Pokušaji uvođenja građanskog odgoja i obrazovanja vode i povećanju medijske pismenosti učenika, koje je za sada nedovoljno zastupljeno u redovnim obrazovnim programima. Trenutni *Program međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja građanskog odgoja i obrazovanja za osnovne i srednje škole* (2014) nalaže kako bi u petom razredu učenici trebali znati opisati ulogu i različite vrste medija. Praktični dio nastave popraćen je razvojem školskih ili razrednih novina. U sedmom razredu, učenici bi trebali moći razumjeti pozitivne i negativne utjecaje koje mediji mogu imati, a poseban naglasak se stavlja na komunikaciju putem interneta. Na taj način se postiže kritičko razumijevanje medija. U srednjim školama, navedeni sadržaj je nadograđen i uključuje znanja iz područja građanstva – što uključuje pravo na pravovremenu i istinitu informaciju, kao i pravo na dostojanstvo, čast i ugled te pravo na privatnost. Tako učenici dobivaju znanja o tome kako bi mediji trebali funkcionirati u svakodnevnom društvu i koja su im prava važna. Također, tijekom srednje škole, učenici dobivaju znanja o tome na koji način razlikovati medije na temelju njihove vrste i svrhe (NN 104/2014).

Uvođenjem nove Strategije znanosti, obrazovanja i tehnologije u listopadu 2014. godine napravljen je novi pomak u uvođenju medijske pismenosti u škole. Strategija predviđa da je prilikom izrade kurikularnih dokumenata važno, između ostalog, osigurati uvođenje novih sadržaja kojima će se razvijati medijska pismenost, kao i osigurati trajnu potporu programa dječjeg medijskog stvaralaštva u vrtićima, osnovnim i srednjim školama te poticati razvoj novih školskih medijskih projekata. Osim toga, strategijom se želi poticati provođenje programa formalnog i neformalnog obrazovanja koji se bave temom medijske pismenosti, a provedba će biti osigurana od strane ustanova za obrazovanje odraslih, organizacija civilnog društva te profesionalnih udruga za obrazovanje odraslih (NN 124/2014). S obzirom na činjenicu da se u strategiji medijska pismenost navodi kao važan sadržaj, može se očekivati kako će u budućim kurikulumima te reformama u pojedine predmetne sadržaje biti implementirane i teme iz medijske pismenosti.

Kontekst mladih u Hrvatskoj

S obzirom na različita poimanja pojma mladih u svijetu, važno je naglasiti nekoliko važnih informacija o mladima te kontekstu u kojemu se danas nalaze. Upravo ove informacije važne su za razumijevanje rezultata istraživanja i postavljanje rezultata istraživanja u kontekst u kojemu se mladi danas nalaze. Prema Nacionalnom programu za mlade od 2014. do 2017. godine (2014), radi se o populaciji starosti od 15 do 30 godina. Naime, upravo je univerzalna karakteristika mladih njihova dob. Što se tiče brojnosti mladih u Hrvatskoj, sukladno podacima popisa stanovništva provedenog 2011. godine (Ostroški, 2013), mladi čine 18,55 % ukupnog stanovništva Hrvatske ili

794 901 ljudi. Između ostaloga, indeks starenja i koeficijent starosti su porasli, ukazujući na trend starenja hrvatskog stanovništva, odnosno na smanjenje broja mladih.

Danas se mladi u hrvatskom kontekstu susreću s mnogim preprekama, a jedna od njih je nezaposlenost. Nezaposlenost mladih do 25 godina života u Hrvatskoj tijekom 2014. g. je iznosila 45,5 % radno aktivnog stanovništva, a samo su Španjolska i Grčka imale veću nezaposlenost mladih tijekom istog perioda (Eurostat, 2015). Kako tvrdi Ilišin (2013, str. 11) današnja generacija mladih odrastala je u društvu obilježenom ratnim traumama, ali i skromnim gospodarskim razvojem, dok sazrijevaju u vremenima loše gospodarske situacije te velike osobne nesigurnosti i neizvjesnosti. S druge pak strane, iako je mladima omogućen pristup obrazovnom sustavu, mnogi ne sudjeluju u procesima donošenja odluka (politička participacija), ali i ne sudjeluju u građanskom aktivizmu vezanom uz razna područja uključujući i obrazovanje. Naime, analiza koju radi Commonwealth o razvijenosti mladih otkriva kako je Hrvatska smještena na 68. mjestu od ukupno 170 ispitanih zemalja svijeta. Na skali od 0 do 1, Hrvatska je za političku participaciju dobila 0,053 boda, dok je za područje aktivizma smještena također na donjem dijelu skale sa 0,282 boda. (Commonwealth Youth Programme 2013). Razina građanske i političke participacije može se povezati i s rezultatima mnogih istraživanja u kojima se pokazalo kako mladi imaju nisku razinu političke pismenosti, posebno u području Europske unije i funkcioniranja institucija, kao i poznavanja rada vlade te uloge demokratskog građana u modernom društvu (Bagić, 2011; Spajić-Vrkaš, 2014).

S obzirom na trenutnu situaciju mladih u Hrvatskoj, potrebno je osmisliti valjane obrazovne strategije kojima bi se njihov društveni položaj popravio i omogućila veća socijalna mobilnost. U tom kontekstu medijska pismenost ima važnu ulogu. Međutim, zbog nejasnog odnosa mladih i medija u Hrvatskoj, važne dugoročne odluke i strategije je teško donositi. Stoga je cilj ovog istraživanja doprinijeti razjašnjavanju veze između mladih i medija u hrvatskom društvu.

Metode

Problem i cilj istraživanja

Osnovni istraživački problem je nejasan stupanj medijske pismenosti mladih u Hrvatskoj. Stoga je cilj ovog istraživanja bio ispitati kritičko razumijevanje medija kod mladih u Hrvatskoj.

Postupak

Podaci su prikupljani mrežnim upitnikom u periodu od 29. srpnja do 16. kolovoza 2013. godine. Upitnik je bio podijeljen preko društvenih mreža poput *Facebooka* i *Twittera* te newslettera Foruma za slobodu odgoja. U raspodjelu mrežnog upitnika uključile su se i tri nevladine udruge koje se bave obrazovanjem i medijima, a smještene su u kontinentalnom i primorskom dijelu Hrvatske, čime se povećao doseg prilikom prikupljanja sudionika istraživanja. Po završetku prikupljanja podataka, 4283 sudionika je odgovorilo na upitnik, no naknadnim čišćenjem podataka, ukupan i konačan broj sudionika koji su dali valjane odgovore se spustio na 3600 osoba.

Uzorak

Ciljna populacija ovog istraživanja bili su mladi definirani kao osobe između 15 i 30 godina života. S obzirom na *on-line* narav istraživanja uzorak je prikupljen na području čitave Hrvatske, a struktura uzorka ukazuje na to da se sastojao dominantno od žena (71,5 %), adolescenata (15-17 godina; 50,5 %), te osoba iz urbanih sredina (56,3 %). Uzorak čine osobe koje se koriste internetom i društvenim mrežama, glavnim medijem korištenim u diseminaciji upitnika. Zbog načina skupljanja podataka treba imati na umu da se radi o prigodnom uzorku što postavlja ograničenja prilikom generalizacije podataka.

Mjerni instrument

Upitnik se sastojao od tri subskale od kojih se jedna odnosila na pouzdanost i točnost specifičnih medija, druga na misli koje se povezuju s konzumacijom medijskog sadržaja, treća na

karakteristike vijesti koje su prikazane u medijima te sociodemografski upitnik. Subskala točnosti (pouzdanosti) medija mjerena je na ljestvici od 1 do 5 gdje je 1 značilo nije pouzdano (točno), a 5 je značilo pouzdano (točno). Ona se sastojala od sljedećih čestica: tisak, televizija, radio, internet i društvene mreže. Na taj se način dobio uvid u sudionikovu procjenu pouzdanosti (točnosti) pojedinog medija. Tvrdnje na subskali misli povezane s konzumacijom medijskog sadržaja izražavane su na ljestvici od 1 do 4 gdje je 1 značilo nikad, a 4 uvijek. Ovu subskalu su činile tvrdnje orijentirane na prikriveno oglašavanje u reklamama, medijsku objavu koja bi uvrijedila druge ljude, govor mržnje, neobjavljivanje dijela vijesti, neistinitost tvrdnje u medijima, strah od komentiranja na internetu, oprez kada se razgovara s ljudima na internetu. Sudionici su davali općenite procjene različitih misli koje su povezane s konzumacijom medijskog sadržaja. Ista je ljestvica primijenjena i za subskalu karakteristike vijesti prikazivane u medijima. Ova se subskala sastojala od tvrdnji poput vijesti su objektivne i nepristrane, mediji su izvijestili o lažnim činjenicama, mediji loše argumentiraju, mediji koriste neprikladan jezik, istraživačko novinarstvo je zastupljeno u medijima, analitičke priče su zastupljene u medijima, u vijestima je zastupljena propaganda. One su se odnosile na sudionikove općenite procjene ovih karakteristika medija. Sociodemografski upitnik je služio za prikupljanje podataka o spolu, dobi, radnom statusu, obrazovnom statusu i porijeklu sudionika istraživanja. Za svaku je subskalu izračunat Cronbachov alfa koeficijent radi uvida u pouzdanost mjerenja. Za subskalu pouzdanosti (točnosti) specifičnih medija koja se sastoji od pet čestica, on iznosi 0.698, za subskalu misli povezanima s konzumacijom medijskog sadržaja koja se sastoji od osam čestica Cronbachov alfa iznosi 0,645, a za subskalu karakteristika vijesti koje su prikazane u medijima koja ima osam čestica Cronbachov alfa iznosi 0,614. Ovi koeficijenti za pojedinu subskalu ukazuju na relativnu pouzdanost mjerenja, međutim analize podataka rađene su za pojedinu česticu svake subskale.

Rezultati

Deskriptivno statistički pokazatelji za čestice na subskali pouzdanosti (točnosti) specifičnih medija su koncentrirani oko sredine skale, s blagom tendencijom porasta prema većim vrijednostima (tablica 1). Dakle, sudionici su skloni smatrati različite medije (tisak, televiziju, radio, internet, društvene mreže) blago pouzdanim odnosno točnim, pri čemu je variranje procjena za različite medije relativno slično i manje od jednog boda na skali.

Tablica 1.
Deskriptivna statistika za varijable na subskali pouzdanosti (točnosti) specifičnih medija

Varijabla	Prosjek	Standardna devijacija	Varijanca	N
Tisak	3,2	,87	,75	3600
Televizija	3,4	,92	,85	3600
Radio	3,5	,86	,73	3600
Internet	3,1	,86	,75	3600
Društvene mreže	2,5	,88	,78	3600

Sudionici su relativno heterogeni po pitanju misli povezanih s konzumacijom medijskog sadržaja (tablica 2) te se najmanje boje komentirati na internetu. Za ostale ispitivane varijable vidljiv je porast ka višim vrijednostima skale ukazujući na skepsu pri konzumaciji sadržaja. Međutim, variranje unutar pojedinih čestica se kreće u rasponu od trećine boda sve do nešto više od jednog boda na skali, ukazujući na velike interindividualne razlike među sudionicima.

Tablica 2.
Deskriptivna statistika za varijable na subskali misli povezanih s konzumacijom medijskog sadržaja

Varijabla	Prosjek	Standardna devijacija	Varijanca	N
Ovo je prikriveno oglašavanje (reklama)	2,7	,81	,66	2678
Ovo je objavljeno kako bi uvrijedilo druge ljude	2,4	,74	,55	2678
Ovo je govor mržnje	2,3	,76	,58	2678
Postoji dio ove vijesti koji nije objavljen	2,7	,81	,66	2678
Ovo nije istinito	2,8	,60	,36	2678
Bojim se komentirati na internetu	2,0	,99	,98	2678
Oprezan sam kada razgovaram s ljudima na internetu	3,2	,89	,80	2678

Za subskalu karakteristike vijesti prikazivane u medijima može se reći da tendiraju većim vrijednostima skale, pogotovo za varijable koje se odnose na negativne karakteristike vijesti (tablica 3). Bez obzira na to, uzevši u obzir varijabilitet pojedine čestice, koji se kreće od pola do jednog boda na skali, zaključujemo o velikim interindividualnim razlikama među sudionicima.

Tablica 3.
Deskriptivna statistika za varijable na subskali karakteristike vijesti prikazane u medijima

Varijabla	Prosjek	Standardna devijacija	Varijanca	N
Vijesti su objektivne i nepristrane	2,9	,90	,80	2111
Mediji su izvijestili o lažnim činjenicama	3,1	,74	,54	2111
Mediji loše argumentiraju	3,4	,84	,71	2111
Mediji koriste neprikladan jezik	2,8	1,01	1,02	2111
Istraživačko novinarstvo je zastupljeno u medijima	2,8	,92	,84	2111
Analitičke priče su zastupljene u medijima	2,8	,84	,70	2111
U vijestima je zastupljena propaganda	3,5	1,04	1,08	2111

Normalitet distribucija je provjeren neparametrijskim Kolmogorov-Smirnovljevim testom i Shapiro-Wilk testom, a oba ukazuju da sve ispitivane varijable odstupaju od normalne distribucije na razini značajnosti manjoj od 1 %.

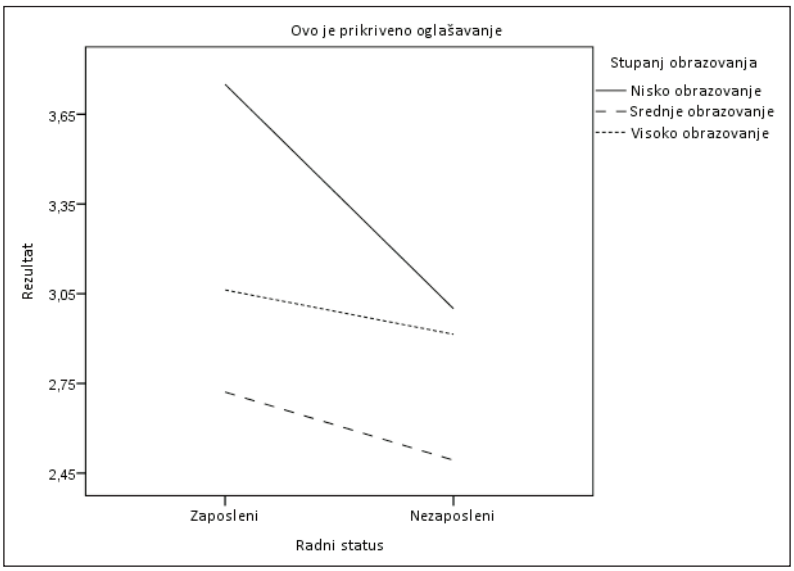
Pearsonov koeficijent korelacije je izračunat ne bi li se provjerio odnos između dobi i čestica pojedine subskale jer dob kao maturacijski faktor može umjetno promijeniti rezultate ispitivanja. Dob i čestice sa subskale točnosti (pouzdanosti) medija su niske i uglavnom su statistički značajne na razini rizika manjoj od 1 %. Isto se može opaziti prilikom proučavanja odnosa između dobi i misli povezanih s konzumacijom medijskog sadržaja. Korelacije su dominantno niske, ali statistički značajne na razini rizika manjoj od 1 %. Ovaj trend uočljiv je i za subskalu karakteristika vijesti prikazanih u medijima. Korelacije među ostalim varijablama unutar svake subskale kreću se između nultih i umjerenih i značajne su na razini rizika manjoj od 1 %, a manjina korelacija nije statistički značajna.

Nezavisne varijable uključene u obradu su bile obrazovanje, radni status i prihodi, zavisne varijable čestice unutar subskale pouzdanosti (točnosti) specifičnih medija, čestice unutar subskale misli povezanih s konzumacijom medijskog sadržaja te čestice unutar subskale karakteristika vijesti prikazanih u medijima. Budući da je dob korelirana sa svim česticama, odlučeno je da bude statistički kontrolirana, a to je napravljeno korištenjem višesmjerne analize kovarijance pri čemu je dob uvedena u analizu kao kovarijata.

Rezultati MANCOVE ukazuju na to dob nema efekta na razlike u procjenama pouzdanosti (točnosti) televizijskog sadržaja s obzirom na različit stupanj obrazovanja, tj. sudionici različitog obrazovanja se razlikuju u procjenama pouzdanosti (točnosti) televizijskog sadržaja ($F=3,063$; $df=2/1447$; $p<.05$). Nadalje, pokazalo se da dob nije u interakciji s radnim statusom te osobnim

primanjima sudionika kada se promatra istinitost misli koje se javljaju prilikom konzumacije medijskog sadržaja. Uočena je interakcija između radnog statusa i osobnih primanja na čestici kojom se zahvaćaju misli o istinitosti konzumiranog medijskog sadržaja (F=2,275; df=6/1447;p<.05). Obrazovanje i radni status kao nezavisne varijable nisu kontaminirane dobi sudionika kada se promatra varijabla prikrivenog oglašavanja kao jedne od misli koja se javlja za vrijeme konzumacije medijskog sadržaja. Uočena je interakcija između obrazovanja i radnog statusa i prikrivenog oglašavanja kao zavisne varijable (F=3,256;df=4/1447;p<.05). Naposljetku, dob kao faktor nema učinka na razlike u procjeni prikladnosti jezika korištenog u medijima s obzirom na stupanj obrazovanja, tj. sudionici različitog obrazovanja razlikuju se s obzirom na to kako procjenjuju jezik korišten u medijima (F=3,339;df=2/1447;p<.05)

Jednosmjerna analiza varijance provedena je kako bi se utvrdili glavni efekti, interakcijski efekti među nezavisnim varijablama te suptilnije razlike među grupama sudionika za pojedinu zavisnu varijablu. Analiza varijance za zavisnu varijablu procjene pouzdanosti (točnosti) televizijskog sadržaja ukazuje na statistički značajan glavni efekt obrazovanja na razini rizika manjoj od 1 % (F=5,253;df=2/1679). Specifičnije govoreći, razlika u procjeni pouzdanosti (točnosti) televizijskog sadržaja je uočljiva između nisko i visokoobrazovanih mladih, s time da visoko obrazovani sudionici smatraju informacije emitirane na televiziji netočnijima i nepouzdanijima u usporedbi sa slabo obrazovanim sudionicima, a ta je razlika statistički značajna na razini rizika manjoj od 1 %, na što ukazuje Scheffeov post hoc test. Detaljnije provedena ANOVA za nezavisne varijable radnog statusa i osobnim primanjima sudionika za varijablu istinitosti misli koje se javljaju prilikom konzumacije medijskog sadržaja nije otkrila postojanje glavnih efekata niti interakcija. Ipak, uzimajući u obzir obrazovanje i radni status kao nezavisne varijable te prikriveno oglašavanje kao jednu od misli koja se javlja pri konzumaciji medijskog sadržaja u ulozi zavisne varijable, uočljiv je glavni efekt za obrazovanje(F=10,284;df=2/1644;p<.01), radni status (F=5,433;df=2/1644;p<.01) te interakcija ovih dviju varijabli (F=2,401; df=4/1644; p<.05). Interakcija ukazuje da nisko obrazovani zaposleni mladi smatraju da u medijima ima više prikrivenog oglašavanja od umjereno obrazovanih i zaposlenih te visoko obrazovanih i zaposlenih sudionika. Uočen je glavni efekt obrazovanja i upotrebe neprimjerenog jezika (F=33,489;df=2/1678;p<.01). Scheffeov post hoc test na razini rizika manjoj od 1 % upućuje da visoko obrazovani sudionici smatraju da mediji koriste neprimjeren (dvoznačan) jezik češće nego što to smatraju umjereno ili slabo obrazovani sudionici.



