

Bajka u književnom i jezičnom odgoju i obrazovanju

Stupičić, Dorja

Master's thesis / Diplomski rad

2017

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:674499>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-12**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET

Dorja Stupićić

Bajka u književnom i jezičnom odgoju i obrazovanju

(DIPLOMSKI RAD)

Rijeka, srpanj 2017.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET
Odsjek za kroatistiku

Dorja Stupičić

Matični broj: 0009051424

Bajka u književnom i jezičnom odgoju i obrazovanju

DIPLOMSKI RAD

Diplomski studij: Hrvatski jezik i književnost/filozofija

Mentorica: prof. dr. sc. Estela Banov

Rijeka, srpanj 2017.

Sadržaj

| | |
|---|----|
| 1. Uvod | 5 |
| 2. Teorijsko određenje bajke | 6 |
| 2.1. Bajka i fantastična priča | 7 |
| 2.2. Pripovijetka nasuprot bajci i fantastičnoj priči | 8 |
| 3. Usmena i umjetnička bajka | 9 |
| 4. Klasična i moderna bajka | 12 |
| 5. Bajka u vertikalnom slijedu u osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju | 13 |
| 5.1. Prvi razred | 14 |
| 5.2. Drugi razred | 15 |
| 5.3. Treći razred | 15 |
| 5.4. Četvrti razred | 16 |
| 5.5. Peti razred | 16 |
| 5.6. Šesti razred | 17 |
| 5.7. Sedmi razred | 18 |
| 5.8. Osmi razred | 18 |
| 6. Različiti pristupi bajkama i njihova primjena u nastavi | 19 |
| 7. Pedagoški pristup bajci | 19 |
| 7.1. Odgojna komponenta bajke | 19 |
| 7.1.1. Egzistencijalna motivacija | 21 |
| 7.1.2. Načelo nagrade i kazne | 21 |
| 7.1.3. Optimističnost | 22 |
| 7.2. Odgojni aspekt bajke u nastavi | 22 |
| 7.2.1. Prvi odgojno-obrazovni ciklus | 23 |
| 7.2.2. Drugi odgojno-obrazovni ciklus | 24 |
| 7.2.3. Treći odgojno-obrazovni ciklus | 25 |
| 8. Psihološki pristup | 26 |
| 8.1. Terapeutsko djelovanje bajki | 27 |
| 9. Metodički pristup bajci | 29 |
| 9.1. Nastava književnosti i bajka | 29 |
| 9.2. Školska interpretacija bajke | 30 |
| 9.2.1. Priprema za čitanje teksta | 31 |
| 9.2.2. Čitanje teksta (interpretativno) | 32 |

| | |
|---|----|
| 9.2.3. Provjeravanje doživljaja..... | 33 |
| 9.2.4. Prepričavanje..... | 33 |
| 9.2.5. Analiza teksta (interpretacija) | 33 |
| 9.2.6. Uopćavanje | 35 |
| 9.2.7. Pripremanje učenika za interpretativno čitanje, stvaralački rad na tekstu, dramatizacija | 35 |
| 9.2.8. Zadavanje zadataka za samostalan rad kod kuće | 36 |
| 10. Lingvostilistički pristup bajci | 37 |
| 10.1. Česti glagolski oblici | 38 |
| 10.2. Nepoznate riječi kao prepreka razumijevanju | 41 |
| 10.3. Bajka kao sredstvo bogaćenja rječnika..... | 42 |
| 11. Književnoteorijski pristup bajci | 43 |
| 12. Zaključak..... | 50 |
| 13. Sažetak | 52 |
| 14. Ključne riječi | 53 |
| 15. Naslov rada na engleskome jeziku: Fairytale in language education and literary education | 53 |

1. Uvod

Bajka je osobita književna vrsta koju djeca s radošću primaju, a odrasli se s nostalgijom sjećaju. Svojim čudesnim likovima i motivima, zanimljivim i domišljatim radnjama zaokuplja pažnju i vodi u maštovite svjetove, prostranstva kojima se često vraćamo, ne bismo li bar nakratko pobjegli od stvarnosti. Bajka ima neizmjernu važnost u ranoj dobi jer na suptilan način pomaže djetetu da shvati sebe i okolinu. Stoga ne čudi da se književni odgoj i obrazovanje uvelike oslanja i na tu književnu vrstu, posebice u početnom stadiju školovanja.

Ovaj se rad bavi njezinim obilježjima i načinima na koje je uvedena u nastavu osnovne škole. Bajci se može pristupiti s različitih gledišta zbog brojnosti njezinih obilježja. Cilj ovoga proučavanja jest istražiti ta obilježja te u skladu s time sagledati bajku iz više perspektiva. Svaka perspektiva predstavlja poseban pristup bajci, a svaki se pristup pojavljuje u jezičnom i književnom odgoju i obrazovanju učenika osnovne škole.

Da bi se svaki pristup detaljnije analizirao prvo je potrebno bajku bolje upoznati kao književnu vrstu. Stoga je, prije svega, valja proučiti u književnoteorijskom kontekstu. Tu će se odgonetnuti što je zapravo bajka i u kakvom je odnosu s drugim proznim djelima njoj sličnima. Nakon teorijskog određenja slijedi podjela bajke na narodnu (usmenu) i umjetničku te na klasičnu i modernu kako bi se jasnije ocrtala sva njezina obilježja.

S obzirom da se ovaj rad, između ostalog, bavi i načinima uvođenja spomenutih pristupa u nastavu, potrebno je detaljnije proučiti *Nastavni plan i program za osnovnu školu* imajući u vidu sve sadržaje koji su na bilo koji način povezani s bajkom. Radi se o svojevrsnom usmjerenom čitanju *Nastavnoga plana i programa* jer je pozornost usmjerena samo na neke njegove odrednice.

Slijedi uvođenje u različite pristupe bajci. Ovaj rad bavit će se pedagoškim, psihološkim, metodičkim, lingvostilističkim i književnoteorijskim pristupom. Svakim od njih dolazi se do određenih spoznaja o bajci. U nastavi predmeta Hrvatski jezik nema mjesta za sve te informacije do kojih su dolazili stručnjaci, već se radi selekcija sadržaja koja je u skladu s količinom vremena te učenikovim mogućnostima i potrebama.

Raspoložujući teorijskim činjenicama vezanim uz bajku te informacijama iz *Nastavnog plana i programa* moguće je proučavati na koji se način spoznaje dobivene navedenim pristupima prilagođavaju učenicima u osnovnoj školi, odnosno na koji se način ti pristupi odražavaju u nastavi predmeta Hrvatski jezik.

2. Teorijsko određenje bajke

Na spomen pojma bajke prije svega pada na pamet priča namijenjena djeci, što nije nužno pogrešno određenje, ali nije ni sasvim precizno. Koliko je takvo objašnjenje neodređeno pokazuju nam priče namijenjene djeci koje nisu bajke, ali i bajke koje sa zanimanjem čitaju i odrasli ljudi. „Bajka nije isključivo dječja literarna poslastica, jer u svojim vrhunskim dometima potpuno jasno govori tek zreloom i iskusnom čovjeku.“ (Težak, D., Težak, S. 1997: 17) Kako bismo definirali bajku trebamo se upitati što bajku čini upravo bajkom. Riječ *bajka* dolazi „od arhaičnoga *bajati*, vraćati, čarati, ali izvorno i pripovijedati“ (Pintarić, 2008: 7).

Kako bi se bajku pokušalo preciznije definirati potrebno ju je smjestiti u književnoteorijski kontekst. Kao kod svake definicije nekog pojma i bajci valja odrediti nadređen pojam kako bi se mogla klasificirati. U ovome slučaju govorimo o priči. Dubravka Težak pod pojmom priče obuhvaća „sve narativne tvorevine koje dalje dijelimo na tri veće podvrste: bajka, fantastična priča i pripovijetka“ (1991: 11). Ana Pintarić pak pod tim pojmom zahvaća izmijenjeni skup narativnih vrsta, odnosno kaže kako je ona nadređen pojam jednostavnim proznim oblicima: bajci, mitu, legendi, sagi, zagonetki, poslovice, vicu. (Pintarić 1999: 12) Vidljivo je, dakle, da već na samom početku postoje nesustavnosti u klasifikaciji. Međutim može se zaključiti da kad govorimo o bajci, govorimo o podvrsti priče. Sljedeći je korak odrediti obilježja bajke koja je razlikuju od ostalih podvrsta priče. Tek time dobivamo relativno zadovoljavajuće određenje pojma. Kažem – relativno jer je i takvoj definiciji moguće pronaći iznimaka i protuprimjera. Jedno je svakako sigurno: „svi se stručnjaci slažu da je čudesno ono što čini bit bajke“ (Težak 2001: 10) i to će biti nit vodilja ovoga rada. „Bajkama nazivamo priče o čudesnim događajima u kojima se glavni junak svojom hrabrošću i mudrošću suprotstavlja silama zla. Uz njih se vežu termini ‘čudesan’ i ‘čudesnost’, a čuda koja se događaju nikoga ne iznenađuju i ne užasavaju sudionike zbivanja. Ona se događaju kao nešto normalno.“ (Giacometti 2013: 51) Takvo objašnjenje bajke razradit će se u nastavku. Sljedeći su pak redci posvećeni razlikama između bajke, fantastične priče i pripovijetke, pri čemu se vodim prvom navedenom klasifikacijom, onom Dubravke Težak (budući da i Ana Pintarić govori o terminu fantastične priče premda ga nije unijela u spomenutu podjelu).

2.1. Bajka i fantastična priča

Bajku se najbolje može „protumačiti opozicijom između nje i fantastične priče“ (Crnković 1987: 11). U bajci se „prepleću dva svijeta, onaj čudesni s onim zbiljskim, i to tako da se ta dva svijeta međusobno ne potiru“ (Visinko 2005: 37.). Netko bi se mogao zapitati po čemu se onda bajka razlikuje od fantastične priče jer se i u njoj pojavljuju zbiljski i nezbiljski svijet. Razlika je u tome što se je u fantastičnoj priči „prijelaz iz realnog u irealno naglašen“ (Težak, 1991: 11), odnosno uočljiva je i objašnjena granica, dok se u bajci ta dva svijeta međusobno prožimaju do te mjere da granice više ne postoje. „Čudesno pripada bajci. U njoj svijet čuda koegzistira sa stvarnim svijetom ne narušavajući njegov unutrašnji sklad.“ (Težak, 1991: 11) Osnovna je razlika dakle u odnosu između zbiljskog i nezbiljskog svijeta. „Presudni trenutak u nastajanju fantastične priče“ Crnković je nazvao „*pomak u irealno*“ (1987: 15). Takav pomak obilježava granicu između navedena dva svijeta, a ostvaruje se različitim tehnikama. „To su san, nesvijest, duševna prisila (nametnuta vjerovanja), ostvarene želje (potrebe, tjeskobe), duševna nerazvijenost (prave i lažne lude) i konačno igra kao svjesno određivanje crte koja dijeli stvarno i nestvarno kao i pravila po kojima funkcionira irealni svijet.“ (Crnković 1987: 16) Najbolji primjer u kojem je korištena tehnika pomaka i kojim se nastoji pokazati osnovno obilježje fantastične priče jest Carrollova *Alica u zemlji čudesa*. „Alica zaspi na prvoj stranici i probudi se na posljednjoj u obje knjige.“ (Crnković 1987: 16)

Pri usporedbi bajke i fantastične priče često se poseže za razlikovanjem pojmova „čudesno“ i „fantastično“, „vežući pojam čudesnog uz klasičnu bajku u kojoj čudesan svijet postoji usporedno sa stvarnim kao nešto normalno, a fantastično je nešto što neočekivano prodire u stvarni svijet izazivajući u njemu pomutnju.“ (Težak 2001: 7) Takva razlikovnost se uvodi zbog jasnijeg razgraničavanja bajke i fantastične priče, ali potrebno je naglasiti kako ne koriste svi autori ovo razgraničavanje. Naime u književnoteorijskoj literaturi moguće je pronaći radove u kojima se spominje samo termin *fantastično* koji se koristi za određivanje obilježja fantastične priče, ali i bajke istovremeno.

Dodatna razlika jest u tome što bajka (barem ona klasična) ima istaknutu odgojnu crtu dok je fantastična ne mora imati. „Za razliku od klasične bajke više ne daje upute¹ kako treba živjeti, nego primjere kako se može živjeti.“ (Težak, 1991: 11) Bajka (ona klasična) je uz to „književna vrsta s vrlo prepoznatljivim načinom izražavanja (tipični su počeci i završeci bajke, formulaični izraz, ponavljanja, varijacije istih motiva)“ (Visinko, 2005: 37), dok se u

¹ misli se na fantastičnu priču

fantastičnoj priči navedena obilježja ne uočavaju. Pretpostavka jest da su ta obilježja posljedica utjecaja narodnih bajki koje su se pričale i nasljeđivale generacijama (o usmenim i umjetničkim bajkama bit će riječi nešto kasnije).

U bajkama se pretežno uočavaju tipizirani, plošni likovi i „odsutnost zanimanja za unutrašnji život ili psihologizaciju junaka“ (Zima 2001: 167), dok se fantastična priča „zanimava za svoje likove i njihovu karakterizaciju, i likovi su u njoj najčešće originalni, samosvojni i individualni“ (Zima 2001: 169). Obje književne vrste imaju „dvije kategorije likova – ljudski i fantastični“ (Zima 2001: 167), ali „junaci u bajci ne postavljaju pitanja o fantastičnim pojavama na koje nailaze ili fantastičnim likovima koje susreću, nego ih jednostavno prihvaćaju“ (Zima 2001: 167), dok to nije slučaj s fantastičnom pričom.

Razliku je moguće pronaći i u (ne)odredljivosti prostora i vremena. Vrijeme i prostor zbivanja „u bajci nisu određeni“, a u fantastičnoj priči zbivanje je „najčešće smješteno u odrediv vremensko-prostorni okvir koji često odgovara piščevom vremenu“ (Zima 2001: 169). Kad se obilježja fantastične priče pokušaju sumirati dobivaju se sljedeće karakteristike: „povezanost sa suvremenošću, glavni su likovi djeca, pojava nestvarnih likova, nevjerojatne situacije, povratak u stvarnost“ (Pintarić 2008: 11).

Fantastična priča ima noviji datum „rođenja“ za razliku od bajke, čiji se postanak ne može datirati jer ide toliko daleko u prošlost da joj se ne može ući u trag. „Utemeljiteljem fantastične priče smatra se Lewis Carroll s djelima *Alica u Zemlji Čudesna* (1865.) i *Alica s onu stranu ogledala* (1872.), u kojima je postavio model fantastične priče /.../.“ (Pintarić 2008: 11)

2.2. Pripovijetka nasuprot bajci i fantastičnoj priči

Za razliku od bajke i fantastične priče pripovijetka „nema događanja koja bi se protivila prirodnim zakonitostima“ (Težak 1991: 12), što će reći da je njezina književna stvarnost u skladu sa zbiljom. U njoj, može se kazati, nema čudesnih, irealnih, fantastičnih zbivanja, već se radnja temelji na događajima koji su mogući u stvarnome svijetu. Dubravka Težak ipak napominje da „u dječjim pripovijetkama često nailazimo na neuvjerljivosti i naivnosti, ali to je u skladu s dječjom prirodom“ (1991: 12).

Bez obzira na ovakvo određenje, po kojem pripovijetku ne bismo trebali miješati s obilježjem fantastike, u književnoteorijskoj literaturi je i danas moguće naići na nesustavnosti u objašnjavanju ovih termina. „Često se danas upotrebljavaju nazivi priča i pripovijetka kao

sinonimi“ (Težak, D. 1991: 12) i to je razlog terminoloških nedoumica. Primjerice u znanstvenome radu Dubravke Zime može se naići na pojam *fantastična pripovijetka* (Zima 2001: 165) pod kojim autorica smatra fantastičnu priču. Ako se uzme u obzir definicija pripovijetke kao realistično pripovjedno djelo, sintagma *fantastična pripovijetka* postaje proturječna jer pojam fantastičnog proturječi realističnom u pripovijetci. Stoga treba naglasiti kako se ovaj rad temelji na pretpostavci pripovijetke kao realističnoga književnoga teksta i u skladu s time će se *fantastična pripovijetka* nazivati fantastičnom pričom.