Graf 1. Interakcija između stupnja obrazovanja i radnog statusa za prikriveno oglašavanje kao karakteristike vijesti prikazane u medijima

Rasprava

Ovim istraživanjem se željelo ispitati kritičko razumijevanje medija kod mladih u Hrvatskoj u okviru medijske pismenosti kako ju je definirala Europska komisija (Europska komisija – Media Programme 2013a). Specifičnije govoreći, radilo se o percepciji pouzdanosti (točnosti) specifičnih medija, misli koje se javljaju s konzumacijom medijskog sadržaja i karakteristike vijesti koje su prikazane u medijima. Rezultati ukazuju na to da visoko obrazovani sudionici percipiraju informacije emitirane na televiziji netočnijima, odnosno nepouzdanijima u odnosu na slabo obrazovane sudionike, tj. pokazuju veći stupanj kritičnosti prema medijima. Slično tome, visoko obrazovani sudionici smatraju da mediji koriste neprimjeren (dvoznačan) jezik češće nego što to smatraju umjereno ili slabo obrazovani sudionici, što bi impliciralo na kritičnije promišljanje o medijskom sadržaju i dubljem procesiranju medijskih poruka. Naposljetku, nisko obrazovani i zaposleni sudionici smatraju da u medijima ima više prikrivenog oglašavanja od umjereno obrazovanih i zaposlenih te visoko obrazovanih i zaposlenih sudionika. To također implicira da nisko obrazovani, ali u ovom slučaju zaposleni sudionici kritičnije promatraju medije i medijski sadržaj od visoko obrazovanih zaposlenih sudionika istraživanja. Uspoređujući razlike među sudionicima samo na osnovu stupnja obrazovanja, možemo uočiti konzistentnost u kritičnosti prema medijima. Međutim, ako gledamo interakciju između stupnja obrazovanja i radnog statusa te uspoređujemo s glavnim efektima obrazovanja, konzistentnost u kritičnosti prema medijima postaje manje izražena.

Rezultati ovog istraživanja obuhvaćaju društveno ranjivu skupinu koju je potrebno razmotriti u kontekstu njihove zapošljivosti i obrazovanja.

Detaljnijim pregledom grafa 1, može se vidjeti trend da nezaposleni sudionici neovisno o njihovom obrazovanju imaju manji stupanj kritičnosti prema medijima ako se on interpretira u terminima percepcije prikrivenog oglašavanja. Uzevši u obzir da nezaposlene osobe zbog svog statusa na tržištu rada postaju nesigurni, sumnjaju sami u sebe, postaju društveno izolirani te se javljaju zdravstveni problemi (Kieselbach, 2001; Richter, 2004; Imdorf, 2005; Reissig, 2005, prema Stamm, 2006), postoji mogućnost za ulaganjem manje napora u tumačenje medijskih sadržaja.

Međutim, imajući na umu da trenutno u obrazovnom sustavu Republike Hrvatske ne postoji sustavno obrazovanje o medijskoj pismenosti, nego se ono prvenstveno temelji na informalnom i neformalnom obrazovanju zasnovanom na individualnim naporima pojedinaca ili organizacija civilnog društva, rezultati su donekle usporedivi s literaturom. Naime, istraživanje Ioane Literat (2014) je ukazalo da stupanj obrazovanja ima učinka na razinu medijske pismenost kada se definira modelom Jenkins i sur. (2006; prema Literat, 2014). Specifičnije, nisko obrazovane osobe uspješnije su u pretraživanju okoline za istaknutim detaljima od visoko obrazovanih, a visoko obrazovani su u usporedbi s nisko obrazovanim osobama vještiji u upravljanju alatima koji proširuju mentalne kapacitete potrebne za kritičko promišljanje o medijima.

Iako rezultati ovog istraživanja ukazuju na generalni trend da su obrazovanije osobe kritičnije prema medijima, ipak interakcijski efekti između obrazovanja i stupnja zaposlenosti u potpunosti ne objašnjavaju kritičnost mladih prema medijima. Moguć razlog je činjenica da su sudionici u dobnom rasponu od 15 do 30 godina jako heterogeni po pitanju radnog statusa, koji može dovesti do pristranih rezultata. Stoga ulogu nezaposlenosti među mladima treba uzeti kao važan faktor u budućim istraživanjima. Specifičnije govoreći, mogla bi se ispitati razlika u medijskoj pismenosti s obzirom na stupanj nezaposlenosti mladih, primjerice između dugotrajno nezaposlenih, kratkotrajno nezaposlenih, ili stalno zaposlenih mladih. Osim toga, bilo bi zanimljivo istražiti odnos medijske pismenosti i građanske pismenosti mladih – koliko su mladi kritični prema informacijama vezanim za različite aspekte građanskog društva ili građanske participacije, a do njih dolaze preko medija. Na kraju, važno je osvijestiti da je odnos između medijske pismenosti i građanske participacije međuovisan te se kroz poboljšanja obrazovnog sustava mogu napraviti značajne promjene u političkoj participaciji mladih pa i njihovog društvenog položaja.

Zaključak

Svrha ovog istraživanja je bila razjašnjavanje stupnja medijske pismenosti mladih u Hrvatskoj te je proučavano kritičko razumijevanje medija izraženo u vidu pouzdanosti (točnosti) specifičnih medija, misli povezanih s konzumacijom medijskog sadržaja te karakteristika vijesti koje su prikazane u medijima. Pokazao se jasan trend da su obrazovaniji sudionici kritičniji prema medijima od manje obrazovanih sudionika kada se promatra pouzdanost (točnost) specifičnih medija te karakteristike vijesti povezane s konzumacijom medijskog sadržaja. Ako se promatraju misli povezane s konzumacijom medijskog sadržaja, kritičnost sudionika prema medijima ne pokazuje konzistentnost s prethodnim nalazima. To se može objasniti činjenicom da su mladi u uzorku bili heterogeni po radnom statusu, što je moglo kontaminirati rezultate. Neovisno o tome, rezultati vezani uz glavne efekte upućuju na to da je viši stupanj obrazovanja povezan s kritičnošću prema medijima, što je djelomice u skladu s literaturom.

Međutim, medijska pismenost je u Hrvatskoj neistražen koncept, kojem je potrebno posvetiti akademsku pažnju i provesti detaljna istraživanja da bi se kroz nadogradnju obrazovnog sustava izgradila zajednica aktivnih mladih građana.

Literatura

Bagić, D. [ur.] (2011). *Does school raise good citizens? Study on political socialization of Croatian high school students*. Zagreb, Croatia: GONG.

Commonwealth Youth Programme (2013). *Commonwealth Youth Development Index* /online/. Preuzeto 1. ožujka 2015. sa http://www.youthdevelopmentindex.org/

Duncan, B. (2006). Media literacy: essential survival skills for the new millennium,
School Libraries in Canada 25(4): 31-34. /online/. Preuzeto 1. ožujka 2015 sa
http://www.cla.ca/casl/slic/254medialiteracy.html

European Assosciation for Viewers Interest (2011). *Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe, Final Report* /online/. Preuzeto 25. veljače 2015 sa http://www.eavi.eu/joomla/images/stories/Publications/study_testing_and_refining_ml_levels_in_europe.pdf

Europska komisija – Media Programme (2013a). *Media literacy overview* /online/. Preuzeto 1. ožujka 2015 sa http://ec.europa.eu/culture/media/media-literacy/

Europska komisija – Media Programme (2013b). *Media literacy worldwide* /online/. Preuzeto 20. veljače 2015 sa http://ec.europa.eu/culture/media/media-literacy/media-literacy-worldwide_en.htm

Eurostat (2015) *Unemployment rate by sex and age groups - annual average, %* /online/. Preuzeto 31. ožujka 2015 sa http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do;jsessionid=jxmAL0xU4YOY-2ZwX5VFbe-cBFO0omSQ4hr-J1PWprb8wYcZPo9I!-1509211208

Gfk Hrvatska (2011a) *Trajna dobra u kućanstvima Hrvatske – 2010 /online/.* Preuzeto 28. ožujka 2015 sa http://manjgura.hr/wp-content/uploads/2011/03/GfK_NLO_20_final1.pdf

GfK Hrvatska (2011b) *Informatička pismenost u Hrvatskoj /*online/. Preuzeto 15 srpnja 2013 sa http://www.gfk.hr/public_relations/press/press_articles/009149/index.hr.html

Gospodnetić, F., Morić, D. (2014). *Mladi i mediji u Hrvatskoj*. Zagreb: Forum za slobodu odgoja.

Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. The Aspen Institute. /online/. Preuzeto 28. veljače 2015 sa http://www.knightcomm.org/digital-and-media-literacy/

Ilišin, V., Radin, F. (ur.) (2002). *Mladi uoči trećeg milenija.* Zagreb: Institut za društvena istraživanja i Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.

Ilišin, V. (2003). Mediji u slobodnom vremenu djece i komunikacija o medijskim sadržajima. Medijska istraživanja, 9 (2) 9 – 34.

Ilišin, V., et. al. (2013). *Mladi u vremenu krize*. Zagreb, Croatia: Institut za društvena istraživanja i Friedrich Ebert Stiftung.

Koltay, T. (2011). The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy. *Media Culture & Society*, Vol. 33, No. 2, 211-221.

Literat, I. (2014). Measuring New Media Literacies: Towards the Development of a Comprehensive Assessment Tool. *Journal of Media Literacy Education* 6:1 (2014) 15-27.

Mandarić, V. (2012). Novi mediji i rizično ponašanje djece i mladih, Bogoslovska smotra, Vol. 82 No.1., str. 131 – 149.

Mihailidis, P. (2011). New Civic Voices & the Emerging Media Literacy Landscape. *Journal of Media Literacy Education* 3:1 (2011) 4 – 5.

Mihailidis, P., Thevenin, B. (2012). The Re-Politicization of Media Literacy Education. *Journal of Media Literacy Education* 4:1 (2012) 61 – 69.

Miharija, M., Kuridža, B. (2011). *Opinions and attitudes of children and young people in Croatia.* Zagreb, Croatia: UNICEF Office for Croatia.

Mikić, K. (2002). Uloga medija u životu djeteta do desete godine starosti, Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu, 4 (1) 151 – 162.

Mikić, K., Rukavina, A. (2006). *Djeca i mediji*. Zagreb, Croatia: Zapis - bilten Hrvatskog filmskog saveza /online/. Preuzeto 21. veljače 2015 sa http://www.hfs.hr/hfs/zapis_clanak_detail.asp?sif=1604

Miliša Z., Tolić M., Vertovšek, N. (2009). Mediji *i mladi – prevencija ovisnosti o medijskoj manipulaciji*. Zagreb: Sveučilišna knjižara, ICEJ.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje,* /online/. Preuzeto 1. ožujka 2015 sa http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf

Ministarstvo socijalne politike i mladih Republike Hrvatske (2014). *Nacionalni program za mlade 2014.-2017.* Zagreb.

Narodne novine (2004). *Zakon o medijima (NN br. 59/04)* /online/. Preuzeto 25. veljače 2015 sa http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/311969.html

Narodne novine (2014). *Strategija znanosti, obrazovanja i tehnologije* (*NN br. 124/2014*) /online/. Preuzeto 24. veljače 2015 sa http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_10_124_2364.html

Narodne novine (2014). *Program međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja građanskog odgoja i obrazovanja za osnovne i srednje škole (NN 104/2014)* /online/. Preuzeto 24. veljače 2015 sa http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_08_104_2019.html

Ostroški, I. [ed.] (2013). *Census of population, Households and Dwellings 2011, Population by Sex and Age.* Zagreb, Croatia: Croatian Bureau of Statistics.

Potter, J. (2013). *Media literacy*. Thousand Oaks, California: SAGE publications.

Službeni list Europske unije (2010). *Direktiva 2010/13/EU Europskog parlamenta i Vijeća od 10. ožujka 2010. o koordinaciji određenih odredaba utvrđenih zakonima i drugim propisima u državama članicama o pružanju audiovizualnih medijskih usluga (Direktiva o audiovizualnim medijskim uslugama)*, *L 95/1*, /online/. Preuzeto 28. ožujka 2015 sa http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32010L0013&from=EN

Spajić-Vrkaš, V. (2014). *Eksperimentalna provedba kurikuluma Građanskog odgoja i obrazovanja: zaključci i preporuke.* Zagreb, Croatia: Mreža mladih Hrvatske.

Stamm, M. (2006). Youth Unemployment, Outline of Psychosocial Perspective. *European Journal of Vocational Training*. No 39 (2006/3).

UNESCO (1982). *Grunwald Declaration on Media Education /*online*/*. Preuzeto 30. ožujka 2015 sa http://portal.unesco.org/ci/en/files/27310/12150121753MEDIA_E.pdf/MEDIA_E.pdf

UNESCO (2014). *Paris Declaration on Media and Information Literacy in the Digital Era /*online*/*. Preuzeto 30. ožujka 2015 sa http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/paris_mil_declaration.pdf

UNICEF (2010). *Izvještaj: Iskustva i stavovi djece, roditelja i učitelja prema elektroničkim medijima* /online/. Preuzeto 31. ožujka 2015 sa http://www.unicef.hr/upload/file/353/176706/FILENAME/Izvjestaj_-_Iskustva_i_stavovi_djece_roditelja_i_ucitelja_prema_elektronickim_medijima.pdf

UNICEF i AEM (2015). *Kako djeca gledaju televizijski program?* /online/. Preuzeto 30. ožujka 2015 sa http://www.unicef.hr/upload/file/398/199186/FILENAME/infografika_gledanje_TVa_FIN.pdf

Domagoj Morić
Forum za slobodu odgoja
Kralja Držislava 12, 10 000 Zagreb, Hrvatska
dmoric@fso.hr

Filip Gospodnetić
Forum za slobodu odgoja
Kralja Držislava 12, 10 000 Zagreb, Hrvatska
fgospodnetic@fso.hr

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Professional paper
pages: 261-272

Young people and media literacy in Croatia

Domagoj Morić and Filip Gospodnetić
Forum for Freedom in Eudcation, Zagreb, Croatia

Abstract

Several attempts of introducing media literacy through civic and health education in the Croatian education system have been made, but without any significant progress. As a result, the level of media literacy of Croatian youth is still unclear and the need for further research of this area is crucial. The aim of the research was to investigate Croatian youths' critical understanding of media. A total of 3600 young people participated in the online questionnaire during July and August 2013. The questionnaire consisted of items addressing reliability and accuracy of various media, thoughts associated with consumption of media contents, characteristics of news reported by the media and sociodemographic variables. Initial analysis revealed that, although variables deviate from normal distribution, both collinearity criteria and homogeneity of error variance were partially met. Additional analysis revealed that age should be statistically controlled. Working status, education and income were introduced as independent variables, age was introduced as a covariate and finally variables assessing reliability and accuracy of different media, thoughts associated with consumption of media contents and characteristics of news reported by the media were introduced as dependent variables. MANCOVA, ANOVA and correspond-ing post-hoc tests revealed that highly educated youth consider TV-provided information inaccurate and unreliable in a greater extent than low educated youth. Likewise, highly educated youth perceive use of ambiguous language in media more often than is perceived by moderately educated youth or by low educated youth. Finally, employed low educated youth see media as a place for hidden advertising in a greater extent than moderately educated employed or highly educated employed youth.

Keywords: *civic education; media; media literacy; youth; schools*

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Professional paper
pages: 273-285

Parents' attitude towards multilingualism and introduction of the second foreign language in the second triad of primary school

Tilen Smajla
Primary school Vojke Šmuc in Izola; PhD Student of Educational Sciences at the Faculty of Pedagogy in Kopar

Abstract

The following research paper focused on the analysis of attitudes of primary school children's parents regarding the following issue: the issues of multilingualism in the Slovenian Istria, the introduction of the second foreign language into the second triad of primary schools (classes from 4 to 6), as well as with Italian as the language spoken in the environment and taught from grade one onwards. In 2008 the second foreign language was introduced into the school curriculum as an obligatory second foreign language. In 2014 the second foreign language was introduces into the fourth grade as an optional foreign language.