Bajku, dakle, ne bi trebalo miješati s fantastičnom pričom i pripovijetkom, a njezino obilježje koje je između ostalih karakteristika bitno razlikuje od ostalih podvrsta priče jest sljedeće: bajka je „osobita /.../ književna vrsta u kojoj se čudesno i nadnaravno prepleće sa zbiljskim na takav način da između prirodnog i natprirodnog, stvarnog i izmišljenog, mogućeg i nemogućeg, nema pravih suprotnosti.“ (Solar 1994: 209) Navedeno je obilježje koje bi svaka bajka trebala imati. Bajke imaju dodatna obilježja, ali ovo poglavlje njima se neće baviti jer se proučava srž bajke koja je osnova svim vrstama bajki, narodnim i umjetničkim, klasičnim i modernim. O dodatnim karakteristikama bit će riječi prilikom izučavanja svake od njih.

3. Usmena i umjetnička bajka

Bajka je vrlo zanimljiva književna vrsta za proučavanje jer se na nju može gledati s aspekta narodne književnosti. Ona, naime, „predstavlja jedan od najstarijih oblika usmenog narodnog stvaralaštva“ (Težak 2001: 5). Takvim pristupom uzima se u obzir čuvanje kulturnog naslijeđa koje otkrivamo u bajkama. „Uporno nastojanje da shvati svijet oko sebe, da protumači nejasne pojave u prirodi, nije nalazilo dovoljno uporišta u čovjekovu umu, zato se često priklanjalo mašti: plod tih nastojanja jesu i mitološke priče u kojima čudesna bića nisu ništa drugo doli personificirane prirodne pojave i fantastični odgovori na pitanja: kako nastaje dan i noć, što je sunce, kako su nastale životinje itd.“ (Težak D. i Težak, S 1997: 8) Mitološke priče možemo doslovno kao shvatiti mitove, ali i kao bajke (kao posebnu vrstu). Jedna od razlika je u tome što se u mitovima „junak kulture slušaocu prikazuje kao lik kojega, što je moguće više, valja oponašati u vlastitom životu“ (Bettelheim 1989: 40), dok bajka nema takvu namjeru, već pred slušaoca ne postavlja nikakve zahtjeve.² Zaključuje se kako svaki narod ima svoju tradiciju u kojoj pronalazimo između ostalog i bajke kao kulturno blago.

² više u poglavlju *Pedagoški pristup bajci*

Treba istaknuti sveprisutnost bajki u različitim civilizacijama pa čak i sveprisutnost sličnih motiva u bajkama. „Bajke su baština cijeloga svijeta.“ (Pintarić 1999: 19) To pokazuje činjenica da su određene bajke, ili barem njihova osnova, pronašle put do najrazličitijih kultura. Primjerice inačice bajke o Pepeljugi moguće je pronaći u različitim kulturama od Kine pa sve do Perua (Meigs 1953: 9).

Narodna je književnost važna i u odgoju i obrazovanju najmlađih „zbog svojih etičkih, rodoljubnih i humanih obilježja“ (Rosandić 1986: 651) koje bi trebalo afirmirati. „Narodno stvaralaštvo upoznaje učenike sa životnim iskustvom mnogih naraštaja, prenosi pročišćenu i oplemenjenu narodnu mudrost /.../“ (Rosandić 1986: 650) Stoga uz pripovijetku, basnu, lirsku i epsku pjesmu, baladu, zagonetku, poslovicu i pitalicu (Rosandić 1986: 649) kao primjere narodnoga stvaralaštva učenici u osnovnoj školi uče i o bajci koja ne samo da posjeduje obilježje narodnoga, već u sebi ima i didaktičku svrhu te je sadržajem prihvatljiva djetetu.

„Najstarije bajke pronalazimo dakako u narodnoj umjetnosti.“ (Težak 2001: 5) Zato ne čudi da u svojoj *Metodici književnoga odgoja* Dragutin Rosandić bajku kao književnu vrstu smješta u narodnu književnost. Valja napomenuti da se narodna ili tradicionalna bajka još naziva usmenom bajkom (Bošković-Stulli 2012: 282) jer se usmenim putem prenosila s generacije na generaciju. Nije teško zaključiti da je njezina kvaliteta tada ovisila o darovitosti pripovjedača.

Međutim jasno je da nije svaka bajka ujedno i narodna bajka. Postoje i one koje su zadržale neka obilježja narodne, ali su krenule drugačijim smjerom i postale umjetničke. Bajke koje nazivamo umjetničkim su one u koje je intervenirao umjetnik (pisac). „Postupni prijelaz narodne bajke u tzv. umjetničku bajku možemo najbolje pratiti na primjerima bajki Charlesa Perraulta ili braće Grimm“ (Težak 2001: 5), a neki taj prijelaz još nazivaju „literarnom narodnom bajkom“ (Crnković 1987: 11) Pojedini proučavatelji bajki ³ već Perraultove i Grimmove bajke nazivaju umjetničkim bajkama, odnosno ne spominju prijelaz s tradicionalne na umjetničku. Primjerice, Ana Pintarić navodi da je utemeljitelj umjetničke bajke upravo Charles Perrault (2008: 40), a analize njegovih i bajki braće Grimm svodi pod okvire analiza umjetničkih bajki. Štoviše, navodi kako je Perrault nadahnuće za svoje bajke „našao u usmenoknjiževnim bajkama i pričama“ (2008: 40), što će reći da se na njegove bajke

³ radi se o aktualnijoj literaturi o bajci

u ovome slučaju gleda kao na ostale umjetničke bajke, odnosno bajke u koje je intervenirao pisac (više ili manje - nije toliko više ni bitno).

Zanimljivost narodnih bajki jest ta da „nijedna narodna/usmena bajka nema jednu izvornu, originalnu utvrđenu varijantu nego se različite varijante sličnih motivskih sklopova javljaju na različitim mjestima i u različito vrijeme /.../ što dovodi do pojave raznovrsnih umjetničkih odnosno autorskih prerada izvorno narodnih bajki i autorskih intervencija u fiksirano književno djelo usmenog podrijetla“ (Zima 2001: 167). Kako su nastajale prerade narodnih bajki, odnosno kako dolazi do prijelaza iz narodnu u umjetničku jednostavno je opisao Milan Crnković u svojoj knjizi *Sto lica priče*. „Tu se narodna bajka ne mijenja, nego dotjeruje (od brojnih varijanata unose se u izabranu uspjeliji detalji, krati se, jezično se dotjeruje, a mogu se u nju uvući i kraći opisi te poneki trag determiniranja lika i sl.)“ (1987: 11) Postoji i drugi način stvaranja umjetničke bajke, a da ona još uvijek ima direktnu vezu s narodnom, a taj je da se „stvora nova bajka na osnovi klasičnih motiva, npr. *Ivica i Marica* Josipa Cvrtila, *Priče iz davnine* Ivane Brlić Mažuranić, *Mala sirena* Hansa Ch. Andersena“ (Pintarić 2008: 12). U ovakvim bajkama radi se o originalnoj priči autora u koju su ugrađeni narodni elementi.

Može se zaključiti kako nasuprot narodnim bajkama postoje one koje svoj izvor imaju u narodnom usmenom stvaralaštvu, ali je u njih minimalno intervenirao umjetnik, i one koje su u potpunosti autorske, a nazivaju se umjetničke bajke. Bez obzira što su umjetničke bajke autorske i dalje ostaje vidljiva poveznica s narodnom bajkom jer „u strukturi više ili manje čuvaju neke elemente ili duh narodne bajke“ (Crnković 1987:11).