Regarding the aforementioned issues a small scale research has been carried out in the Primary school Vojke Šmuc at Izola. Our research focused on the following issues: parents' attitude towards the introduction of the second foreign language into the second triad of primary school, multilingualism, and the position of Italian in the light of the introduction of the first foreign language into year two of Slovenian public schools. The results obtained show no statistically significant differences in attitudes of parents be it with regard to their age or educational background. The only difference, yet statistically insignificant, proved to be the parents' attitudes toward the Italian language taught as the language of the environment as regards to the parents' level of education.

Key words: *language policy; learning foreign languages; parents' attitudes; second triad of primary school*

Introduction

There are 28 members of the European Union (EU), yet there are only 24 official working languages, since some of the some share common languages (European Commission, 2015). Moreover, there are even some member states with more than one official language (for instance Belgium, Luxembourg) and more than one official regional language (for example Slovenia, Austria, Italy, Hungary, and others). The issue poses a significant challenge for the European institutions, mostly due to globalisation of work and life, which calls for different knowledge, skills, and better linguistic competences.

In order for better linguistic competences to come about, an M+2 language goal has been set, already present in the so-called White papers of the European Commission (EC) (1995), European Parliament (EP) (2006), with emphasis on early foreign language learning (European Union, 2014). M+2 means that citizens of the European Union (EU) ought to develop linguistic competences in their mother tongue/the language of the ethnic minority or ethnic group and at the same time learn at least two other foreign languages, that is to say two official languages of the EU (Llinares et al. 2012, p. 1).

Some of the more recent research in the field of early foreign language learning (Emery 2012; Enever et al. 2009; Enever 2011; Garton et al. 2011; Graddol 2006; Wang 2002, 2007, 2009, as cited in Brumen & Dagarin Fojkar 2012, p. 29) have shown the usefulness and the meaningfulness of the European guidelines regarding early foreign language learning implemented in

classrooms across some of the EU member states. The aforementioned research has stimulated Slovenian researchers as they carried out similar research projects in Slovenia (Pižorn & Vogrinc 2010). Results of the research by Pižorn &Vogrinc show that the majority of parents involved in the research had a positive attitude toward the introduction of a foreign language into the first grade of the primary school (2010, 90). A small-scale research has also been carried out in 2013 using as sample three third grades in the Primary School Vojke Šmuc at Izola, Slovenija. The results of the aforementioned research at Izola does not vary significantly from those obtained in the Pižorn & Vogrinc research from 2010 (Smajla, 2014c). Smajla established that 23,5 % of the parents involved in the research deemed the knowledge of a foreign language important (*The more languages you know that better you are off.)*, 58.8 % of parents shared the opinion that knowing a foreign language is important for better work options, study (abroad?), and communication (ibidem).

Multilingualism: Arguments in favour

The issue of multilingualism, especially arguments in favour and against it, dilemmas in the process of multiple language acquisition were the premise of an international scientific meeting entitled "Večjezičnost za danes in jutri: novosti in razvojne zamisli" (2012) held in Ljubljana. Both Slovenian and foreign scientists and researchers of multilingualism joined efforts in the pursuit of reshaping of the Slovenian public opinion to rethink the meaning and usefulness of multilingualism. The consequence of great social changes, such as globalisation, migration, and mobility is a major sensibility to the issue of learning foreign languages (Pilypaityté, 2012, p. 1). One could name a number of reasons for such an interest in the field of multilingualism research, for example personal reasons (travelling abroad to join other family members), professional reasons (transfer to the company headquarters or another job), educational reasons (study abroad, exchange student in a foreign university), administrative reasons (an audit from an audit company based abroad) and the like. As result of migration processes, children of various nations and ethnic groups come into contact within a single class, which represents a great challenge to the teacher, especially to those in the first (grades from 1 to 3) and second triad (grades from 4 to 6) of the Slovene public primary school. Due to a variety of languages spoken by immigrant children, some teachers are at odds as to which teaching language they ought to use in the classroom. Some teachers have chosen to go by the book, others are left to their own devices and creativity in catering their students' needs. It should be mentioned, though, that the school legislation does not allow foreign languages to be used in teaching in Slovenian public schools with the exception of FL 1 and FL 2 in foreign language class (Official Gazette of the Republic of Slovenia, No. 33/1991, article 11), the other exception being the regions with autochthone Italian and Hungarian minority (ibidem).

The EC has come to a conclusion that "the knowledge of English barely suffices" (2005, pp. 3-4), therefore it has been trying to stimulate multilingualism, which in turn brings us back to the M+2 formula. The EC also sees lifelong learning as one of its goals, for it could hardly be said that the learning ends when the schooling ends. The knowledge society needs to develop and keep the on-going acquisition of new knowledge at a high level, yet in order to achieve that a certain learning potential needs to be maintained (Pilypaityté 2012, p. 2). The potential for the development of linguistic capacities is most favourable in the early period of life, in childhood. This period stands out as the best period of brain development (Bregant, 2014, p. 11). If the brain is properly developed and stimulated in the early childhood, it remains susceptible for learning as well as enable fast processing and memorising of data way into the adult age (ibidem, 12).

Beside the above mentioned arguments in favour of multilingualism there is a variety of personal reasons for it, for instance, ‚every individual is free to set his/her own personal goal as to the level of linguistic competences he/she wishes to develop. Not always is the highest goal the native speaker-like linguistic competence. A differentiation of goals is mentioned in the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (2001). CEFR enables clear,

well-stratified and recognised levels of expected learning outcomes in the field of language learning across the EU, provided the learning takes place in an equally organised environment. The other significant document, the European Framework of References (Alderson et al., 2004), describes the competences for each individual field of one's activities, should this person strive to become a successful individual, be it on a personal, social, or professional level. Changes occurring in the field of labour market, variety of social environments as well as fast access to sources of information are factors that have influences the choices of the so-called active citizen. A citizen with a good command of at least two foreign languages, swiftly adjusts to changes in society, and is keen on constant learning and acquiring new skills (ibidem).

The introduction of the first foreign language into the second grade of the public primary school

The introduction of the first foreign language (FL 1) is merely a part of the M+2 strategy of the EC as stated in the White papers above (1995, p. 47; European Parliament, 2006; European Union, 2014). Namely, children are confronted with different languages as early as in the preschool period caused by globalisation and consequent immigration processes. It is therefore not entirely unusual that children encounter foreign languages spoken by their peers from other parts of the world. That can occur directly (in the daily learning process at school) or indirectly, i.e. through mass media, which broadcast their services and other content in a variety of languages (Pevec Semec, 2013, p. 4). There are numerous reasons for the introduction of the first foreign language in Slovenian public primary schools. Regardless of the wish to offer students a lifelong type of language education (Pevec Semec, 2013, p. 4) the law limits the school's choice to two foreign languages (Official Bulletin, Number 20/14, article 4). The teaching and learning of foreign languages ought to start as early as possible. Parallel to this goal there is another one, the aim of which is to upgrade the students' personal and intellectual development and hence the understanding of their own culture. This should lead to a consequent better understanding of the culture of other stakeholders (ibidem). Yet there is a time limit to the learning of FL 1 when confronted with that of the acquisition of the mother tongue/the first language/the-home language/minority language. Therefore, students ought to be exposed to a foreign language on a relatively frequent and intensive basis (ibidem, p. 5). Students' young age (second grade students are around 7 years old) is an important affective factor that should also be taken into account. In order for the teaching of a foreign language at an early age to be successful, the following contextual factors need to be born in mind: language fright, student's learning style, learning strategies, language competence and the like (Smajla, 2014b, p. 116). Further, it is not entirely irrelevant who does the teaching of FL 1 at an early age. Moon (2005, p. 16) emphasises the feelings and attitudes of students toward their teacher and toward the institution of education itself as well as the whole classroom atmosphere as important factors that contribute to the outcome of foreign language learning at an early age.

Introduction of the second foreign language into the second triad of the public primary school

The acquisition of the second foreign language (FL 2) normally begins later than that of the learning of the mother tongue/home/community language or the first foreign language. This is the case in Slovenia, where FL 1, either English or German, was introduced in the school year 2014/2015 into the second grade of the public primary schools, and FL 2 into the fourth grade (Official Gazette of the Republic of Slovenia, n. 62/2013, art. 20 a). FL 2 has already been taught in primary schools in the period 2008 to 2011, when it was named obligatory second foreign language. The aforementioned language project was prolonged into school year 2012, when it was brought to closure.

The reason for the late introduction of FL 2 as opposed to the relative early introduction of FL 1 may lie in the supposition that pupils would have already mastered some vital linguistic competences in FL 1 and may therefore find it significantly less challenging to learn FL 2 (Pilypaityté 2012, p. 6). Moreover, pupils would have already had some experience with FL 1; they would be able to draw on experience with the learning of their mother tongue/home/community language, which would consequently have as positive impact on their language outcome and on their attitude towards learning itself (ibidem). There is yet another reason that sheds some light on the entire dynamics of the introduction of FL 1 and FL 2 into the public primary school. It is dealt with in the document entitled The Resolution on the national programme of the language policy 20142018 (Ministry of Culture, 2013, pp. 2223). The document states that foreign languages ought to interconnect in such a way that their relationships, congruency as well as extra linguistic knowledge build a unique entity (ibidem). The interconnectedness is listed in certain language goals, two of which deserve to be highlighted:

a) 2.1 Language acquisition: Goal 4: the raising of multilingual and intercultural awareness in order to reach set goals in the field of a better understanding among different population groups as well as a rise in tolerance toward multilingual/multicultural environment;
b) 2.1.6 Foreign languages: set goals in the field of enhanced quality teaching as well as in the field of better linguistic competences/usage of foreign language.

Problem of the research

Parents play an important role in the process of educating their children (Lešnik, Ivanuš Grmek & Brumen, 2013, p. 33). Parents often express their attitude toward foreign language learning by motivating their children to watch shows on TV conducted in a foreign language, by buying didactic materials, by sending them abroad on courses or summer camps, even by active engagement in a foreign language course (Bartram, 2006). FL 2 was introduced into the fourth grade of the Slovene public primary schools as of the beginning of the school year 2014/2015. This novelty in the school curriculum seems to be causing some uncertainty among the parents, school management, and teachers. It is not so much the novelty itself that is puzzling parents, teachers, and school managers, but the assessment process, its criteria, as well as other issues connected to the issue of early foreign language teaching. Besides, questions have started to arise as to the position of Italian in the Slovene part of Istria, which is taught as the language of the environment from the first grade of the primary schools on. This was brought to our attention due to the fact that as of the beginning of school year 2014/2015 59 public primary schools throughout Slovenia have introduced FL 1 into the second grade. That seems to have added another burden to an already busy schedule of young learners (Ministry of Education, Science, and Sport 2014), since FL 1 is, at least in some primary schools, and to migrant students, the third foreign language.

Research focus

The underlying research focused on analysing the parents' attitudes regarding the introduction of FL 2 into the second triad of the primary school (classes from 4 through 6), since they play an important role in the process of early language acquisition. FL 2 was introduced into year 4 in the school year 2014/2015, which represents a novelty for all the stakeholders alike, teachers, pupils, parents, and school authorities. The learning of FL 2 is already well established abroad, which made the Slovene educational authorities easier to benchmark the introduction of FL 2 in Slovenia. Moreover, since the setting is the traditionally multilingual Istria, our attention also focused on multilingualism of the Slovene Istria, on the attitude toward Italian as the language of the environment, and on the introduction of FL 1 into year 2 of Slovene public primary school.

Research questions

Based on the previously mentioned theoretical points, research problem and research focus the following research questions have been drawn up:

1. What is the parents' attitude toward the introduction of the second foreign language into the second triad of the public primary school?
2. What is the parents' attitude toward multilingualism?
3. What is the parents' attitude toward the Italian language as the language of the environment in the light of the introduction of the first foreign language (FL 1) into year 2 of the public primary school?

Hypotheses

In relation to the theoretical points of departure, the following hypotheses were formulated:

H1: Parents' attitude toward the introduction of the second foreign language into the second triad of the public primary school differs as regards to their age.

H2: Parents' attitude toward multilingualism differs as regards to their age and level of education.

H3: Parents' attitude toward Italian as the language of the environment on the one hand and the introduction of FL 1 into year 2 of the public primary school differs as regard to the parents' age and level of education.

Methodology of the research

Research method

The present quantitative research used the descriptive as well as the causal-no experimental method of pedagogical research. It especially focused on the stakeholders' attitude toward a new phenomenon in the research field, which is represented by the introduction of FL 2 into year 4 of the public primary school as well as forthcoming introduction of FL 1 into year 2.

Sample of research

The underlying research used a non-random sample of parents whose children were enrolled into the third grade of the Primary school Vojke Šmuc at Izola (OŠ VŠ). There are 62 pupils in three classes of the third grade, therefore, 62 (N = 62) questionnaires were distributed among the aforementioned parents. Due to cost saving measures, only one questionnaire per child was handed out. The sampling took place from 6th June to 13th June 2014. The return rate was as follows: class number 1 consisted of 21 pupils (the return rate was 71, 42 %); class number 2 consisted of 20 pupils (the return rate was 75 %); class number 3 consisted of 21 pupils (the return rate was 90, 47 %), to sum up, 79 % of the questionnaires were handed over to the researcher at the end. The anonymous questionnaires are kept with the researcher.

According to the age, the participants were divided into 4 groups:

1. Group 1: aged between 21–30,
2. Group 2: aged between 31–40,
3. Group 3: aged 41–50, and
4. Group 4: aged 51–60.

Participants' average age ranges between 31 and 40, whereas there are no representatives in Group 4.

According to their education, the participants were divided into 5 groups:

1. Number 1 stands for participants with completed primary school education (ES),
2. Number 2 stands for participants with completed high school education (HS),
3. Number 3 stands for participants with completed higher education (HE),
4. Number 4 stands for participants with a university degree (UD), and
5. Number 5 for participants with a master degree (MA).

The following tables represent the significant demographic characteristics of the respondent sample grouped according to their age, gender and completed education level.

Table 1
Class 1 - An overlook of the respondent sample

Gender of respondent	M: f 3, f% 20
	F: f 11, f% 73,3
Completed education level	1 ES: f 0
	2 HS: f 9, f% 60
	3 HE: f 4, f% 26,7
	4 UD: f 1, f% 0,67
	5 MA: f 0

Table 2
Class 2 - An overlook of the respondent sample

Gender of respondents	M:f 4, f% 28,5
	F: f 10, f% 71,5
Completed education level	1 ES: F 2, f% 13,3
	2 HS: f 10, f% 66,67
	3 HE: f 1, f% 0,067
	4 UD: f 2, f% 13,3
	5 MA: f 0

Table 3
Class 3 - An overlook of the respondent sample

Gender of respondents	M:f 2, f% 11,8
	F: f 15, f% 88,2
Completed education level	1 ES: f 0
	2 HS: f 8, f% 42,1
	3 HE: f 5, f% 26,3
	4 UD: f 5, f% 26,3
	5 MA: f 1, f% 0,5

Instrument and procedure

In the preliminary phase of the research a letter was sent out to the parents of classes 1 to 3 of the third grade at Primary school Vojke Šmuc in Izola, Slovenia. The letter explained the key points of the introduction of FL 2 into the fourth grade of public primary schools, the European guidelines, and the purpose of the research as well as its significance. The issue of the acquisition of FL 2, the European guidelines as well as the importance of multilingualism for the future of all of the citizens of the European Union was specially addressed. The letter was accompanied by a questionnaire that consisted of five Likert scale styled questions, where *a* expressed the respondent's complete disagreement and *e* his/her complete agreement (cf. Sagadin, 1977, p. 115). The participants were asked to complete the questionnaire in the period from 6th June 2014 to 13th June 2014. They were informed that their responses would be treated confidentially and anonymously. The process took about 10 minutes.

Data analysis

The data were collected by distributing a letter accompanied by a questionnaire. SPSS version 22 statistics editor was used to perform statistical analysis of the collected data. The following analyses were carried out: one way ANOVA, in cases of equally distributed values a post hoc test was carried out. The results were visualised and presented by the use of tables and charts.

Results

Table 4
One-way ANOVA performed for statement 1 of the questionnaire (I agree to the introduction of the second foreign language into the second triad of the public primary school)

	df	F	Sig
Between groups	3	0,140	,724
Within groups	45	0,317	
Total	48		

Statistically significant at <0.05.

Statistical analysis of the first question shows that the answer d *(I agree*) has been by far the most chosen answer on the Likert scale, its median is namely 3, 8.

The Anova for the variable called Participants' education level has shown the following results: the three classes of the third grade do not differ statistically in attitudes of participants regarding the introduction of FL 2 into the second triad of primary school. Hence hypothesis 1 (*Parents' attitude toward the introduction of the second foreign language into the second triad of the public primary school differs as regards to their age*) cannot be accepted.

Table 5
One-way ANOVA performed for statement 5 of the questionnaire regarding multilingualism (Speaking more foreign languages is important)

		df	F	Sig
AGE	Between groups	2	0,239	,788
	Within groups	46		
	Total	48		
EDUCATION	Between groups	2	0,362	,698
	Within groups	46		
	Total	48		

Statistically significant at <0.05.

Table five highlights the result of statement 5 from the questionnaire, which shows the absence of any statistically significant difference in parents' attitudes toward multilingualism be it as regards to their age or to their level of completed education. Therefore, hypothesis 2 (*Parents' attitude toward multilingualism differs as regards to their age and level of education*) cannot be accepted.

Table 6
One way ANOVA for the statement 4 of the questionnaire (It suffices for children to learn Italian and FL 1) regarding the use of Italian and participants' age.

		df	F	Sig
ITALIAN* AGE	Between groups (Combined)	2	0,177	,839
	Within groups	46		
	Total	48		

Statistically significant at <0.05.

Table 7
One way ANOVA for the statement 4 of the questionnaire (It suffices for children to learn Italian and FL1) regarding the use of Italian and participants' completed education level.

		df	F	Sig
ITALIAN* EDUCATION	Between groups (Combined)	5	1,526	,212
	Within groups	43		
	Total	48		

Statistically significant at <0.05.

Both Tables 6 and 7 show no statistically significant differences in parents' attitude toward the statement 4 of the questionnaire (*It suffices for children to learn Italian* andFL1). There is a minor, yet insignificant (.202), difference, as regards to variable education. Hence it can be confirmed that hypothesis 3 *(Parents' attitude toward Italian as the language of the environment on the one hand and the introduction of FL 1 into year 2 of the public primary school differs as regard to the parents' age and level of education*) cannot be accepted.

Discussion and conclusions

The research has focused on parents' attitudes toward some of the significant themes of the education policy that has marked the Slovenian school in the recent time. An anonymous questionnaire has been used to sample the parents' attitudes of three classes of the third grade children at the Primary school Vojke Šmuc in Izola, Slovenia. The reason for the research was the imminent introduction of FL 2 into the fourth grade of the primary school that took place at the beginning of the school year 2014/2015 in a number of Slovenian primary schools. That introduction was confronted with the parents' attitude toward the Italian language that is taught in primary school in the Slovenian Istria from the first grade 1 onwards and the forthcoming introduction of FL 1 into the second grade. Parents should be regarded as important stakeholders. Introducing didactic novelties such as another foreign language requires a broad collaboration with parents who ought to be engaged into the education process on equal terms, especially when language learning is concerned (Lešnik, Ivanuš Grmek & Brumen, 2013, p. 42). Their attitudes toward learning and school can influence greatly how their children perceive the entire learning process, especially the acquisition of foreign languages. Frequently it is the parents' own school experience and perceptions on language learning that influence the formation of their attitudes toward their children's language learning (Lešnik, Ivanuš Grmek & Brumen, 2013, p. 34). We are more than convinced that a constructive cooperation between parents and school can bring about a positive output as far as their children's linguistic competences are concerned. Consequently, schools that will manage to obtain the parents' support of the introduction of FL 1 into the second grade or the introduction of FL 2 into the fourth grade will manage to maintain the upper hand and will hence be more successful.

Further, the research has also established an interesting fact, namely, the respondents' gender was predominantly female. The data for class 1 show a 73,3 %, for class 2 a 66,67 %; and class 3 a 78,9 % share in female participants with the average age between 31 to 40 and with a completed secondary education (classes 1 and 2). The gathered demographic data show a higher percentage of participants with a completed higher education (26, 3%) as well as university education (26, 3 %) in class 3. The share of male participants was considerably lower. According to the gathered data the male participants range from 21, 2 % to 33, and 3 % of all respondents

As far as the hypotheses are concerned, the research results prove satisfactory. The lack of statistically significant differences in parents' attitudes regarding the issues of the introduction of FL 1 and 2 into the first and second triad of primary school provided important information. We therefore assume that both the introduction of FL 1 and FL 2 have full support of parents.

Further, the research does not show any differences in the parents' attitude regarding the importance of multilingualism. There are also no significant differences in attitude toward the Italian language as the language of the environment. Nonetheless, research results show a slight, yet insignificant, difference in the attitude toward Italian compared to the level of education. As far as the Italian language is concerned, an interesting fact occurred in the 2013 research by Lešnik, Ivanuš Grmek & Brumen. Namely, the participants from the Goriško region (a region bordering with Italy) were obviously more in favour of the introduction of FL 2, since the vicinity of the Italian cultural environment and language encouraged teachers to appreciate and develop a positive attitude toward a different culture (Novak Lukanovič, Zudič Antonič & István Varga, 2011 as cited in Lešnik, Ivanuš Grmek % Brumen, 2013, p. 39).

Similar result in attitudes research were obtained in a 2001 research carried out by the EC (pp. 8187), which showed that 93 % of parents involved in the then research advocated the learning of a foreign language. Mithans's research (2013, p. 88) proved that parents were aware of the importance of speaking foreign languages and they even spoke one of them. Further, another research with an even higher percentage in positive participants' attitude toward foreign language learning was published in 2010 by Pižorn & Vogrinc, where more than 99 % of participants (parents) involved in the research deemed foreign language learning as important, whereas 36, 4 % of participants were in favour of the introduction of FL 1 into the first grade of primary school (2010, p. 103). It should also be highlighted that the mentioned research shows that 74, 2 % of parents involved were in favour of the introduction of another foreign language (ibidem). A research carried out by the EC involving 14 EU member states for the period 2011-2012 demonstrated the following results: 42 % of 15-year-olds reached language competences of an independent speaker in FL 1, 25 % of youngsters reached the same level of language competences in FL 2, yet 14 % of the sampled youth did not reach even the basic language competences in any given foreign language (European Commission 2012). All the above mentioned research results from different sources, including the underlying research and the research carried out by Smajla (2014d), point to the conclusion that much more effort will have to be put into the learning and teaching of foreign languages, although the underlying research does not show statistically significant differences in attitudes of parents regarding multilingualism, introduction of FL 1 into the second grade and the introduction of FL 2 into the fourth grade, nor does it show statistical differences in attitudes toward the Italian language that seems to have been left out from the mainstream research, especially in the light of the FL 1 or FL 2 introduction. It is comforting to see that neither the age nor the level of education presents an obstacle to parents' support of the learning of foreign languages. Learning a foreign language is not merely a game, it is hard work. The hard work is much easier to stand if pupils feel they are being appreciated and supported by their parents, who in turn need to be well informed on the subject of foreign language learning.

References

Alderson, J. C., Figueras, N., Kuijper, H., Nold, G., Takala, S. & Tardieu, C. (2004). The development of specifications for item development and classification within the Common European Framework of References for Languages. Great Britain; Lancaster. /online/ Retrieved 29th March 2015 from http://eprints.lancs.ac.uk/44/1/appendix.pdf.

Bartram, B. (2006). An examination of perceptions of parental influence on attitudes to language learning. *Educational Research, 48* (2), 211221.

Bregant, T. (2014). Učenje iz šole za življenje – Floskula, mit ali nevrofiziološko dejstvo?. [School learning for life – An empty metaphore, myth, or neurophysiological fact?].*Didakta,* XXIV (170), 11□15.

Brumen, M. & Dagarin Fojkar, M. (2012). Izobraževanje učiteljev za poučevanje tujih jezikov v osnovni šoli v Sloveniji. [Teacher Development in Slovenia for Teaching Foreign Languages at the Primary Level].*CEPS Journal, 2* (3), Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 29.

Enever, J., Moon, J. & Raman, U. (Eds.) (2009). *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives.* Reading, Great Britain: Garnet Education. /online/ Retrieved 9th August 2013 from http://www.janetenever.co.uk/files/janetenever_1.pdf.

Enever, J. (Ed.) (2011). *ELLiE: Early language learning in Europe*. London, VB: The British Council. /online/ Retrieved 8th August 2013 from https://metranet.londonmet.ac.uk/research-units/iset/projects/ellie.cfm.

Emery, H. (2012). A global study of primary English teachers' qualifications, training and career development. *ELT Research papers 12-8.* Great Britain: British Council. /online/ Retrieved 9th August 2013 from http://englishagenda.britishcouncil.org/research-papers/global-study-primary-english-teachers%E2%80%99-qualifications-training-and-career-developmen.

European Commission. (1995). White paper on Education and Training. /online/ Retrieved on 18th June 2014 from http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf.

European Commission. (2001). Eurobarometer 55. Brussels: European Commission. /online/ Retrieved 2nd November 2014 from http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb55/eb55_en.pdf.

European Commission. (2012). First European Survey on Language Competences. Brussels: European Commission. /online/ Retrieved 2nd November 2014 from http://www.surveylang.org/media/ExecutivesummaryoftheESLC_210612.pdf.

European Commission. (2015). Official Languages of the EU. Brussels: European Commission. /online/ Retrieved 19th February 2015 from http://ec.europa.eu/languages/policy/linguistic-diversity/official-languages-eu_en.htm.

European Parliament. (2006). Framework strategy for multilingualism. /online/ Retrieved 27th March 2015 from http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX-:52006IP0488&qid=1427487628742&from=EN.

European Union. (2014). Council of the European Union. Council Conclusion on multilingualism and the development of language competences. /online/. Retrieved 27th March 2015 from http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(06)&qid=1427487628742&from=EN.

Garton, S., Copland, F. & Burns, A. (2011). Investigating Global Practices in Teaching English to Young Learners. London, VB: The British Council. /online/ Retrieved 7th August 2013 from http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/B094%20FINAL%20Aston%20University%20A4%20report_2column_V3.pdf.

Graddol, D. (2006). English next: Why global English may mean the end of "English as a foreign language". London, VB: The British Council. /online/Retrieved 27th August 2013 from http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf.

Commission of the European Communities. (2005). Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social committee and the Committee of the Regions – A New Framework Strategy for Multilingualism /*COM/2005/0596 final*/ /online/ Retrieved 11th February 2015 from http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52005DC0596.

Council of Europe. (2001). Common European Framework of Reference. Strasbourg. /online/ Retrieved 29th March 2015 from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf.

Lešnik, S., Ivanuš Grmek, M. & Brumen, M. (2013). Učenje tujih jezikov z vidika staršev iz različnih slovenskih regij. [Views of Parents from Different Regions across Slovenia on Learning Foreign Languages]. *Revija za elementarno izobraževanje, 6* (2-3), 3146. /online/ Retrieved 27th March 2015 from http://www.pef.um.si/content/Zalozba/clanki_2013_st_2-3/2013_06_st_2-3.html.

Llinares, A., Morton, T. & Whittaker, R. (2012). *The Roles of Language in CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. (2014). Sklep o izboru osnovnih šol, ki se v šolskem letu 2014/2015 vključijo v postopno uvajanje prvega tujega jezika v 2. razred osnovne šole. [Decision on the choice of public primary schools for the gradual introduction of FL 1 into year 2 starting in the academic year 2014/2015]. /online/ Retrieved 12th June 2014 from http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Aktualno/Sklep_prvi_tuji_jezik_2r_OS_29_5_14_pop.pdf.

Ministrstvo za kulturo Republike Slovenije. (2013). Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 20142018. [Resolution on the national programme for language policy 20142018] /online/ Retrieved 11th February 2015 from http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/slovenski_jezik/Resolution_2014-18_Slovenia_jan_2015.pdf.

Mithans, M. (2013). Tuji jeziki v prvem triletju waldorfske osnovne šole – stališča staršev treh držav. [Foreign Language in the First Cycle of Waldorf Primary Education – Viewpoits of Parents from Three Coutries]. *Revija za elementarno izobraževanje, 6* (2-3), 7999.

Moon, J. (2005). *Children Learning English. A Guidebook for English Language Teachers*. Oxford: Macmillan.

Pevec Semec, K. (Ed.) (2013). Program osnovna šola. Tuji jezik v 2. in 3. razredu. Učni načrt. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo. [Curriculum for the teaching of FL 1 at the Primary Level. Classes 2 and 3.] /online/ Retrieved 28th October 2014 from http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_TJ_2._in_3._razred_OS.pdf.

Pilypaityté, L. (2012). Argumenti za večjezičnosti. Zahteve jezikovne politike in njihov prenos v šolski kontekst. In *Strokovni posvet Večjezičnost za danes in jutri: novosti in razvojne misli*, (pp. 1936). [Arguments for Multilingualism: Language Policy Requirements and Their Implementation in the School Context]. Ljubljana: Goethe-Institut. /online/ Retrieved 27th October 2014 from http://www.goethe.de/ins/si/lju/lhr/mat/sl10390580.htm.

Pižorn, K. & Vogrinc, J. (2010). Stališča staršev do uvajanja tujih jezikov v 1.VIO osnovne šole. [Parents' Attitudes to Implementing Foreign Languages in the First Triad of the Primary School in Slovenia]. In A. Lipavic Oštir, & S. Jazbec (Eds.), *POT v večjezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole,* (pp. 90-105). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. /online/ Retrieved 1st March 2014 from http://www.zrss.si/pdf/vecjezicnost.pdf.

Sagadin, J. (1977). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja. I.del*. [Methodology of Research in the Field of Pedagogy]. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoški inštitut.

Smajla, T. (2014a). Oduševljenje CLIL-om. [The Thrill through CLIL]. In M. Arnaut (Ed.), *Proceedings from Peti Međunarodni naučn -stručni skup Kulturni identitet u digitalnom dobu,* (pp. 877887). Zenica: Filozofski fakultet. /online/ Retreived 31st October 2014 from http://ff.unze.ba/zbornici-radova/.

Smajla, T. (2014b). Kaj je koristno vedeti pri zgodnjem učenju tujega jezika. [What should we know about early learning of Foreign language]. *Vzgoja in izobraževanje.* XLV (1-2), 113-122.

Smajla, T. (2014c). CLIL at an early age. Possiblilities and limitations. Švietimas: POLITIKA, VADYBA, KOKYBÉ. Vol. 2014: 6 (2 (17)), 26-33.

Smajla, T. (2014d). Drugi tuji jezik: Ugotavljanje stališč staršev. [Second foreign language: Establishing parents' attitudes]. *Didakta, XXIV* (174), 45-48.

Uradni list Republike Slovenije, št. 33/1991. [Official Gazette of the Republic of Slovenia]. Ustava Republike Slovenije. /online/ Retrieved 26th January 2014 from http://www.uradni-list.si/1/content?id=61579.

Uradni list Republike Slovenije, št. 63/2013. [Official Gazette of the Republic of Slovenia]. Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-I). /online/ Retrieved 7th

November 2014 from http://www.uradni-list.si/1/content?id=114186#!/Zakon-o-spremembah-in-dopolnitvah-Zakona-o-osnovni-soli-(ZOsn-I).

Uradni list Republike Slovenije, št. 20/14. [Official Gazette of the Republic of Slovenia]. Pravilnik o postopnem uvajanju prvega tujega jezika v 2. razred osnovne šole. Ljubljana: Pravno informacijsko središče Republike Slovenije. /online/ Retrieved 28th October 2014 from http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV11951#.

Tilen Smajla
Primary school Vojke Šmuc
Prešernova cesta 4, 6310 Izola, Slovenia
tilen.smajla@guest.arnes.si

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Stručni rad
stranice: 273-285

Stav roditelja prema višejezičnosti i uvođenje drugoga stranoga jezika u drugoj trijadi osnovne škole

Tilen Smajla
Osnovna škola Vojke Šmuc, Izola, Slovenija; Doktorand na Pedagoškom fakultetu, Kopar, Slovenija

Sažetak

Ovaj se rad bavi stavovima roditelja vezanim uz probleme višejezičnosti u slovenskoj Istri, uvođenja drugoga stranoga jezika u drugu trijadu osnovnih škola (od 4. do 6. razreda), kao i talijanskoga kao jezika koji se govori u okruženju. Drugi strani jezik uveden je u školski kurikul kao obavezan 2008. Talijanski se poučava u državnim školama u slovenskoj Istri od prvoga razreda osnovne škole. Drugi strani jezik kao izborni strani jezik uveden je u kurikul osnovne škole Vojka Šmuca u Izoli na početku školske godine 2014./2015., kada je istraživanje i provedeno. Ovo se istraživanje usredotočilo na sljedeće probleme: stavove roditelja o uvođenju drugoga stranoga jezika u drugoj trijadi osnovne škole, višejezičnost i položaj talijanskoga jezika u svijetlu uvođenja prvoga stranoga jezika u drugoj godini u slovenskim državnim školama. Rezultati dobiveni istraživanjem ne pokazuju statistički značajnu razliku u stavovima roditelja s obzirom na njihovu dob ili obrazovanje. Jedina razlika, iako statistički neznačajna, uočena je kod stavova roditelja prema talijanskome jeziku kao jeziku okruženja i prema obrazovanju roditelja.

Ključne riječi: *druga trijada osnovne škole; jezična politika; M+2; stavovi roditelja; strani jezici*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Stručni rad
stranice: 286-293

Dramski odgoj kao poticaj govornog stvaralaštva predškolskog djeteta

Vanja Zanze i Danijela Bilić
Dječji vrtić Osijek u Osijeku

Sažetak

Relevantna istraživanja pokazuju da se zbog prevelike upotrebe računalnih igrica, pametnih telefona i televizije značajno povećao broj govornih poremećaja kod djece te da su smanjene govorne sposobnosti današnjih generacija u odnosu na prijašnje. U kontekstu suvremenog pristupa radu u dječjem vrtiću gdje djeca biraju aktivnosti ponuđene u centrima interesa, govor se koristi u komunikacijske svrhe u većem omjeru, a manje sa svrhom razvoja govornog stvaralaštva. Govorno stvaralaštvo moguće je poticati na različite načine, jedan od njih je upotreba metoda rada koje nudi dramski odgoj, a koji je nedovoljno iskorišten u odgojno obrazovnom sustavu. Rad se utemeljuje na primjeni etnografske metode kojom su se tijekom godinu dana prikupljali i interpretirali podatci (audio zapisi, fotografiranje, promatranje…)o dramskim igrama u skupinama djece različite kronološke dobi kao poticaj razvoju govora i govornog stvaralaštva. Cilj ovog interpretativno, kvalitativnog istraživanja je dobivanje uvida u ulogu dramske igre u razvoju za razvoj govora djeteta. Ovaj rad može koristiti praktičarima za obogaćivanje vlastite prakse.
Ključne riječi: *dječji vrtić; dramske igre; govor; stvaralaštvo*

Uvodna razmatranja

Aktivnosti u dječjem vrtiću provode se u centrima interesa gdje dijete uz ponuđene poticaje samostalno istražuje, konstruira, slika, lista slikovnice, sluša glazbu...Tijekom aktivnosti djeca komuniciraju međusobno ili s odgojiteljem, govor se koristi u komunikacijske svrhe u većem omjeru, a manje sa svrhom razvoja govornog stvaralaštva u kojem do izražaja dolazi mašta. Izuzetak su aktivnosti u kojima se pripovijedaju priče, govori ili čita poezija, rade dramatizacije i sl. Ovakve aktivnosti potrebne su u dječjem vrtiću jer kako tvrdi Velički (2009) ako se od djeteta očekuje da samo istražuje svjesnu realnost, da poznaje predmete koji ga okružuju i da uči pojedina značenja predmeta, dijete ne dobiva posredovano iskustvo jezika te dodaje da takvo iskustvo dijete stječe upravo slušanjem priča, bajki i poezije, a zatim i kreativnim jezičnim igrama u kojima u jednom aspektu smislenost može izraziti.