Umjetničku bajku neki još nazivaju „literarnom bajkom“ (Crnković 1987: 11). Ona, kao i usmena bajka ima već spomenuto osnovno obilježje – koegzistiranje zbiljskog i čudesnog svijeta bez vidljivih granica. Umjetničke su bajke „po vanjskim elementima nalik na narodne priče, ali nisu narodne priče, nego na narodnim elementima izgrađene umjetnikove priče s promjenom nekih odrednica gdje se najjače ističe prisutnost pejzaža, produbljivanje i izgradnja kompleksnih likova i drukčija etičnost.“ (Crnković 1987: 11) Na taj način se proširuje dostupnost novih tehnika jezičnog izražavanja, kao što je primjerice opisivanje. Time se može zaključiti kako je u narodnoj bajci naglasak bio na radnji, dok se u umjetničkoj autor može posvetiti i drugim odrednicama priče (iako je događajnost još uvijek na prvome mjestu). „Najjednostavniji su primjer takve bajke priče Ivane Brlić-Mažuranić ili priče poput Andersenove *Male sirene*.“ (Crnković 1987: 11)

4. Klasična i moderna bajka

Budući da se u ovome poglavlju govori o opoziciji klasične i moderne bajke, već na početku valjalo bi precizirati što to točno predstavlja klasičnu bajku. „Termin *klasične bajke* rabiće se u smislu uzorne bajke, pri čemu se misli na bajke koje su utemeljile umjetničku ili autorsku bajku /.../. (Pintarić 2008: 9) Primjere takvih bajki nalazimo u djelima Charlesa Perraulta⁴, Jeanne-Marie LePrince De Beaumont⁵, Jacoba i Wilhelma Grimma⁶, Hansa Christiana Andersena⁷ i sl. (Pintarić 2008: 9) Dakle kad je bilo govora o teorijskom određenju bajke, u vidu se prvenstveno imala klasična bajka koja se prepoznaje „prema jedinstvu stvarnoga i zamišljenoga svijeta, stereotipnoj kompoziciji, sukobu dobra i zla i pobjedi dobra, uvjetu i kušnji, odgođenoj nagradi, ponavljanju radnje ili dijaloga, po dvorcima i kolibicama, likovima kraljeva i kraljica, drvosječa i postolara, nadnaravnim pomagačima iz svijeta vila, čarobnica, divova, zmajeva, neobjašnjivim događajima, čarobnim predmetima i riječima“ (Pintarić 2008: 9). Kad govorimo o kompoziciji klasične bajke, ona „se temelji na ponavljanju“ (Pintarić 1999:20). Uvod se pretežno sastoji od uvodne rečenice poput: „Bio jednom /.../“ ili „Jednom davno /.../“ i sl. „Osim ponavljanja uvodnih i završnih rečenica ponavlja se i radnja, i to najčešće tri puta, a isto tako i dijalog“ (Pintarić 1999: 21) (ako ga ima). Moderna se pak bajka u nekim obilježjima treba razlikovati od klasične, inače ne bi bila moderna.

Već je bilo govora na koji se način fantastična priča kao posebna književna vrsta udaljava od klasične bajke. Ta saznanja su potrebna kako bi se objasnila razlika klasične i moderne bajke, a kako se ona ne bi poistovjetila s razlikom između bajke i fantastične priče. Potrebno je naglasiti: moderna bajka nije isto što i fantastična priča. „Naprotiv, ona, kako bi je se moglo nazvati bajkom, ima jednostavniju, jednoslojnu fantastičnu strukturu, odnosno u njoj ne dolazi do sukoba stvarnog i fantastičnog svijeta, nego je pripovjedni svijet samo jedan, fantastičan⁸.“ (Zima 2001: 170-171) To je, dakle, već spominjano osnovno obilježje svake bajke pa tako i moderne.

Moderna bajka unosi novosti kako na planu likova i radnje tako i na planu idejne usmjerenosti. „Opisi su likova, mjesta i vremena sadržajni i bogatiji, sve su češći funkcionalni pejzažni opisi i stilske figure, a postupci su likova motiviraniji.“ (Pintarić 2008:

⁴ *Bajke moje majke guske ili priče i bajke iz starih vremena s poukama* (1697) (Pintarić 1999: 79)

⁵ *Ljepotica i zvijer* (1756) (Pintarić 1999: 83)

⁶ *Dječje i domaće bajke* (1812-1815), *Njemačke sage* (1816) (Pintarić 1999: 87)

⁷ *Bajke ispričane djeci* (1835) (Pintarić 1999: 99)

⁸ neki autori spominju pojam *čudesno* umjesto *fantastično* kako bi se jasnije razgraničila obilježja bajke i fantastične priče (usp *Teorijsko određenje bajke*)

10) Likovi, dakle, više nisu jednodimenzionalni i nosioci jedne osobine, već se veća pozornost pridaje njegovoj izgradnji i promišljanjima o vlastitoj situaciji. Primjer takvih likova su *Galeb Jonathan Livingston* u istoimenoj bajci i mali princ i pilot u bajci *Mali princ*. Idejna usmjerenost jedna je od glavnih odrednica što je razlikuje od klasične bajke. Moderne bajke preispituju suvremene probleme na fantastičan, nestvaran način. Međutim, „ono što moderna bajka ne smije promijeniti, bez obzira na napredak i promjenu životnih uvjeta, jest jednoslojna fantastična struktura, shematiziranost zbivanja: početna situacija – pojavljivanje poteškoće – razrješavanje poteškoće – sretan i pravedan kraj, tipizirani likovi i zadržavanje svojega interesa u privatnim mjerilima.“ (Zima 2001: 171) Odrednica moderne bajke u tipiziranim likovima jest konstatacija s kojom se ne bih mogla složiti budući da primjeri likova iz modernih bajki pokazuju da su likovi sve samo ne tipizirani, dapače, pokazuju visoku individualnost i upravo su po tome posebni. Mali princ ne bi bio lik moderne bajke da je tipiziran, on postavlja mnoga pitanja, pokušava dokučiti svijet, a tako se ne ponaša jedan tipiziran lik. Galeb Jonathan odupire se zahtjevima sredine, teži višim ciljevima, traga za slobodom, preispituje norme svog jata. Bi li to činio tipizirani lik? S druge strane, bajka *Mali princ* pokazuje kako se ne poštuje uvijek shematiziranost zbivanja time što ne mora svaka moderna bajka imati sretan i pravedan kraj. Završetak te bajke možda nije nesretan i nepravedan, ali bi se moglo zaključiti kako uopće ne ulazi u domenu (ne)sretnoga i (ne)pravednoga. Kraj *Maloga princa* je u najmanju ruku misteriozan i diskutabilan te navodi na pitanja.

5. Bajka u vertikalnom slijedu u osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju

Svaki nastavnik predmeta Hrvatski jezik trebao bi znati s kakvim predznanjem učenici dolaze na njegov sat, odnosno valjalo bi poznavati vertikalni slijed obradbe svih činjenica povezanih s bajkom prije dolaska u peti razred. Time se aktualizira „načelo kontinuiteta“ i „načelo vertikalnog slijeda“ u nastavi. „Načelo kontinuiteta očituje se u tome što se pripovjedna proza pojavljuje u svim razredima osnovne i srednje škole, a načelo vertikalnog slijeda odražava težnju za postupnim usvajanjem i produbljivanjem temeljnih kategorija na kojima se izgrađuje svijet pripovjednog djela.“ (Rosandić 1986: 482) Pripovjedno djelo u ovom slučaju predstavlja bajka. Na toj vertikali učenici ne samo da uče nov sadržaj, već nadograđuju ono što već znaju. Uz to treba napomenuti da bi se svako novo znanje trebalo temeljiti na predznanju učenika. Ovdje je poželjno spomenuti konstruktivistički način učenja po kojem učenik sam konstruira vlastito znanje koje se temelji na njegovim predznanjima i

iskustvima. Tu mu je na pomoći nastavnik koji mora biti svjestan učeničkih predznanja i mogućnosti. Zbog toga se i u ovome radu uzima u obzir sve ono što se u prvom odgojno-obrazovnom ciklusu⁹ obrađivalo, a da može biti povezano s bajkom.

5.1. Prvi razred

Koliko je bajka važna u osnovnoškolskom obrazovanju, poglavito u razrednoj nastavi, govori činjenica da je već u prvome razredu bajka stavljena na popis lektire. U *Nastavnome planu i programu za osnovnu školu* nabrojano je 14 naslova od kojih bi nastavnik trebao izabrati četiri kao lektiru. Od tih četiriju djela prvo na popisu je obavezno, a to su *Bajke* Jacoba i Wilhelma Grimma, a na nastavniku je da odabere koje će bajke učenici čitati. Iz navedenoga je vidljivo koliko veliku ulogu bajke imaju u učenikovu prvom doticaju s knjigom u odgojno-obrazovnome procesu. U istome razredu učenici još ne uče što je bajka, ali se upoznaju s pojmom priče koja joj je bliska (o čemu već je bilo govora). Kao obrazovno postignuće teme koja se bavi pričom navedeno je sljedeće: „ostvariti vezu (komunikaciju) s kratkim proznim djelima potaknutu pitanjima zatvorenoga i otvorenoga tipa; spoznati, doživjeti i iskazati doživljaj kratke priče stilski i sadržajno primjerene učeniku“ (*Nastavni* 2006: 27). Ovakvo obrazovno postignuće je temelj za recepciju bajke kao kraćeg pripovjednog teksta. Tema koja je također nužno vezana uz bajku je tema lika čijom se obradom od učenika očekuje da će moći „zamijetiti i međusobno razlikovati likove u priči i zapaziti osnovne etičke osobine: dobar-loš“. Iako navedene teme nisu eksplicitno povezane s bajkom neosporno je da predstavljaju osnovu na kojoj se gradi razumijevanje bajki u kontekstu razgovora o pročitanome na satu lektire.