Prema Slunjski (2011) kvalitetno profesionalno pripremljen odgajatelj svoj odgojno obrazovni rad fleksibilno prilagođava situacijama koje se u vrtiću događaju, vodeći računa o potrebama, interesima i mogućnostima djece u određenom trenutku. Pa tako, dalje navodi Slunjski, neka aktivnost može „otvoriti put“ nekim drugim aktivnostima: simboličkim igrama, dramskim improvizacijama, različitim oblicima ekspresije djece i slično. To znači da odgajatelj mora biti ne samo izuzetan promatrač nego i dijagnostičar kako bi u svakom trenutku uspio prepoznati i zadovoljiti sve potrebe djece s kojom radi. Jedna od važnih zadaća odgajatelja je omogućiti djetetu razvoj stvaralačkih potencijala u svim segmentima. „Da bismo razvijali stvaralačke sposobnosti djece […] moramo dati djeci mogućnost [...] da stvaraju složene i izvorne odgovore u problemskim stanjima, da slobodno iskušavaju, improviziraju i da u tome budu poticani i ohrabrivani od strane odrasle osobe.“ (Šagud, 2002, str. 37). Karppinen (2009) ističe kako je drama u mnogočemu sveobuhvatna forma, koja često uključuje sve druge forme – glazbu, ples, pisanje, vizualne umjetnosti itd. To govori u prilog dramskog odgoja kao važnog pokretača stvaralaštva kod djece. U nekim zemljama poput Finske odgajatelji koriste puno dramskog odgoja jer su ga odabrali kao specijalistički kolegij tijekom stažiranja navodi ova dramska pedagoginja i ističe kako su brojna istraživa-

nja o dramskom odgoju pokazala značajan porast samopouzdanja i socijalnih vještina kod djece. I drugi autori govore o važnosti dramskog odgoja u radu s djecom pa prema Krušiću (2001) sudjelovanje u dramskoj aktivnosti pruža sudionicima zadovoljstvo i potiče njihovo stvaralaštvo. On također navodi, shvaćena kao oblik iskustvenog učenja organizirana dramska igra oblikuje poticajno pedagoško okruženje u kojem se proces učenja odvija kao stjecanje iskustva i razumijevanje sebe i svijeta kroz složenu interakciju (Krušić, 2014). O dramskoj pedagogiji raspravljaju mnogi i neupitna je vrijednost ovakvog načina rada s djecom no ipak stječe se dojam kako ostaje na margini u odnosu na neke druge načine rada s djecom osobito u Hrvatskoj. Pa tako Škuflić-Horvat (2001) ističe kako je u našem odgojno obrazovnom sustavu „potencijal dramskog izraza nedovoljno iskorišten" dok Gruić (2002) navodi kako je u Hrvatskoj dramski rad s djecom najčešće usmjeren izravno na stvaranje i igranje predstave, a drugačiji oblici pojavljuju se sporadično i rijetko. Važno je znati, dramski odgoj namijenjen je svoj djeci i odgaja djecu za život. To znači da se dramske igre trebaju u većem obimu koristiti u predškolskim ustanovama i podrazumijeva određena znanja odgajatelja za kreiranje ovakvih igara.

U dramskom svijetu potrebno je zamišljanje pa je iz tog razloga mašta ključna u ovakvim vrstama aktivnosti. A tamo gdje ima mašte ima i stvaralaštva. Dramske igre osnažuju djetetove mentalne sposobnosti, razvijaju pažnju, pamćenje, radoznalost, logičko zaključivanje kao i jezik i pismenost. "Da bi dramski svijet mogao živjeti, sudionici moraju postati njegov dio, ući u njega i tjelesno i emotivno i mentalno. Svojim djelovanjem unutar dramskog svijeta oni ga aktivno definiraju i slobodno istražuju različite mogućnosti." (Gruić, 2001, str. 18). Dramske igre nude brojne situacije u kojima se aktivira kreativnost u govoru. Relevantna istraživanja pokazuju značajan porast govornih poremećaja kod djece te smanjene govorne sposobnosti današnjih generacija u odnosu na prijašnje. Može li razlog biti prevelika upotreba računalnih igara, pametnih telefona i televizije, a premalo prostora za realizaciju govora današnje djece? U raspravama koje se vode za jedan od uzroka navodi se i neadekvatno zadovoljavanje stvarnih dječjih potreba u predškolskom razdoblju, kao temelja za razvoj govora (Velički, 2009). Vizualni mediji toliko su uzeli maha da se sve drugo čini manje zanimljivim. Kako ističe Turković (2006), moć slike je velika i dodaje da toga sve više postajemo svjesni jer živimo u digitalnoj eri pod dominacijom slike i vizualnih komunikacija. Stječe se dojam kako se današnje generacije odgajaju znatno više na vizualnim podražajima, a manje se razvijaju govorne vještine. Dramske igre daju prostor za riječ i govor. Riječ je kultura i kao takva potrebna je svakom ljudskom biću. Zahvaljujući govoru dijete oblikuje svoje misli, potrebe, želje, osjećaje te uspostavlja socijalne kontakte. Za bolji razvoj govora mogu se koristiti brojne igre riječima, stihovima, pjesmama i sl. Sve vrste ovakvih igara uz poticaj mogu prerasti u dječje govorno stvaralaštvo. Upravo u dramskom odgoju odgajatelji mogu pronaći ključ za poticaj jer se u igri zamišljanja i uživljavanja često dječje stvaralaštvo ispoljava kroz govor. Osnovni način provođenja dramskog odgoja je dramska igra. U toj igri nije nam cilj stvarati predstavu, važan je proces igranja jer se tijekom njega razvija mašta i oslobađa dječja spontanost. Kako se iz dramske igre prelazi u dramsku improvizaciju, ističe Đerđ (1998), uspostavlja se i produbljuje odnos prema predmetima (okolini), pojavama i ljudima i dodaje da je upravo taj odnos misaoni i emotivni proces koji dramsku improvizaciju izdvaja iz igre i prenosi na područje stvaralaštva.

Izuzetno pogodan način provođenja dramskoj odgoja u predškolskoj ustanovi je procesna drama. Ulazeći u zamišljeni svijet djeca preuzimaju uloge i razvijaju igru kao zajedničku kreaciju. Tu nema publike i igranje, doživljavanje i promišljanje dramskog svijeta i događaja u njemu u potpunoj su međuovisnosti i zbivaju se praktički istodobno, navodi Gruić (2002). Procesna drama objedinjava brojne dramske tehnike, a koje će odgajatelj koristiti ovisi o nizu faktora. Ono što je važno istaknuti, u procesnoj drami govorno stvaralaštvo može doći do punog zamaha upravo zbog tog bogatstva dramskih tehnika koje nudi. Spontanost, kreativnost i aktivno sudjelovanje tijekom procesne drame moćan je alat za poticaj razvoja predškolskog djeteta.

Metodologija istraživanja

Svrha istraživanja bila je vidjeti koliku ulogu imaju dramske igre za razvoj govora i govornog stvaralaštva predškolske djece različite kronološke dobi. Postavke od kojih smo krenule govorile su u prilog dramskog odgoja kao važnog poticaja u razvoju djece, a temeljile su se i na osobnom iskustvu koje imamo iz tog područja. Namjera je bila prikupiti podatke koji mogu poslužiti odgojiteljima kao poticaj za češću upotrebu ovakvog načina rada u dječjem vrtiću jer smatramo kako je moguće ovakvim pristupom u radu razvijati i kulturu govorenja djeteta što je od velike važnosti za njegov kasniji život.

Istraživanje je provedeno u Dječjem vrtiću Osijek, objekt Radost. Početak istraživanja bio je u rujnu 2012.g. i trajao je do lipnja 2013.g. Igre su provođene u različitim prostorima vrtića i dvorišta vrtića. Ispitanici su bili 40-ero djece starosne dobi od 4. do 7.g. života, spolne strukture 22 djevojčice i 18 dječaka. Podatci su prikupljani primjenom etnografske metode (audio zapisi, fotografiranje, promatranje…) te su kvalitativno interpretirani. Djeca su igri pristupala s pozitivnim stavom i bez pritiska, na dobrovoljnoj bazi.

Kako je u dramskoj igri uvijek nešto zadano prema tom kriteriju smo odabrale igre za ovo istraživanje. Odlučile smo se za igre improvizacije na zadanu riječ , temu, lik ili radnju, dijaloške dramske igre na zadanu temu ili lik, dramske igre sa zadanim predmetima, pantomimske dramske igre i procesnu dramu. Pri odabiru igara naišle smo na problem – koje igre odabrati jer neke igre već u opisu daju naznaku kako bi mogle poticati govorno stvaralaštvo. Zato smo odlučile istražiti i igre u kojima govor nije imperativ jer smo smatrale da će možda i u takvoj igri dijete koje sudjeluje radnju pratiti govorom. U istraživanju su provedene brojne dramske igre s dvije skupine djece. U prvoj skupini bila su djeca od 4. do 6. godine života, a u drugoj skupini bila su djeca od 6. do 7. godine života. Tijekom igrovnih aktivnosti odlučile smo bilježiti koliko je ispitanika pristupilo igri, kod koliko je ispitanika uočen bilo kakav oblik govornog stvaralaštva te vidjeti može li se ista igra primijeniti i s mlađom i sa starijom djecom. Promatrale smo koliko su djeca zainteresirana za ovakve igre, koliko su sposobni uživjeti se u zadani lik.

Rezultati i rasprava

S obzirom da velik broj dramskih igara počiva na improvizaciji u istraživanju je bilo najviše takvih igara. Kroz igre improvizacije u kojima su bili zadani elementi: riječ, tema, radnja ili lik, sudionici su se trebali izraziti govorom ili pokretom. Djeci je ostavljen slobodan izbor izražavanja kod nekih igara. Tako su u igri *Minutu,molim* starija djeca imala zadatak govoriti o zadanom pojmu koji je napisan na papiru i kojeg izvlače iz košare u trajanju od jedne minute, a mlađima smo prilagodile minutažu. Neke su riječi bile potpuno nepoznate djeci npr. rotor, disketa, uran jer smo željeli vidjeti koliko će doći do izražaja mašta. Nepoznatim pojmovima ponekad su pridavali ljudska obilježja pa je tako rotor dječak, disketa curica ili lik iz crtića. Stvarali su i kratke priče. O poznatim pojmovima npr. kocka, ovca, kobasica govorili su na osnovu svojih spoznaja. Starija djeca koristila su duže i složenije rečenice, rječnik je bogatiji, gramatička struktura rečenice je korektnija nego kod mlađe djece. Najčešće su koristili naraciju i deskripciju. Iznenadilo nas je s koliko interesa i strpljenja su pristupili ovoj igri. Strpljivo su čekali na svoj red pa se može reći da igra utječe i na taj segment razvoja ličnosti.

Primjer 1.
H.G.: „ Bio neki film Uran.
Pita Uran miša: Kuda ideš mišu?
A miš kaže: Tražim kućicu.
Uran pita: Mogu s tobom?
Miš kaže: Možeš.
Onda kreću pa nađu pticu. Isto pita kuda idu, a miš kaže da može s njima.
Ptica kaže mišu: Ajmo pronać sira da jedeš?
A miš kaže: Možeš ići kolko možeš. Pa su tako išli, išli i onda sreli medu…..“

Što bi predmeti pričali kad bi *mogli* je igra u kojoj je dijete samo na zamišljenoj sceni, odgojitelj zadaje predmet o kojem treba pričati. Zadani predmeti bili su: torba, list, šnalica, papuča. Zamišljanjem i uživljavanjem u neku ulogu uočili smo da se određeni broj djece lako može izražavati, ali ne možemo tvrditi kako je to bilo jednostavno svim sudionicima. Odgovori koje smo dobile odražavaju govorno stvaralaštvo u kojem se vidi kako djeca povezuju određeni predmet i njegovu namjenu. Predmetima pridaju ljudska obilježja, osjećaje, stavljaju se u poziciju predmeta. Zbog nedovoljno bogatog rječnika neka su djeca pribjegavala izmišljanju svojih riječi (*torbakaju, posmoče i sl.*). Igru smatramo prikladnijom za stariju djecu.

Primjer 2.

I.B.: „Torba bi pričala engleski ili drugi hrvatski e bi ci bi u u đi.“

M.M.: „Ja sam list iz drveta. Zalutao sam od mame, pao i zaspao. Onda me je neko upucao pa me bolilo i onda došao u grad u bolnicu. Dali su mi bocu. Nisam plako. Tada sam nazvao mamu na telefon da dođe po mene. Pa mi dala da papam čokolade i soka.“

U nekim igrama kao što je igra *Ured za izgubljene stvari* sudjeluje i odgajatelj. Kako ističe Šagud (2002) sudjelovanje odrasle osobe u dječjim aktivnostima pomoći će razvoju autonomnosti i kompetencija. Ali upozorava da ta uključenost treba biti vrlo suptilna i diskretna. Odgajatelj u ovoj igri daje upute djeci da donesu jedan predmet iz sobe i stave u sredinu kruga te ih zatim, uzimajući jedan po jedan predmet, pita kako se taj predmet našao npr. u šumi, ispod klupe, u mesnici , u tuđoj torbi isl. Zajedničkom refleksijom utvrdile smo da su govorne kreacije djece bile vrlo interesantne, logične, kod nekoliko djece pojavljuje se i onomatopejsko izražavanje te smo zaključile kako je igra pogodna za razvoj govora. Djeca iz starije skupine češće su se uključivala i duže su se igrala.

Primjer 3.

Odgajatelj: „Ovaj predmet pronašla sam u mesnici na podu. Kako se tamo našao?“

K.R.: „Ključevi su moji. U kući izgubila. Neko mi je provalio. Stranac je uzeo pa me zaključao. Nisam se zaključala prije pa je ušao i uzeo. Onda je možda on nosio po svuda ključeve i tako došao u mesnicu da si kupi malo mesa za roštilj pa ih izgubio tamo.“

Uživljavanje u neki poznati lik iz bajke za djecu je uvijek poticajno i rado pristupaju igrama poput *Vruće stolice*. U ovoj igri jedno dijete ulazi u ulogu nekog lika iz bajke npr. vuk iz Crvenkapice, Snjeguljica isl.,a ostali mu postavljaju pitanja na koja on zatim odgovara. Starija djeca više su se držala slijeda bajke i sukladno tome postavljala pitanja. Također je bilo puno više pitanja i pokazali su veliku dozu empatije. Isto tako uočili smo da su u starijoj skupini gotovo svi postavljali pitanja, a kod mlađe djece tek nekolicina. Tijekom igre veći interes i veću koncentraciju pokazala su djeca iz starije skupine. Jedna od ponuđenih igara bila je igra *Telefoniranje*. Djeci su dane upute da simuliraju telefonski razgovor na zadane teme vezane za emocije npr. primio si lošu vijest ili primio si sretnu vijest. Dijete samo dolazi do zamišljenog telefona i započinje dramska igra . Dijete spoznaje kako emocije možemo prikazati riječima, mimikom, gestom što smo vidjele iz nekoliko igrovnih epizoda na ovu temu. Igra je pogodnija za stariju djecu. Sposobnost govornog izražavanja na zadanu emociju traži duboku uživljenost u igri.

Primjer 4.

Odgajatelj: „Primila si jako lošu vijest!“

P.P.: „ Alo! O ti si! Da? Ma nemoj mi pričat! I šta ćeš sad bez psa? Oš si kupit drugog! Jadan….Jel mu imaš di stavit grob? Mogla bi ga u dvorište zakopat pa mu stavljat cvijeće i svijeću…. Ne, ja nemam ni jednog da ti poklonim! Meni su moja dva samo za mene i ne mogu ih davat! Imaš za kupit u trgovini za pse. Ima puno i na ulici pa si jednog uloviš! Znam da si tužna i ja sam…

Za dramske igre *Ritam mašina i Srest' ću se i pozdravit ću se* nije moguće prikazati primjer jer igre sadržavaju pokrete, zvukove i riječi koji izvan konteksta igranja igre nemaju smisla. A riječ, zvuk ili rečenicu koju su prikazali možemo smatrati govornim stvaralaštvom jer je bilo dosta neobičnih primjera. U tu grupu igara spadaju i igre Što radiš (vrlo pogodna za govorno stvaralaštvo), *Ping-pong*, *To je nešto drugo* isl. Obrađene su još neke igre koje su više pantomim-

skog karaktera u kojima se ne zahtijeva govorno izražavanje ili vrlo malo *(Ogledalo, Vođenje po mraku, Zamišljene radnje, Semafor, Kolumbijska hipnoza, Šalji riječ, Ime uz pokret,)* ili se izvode uz glazbu (*Kreni – Zaledi, Lutka oživljava*) te ih nije moguće kvalitativno prikazati. U ovakvim igrama primijetile smo komunikaciju u vidu dogovaranja. U igri *Modeliranje kipova* djeca su podijeljena u parove, jedan je kipar ,a drugi glina koju kipar modelira. Kod nekoliko parova djece uočile smo kako su pratili radnju govorom. Ne možemo reći da se tu pojavilo govorno stvaralaštvo, ali je primijećena velika doza uživljenosti u igru. Ovakve igre pokazuju da su pogodne za razvijanje povjerenja i suradnje.