Što se tiče medijske kulture kao nastavnoga područja predmeta Hrvatski jezik, vrijedno je spomenuti animirani film *Crvenkapica*¹⁰ Nikole Kostelca iz 1954. Ovaj se animirani film *Zagrebačke škole crtanog filma* nalazi na predloženom popisu filmova u *Nastavnome planu i programu za prvi razred osnovne škole*. (*Nastavni* 2006: 28) Sam naslov govori da je film napravljen po uzoru na narodnu bajku *Crvenkapica*, ali se uočava mnoštvo autorskih elemenata, što će reći da se film uvelike udaljava od originalne verzije.

⁹ prvi odgojno-obrazovni ciklus čine prvi, drugi, treći i četvrti razred osnovne škole, drugi odgojno-obrazovni ciklus čine peti i šesti razred, treći ciklus predstavljaju sedmi i osmi razred, dok četvrti ciklus predstavlja srednja škola; ovaj rad dotiče se prvog, drugog i trećeg odgojno-obrazovnog ciklusa

¹⁰ dostupno na <https://www.youtube.com/watch?v=Q7zO3IYuXps>

5.2. Drugi razred

U drugome razredu predviđeno je eksplicitno bavljenje bajkom te se od učenika očekuje da će moći „razlikovati bajku među drugim djelima kao „priču o čudesnim događajima i likovima“ (Nastavni 2006: 29). Iz tog obrazovnog postignuća vidljivo je da učenik treba poznavati pojam lika i priče kao što je i bilo rečeno u prethodnome ulomku. U ovome razredu učenici uče i o redosljedu događaja u priči te o glavnim i sporednim likovima što je također nužno i vrijedno spomenuti u kontekstu bajki. Što se tiče popisa lektire za drugi razred, nabrojano je 19 naslova od kojih treba izabrati pet kao lektiru koju će učenici čitati tijekom školske godine. Ponovo treba naglasiti da je prvi naslov obavezan, a prvo djelo na popisu su *Bajke* Hansa Christiana Andersena. Ponovo je na nastavniku da odabere koje će od tih bajki učenici čitati. Na popisu lektire nalaze se i *Bajke* Charlesa Perraulta i *Poštarska bajka* Karela Čapeka. Uočava se, dakle, da bajka ima nezaobilaznu ulogu u ranom odgoju i obrazovanju.

Važnost bajki Hansa Christiana Andersena nije vidljiva samo u nastavnom području književnosti, već i u medijskoj kulturi. Naime, na popisu predloženih filmova za drugi razred nalazi se čak tri animirana filma prema njegovim bajkama. Radi se o dva filma Ljiljane Jojić: *Kraljevna na zrnu graška* i *Svinjar*, te o filmu Mate Lovrića *Ružno pače*. Na popisu je i animirani film Walta Disneya *Snjeguljica i sedam patuljaka*, ekranizacija bajke braće Grimm. (Nastavni 2006: 30)

Ovakve bajke namijenjene učenicima prvoga i drugoga razreda ne bi smjele izlaziti iz okvira obilježja koja odgovaraju djetetu toga uzrasta kako bi dijete uspjelo pratiti sadržaj bez poteškoća. „U prvom i drugom razredu osnovne škole djeca se već mogu koncentrirati i pratiti duže priče, one koje izrazom odgovaraju stupnju njihova psihofizičkog razvitka. Važno je da je jedan fabularan tok, bez digresija, sažeto zbivanje te težište na radnji.“ (Težak, D. 1991., 10.)

5.3. Treći razred

U trećem razredu učenici produbljuju znanje o književnome liku, što je također u korelaciji sa znanjem o bajci. Ono što smatram važnim spomenuti jest učenje obilježja novoga književnog oblika – pripovijetke. Obrazovno postignuće u vezi s tom temom je sljedeće: „razlikovati pripovijetku od bajke u stvarnim događajima i likovima nasuprot nestvarnima“ (Nastavni 2006: 31). Dakle, učenici se prvo upoznaju s pričom kao općenitom književnom vrstom, zatim produbljuju svoje znanje učeći o bajci, a u trećem razredu kreću još dalje i uče

o nešto složenijoj vrsti – pripovijetci. Bajke ovdje više nisu u prvome planu, kao ni u nastavku školovanja, ali ih je ipak moguće pronaći ili u svom izvornom obliku ili kao jedno od obilježja neke druge književne vrste, primjerice romana. Zbog ovog potonjeg valjalo bi naglasiti da se u trećem razredu učenici upoznaju i s dječjim romanom. Što se tiče samih bajki, na popisu lektire ističu se *Hrvatske narodne bajke* i naslov koji bi se po vrsti djela mogao ubrojiti u bajku, a to je *Bijeli jelen* Vladimira Nazora. Na popisu predloženih filmova medijske kulture u *Nastavnome planu i programu* kao poveznica s bajkom ističe se *Plačić* Milana Blažekovića iz 1980. Radi se o ekranizaciji istoimene bajke.

5.4. Četvrti razred

Četvrti razred se ističe produblјivanjem znanja i sistematizacijom svega naučenoga. Učenici uče o književnim vrstama. Ključni pojmovi te teme su: „pjesma, bajka, pripovijetka, dječji roman, igrokaz“ (*Nastavni* 2006: 34), a obrazovna postignuća: „imenovati i razlikovati osnovna obilježja pjesme, basne, bajke, pripovijetke, dječjeg romana i igrokaza“ (*Nastavni* 2006: 34). Teme koje bi također trebalo spomenuti jer su suodnosu s bajkom su „Uvod, rasplet i zaplet u priči“ i „Odnosi među likovima“ (*Nastavni* 2006: 33). Popis lektire nam ponovo mnogo toga govori o važnosti bajke u odgojno-obrazovnome procesu. Naime, prvi i ujedno obavezni naslovi su *Regoč* i *Šuma Striborova* Ivane Brlić-Mažuranić. Na popisu filmova nudi se samo jedan naslov koji bi eventualno mogao odgovarati ekranizaciji bajke, a to je *Čudesna šuma* Milana Blažekovića. Film je, naime, ekranizacija romana Sunčane Škrinjarić, ali isti roman (*Slikar u šumi*) obiluje bajkovitim elementima jer se nazire utjecaj njezinih *Kaktus-bajki*.

Na ovome stupnju učenicima se nude zahtjevniji zadaci u doticaju s bajkom. „U trećem i četvrtom razredu sposobni su pratiti i shvatiti duže i složenije priče, a u višim razredima njihove su recepcijske mogućnosti sve veće“ (Težak, D. 1991., 10.-11.), što postaje očigledno u daljnjem izlaganju.

5.5. Peti razred

U petome razredu (početku drugoga odgojno-obrazovnoga ciklusa) uvelike se usložnjava sadržaj koji se obrađuje i to na svim poljima (svim nastavnim područjima predmeta Hrvatski jezik). Pojam bajke više nema krucijalno mjesto u učenikovoj čitanki, ali se dublje razrađuju obilježja koja su nužno dio svake bajke kao pripovjednoga teksta. Tako učenici produblјuju svoje znanje obilježjima pripovjednoga teksta, o fabuli i njezinim

dijelovima te o liku i njegovoj karakterizaciji. Učenici se od petoga razreda nadalje počinju baviti složenijim vrstama (pripovijetkom i romanom), a u skladu s time i nastavni program više pozornosti pridaje takvim pripovjednim vrstama. Tako se i u popisu predviđene lektire za učenike petoga razreda pretežno uočavaju književna djela veće opsežnosti od bajki. Unatoč toj činjenici svoj put do učenika pronašla je *Bajka o ribaru i ribici* Aleksandra Puškina, koja se po svojoj strukturi razlikuje od klasične bajke time što je pisana u stihovima. Što se tiče medijske kulture i popisa filmova, nudi se film Walta Disneya po izboru nastavnika, što će reći da će se učenici ponovo moći susresti s ekranizacijom neke bajke. (*Nastavni* 2006: 38)