Vrlo zanimljive bile su dijaloške dramske igre u paru. Djeca su imala zadatak odigrati scenu u kojoj se treba držati zadane teme razgovora koja može, ali ne mora dovesti do konflikta. Na kraju se očekuje rasplet koji će biti obostrano zadovoljavajući. Djeca iz starije skupine puno se bolje snalaze u ovakvim igrama. Dijalog je življi, interesantniji. Kod mlađih smo uočile znatno siromašniji rječnik što možemo pripisati i dobi djeteta, a igra ostaje nedovršena.

Primjer 5.

Odgajatelj: Zamislite da ste dvije mame koje razgovaraju o tome koja je od njih bolja?
P.P.: „Ja mojoj djeci sve dajem i bolja sam od tebe!“
S.K.:“I slatko im daješ pa da se prejedu?!“
P.P.:“Ne, to ne. Samo malo.“
S.K.: „Dođu Gric i Grec pa im pokvare zube. Nisi ti dobra mama!“
P.P.:“Ne, oni peru zube svaki dan.“
S.K.: „Ja sam bolja jer sam im kupla životinje: ćuku, macu i zeku.“
P.P.: „Ja se igram s djecom i imam vremena.“
S.K.:“A šta kad oni imaju obaveza?“
P.P.:“Onda im pomognem i učim s njima da dobiju peticu.“
S.K.:“Ja im sve knjige pročitam i kažem! I onda matematiku zbrajamo!“

Ovakve igre dobre su za razvoj mišljenja, govora te su pogodne i za mlađu i za stariju djecu. U njima je izražena bila i gestikulacija te mimika. Govornog stvaralaštva bilo je kod svakog para djece. Zaključile smo kako dijaloške dramske igre pomažu razvoju komunikacijskih vještina i razvoju socijalizacije. Dramska igra *Narudžba* pokazala se dobrom za razvijanje pamćenja i uočeno je govorno stvaralaštvo kod sudionika. Troje djece sjedi u zamišljenom restoranu (ili drugi prostor). Jedan sudionik ulazi u ulogu konobara i uzima narudžbe te ih donosi točno onim redom kako su naručene i osobama koje su to naručile. Tražile smo od djece da narudžbe budu što neobičnije. Mislimo kako je taj zadani element potaknuo govorno stvaralaštvo kod djece. Tako su npr. naručivali *pohane puževe s algama, kikiriki šniclu u umaku od keksa, čokoladni sladoled s malo soka od jabuke, kruh od banane i sl*. U igri se puno bolje snalaze djeca starije skupine.

Procesna drama pod nazivom *Mali jež i čarobna vila* izazvala je ogromno oduševljenje i u starijoj i u mlađoj skupini djece. Ovdje je odgajatelj vrlo aktivan sudionik čitavog procesa jer stalno ulazi i izlazi iz uloge koju igra. Ta uživljenost djece u procesnoj drami bila je toliko snažna da je u jednom trenutku dijete upitalo da li se mi to samo igramo ili je stvarno mali jež u opasnosti. Nakon igre tražile smo od djece da nam opišu vilu (koju su „vidjeli“ samo u svojoj mašti) i dobili smo niz zanimljivih opisa *(„bila je opasna i velika i imala je srednje uho“, „imala je crnu haljinu i šiljke na rukama“, „imala je plavu kosu i bez zuba bila“, „imala je neku roza majicu i gore sve crno do poda“, „ izgledala je kao ti samo nije ti i nije lijepa ko ti“)*. U igri je govorno stvaralaštvo bilo vrlo izraženo. Također je uočeno kako se kroz ovakvu igru može procijeniti tko je kreativan, tko ima najbolja rješenja problema, tko je za suradnju,a tko ne isl. Djeca su idućih dana tražila ponavljanje igre, a kako smo i prije ovog istraživanje prakticirale procesnu dramu možemo i iz te pozicije tvrditi da je ona idealna za rad s djecom predškolske dobi.

Igra *Zamišljeno putovanje* odvijala se u dvorištu vrtića. Nekoliko dječaka mlađe dobi koji sjede na balvanu dobivaju uputu od odgajatelja da zamisle kako su netko drugi i da krenu na putovanje. U igri smo vidjele primjer dobrog socijaliziranog govora. Djeca su razmjenjivala misli sa svojom okolinom i davala objašnjenja. Bila je prisutna dramska imitacija kao i neverbalna ko-

munikacija (pokreti ruku, izrazi lica, stav tijela). Zaključile smo da su ovakve igre izuzetno pogodne za mlađu djecu.

Primjer 6.
Odgajatelj: „Gdje putujete?“
B.K.: „Idemo na more da nađemo blago.“
F.L.: „Tamo pazi žive u zločestoj kući gusari.“
L.J.: „Kako ćemo uzet blago?“
F.J.: „Pitaj kralja na telefon!“
Uzima zamišljeni telefon iz džepa i zove.
F.J.: „Kralje, tamo su gusari. Šta da radimo?.....Kaže da bježimo na otok.“
Ivona je djevojčica koja se približila i pokušava sjesti na balvan.
B.K.: „Poguraj se da Ivona padne.“
L.J.: „Evo uđi! Nemoš ti Ivona, samo Ivan.“
F.L.: „To je za muške kapetane.“
I.R.: „Ivona gleda muške crtiće. Kornjače i spajdermena.“
F.J.: „Ne može kad je žensko!“
I.R.: „Ona je ko da nije žensko!“
B.K.: „Ona bi mogla pokidat brod.“

Kroz provedene igre pokazalo se koliko je djeci važan taj proces stvaranja, sama igra, jer su svakoj igri pristupali s velikim interesom. Značajno je spomenuti da su igre potaknule originalnost i autentični izričaj djece. Djeca su bila vrlo opuštena i neopterećena što se pokazalo bitnim kod djece koja su inače povučenija, ovdje su uspjeli prikazati sebe u jednom drugom svijetlu. Također smo primijetile kako se nakon provedenih igara organiziraju i nastavljaju neke igre ili su ih znali idućih dana ponavljati na svoj način. Zatim, za mlađu djecu (od 4. do 5.g. života) najveći užitak predstavljala je procesna drama i neke pantomimske igre, a sve druge igre pokazale su se boljima s djecom starijom od 5 godina. No to ne znači da ne treba i s mlađima provoditi dramske igre, samo ih treba prilagoditi.

Zaključne misli

Najveća vrijednost ovog istraživanja ogleda se u radosti i zaigranosti koju su djeca pokazivala tijekom primjena dramskih metoda rada. Naše pretpostavke o dramskom odgoju kao mogućem posredniku u poticanju govornog stvaralaštva predškolskog djeteta bile su točne. Kroz brojne igre svjedočile smo stvaralaštvu koje su djeca prikazala govorom, ali i pokretom. Analizirajući sve čimbenike koji su se pojavljivali tijekom igranja dramskih igara spoznale smo da brojne igre potiču djecu na humor, neke osobito razvijaju maštu, govor, druge pak potiču različite kompetencije potrebne za život. Stupanj uključenosti u dramske igre bio je vrlo velik. Kroz promatranje i uspoređivanje utjecaja dramskih igara na djecu različite kronološke dobi možemo reći da su neke igre pogodnije za stariju djecu te iz tog razloga odgajatelj mora dobro poznavati razvojne karakteristike skupine s kojom radi, ali i vrste igara koje koristi u radu. Svaka od ponuđenih igara mogla je utjecati na određeni segment razvoja. A kako smo primarno željele vidjeti koliko će se razviti govorno stvaralaštvo bilo je najviše takvih igara i primjeri koje smo zabilježile govore tome u prilog.

Odgajatelj je sudionik i partner u dramskoj igri. Zato smatramo važnim istaknuti kako se tijekom naobrazbe budući odgajatelji moraju dovoljno educirati i iz ovog područja. Praksa pokazuje nedovoljnu iskorištenost dramskog potencijala u dječjim vrtićima. Čini se kako dramske igre najviše provode oni odgajatelji koji su intrinzično motivirani i imaju poseban afinitet za ovakve načine rada. Kako je dramski odgoj važan za razvoj cjelokupne ličnosti te priprema dijete za život uvodeći ga u svijet u kojem se može osjećati sigurno i zaštićeno, u svijet koji nudi i čaroliju i zbilju voljele bismo da ovaj rad potakne odgajatelje na upotrebu metoda dramskog odgoja u radu s djecom. Na taj način postat će svjedokom i sudionikom jednog trenutka u kojem blista posebnim sjajem dječje srce.

Literatura

Đerđ, Z. (1998). Biti-biti za druge. *Zbornik radova Čakovec '98 Biti – biti za druge* (str. 191-196). Čakovec: Zrinski d. d.

Gruić, I. (2001). Istraživanje prostora slobode. *Zrno*, 41- 42 (66-67),18-19.

Gruić, I. (2002). *Prolaz u zamišljeni svijet*. Zagreb: Golden marketing.

Karppinen, T. (2009). Mjera ili užitak. *Dramski odgoj*, 16,13-15.

Krušić, V. (2001). Što može drama?. *Dramski odgoj*, 8-9, 3.

Krušić, V. (2014). *Opće paradigme moderne dramske pedagogije*, Dramski odgoj, 18, 16-25 /online/ Preuzeto 12.prosinca 2014 sa http://www.hcdo.hr/wp-content/uploads/downloads/2014/07/Dramski_odgoj_18.pdf

Slunjski, E.(2011). *Kurikulum ranog odgoja – Istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga.

Šagud, M. (2002). *Odgajatelj u dječjoj igri*. Zagreb: Školske novine.

Škuflić-Horvat, I. (2001). U tuđim cipelama. *Zrno*, 41-42(66-67), 20-21.

Turković, V. (2006). *Komunikacija putem vizualne umjetnosti u međunarodnoj suradnji, Soc. ekol.* Zagreb, 15 (4), 325 – 337 /online/ Preuzeto 10.prosinca 2014 sa http://hrcak.srce.hr/file/13993

Velički, V. (2009) *Poticanje govora u kontekstu zadovoljenja dječjih potreba u suvremenom dječjem vrtiću*, Metodika 18, 10 (1), 80-91 /online/ Preuzeto 23. listopada 2014 sa http://hrcak.srce.hr/40817

Vanja Zanze
Dječji vrtić Osijek
31000 Osijek, Hrvatska
vanjaz@net.hr

Danijela Bilić
Dječji vrtić Osijek
31000 Osijek, Hrvatska
danijelabilic74@gmail.com

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Professional paper
pages: 286-293

Drama education as an incentive speaking creativity of preschool child

Vanja Zanze and Danijela Bilić
Preschool Osijek, Osijek, Croatia

Abstract

Relevant research has shown that now, more than ever before, there is a growing number of children with speech and language disorders which is a result of the overuse of computer games, smartphones and TV. In the context of the modern approach to work in a kindergarten where children choose activities offered at the interests centers , speech is more used for communication purposes and less to develop speaking creativity. There are many strategies used to encourage speaking creativity. One of them is implementation of working methodologies used in drama education which is fairly neglected in educational system. This work is based on implementation of ethnographic method used for collection and interpretation of data (audio material, photographs, observation…) about drama games in groups of children of various age as an incentive for speech development and speaking creativity. The aim of this interpretative and quantitative research is insight into the role of drama games in development of child's speech. This work can be of use to practitioners in order to enrich their own experience.

Key words: *kindergarten; drama games; speach; creativity*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Stručni rad
stranice: 294-303

Konstruktivistička psihologija kao pozadina odnosa saznanja i jezika kod Johna Deweyja

Vučina Zorić
Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet u Nikšiću, Sveučilište u Crnoj Gori

Sažetak

Ovaj rad predstavlja istraživanje usmjereno na analizu biti i odnosa spoznajnih procesa i jezika kod Johna Deweyja. Razmotrene su i šire psihološke osnove koncepcije odgoja Deweyja, odnosno njezini temeljni segmenti i karakteristike važni za nastanak i razvoj pragmatističke pedagogije. U ostvarenju cilja počinje se od istraživanja Deweyjeve eksperimentalne psihologije, pedagogije i instrumentalističke psihologije uma prema funkcionalističkoj koncepciji pedagogije, konstruktivističkoj teoriji i obrazovnom procesu, odnosu spoznaje i jezika, te konkretnim primjerima poučavanja čitanja i pisanja unutar nastave jezika u Deweyjevoj Laboratorijskoj školi u Chicagu. Pokazalo se da je pozadina podrijetla i utemeljenja Deweyjeva shvaćanja spoznaje i jezika te njihovoga odnosa i značaja za obrazovni proces, posebno njegova konstruktivistička psihologija. Pritom, kao neophodan instrument mišljenja, Dewey je jezik razmatrao u sklopu procesa usvajanja kroz elemente njihovog odnosa, tj. znakove, simbole, riječi, značenje, itd. te potencirao neophodnost razumijevanja toga odnosa za proces učenja i nastave. S druge strane, bio je protiv premoći pripisane jeziku u nastavi koje kao dominantno manipuliranje simbolima vodi verbalizmu, a zalagao se za, kroz interakciju unutar specifičnoga sociokulturnog konteksta, učenje jezika i proces konstruiranja znanja kroz iskustvo, aktivnost i istraživanje. Zaključeno je da je za duboki uvid u Deweyjevu spoznajnu teoriju, a unutar nje odnosa spoznajnih procesa i jezika, od velike važnosti njegova psihologija, i prilikom razmatranja, vrednovanja i eventualne primjene njegovih pedagoških ideja nezaobilazna te da zaslužuje dublja i opsežnija proučavanja.

Ključne riječi: *istraživanje; Laboratorijska škola u Chicagu; nastava; pragmatizam; učenje*

Uvod

John Dewey (1859. – 1952.) kao jedan od kreatora pragmatične filozofije i tvorac pragmatične pedagogije i danas svojim idejama ostvaruje značajan utjecaj i služi kao inspiracija u brojnim područjima odgoja. Za razumijevanje njegovih pedagoških ideja, uz analizu filozofskih i sociološko-političkih stavova, veoma je značajno razmatranje Deweyjeve psihologije, što je neizostavno prilikom osvjetljavanja njegova viđenja odnosa spoznaje i jezika. Stoga se nameće važnim istraživanje osnovnih segmenata Deweyjevih ideja u okviru psihologije, tj. karakteristika i odnosa eksperimentalne psihologije i pedagogije, instrumentalističke psihologije uma, funkcionalističke koncepcije pedagogije, konstruktivističke teorije i obrazovnoga procesa te odnosa spoznaje i jezika u Deweyjevoj teoriji i praksi.

Dewey je još na samome početku svoje profesionalne karijere, a i kontinuirano kasnije, u svojim brojnim djelima o psihologiji govorio i o njezinoj važnosti i vezi s filozofijom i pedagogijom te općenito o procesu i teoriji spoznaje. Pokušavao je približiti i ujediniti određene segmente filozofije i psihologije kroz razmatranje pitanja postojanja specifične metodologije filozofije zbog razvoja, važnosti i sveobuhvatnosti psihologije te njezinoga ukupnog značenja za samu filozofiju. Richard Rorty (1992) ističe da je Dewey bio kritiziran zbog svojih stavova o psihologiji kada je tvrdio da je psihologija dovršena metoda filozofije jer su tu znanost i filozofija, činjenica i um jedno. U okviru svoje težnje za ukidanjem brojnih dualizama i objašnjavajući zašto je psihologija glavna znanost, Dewey je smatrao „da se sve druge znanosti bave jedino činjenicama ili događa-

jima koji su poznati, ali o činjenici spoznaje, koja je tako uključena u sve njih, nijedna od njih ništa ne govori... Naime, sve činjenice ili događaji imaju za predmet fakte koji se saznaju posredstvom svijesti, i otuda, na izvjestan način, spadaju u sferu psihologije. Ova znanost je, prema tome, nešto više nego znanost koja stoji uz druge znanosti; ona je središnja znanost, jer je njen predmet saznanje, uključeno u svima njima" (Dewey, 1887, str. 4). Kroz prizmu psihologije Dewey je izučavao i jezik, njegovu prirodu, bit i strukturu, a posljedice tih spoznaja dovodio u usku vezu sa svojom logikom, teorijom spoznaje i pedagoškim idejama.

Eksperimentalna psihologija, pedagogija i instrumentalizam

U izgrađivanju Deweyjeve psihologije, pojedinačno gledano, najsnažniji utjecaj na njega ostavili su Stanly Hall osnovama eksperimentalne psihologije i posebno William James, čiji su mu *Principles of Psychology* (1890) ukazali na povezanost aktualnoga eksperimentalnog i instrumentalističkoga koncepta s evolucionističkom teorijom. U tome je Dewey prepoznao potencijale, razvijao ih i dao svoj ogroman doprinos pragmatizmu kao jednoj veoma širokoj teoriji ili konceptu. Fokusirao se na aktivnost i praksu, znanstveni i eksperimentalni pristup u psihologiji, pedagogiji i tretiranju brojnih područja stvarnosti, unutar kojih je prepoznavao i instrumentalnu ulogu i prirodu spoznaje, komunikacije i jezika.

Dewey je u svojim brojnim djelima, a posebno *How we think* (1910), isticao i analizirao činjenicu da su um i znanje instrumenti za čovjekov odnos prema situacijama u životu i da je samo čovjek biološkom evolucijom postao na visokoj razini umno biće. Po Deweyju, organizam je na bilo kojoj razini evolucije u interakciji s okolinom i uči više ili manje kontrolirati objekte i situacije, a u tome je dokaz da akcija, iskustvo i praksa vode preko učenja k znanju. Aktivnost omogućava učenje kroz ponavljanje iskustva u odnosu na čije preispitivanje usmjeravamo i buduće aktivnosti, odnosno proces akcije i reakcije, s ciljem većega stupnja kontrole nad okolinom i zadovoljavanja aktualnih potreba ili promijenjenih okolnosti u okviru kojih poduzete aktivnosti ne dovode do željenih rezultata. Dewey smatra da „otkada individue žive među drugima i njihova okolina je obojena drugima, znanje je društveni instrument, oruđe kojim se kontrolira njegova psihička i društvena sredina. Čovjek manipulira okolinom u kontekstu sebe i drugih. U čovjekovoj interakciji sa drugim ljudskim bićima on uči kako da manipulira sa svojom društvenom okolinom, te izoštrava ovaj društveni instrument**"** (Frost, 1966, str. 493). U problemskoj situaciji pojedinac stječe sposobnost analize situacije, prikuplja nove informacije i ujedinjuje s prethodnim iskustvom, donosi i provjerava hipoteze u pravcu željenoga i uspješnoga ishoda. Zbog svega navedenoga, nije neobično što mnogi analitičari Deweyjeve misli njegovu inačicu pragmatizma nazivaju eksperimentalizam i/ili instrumentalizam. Prema njemu, učenje i mišljenje su, ne samo instrumenti za izgrađivanje i razvoj uma, već i dio individuidinoga eksperimentiranja u traganju za poželjnim, te i sam proces obrazovanja mora biti utemeljen i koncipiran na toj osnovi koja je najbliža životu i svakodnevnim problemskim situacijama.

Funkcionalistička psihologija i pedagogija

Brojni analitičari Deweyjeve logike (teorije istraživanja) smatraju da postoji njezina bliska veza s funkcionalističkom psihologijom. „Primijenjeno na koncepciju same istine metod pragmatizma proglašava istinitim idejama, čak i onima u znanostima, samo one čije su predviđene posljedice provjerljive u iskustvu od strane svih promatrača, kada su one uporabljive instrumentalno u rešavanju specifičnih problema, u razumijevanju i kontroli stvaranja u uvjetima okoline" (Baum, 1955, str. 165). Dakle, Dewey se logikom bavio s funkcionalne pozicije, a mišljenje shvaćao kao instrument koji omogućava prilagodbu. Spoznaja ima ponajprije biološku funkciju, a istina nije konačna i uključuje uspješnost hipoteza. Što je u svemu navedenome novo? „Pragmatizam odgovara izvjesnom pravcu duha, a taj pravac duha utječe na način, kojim psiholog opaža stvari. U tom dinamičnom procesu više ga zanima njegova instrumentalna vrijednost nego pojedinosti njegove strukture i artikuliranje njegovog mehanizma" (Claparède, 1920, str. 11). Dakle, valjalo bi prije svega proučavati (načine) reakcije, a ne (samo) stanja svijesti. Za Deweyja, „mišlje-

nje je sredstvo readaptacije, organ kao što su to udovi ili zubi. Ideje su eksperimenti u prilagodbi" (Grlić i sur., 1973, str. 94), koje nije pasivne prirode kao pomirljivo usklađivanje, već kao aktivna težnja *upravljanjem* nad ukupnim okruženjem. Temeljito je razvio ideju o biološkoj funkciji spoznaje, dodajući joj i socijalnu funkciju, a takva teorija spoznaje bitno je povezana s njegovom pedagogijom.

Iako između prirodnih, individualnih funkcija i društvenih ili organizacijskih struktura postoje određene analogije, one prve primarn(ij)e su za život, sporazumijevanje, razvoj i suživot. „Razlika koju Dewey pravi između strukture i funkcije koja dolazi iz organskih analogija ima veze sa razvojem i morfologijom. Biološke funkcije se sastoje od prirodnih kapaciteta koje individua poseduje, kao što su osećanje, opažanje, kretanje, govor, mišljenje, učenje, itd" (Dalton, 2002, str. 89). Dewey navedene atribute vidi kao integrirane instrumente unutar funkcioniranja i razvoja pojedinca, kao nužne uvjete usavršavanja vještina i sposobnosti, ali i komuniciranja i participiranja u životu društva.

Biologistička pozicija i funkcionalistička psihologija vodile su Deweyja, prije svega, prema naglašavanju toga da su djeca od samoga početka aktivna i dinamička bića s vlastitim impulsima i zanimanjima i stoga nema potrebe da se nastavnik izuzetno mnogo trudi kako bi ih na to navodio. On ističe da "posao odgojitelja, bio roditelj ili učitelj, podrazumijeva jedino konstatovanje, te u vezi sa tim aktivnostima, uređivanje djeci odgovarajućih prilika i uvjeta"(Dewey,, 1895, str. 204). Pritom, "kroz usmeravanje i organizaciju djeca će naginjati ka vrijednim rezultatima, umjesto ostanka na uglavnom impusivnim ekspresijama" (Dewey, 1899, str. 49-50). Štoviše, funkcionalistička psihologija smatra da učenje dolazi kao nusprodukt takvih aktivnosti, a da ideje nastaju kao definicija aktivnosti i služe da usmjere te aktivnosti u nove ekspresije. Učenje naravno, ali život primarno, i to učenje kroz i u odnosu s ukupnim životom i društvom. Dakle, um s druge strane "kao funkcija socijalnog života, nije sposoban da se sam razvija, već zahtijeva kontinuirane podsticaje iz društva i pronalazi 'hranu' za sebe iz 'zaliha' društva" (Dewey, 1900, str. 223). Stoga, škola bi ponajprije trebala imati socijalnu usmjerenost i rad utemeljen na zanimanjima i istraživanju umnogome u grupnim aktivnostima kroz međusobnu komunikaciju u traganju i nalaženju poticaja i sredstava neophodnih za razvoj svih.

Konstruktivistička teorija i obrazovni proces

Pojam *istina* se, za Deweyja, odnosi na tvrdnje o fenomenima, a ne o konačnoj stvarnosti. One su istinite ako precizno predviđaju fenomene (verificiranim hipotezama kroz proces istraživanja), a njihova se točnost provjerava kroz iskustvo. To ga je usmjerilo na ideju da je istina ono što funkcionira. Dakle, znanje nije nešto što mi otkrivamo, već nešto što konstruiramo, a ako je ono funkcionalno, onda je i istinito.

Istraživanja Deweyja i Leva Vygotskyog sa Jean Piagetovim radom u okviru razvojne psihologije i drugih razvila su se u obuhvatnu teoriju pod imenom konstruktivizam. Iako su imali njegova specifična tumačenja, slagali su se u tome da učenici najbolje stječu znanja kroz aktivnost, djelatnost i praksu, zasnivajući nove ideje na prethodno stečenim spoznajama na osnovi kojih stvaraju nova znanja kao svoje interpretacije. Dewey je pokušao osmisliti odgovarajući proces učenja u skladu sa svojim viđenjem istine. Stoga je odbacivao transmisijski model prijenosa i pamćenja nastavnih sadržaja. Takva su znanja, prema njemu, najčešće bez mnogo veze s prethodnim iskustvom, realnim i ukupnim životom i učenikovim znanjem učenika i samim time gube na kvaliteti i važnosti za njega samoga. Naravno da provjera znanja i razvoja učenika u tom pristupu u velikoj mjeri vodi formalizmu, mehanicizmu i besmislenom memoriranju, a u krajnjoj liniji dehumanizaciji obrazovnoga procesa. Dewey proces povećavanja znanja shvaća važnim isto onoliko koliko i proizvodnja znanja. Stoga, ocjenjivanje mora biti zasnovano i na sveobuhvatnoj opservaciji učenika, njegova rada, analizi stavova, kreativnosti, sposobnosti kooperativnosti, rješavanju problemskih situacija, itd., a ne samo na testiranju ili reproduktivnoj provjeri znanja, odnosno točnih ili očekivanih odgovora. U suprotnome, nastavni sadržaj postaje dogma, središte odgojno-obrazovnoga procesa, a proces učenja pasivan, dosadan i jalov. Dewey smatra da bi

valjalo u obrazovnom procesu iskoristiti (prirodnu) aktivnost i sposobnost osobe da konstruira nova razumijevanja i znanja kroz interakciju prethodnih s upoznavanjem novih sadržaja, tj. novim idejama i aktivnostima. Pritom, prethodna iskustva i spoznajni koncepti imaju temeljne funkcije i zbog noviteta mogu biti revidirani ili rekonstruirani. Stoga se učeniku (poput znanstvenika) mora pristupati kao osobi koja misli, konstruira značenja, istražuje i komunicira.

Dewey je kritizirao tadašnju psihologiju zato što je tretirala osobe odvojeno od njihove okoline. Prema njemu, "to je glavno u obraćanju pažnje koje čini da konačno postane poticaj ka djelovanju" (Dewey, 1896, str. 101-102). Njega zanima kontinuirana, intrinzična povezanost osobe i njezinoga svijeta na razini djelovanja te uvodi koncepciju o transakciji i iskustvu. Pritom, refleksija je (sekundarni) fenomen povezan s razinom djelovanja. Naime, ona nastaje zbog pojave neodgovarajućih *čimbenika* u okviru empirijske situacije što dovodi do raznovrsnih reakcija i odgovora koji ne mogu istovremeno biti primijenjeni na danu situaciju. Dakle, spoznavanje nije proces reprezentacije eksterne i neovisne realnosti, već određene intervencije i sudjelovanje u djelatnosti. Argumentima o funkciji spoznaje i refleksije, koji osiguravaju kontinuitet djelatnosti, Dewey stavlja na glavno mjesto ulogu vremena. Prema njemu, spoznaja nije (izrazito) ovisno o prethodnim iskustvima kao takvim, već su u odnosu s budućim iskustvima koja mogu proizlaziti ili biti u vezi s trenutačnom situacijom. Stoga, istina se odnosi na korespondenciju očekivanoga i realiziranoga značenja, te razumljivom u okviru vremena. Ta temporalizacija koncepta istine rezultat je Deweyjeve konceptualizacije odnosa organizma i okoline. Nema realnosti bez iskustva, a svako djelovanje, kao i akt spoznavanja, kreira novu realnost.

Po Deweyju, interakcija sa svijetom unutar specifičnoga sociokulturnog konteksta, uz prethodna iskustva i znanja, dovode do procesa učenja na osnovi osobne konstrukcije i rekonstrukcije znanja i realnosti. Prirodno je u tom procesu što se kroz svoju znakovnu funkciju osoba može i u budućim iskustvima koristiti svakim prethodnim događajem. Za Deweyja, znak samo u obliku razrađenih jezičnih konteksta, odnosno dogovora i razumijevanja, postaje simbol, tj. ima razvijeno značenje. Miladin *Životić* (1966) ističe da je prema Deweyju značenje, npr. oblak znači kišu, operacija u kojoj je prisutna činjenica ili događaj koji sugerira druge i na taj način unosi vjerovanje u ono što se pretpostavlja na osnovi provjerljivih relacija između povoda za pretpostavku i sugestija onoga što je pretpostavljeno. Upravo je u otkrivanju tih relacija osnova i funkcija značenja (pravila uporabe) za naše funkcioniranje i prognostičnost (posljedica). U tome i takvome procesu, kao poticaj na akciju, same pojave stvarnosti postaju sustav značenja, odnosno s razvijenim značenjem kada se poveže s riječju, terminom, imenom, jezikom. Pritom, za Deweyja postoje dvije vrste znakova: prirodni, odnosno znak; i apstraktni, odnosno simbol i jezik, koji su postojani(ji) i pogodni(ji) za fiksiranje značenja i prenošenja.

Dewey je težio nadilaženju mnogih dualizama, pa i podvojenosti iskustva učenika, tj. onoga izvan škole i onoga u njoj jer je u tadašnjim školama uvidio raskorak između znanja koja zahtijevaju situacije u životu i onih koja se stječu u školi. Otuda njegov stav i zahtjev da škola i nastava moraju biti u skladu sa životom jer su samo jedan njegov dio. Zato je Dewey, u nastavnom procesu ponajprije usredotočen na proces učenja, tj. kako učenik uči, te ga, kao i sam život, dovodi u vezu s istraživačkim procedurama svojstvenim znanostima. Naime, valjalo bi omogućiti učenicima aktivno sudjelovanje u procesu učenja kroz iznošenje osobnoga mišljenja, pitanja, diskusiju, istraživanje, usporedbu, uporabu raznovrsnih izvora, stjecanje različitih iskustava, predviđanje i provjeravanje hipoteza, i sl. te formiranje sposobnosti njihovih individualnih konstrukcija. Nastava izvan učionice, ekskurzije ili posjeti raznim obrazovno vrijednim ustanovama mogu omogućiti učenicima da stave koncepte ili ideje o kojima su raspravljali na nastavnome satu u kontekst realnoga svijeta. Važna je duboka uključenost učenika u ono što se uči, istraživački i eksperimentalni pristup, rad na problemu (npr. u okviru projekata) i suradnja s drugim učenicima. Time se učeniku značajno omogućava dublje razumijevanje onoga što se uči, razvija obrazovna kultura i kritički odnos. Učenici unose svoja prethodna znanja u obrazovne situacije u kojima bi trebali imati kritički i preispitujući procjeniteljski odnos prema svojim razumijevanjima. Taj proces interpretacije, artikulacije i reevaluacije ponavlja se dok učenici ne uspiju demonstrirati

svoja razumijevanja. Konstruktivizam često koristi suradnju i kriticizam kao načine *izazivanja* učenika za dostizanje novih razina razumijevanja. Učenje je najefektnije kada je učenik aktivno uključen u konstrukciju znanja, više nego prilikom pasivnog slušanja predavanja. Posebna se važnost pridaje socijalnim i komunikacijskim vještinama, kao i suradnji i razmjeni ideja.

Spoznaja i jezik

Ukoliko se termin spoznaja identificira s krajnjim ciljem istraživanja rezultat bi morao biti određeno konačno stanje, što je smisao tradicionalnoga pojma istine. Međutim, to je prema Deweyjevom mišljenju nemoguće i zato umjesto istine (pod utjecajem Charlesa Sandersa Piercea) koristi termin – *opravdana tvrdljivost*. Naime, logičke forme, teorije i metode, znanstveni zakoni i kategorije, imaju samo vjerojatnost i ne posjeduju apsolutnu istinitost. Dewey pokazuje podrijetlo analitičkih iskaza iz prakse te uvjete i mogućnosti primjene ovih iskaza na egzistencijalni sadržaj. Ove iskaze protumačio je kao proceduralna sredstva znanstvenoga istraživanja, a njihov odnos prema stvarnosti kao proces utiskivanja analitičkih relacija u empirijski materijal. Pritom, "otkriće simbola je, po Deweyju, nesumnjivo najveće otkriće u čovjekovoj povijesti... Kad u jednoj propoziciji ili sudu kažemo 'X je Y', tim aktom mi transformiramo fizičke relacije u logičke, pojedinačne fizičke pojave i njihova prirodna značenja uvodimo u logičku oblast" (Životić, 1966, str. 121). Opći odnosi potencijalno su ostvarivi samo između simbola u odnosu na objekte koji postoje samo u svojoj singularnosti, a upravo ti odnosi simbolima omogućuju funkcionalnost, odnosno raznovrsnu primjenu univerzalnoga značenja u sustavu simbola, tj. jeziku, pomoću kojeg možemo oblikovati stvarnost. To omogućava kreativnu i stvaralačku posebnost spoznaje.

Opažanje je, za Deweyja, spoznajno utoliko što sugerira daljnje istraživanje. Tako za njega "cilj istraživanja nije kontemplativno znanje o stvarima, nego njihova bolja i sigurnija uporaba. Stvari su oruđa uporabe. Tek kao uporabne stvari sadržaji postaju pravi objekti saznanja, i prema tome nijesu uzroci, nego rezultati i učinci saznavanja" (Pejović, 1982, str. 56). Stoga, saznajni / spoznajni proces čini niz operacija od pojedinačnih akata spoznaje, čija uporaba ne mora biti neposredna, niti rezultat istraživanja mora biti praktičan, ali budući da su stvari uporabni objekti one se mogu pojaviti kao znakovi ili simboli za posredno spozna(va)nje.

Pitanju odnosa spoznaje i jezika Dewey je najviše posvetio u djelu *How we think*, u poglavlju XIX. Language and the Training of Thought (1910, str. 170-187). Jezik je razmatrao kao neophodno sredstvo mišljenja i u sklopu procesa spoznavanja. U okviru te analize objašnjava najvažnije elemente odnosa spoznaje i jezika, tj. znakove, simbole, riječi, značenje, itd. te njihovu važnost za proces učenja i obrazovanja. Mišljenje je shvaćao kao funkcioniranje simbola, a misao kao sustav značenja utjelovljen u jeziku kao sredstvu djelatnosti koja nastaje u procesu interakcije organizma i sredine i ima funkcionalni status u toj akciji (Životić, 1966). „Jezik nije misao, ali je nužan za mišljenje, kao i za komuniciranje" (Dewey, 1910, str. 170), pri čemu pod jezikom podrazumijeva nešto više od usmenoga i pisanoga govora, tj. i vizualne predodžbe, pokrete ruku, itd., dakle, sve što može biti znak. „Zvuci, geste i drugi materijali jezičkih simbola ne postaju jezik dok ne postanu sredstvo komuniciranja…" (Životić, 1966, str. 124). Riječi su nastale u socijalnoj aktivnosti kao instrumenti slaganja i dobila su opća značenja, što je bitna odredba logičkoga mišljenja. U svemu navedenome ogleda se Deweyjev specifičan nominalizam, kada kaže da je jezik neophodan za mišljenje, a to znači da su znakovi neophodni. Mišljenje, prema njemu, ne koristi se golim predmetima, nego njihovim značenjima, a značenja, da bi bila prihvaćena, moraju se utjeloviti u smisaonim i posebnim egzistencijama. Prirodni su predmeti znakovi (i) drugih stvari i događaja. Za Deweyja, riječi imaju rasvjetljujuću funkciju u istraživačkom procesu spoznavanja, učenja i rješavanja konkretnih problemskih situacija. Stoga je isticao i važnost povećavanja učenikova aktivnoga rječnika. Naime, „posjedovanje pasivnog rječnika kod učenika je ono koje se svodi na prepoznavanje ili razumevanje znakova ili riječi kada ih vide ili čuju, a aktivan kada ih i intelektualno koriste"(Dewey, 1910, str. 180), što je prema njemu bio izravan uvjet i odraz aktivnosti, iskustva te učenikovog intelektualnoga i ukupnoga razvoja.