5.6. Šesti razred

Predviđeni sadržaji za učenike šestoga razreda dobrano su se odmakli od izučavanja svega što bajka sa sobom nosi. U prilog tome govori činjenica da se u nastavnome području književnosti (kad je riječ o pripovjednim vrstama) više pozornosti pridaje realističkom prikazivanju naspram bajkovitog, odnosno čudesnog. Mjesto bajkovitog preuzima fantastično, a te dvije odrednice ne smiju se uzimati kao sinonimi (o čemu je već bilo govora). Pripovjedne vrste koje se obrađuju su crtica, anegdota i vic kao kraće pripovjedne vrste te povijesni i znanstveno-fantastični roman kao složenije. (*Nastavni* 2006: 40-41) Bajke, dakle, svoj prijašnji prostor u odgoju i obrazovanju prepuštaju mjesto nekim drugim književnim vrstama. Međutim to ne znači da je bajka u potpunosti zanemarena. U popisu lektire vidljivo je da su kao obavezno književno djelo predviđene *Priče iz davnine* Ivane Brlić-Mažuranić, odnosno sve priče osim već obrađenih u četvrtome razredu (podsjetimo se – učenici su tada čitali Regoča i Šumu Striborovu). Tom naslovu mogla bi se pridodati i *Bajka o vratima* Danijela Dragojevića. Dosad je za svaki razred spomenuto što se obrađivalo da je bliskoj vezi s bajkama, što je nužno povezano s nastavnim sadržajem u području književnosti. Međutim, u šestome razredu nije naodmet spomenuti i nastavno područje jezika koje je primjenjivo na jezik i stil bajki. Naime u ovome razredu relevantna je tema „Izricanje prošlosti aoristom, imperfektom i pluskvamperfektom“ (*Nastavni* 2006: 39). Sve su to glagolska vremena koja se obilato koriste u bajkama. Učenici pretežno razumiju način na koji su pisane, ali dosad nisu sustavno učili o glagolskim vremenima koja su učestala u ovakvoj pripovjednoj vrsti. Neosporna je činjenica kako se aorist, imperfekt i pluskvamperfekt ne koriste često u svakodnevnoj komunikaciji (kako privatnoj tako i javnoj), a to djelomično potvrđuje i izborna nastavna tema „Imperfekt - zaboravljeno glagolsko vrijeme“ (*Nastavni* 2006: 41). To „zaboravljeno vrijeme“ ima funkciju vraćanja davnih bajkovitih prošlosti koje predstavljaju obilježje književne vrste u središtu pozornosti ovoga rada. Stoga ne čudi da je upravo u

šestome razredu predviđeno obavezno čitanje bajki Ivane Brlić-Mažuranić čiji je zaštitni znak upotreba spomenutih „zaboravljenih glagolskih vremena“.

5.7. Sedmi razred

U sedmome razredu (ujedno početku trećega odgojno-obrazovnog ciklusa) nigdje se eksplicitno ne spominje bajka, ali se radi na produbljivanju znanja o obilježjima pripovjednoga teksta što će biti podloga za učenje novoga sadržaja povezanog s bajkama u osmome razredu. Učenici na nastavnom području jezičnoga izražavanja uče o usmenom i pisanom pripovijedanju, o ulozi opisa u pripovijedanju, dok na području književnosti uče o kompoziciji pripovjednoga djela i produbljuju znanje o karakterizaciji književnoga lika i njegovoj motivaciji na postupke. (*Nastavni* 2006: 43-45)

5.8. Osmi razred

U osmome razredu ponovo se eksplicitno radi na pojmu bajke, ali ovaj put pod okriljem moderne bajke koja se stavlja u suodnos s onom klasičnom. Preciznije, obrazovno postignuće te nastavne teme jest „razlikovati modernu bajku od klasične“ (*Nastavni* 2016: 48). Kako odrastanjem učenika bajka gubi na značaju vidljivo je i u tome što bajka na popis lektire nije stavljena kao obavezna. Naime moderne bajke poput djela *Galeb Jonathan Livingston* Richarda Bacha i *Mali princ* Antoineta de Saint Exuperyja nastavnik učenicima može zadati kao lektiru, ali umjesto njih od učenika može zahtijevati i da pročitaju nešto drugo s popisa lektire. Kao što je u ovome istraživanju *Nastavnoga plana i programa* vidljivo, „u zrelijoj dobi lektira bajke svodi se na rijetka, izuzetna djela“ (Težak, D., Težak, S. 1997: 17) kao što su već spomenute dvije moderne bajke.

Zaključuje se kako bajka u predmetnoj nastavi Hrvatskoga jezika više nema onoliko važnu ulogu kao što je imala u prva četiri razreda osnovne škole, ali joj se nastavnici ipak trebaju povremeno vraćati. „Učitelj može i sam prema čitačkim i perceptivnim mogućnostima svojih učenika odlučiti u kojem razredu će obraditi koju bajku.“ (Težak, D., Težak, S. 1997: 17) Bez obzira što se bajke na prvi pogled čine infantilnim štivom i možda neprikladnim za adolescente, mnogim primjerima može se potvrditi upravo suprotno. Takvu tezu argumentirat ću u poglavljima koja slijede.

6. Različiti pristupi bajkama i njihova primjena u nastavi

Bajka se na prvi pogled može učiniti jednostavnom i bezazlenom književnom vrstom, ali dubljim istraživanjem uočavaju se njezine brojne osobine i blagotvorni učinci na čitatelja. Sve te osobine i učinci proizlaze iz različitih aspekata bajke, odnosno njezine složenosti. Bajkama se može pristupati na različite načine, a ti se pristupi odražavaju u nastavi. Ovaj rad bavit će se pedagoškim, psihološkim, metodičkim, književnoteorijskim i lingvističkim pristupom, odnosno načinom na koji se svaki od tih pristupa odražava u nastavi. Svaki od tih pristupa bit će predstavljen, a nakon toga slijedi njihova aktualizacija u nastavi.¹¹ Primjena svakog od tih pristupa u nastavi podrazumijeva prilagodbu učenicima, što znači da učenici neće učiti sve što je znanstveno potvrđeno u svakome pristupu, već se nastavna obrada temelji na selekciji informacija koje su uz to prilagođene uzrastu i potrebama učenika.

7. Pedagoški pristup bajci

Prije no što se osvrnemo na sam pristup, valjalo bi pojasniti na što pedagoški pristup točno cilja, što je on uopće. „Pedagogija je znanost o odgoju“ (Lukaš, Mušanović 2011: 1), čime se zaključuje kako će pedagoški pristup podrazumijevati sve one elemente bajke po kojima je ona odgojno sredstvo. Bajka nije samo zanimljivo i zabavno štivo koje se djetetu čita u slobodno vrijeme, njezina puno bitnija komponenta jest odgojni utjecaj na dijete. To što je ona u isto vrijeme zabavna čini olakotnu okolnost u promicanju vrijednosti i valjanih osobina i postupaka.

7.1. Odgojna komponenta bajke

Izlaganjem o narodnim bajkama došlo se do zaključka kako su bajke prisutne u različitim civilizacijama i vremenima. Zbog čega je bajka prisutna u najrazličitijim kulturama? Odgovor se možda krije u njezinoj odgojnoj komponenti. „U Platonovim djelima saznajemo da su stare žene pripovijedale djeci simboličke priče – mitove (mythoi). Bajke su već tada bile povezane s odgojem djece.“ (Franz, 2007: 14) To je obilježje bajke kasnije bilo često osporavano prije svega zbog mišljenja „da će se u djece izgubiti osjećaj za razliku između stvarnosti života i umjetničke stvarnosti“ (Visinko 2005: 39). Međutim, pobornici takve realističke koncepcije književnosti nisu osvijestili da su realistička objašnjenja „obično nerazumljiva za djecu jer im nedostaje apstraktno poimanje nužno za njihovo shvaćanje“ (Bettelheim 1989: 61). Sljedeći razlog koji se nudi jest da se motivi često korišteni u bajkama