Dewey je stalno naglašavao kontinuitet i razlike između životinja i čovjeka, ili „između biološkog i kulturnog“ (Morgenbesser, 1977, str. XXXIII). Prema njemu, u odnosu na životinje koje mogu vidjeti kroz slike događaje kao znakove za druge događaje, ljudi imaju kompleksnije umove jer se mogu angažirati i u odnosu na znakove, simbole ponašanja i imaju vještine upravljanja nad sustavom simbola, a posebno jezičnim, odnosno lingvističkim sustavom. Za Deweyja, „nema osobnog uma pošto nema ni osobnog jezika“ (ibid.). Oni se praktično razvijaju zajedno ili paralelno i imaju funkciju samo u komunikaciji.

Prijelaz sa znakova na riječi veoma je važan, prema Deweyju, jer riječima prelazimo s fizičke na intelektualnu razinu. Pomoću riječi može se manipulirati stvarima i *gospodariti* njima, posjedovati njihovu vrijednost. Budući da intelektualni život (između ostaloga) ovisi o količini uskladištenih značenja, važnost jezika kao sredstva čuvanja značenja ne može se preuveličati ili prenaglasiti. Kad je značenje određeno i fiksirano znakom, moguće je koristiti to isto značenje u novom kontekstu i situaciji. Mogućnost korištenja prošlosti za sudove i zaključivanje o novom i nepoznatom implicira, iako je prošlost već prošla, da se njezino značenje može iskoristiti tako da bude primjenljivo u određivanju karaktera budućega. Pritom, to buduće za Deweyja je kontekstualno novo, a ne jednostavan zbroj prošloga.

Riječ je, za Deweyja, instrument za mišljenje o značenju koje ona izražava. Supstituirani je znak sredstvo nemišljenja o značenju koje simbolizira, a on je, kao takav, u mnogim kontekstima od velike prednosti. Naime, zamjenjujući poznato, oni oslobađaju pažnju za značenja koja, budući da su nova, zahtijevaju svjesno tumačenje. Ipak, u manipuliranju simbolima, kao što je dobro izrecitirati, dobiti i dati pravilne odgovore, slijediti propisane formule analize, itd., učenički odnos često postaje mehanički, prije nego misaoni. Verbalno pamćenje tako ponekad postaje zamjena za istraživanje o značenju stvari.

Riječi nisu samo imena ili nazivi pojedinačnih značenja, već one, formiraju i rečenice (iskaze) u kojima su značenja organizirana u odnosu jednoga prema drugome. Iako nove kombinacije riječi bez intervencije fizičkih stvari mogu osigurati nove ideje, postoje ograničenja za ovu mogućnost. Jedno od takvih ograničenja, odnosno ishoda je poučavanje, a ne učenje, kopija, a ne kreacija, preuzimanje, a ne istraživanje. „Lijen um uzrokuje da pojedinci prihvaćaju ideje koje su ‘na cijeni’ bez ikakve sumnje i preispitivanja. Čovjek koristi misli otkriti što drugi vjeruju i onda staje. Tuđe ideje otjelotvorene u jeziku postaju zamjene za nečije sopstvene ideje“ (Dewey, 1910, str. 172). Uporaba takvih pristupa i metoda čije su posljedice zadržavanje ljudskoga uma na razini dostignuća iz prošlosti, sprječavanje novih istraživanja i otkrića, postavljanje tradicionalnoga autoriteta na mjesto autoriteta prirodnih činjenica i zakona, reduciranje pojedinca na parazitski život s iskustvima drugih iz druge ruke, bila je povod Dewyeva protesta i drugih reformatora protiv dominacije jezika u školama. Na osnovi svega prethodno navedenoga može se reći i istaknuti da je u pozadini Deweyjeve analize jezika posebno konstruktivističko viđenje psihologije u skladu s kojim i sam promišlja i ističe funkcije jezika: utjecati (kroz izraze, želje, osjećanja i mišljenja) na druge aktivnosti; prodrijeti u prisnije sociološke odnose s njima; biti svjesno sredstvo mišljenja i tek je na kraju obrazovanje.

Čitanje i pisanje u Laboratorijskoj školi u *Chicagu*

Dewey je gajio eksperimentalni i konstruktivistički koncept, kako u svojoj teoriji, tako i u praksi. Uvodio je inovacije i u svojoj Laboratorijskoj školi u Chicagu, ne iz hira ili zbog eksperimenta samog, već uvijek zbog traganja za novim modelima kako bi se poboljšao razvoja učenika. Za tu školu Édouard Claparède navodi da su „u početku u školi vaspitanici bili različitih godina izmiješani... Kada se škola razvila, ukazala se potreba, da se vaspitanici podijele na skupine. To grupiranje nije bilo zasnovano na školskoj sposobnosti za čitanje ili za pisanje, nego na sličnosti u duhovnom stanju, u pravcu interesovanja i intelektualnoj brzini. S druge strane išlo se za tim, da se učenici stave u odnose sa što više učitelja, da bi se navikli na dodir s različitim ličnostima“ (Claparède, 1920, str. 16). Inače, Deweyjevi (John i njegova supruga Alice koja je bila učitelj i veoma važna za rad Laboratorijske škole) nikad nisu bili potpuno zadovoljni s metodama u nastavi čitanja u njiho-

voj školi. Alice Dewey uočila je da je najveći problem na početku rada škole bio naučiti djecu čitati. Isticala je da djeca u školi od 6 do 9 godina, „nijesu mogla da čitaju na uobičajeni školski način, ali su sva imala znanja o knjigama... Nekoliko njih je moglo da čita s ploče i slikovnice sa tekstom“ (Dewey, 1904-1906, str. 26). Deweyjevi su u početku mislili da će se čitalačke sposobnost učenika prirodno povećati, tj. slijediti njihovu motivaciju za čitanjem, ali taj pristup nije bio potpuno uspješan. Uvidjeli su da neki učenici ne uče čitati dovoljno što je uzrokovalo „odlaganje učenje simbola u čemu je u ranijem periodu bilo puno uživanja, ali je postalo za njih dosadno ili zamorno“ (Mayhew & Edwards, 1936, str. 346). Taj početni neuspjeh doveo je do toga da neki ljudi sarkastično smatraju da je „škola imala nastavu da djeca uče da šiju i kuhaju, te da majke treba da ih kod kuće uče da čitaju“ (Dewey, 1904-1906, str. 26-27). Pitanja o tome trebaju li djeca učiti čitati u ranoj dobi i kako ih tome naučiti, bila su stalni izvor eksperimentiranja i istraživanja. Katherine Mayhew i Anna Edwards (1936), učiteljice Laboratorijske škole, svjedoče da je zbog navedenih problema odlučeno da se posveti određeno vrijeme posveti *paralelnom* ili *pobočnom* čitanju, koje je imalo u planu pružiti pregled rada iz povijesti koji je prethodno obrađen. Također, počeli su i sati pisanja dopunjeni vježbanjem riječi ili konstrukcija koje su im bile problematične, a većina je djece to prihvatila shvativši da ne mogu nastaviti svoj rad ukoliko nisu sposobni čitati knjige koje sadrže mnoge neophodne informacije. Poslije tri mjeseca, osim dva učenika, djeca su bila dovoljno sposobna samostalno čitati da bi se proučavanje gradiva iz povijesti moglo nastaviti. Osvješćivanje potreba i interesa bilo je važan pokretački čimbenik napredovanja učenika.

U toj su se školi koristili raznovrsni načini u poboljšanju nastave čitanja i pisanja. Na primjer, „djeca rane dobi su čitala diktirajući nastavniku rečenice koji bi ih zapisivao na ploči“ (Hall, 2005, str. 100). Dodatno, zanimljive su igre uključene u nastavu učenja čitanja, kao na primjer one „osmišljene za šestogodišnjake da sve stvari koje nađu vani budu postavljene na stol. Rečenica je bila ispisivana na ploči, na primjer, ‘Našao sam mahunu!’, pri čemu je učenik koji je uspio da je pročita mogao izaći, tražiti, naći i donijeti mahunu u učionicu i staviti je na stol. Poslije uporabe te igre u više navrata, iste rečenice su ispisivane velikim tiskanim slovima, tako da su istovremeno učena i mala i pisana slova“ (Mayhew & Edwards, 1936, str. 84-85). Takve igre su imale za cilj motivirati učenike na učenje čitanja, pisanja, razmišljanje i zajedničko učenje. Kurikularne aktivnosti bile su utemeljene na dječjim zanimanjima i potrebama, na upoznavanju izazovnih nastavnih sadržaja te interdisciplinarne i dinamičke.

Može se reći da je i nastava književnosti u Deweyjevoj školi bila unikatna. Književnost je proučavana kao socijalna ekspresija i stoga prije svega kroz prizmu povijesti. Literatura je smatrana za temeljni dio kulture i vremena iz kojih izrasta, nasuprot slučajnim i izoliranim pričama. Na primjer, „Grčki mitovi su proučavani u vezi sa životom antičkih Grka, a Shakespeareova djela su razmatrana kao interpretacija Tudor Engleske i razdoblja Renesanse“ (ibid., str. 31). Inače, u školi je postojao zahtjev da se „formulira značenje svih obavljenih aktivnosti kroz razgovor ili usmeni ili pisani izvještaj bez obzira na oblast kojom su se učenici bavili“ (ibid., str. 349). Sve to je omogućavalo unapređivanje samih diskusija i sposobnosti učenika za sudjelovanje u njima te da razvijaju sposobnosti usmenoga i pismenoga izražavanja, pa sve do umjetničkoga izražavanja, npr. u području književnosti.

Zaključak

Ponekad se smatra da sam konstruktivizam i ne sugerira neku posebnu pedagogiju, već (samo) opisuje kako se učenje odvija, tj. kako učenici konstruiraju znanje, čime je često poistovjećen (samo) s pedagoškim pristupima koji promoviraju učenje činjenjem. Upravo je Dewey bio tvorac navedenoga slogana koji je podrazumijevao nešto mnogo više od njegovoga doslovnoga značenja. Iako sam konstruktivistički koncept učenja ima određena ograničenja i nedostatke, Dewey je, uz druge konstruktivistički orijentirane pedagoge i psihologe, dao nove perspektive za proces obrazovanja u nastavi i njegovu humanizaciju. Njegov (imanentni) kriticizam nije imao namjeru biti (prvenstveno) destruktivan, već je nudio i pozitivno i specifično viđenje o odnosu spoznaje, odnosno učenja činjenjem, a takav stav mogao je biti samo utemeljeniji kasnijim razvo-

jem posebno prirodnih znanosti. Kakogod, Deweyjeva instrumentalistička psihologija uma, odnosno eksperimetalizam te funkcionalistička psihologija i konstruktivizam, utjecali su na brojne kasnije pedagoške koncepte i teorije spoznaje temeljene na osnovi koja je težila da bude najbliža konkretnom životu i svakodnevnim problemskim situacijama. Argumentacija koju je ponudio omogućuje nam da imamo solidan uvid i u subjektivne (individualne) i intersubjektivne (socijalno-kulturne) dimenzije konstrukcije spoznaje, te da ih uzmemo u obzir prilikom razmatranja konstruktivizma, odnosa spoznaje i jezika te rada u školi.

Pozadina podrijetla i utemeljenja Deweyjeva shvaćanja spoznavanja i jezika te njihovoga odnosa i važnosti za obrazovni proces, u velikoj je mjeri njegova konstruktivistička psihologija. U svojoj teoriji, ali i praksi, jezik je razmatrao kao sredstvo mišljenja, u sklopu procesa spoznavanja i isticao važnost fizičkih objekata, što je bio izraz Deweyjeva kritičkoga odnosa prema verbalizmu u školama. Potencirao je neophodnost razumijevanja toga odnosa za proces učenja i nastave. S druge strane, bio je protiv premoći pripisane jeziku u nastavi koje kao dominantno manipuliranje simbolima vodi verbalizmu, a zalagao se za, kroz interakciju unutar specifičnoga sociokulturnog konteksta, učenje jezika i proces konstruiranja znanja kroz iskustvo, aktivnost i istraživanje. To je pokušavao primijeniti i u svojoj Laboratorijskoj školi. Šteta je što u njoj nije uspio u značajnijoj mjeri do kraja ostvariti svoje brojne namjere koje bi nam dale više korisnih ideja i mogućih uporabljivih opcija za preispitivanje i praksu, ali i podataka da o radu škole sudimo zbog njezinoga kratkog razdoblja postojanja (1896-1904).

Za duboki uvid u Deweyjevu teoriju spoznaje, a unutar nje odnosa spoznaje i jezika, od velikoga značenja je njegova logika, pedagogija, sociološko-politička teorija i posebno psihologija, a prilikom razmatranja, vrednovanja i eventualne primjene njegovih pedagoških ideja nezaobilazna i kompleksna, te zaslužuje dublja i opsežnija proučavanja. Samo sveobuhvatno istraživanje navedenih pitanja može voditi prema jasnijemu razumijevanju, konkretizaciji i preispitivanju Deweyjevih ideja o odgoju i obrazovanju.

Literatura

Baum, M. (1955). Pragmatism. U R.B. Winn (Ur.), *American philosophy* (str. 162-171). New York: Philosophical library.

Claparède, É. (1920). *Pedagogija Džona Duia*. Beograd: Knjižarnica Rajkovića i Đurkovića.

Dalton, T.C. (2002). *Becoming John Dewey (Dilemmas of a philosopher or a naturalist)*. Bloomington: Indiana University press.

Dewey, A. (1904-1906). *Typed manuscript documenting the history of Laboratory school*, n.d., Box 22, Folder 2. New York: Katherine Champ Meyhew Papers.

Dewey, J. (1887). *Psychology*. New York: Harper.

Dewey, J. (1895). Results of Child-Study Applied to Education. U Boydston, J. (Ur.) (1972). *The Early Works of John Dewey, 1882-1898*, vol. 5, (str. 204-206). Carbondale: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1896). The Reflex Arc Concept in Psychology. U Boydston, J. (Ur.) (1972). *The Early Works of John Dewey, 1882-1898.*, vol. 5, (str. 96-111). Carbondale: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1899). *The school and society*. Chicago: University of Chicago Press.

Dewey, J. (1900). The Psychology of the Elementary Curriculum. U *The Elementary School Record 1* (str. 221-232).Chicago: University of Chicago press.

Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: D.C.Heat&Co.

Frost, S.E. (1966). *Historical and philosophical foundations of Western education*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill books.

Grlić, D. i sur. (1973). *Enciklopedijski leksikon mozaik znanja: Filozofija*. Beograd: Interpres.

Hall, I. (2005). *The unsung partner: The educational work and philosophy of Alice Cpipman Dewey*. (Doktorska disertacija). Boston: Graduate School of Education at Harvard University.

James, W. (1890). *Principles of Psychology*. New York: Henry Holt and Company.

Mayhew, K. C. i Edwards, A. C. (1936). *The Dewey school: The Laboratory school of the University of Chicago, 1896-1903*. New York: D.Appleton-Century co.
Morgenbesser, S. (Ur.) (1977). *Dewey and his critics*. New York: The Journal of Philosophy inc.
Pejović, D. (1982). *Savremena filozofija zapada*. Zagreb: N.Z.M.H.
Rorty, R. (1992). *Konsekvence pragmatizma*. Beograd: Nolit.
Životić, M. (1966). *Pragmatizam i savremena filozofija*. Beograd: Nolit.

Vučina Zorić
Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet u Nikšiću, Sveučilište u Crnoj Gori
Danila Bojovića bb, 81400 Nikšić, Crna Gora
vucinazoric@gmail.com

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Professional paper
pages: 294-303

John Dewey's constructivist psychology as the background of relationship between cognition and language

Vučina Zorić
Department of Pedagogy, Faculty of Philosophy in Nikšić, University of Montenegro, Nikšić, Montenegro

Abstract

This paper researches and analyses the foundations of the relationship between cognition and language in the work of John Dewey. It discusses the wider psychological basis of Dewey's concept of education, as well as its most important segments and the characteristics which are of crucial importance for the development of the pragmatism pedagogy. This research started from Dewey's experimental psychology and pedagogy in order to proceed towards instrumentalist psychology of mind, functionalist conception of pedagogy, constructivist theory and educational process, the relationship between cognition and language, arriving at specific examples of reading and writing in Dewey's Laboratory School in Chicago. The results of this research pointed towards the great significance that Dewey's constructivist psychology has as the background the origins of his conception of cognition and language. Namely, Dewey contemplated language as a necessary instrument of thinking in connection to the process of cognition through elements of their relationship, emphasizing the importance of grasping that relationship in the process of teaching and learning. Dewey was opposed to the dominance ascribed to language itself, which in teaching, seen as manipulation of symbols, can easily lead to mere verbalisation. He was a proponent of examination of language and construction of knowledge through experience, activity and research. In order to gain a profound insight into Dewey's theory of knowledge and, as part of it, into the relationship between cognition and language, we must understand the importance of his psychology, which deserves a more thorough and extensive examination, since it is an inevitable part of any process of discussion, evaluation and possible application of his pedagogical ideas.

Keywords: *Dewey's Laboratory School in Chicago; learning; pragmatism; research; teaching*

ducation / Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja / Researching Paradigms o
hildhood and Education / Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja / Researchin
aradigms of Childhood and Education / Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja / Re
earching Paradigms of Childhood and Education / Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obra
ovanja / Researching Paradigms of Childhood and Education / Istraživanja paradigmi djetinjstva
dgoja i obrazovanja / Researching Paradigms of Childhood and Education / Istraživanja paradigm
jetinjstva, odgoja i obrazovanja / Researching Paradigms of Childhood and Education / Istraživanj
aradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja / Researching Paradigms of Childhood and Educatio
Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja / Researching Paradigms of Childhoo
nd Education / Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja / Researching Paradigm
f Childhood and Education / Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja / Researchin
aradigms of Childhood and Education / Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja / Re
earching Paradigms of Childhood and Education / Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obra