¹¹ iznimka je psihološki pristup čiji se odraz u nastavi pridružuje odgojnome pristupu

moгу opisati nasilnim i neadekvatnim za djecu.¹² Branitelji ovakve teze mogli bi se osloniti i na pretpostavku da djeca doslovno shvaćaju percipirano te u skladu s time bajka ne može biti dobar put u odgajanju. Dubravka i Stjepko Težak na ovakav prigovor odgovaraju da „djeca doživljavaju bajku na sasvim drukčiji način nego odrasli i da za golemu većinu normalne djece i maćehe, i kraljevi, i mučila predstavljaju samo opća, stilska mjesta, koja na mladoj psihi ne ostavljaju nikakvih tragova, nikakvih pozljeda, a ni elementi mistike, praznovjerja i neznanstvenosti nisu tako opasni kako se čine zrelim ljudima.“ (1997: 11) Uz sve to još treba uzeti u obzir i posrednika između bajke i djeteta (bio to nastavnik, roditelj i sl). Upravo posrednik može utjecati na djetetovo viđenje bajke te mu pomoći u eventualnim teškoćama. Prigovor bajkama upućen od strane zagovaratelja realističke koncepcije književnosti pokazuje se paranoičnim i radikalnim. Uostalom „djeca pokazuju pjesnički odnos prema svijetu; najobičnije pojave, predmete i događaje pokušavaju transformirati, prenijeti u drugačiji oblik, prilagoditi ih zahtjevima svoje vizije. Upravo i bajka transformira životne pojave u najčudesnije odnose u koje se dijete, zahvaljujući razigranosti i nesputanosti mašte, neopterećenosti iskustva, intenzivno uživljava.“ (Rosandić 1986: 653) Ono što bajke nude, a što gotovo nijedan drugi vid književnosti ne može ponuditi jesu motivi zanimljivi djetetu. Ono kroz zabavu uči, a bajka mu nudi nešto nestvarno, što budi znatiželju. „Upravo, dakle, to: kroz razmaštane teme, motive i likove (a to tako zato jer je to uvjet za dječje “primanje“) mogu se najbolje, dakle najumjetničkije, najsnažnije predstaviti djetetu životne istine i načela /.../“ (Hranjec 2011: 115)

Pretvaranja, čarobni predmeti i nemogući likovi samo su tehnička pomagala kojima se gradi fabula čija je glavna motivacija pokazati kako bi svijet trebao funkcionirati (dobri pobjeđuju, a loši stradavaju). Maštovita prostranstva i čudesne pojave samo su rekviziti, ali nužni rekviziti jer su djetetu zanimljivi. Možemo se zapitati bi li književno djelo imalo učinak na dijete kad mu ne bi bilo zanimljivo. Odgovor je jasan i otkriva čemu zapravo korištenje nestvarnih elemenata u bajci. Bettelheim zato u svojem glasovitom djelu *Značenje bajki* govori kako bajka mora zabaviti dijete i pobuditi njegovu pozornost da bi zaista održala pažnju djeteta. (1989: 19)

¹² Ana Pintarić u *Bajke – pregled i interpretacije* govori: „Ne razmišljajući o tome, nego vjerno bilježeći bajku kako ju je čuo, Perrault je *Crvenkapicu* završio tako da vuk pojede baku i unuku; braća Grimm će dovesti upomoć lovca koji će spasiti baku i neopreznu unuku. Neke verzije *Trmoružice* ne završavaju vjenčanjem uspavane ljepotice i kraljevića, nego slijedi nastavak u kojemu se pokazuje da je mladićeva maćeha ljudožderka koja nastoji pojesti snahu i svoju unučad.“ (1999: 22)

7.1.1. Egzistencijalna motivacija

Pri čitanju/slušanju bajke „na etičkoj “idejnoj“ razini zapažamo izraženu motivaciju koju bismo mogli nazvati egzistencijalnom a to je: čovjek ne smije uzmaknuti pred teškoćama, naprotiv, svladava sve prepreke i na koncu pobjeđuje“ (Hranjec 2001: 114). Bajka recipijentu, dakle, nudi svijet u kojem su teškoće i prepreke neminovne i tako aludira na nevolje u stvarnom životu, ali bitno je ne posustati, kao što junaci u bajkama ne posustaju te za taj trud zaslužuju nagradu. „U mnogim je bajkama dobro odgođeno. Na neki je način odgođeno dobro dodatna kušnja do vječnoga dobra.“ (Pintarić 1999:13) Čitatelj se poistovjećuje s likom u bajci te zajedno s njim proživljava trnovit put, strepi za njega, iščekuje rasplet nezavidne situacije i raduje se s junakom na koncu bajke. Zato je u bajci potrebno da „u borbi zlog i dobrog ovo drugo uvijek pobjeđuje“ (Hranjec 2001: 114). Bajka, dakle, djetetu ne predstavlja, niti ima namjeru predstaviti idealiziran svijet, već ga nastoji pripremiti na negativnosti i pokazati da se s njima treba suočiti. „Za bajke je karakteristično da sažeto i zaoštreno postavljaju egzistencijalnu dilemu.“ (Bettelheim 1989: 23) Jednostavan i sažet način, smatra Bettelheim, djetetu je jedini prihvatljiv jer bi složeniji zahvat bio pretežak i time neefikasan. Bajke sve situacije redovito pojednostavljaju. „Njeni likovi su jasno ocrtani, a detalji se uklanjaju, ukoliko nisu veoma važni.“ (Bettelheim 1989: 23) Likovi na taj način postaju jednodimenzionalni i tipični te predstavljaju određenu osobinu jer izražena individualnost ne bi bila u funkciji prenošenja egzistencijalne motivacije. Likovi su izraženo polarizirani, „nisu ambivalentni – nisu istovremeno dobri i zli, kao što smo to svi mi u stvarnosti“ (Bettelheim 1989: 23). Takvim postupkom se ponovo teži pojednostavlivanju kako bi djetetu bio što reprezentativniji odnos između likova. Treba napomenuti kako se zato Bettelheim zalaže za čitanje bajki koje imaju direktnu vezu s narodnim stvaralaštvom (točnije, govori o narodnoj bajci). (Bettelheim 2015: 19) Narodne bajke su jednostavnije od onih umjetničkih i zbog toga (po Bettelheimu) primjerenije djeci najmlađe dobi.

7.1.2. Načelo nagrade i kazne

Jedno od bitnijih obilježja koje utječe na odgojni aspekt bajke jest svojevrsno načelo pravednosti koje bi trebalo korelirati sa stvarnim svijetom. „U bajkama vrijedi načelo: svakome prema zaslugama. Nagradu zaslužuju samo dobri likovi“ (Pintarić 1999: 15), a loše redovito stiže kazna. Recipijent se poistovjećuje s dobrim likom i očekuje da će u stvarnom životu biti kad-tad nagrađen ako dosljedno dobro postupa. Nagrada će možda ponekad biti odgođena kao u bajkama, ali treba biti uporan i cilj je neminovna destinacija. Istom analogijom mladi čitatelj/slušatelj može zaključiti da će njegovi loši postupci rezultirati

pogubnim posljedicama pa će ih nastojati izbjegavati. Ono što bajku razlikuje od basne je to što nije moralizatorska. To znači da „sve odluke prepušta nama“ (Bettelheim 1989: 57). Bettelheim ističe da je na čitatelju da odluči želi li u svome životu primijeniti ono što bajka kazuje ili jednostavno može samo uživati u fantastičnim zbivanjima ovoga književnog djela. (1989: 57).

7.1.3. Optimističnost

Iako ne pružaju idealiziranu sliku svijeta, bajke svejedno zadržavaju optimističnost.¹³ „Bajka dijete poučava da je sretan, valjan život nadohvat, samo je do njega potrebno svladati teškoće i pogibelji (*Per aspera ad astra!*).“ (Hranjec 2001: 115) Takav postupak ulijeva nadu u budućnost, ali i upozorava da je za uspjeh potreban trud i požrtvovnost. Dodatno obilježje koje ide u prilog optimizmu jest poticaj slušatelju da se poistovjeti s likovima¹⁴ koji su mu slični, što će reći da ako je junak uspio pronaći sreću zašto ne bi i sam pojedinac koji se s njime poistovječuje? „Optimistična poruka bajke izaziva u dječjem svijetu snažan emocionalni učinak.“ (Rosandić 1986:653) Kako sve to ne bismo mogli nazvati odgojnom komponentom?

7.2. Odgojni aspekt bajke u nastavi

Zbog neoporecive odgojne komponente u bajci, ova književna vrsta zaslužuje posebno mjesto u nastavi. S obzirom da je škola odgojno-obrazovna ustanova, naglašavajući odgojni aspekt, bajka se promatra s pedagoškog pristupa.

„Nastava hrvatskoga jezika omogućuje učenicima stjecanje znanja, vještina, sposobnosti, stajališta, vrijednosti i navika koje pridonose njihovom osobnom razvoju i omogućuje im aktivno sudjelovanje u društvu.“ (*Nastavni* 2006: 25) Promatra li se odgojni element u navedenim ciljevima imat će se na umu „stajališta, vrijednosti i navike“ koji se promiču odgojno-obrazovnim procesom. Bajka, dakle, predstavlja jedan od rekvizita kojim se učenicima „omogućuje stjecanje stajališta, vrijednosti i navika“.

Budući da se svaka bajka može sagledati u pedagoškom aspektu, za potrebe ovoga rada uzimat će se reprezentativni primjeri za prvi, drugi i treći ciklus odgojno-obrazovnog procesa (gdje je prvi ciklus od 1. do 4. razreda, drugi predstavlja 5. i 6. razred, a treći 7. i 8.).

¹³ zbog ovog bitnog obilježja klasične bajke, *Djevojčica sa žigicama* Hansa Christiana Andersena primjerice se ne uklapa u sliku tipičnih bajki

¹⁴ više o identifikaciji s likovima u poglavlju *Psihološki pristup bajci*

7.2.1. Prvi odgojno-obrazovni ciklus

Kao prva bajka uzima se *Snjeguljica* u obradi braće Grimm koja je „prikladna za primjer interpretacije bajke u početnim razredima“ (Težak, D. i Težak, S. 1997: 45).

Pokretač radnje ove bajke jest težnja za ljepotom. (Težak, D. i Težak, S. 1997: 45) Ona je nešto intrinzično vrijedno, ali se u bajci uspoređuju vanjska i unutrašnja ljepota, gdje ova potonja ima prednost. „Na jednoj je strani manja ljepota, u kojoj sklad tjelesnih oblika nema oslonac ljepotu duha, a na drugoj je veća, istinska ljepota tijela i duha.“ (Težak, D. i Težak, S. 1997: 45) Snjeguljica, kao vlasnik veće ljepote pobjeđuje nad zločestom maćehom koja posjeduje samo vanjsku ljepotu. Ovim se motivom učenicima ukazuje na vrijednosti unutrašnje ljepote (ljudske dobrote), odnosno ističu se plemenite ljudske vrline (Težak, D. i Težak, S. 1997: 46). Osim zle maćehe nema nijednog lošeg lika u bajci, što znači da su ostali važniji likovi (Snjeguljica, patuljci, kraljević) nositelji primjerenih vrlina koje bajka propagira. Treba naglasiti da se loši postupci u bajci redovito kažnjavaju te je tako i s ovom bajkom. „Maćeha je u Grimmovoj Snjeguljici lijepa, ali je toliko ohola i pakosna na pastorkinu ljepotu, da će je ta pakost u smrt odvesti.“ (Pintarić 2008: 22)

„Ovoj se bajci obično predbacuju tri “pedagoška“ grijeha: lik maćehe, praznovjerje i okrutnost.“ (Težak, D. i Težak, S. 1997: 46) Primjerice okrutnost i nasilje vidljivo je na samom kraju bajke. „Ali već joj u dvoranu kliještima donesoše usijane željezne papuče, staviše ih pred nju i ona morade u njima plesati, sve dok mrtva ne pade na zemlju.“ (Grimm, u Težak, D. 2001: 123) Takve ulomke nastavnik može izbaciti prilikom čitanja, a da ne poremeti sklad fabule. Sljedeći problem je činjenica da je lik maćehe zao te bi stoga učenici mogli, ako nastavnik ne intervenira, maćehu shvatiti kao oličenje zle osobe samo zato što je maćeha. K tome treba pridodati još neke bajke koje o maćehama govore kao o zlim ženama (npr. bajka *Pepeljuga*). Ovdje se savjetuje razgovor s učenicima kako ne bi došlo do generalizacije primijenjene na stvarni svijet. „Budući da je ona i kraljica i vještica, u razgovoru i ne treba previše forsirati riječ maćeha.“ (Težak, D. i Težak, S. 1997: 47) Posljednji je problem element praznovjerja. Ta je poteškoća već u početku bila naglašavana kao nedostatak bajki općenito. Međutim na to se također može utjecati. „Ako se deci usječe u pamet učiteljev refren: To je moguće samo u priči, to se samo priča tako, - bajka će lako poslužiti i za objašnjavanje praznovjerja.“ (Težak, D. i Težak, S. 1997: 47)

Što su učenici mlađi to bi bajke trebale biti jednostavnije. Tako je bajka *Snjeguljica i sedam patuljaka* uzeta kao primjer za prvi (ili drugi) razred osnovne škole. Radi se o klasičnoj

bajci (i obradi narodne bajke) koja se po jednostavnosti razlikuje od moderne bajke (koja je složenija i time prikladna za starije učenike). „Likovi su u klasičnim bajkama stalni ili zadani, što znači da do kraja ne mijenjaju svoje osobine.“ Takva situacija pomaže mlađem učeniku da lako shvati njegove¹⁵ postupke i reakcije“ (Bettelheim 1989: 89) te u skladu s time razumije odgojnu crtu bajke, odnosno da lakše prima implicitne savjete koje mu ona nudi.¹⁶

7.2.2. Drugi odgojno-obrazovni ciklus

Bajka koju sam odabrala za obradu u drugome ciklusu jest *Ribar Palunko i njegova žena* jer se ova bajka Ivane Brlić-Mažuranić nalazi na predloženome popisu lektire za šesti razred kao obavezan naslov. (*Nastavni* 2006: 42) Pogodna je za promatranje s pedagoškoga aspekta zbog životnih vrijednosti na koje upućuje.

Nakon pročitane bajke učenike bi valjalo upitati što misle tko je pravi junak ove bajke. sam naslov aludira na Palunka, jer se ženino ime ni ne saznaje u bajci. Međutim „naslovni junak Palunko i nije glavni junak priče, nego ima sličnu ulogu kao sin u „Šumi Striborovoj“.“ Učenicima je ova bajka već dobro poznata i znaju da je sin zbog nepromišljenosti inicirao probleme (time što je doveo snagu guju kući). Jednako je učinio i Palunko jer je nakon dobroga djela „očekivao nagradu druge vrste: zlato, novac, raskoš. Nije shvatio smisao poklona dobre vile: vjerna žena ti je najveća sreća.“ (Težak, D i Težak, S. 1997: 140) Razlika između te dvojice likova je što Palunko ranije shvaća svoju pogrešku i pokušava je popraviti. Učenici su zacijelo već čuli poznatu izreku „Ne znaš što imaš dok to ne izgubiš.“ te bi njome mogli okarakterizirati Palunkovi situaciju.

Zaključuje se „da raskoš i blistavilo nisu najviše vrijednosti“ (Težak, D i Težak, S. 1997: 143). Učenici će Palunkovim primjerom shvatiti da svi mi ponekad ne vidimo koliko smo sretni i ne znamo cijeniti ono što imamo. To je i danas aktualan nedostatak koji treba osvijestiti i pokušati iskorijeniti. s time u skladu ova bajka s pedagoškoga aspekta postaje svezremenska i vrlo poticajna za odgajanje u kontekstu pravih, istinskih vrijednosti. „Struktura priče mogla bi se osloniti na ove kategorije:

- I. Zablude (i nevolje koje iz nje proistječu)
- II. Borba (i žrtve koje ona traži)
- III. Pobjeda (i nagrada koju ona nosi)“ (Težak, D i Težak, S. 1997: 146)

¹⁵ postupke i reakcije lika

¹⁶ postupak jednodimenzionalnih likova povezan je i sa psihološkim pristupom, više u poglavlju *Psihološki pristup bajci*

Učenici su svjesni da su svi ljudi ponekad u zabludi koja odgovara prvome dijelu bajke te da ona donosi loše posljedice. Kako bismo se suočili s posljedicama trebamo pretrpjeti i neke žrtve, ali nakon njih bi uvijek trebala slijediti nagrada. U ovoj bajci vidljivo je načelo optimističnosti koje zahtjeva sretan kraj, ali do njega nije bilo lako doći. To je također jedan od odgojnih postupaka bajke – egzistencijalna motivacija. Vidljivo je i načelo nagrade i kazne jer je Palunko kažnjen zbog nepromišljenosti, ali su na kraju on i njegova žena nagrađeni zbog borbe za onim dobrim. Može se uočiti i postupak odgađanja nagrade s kojim se suočila Palunkova žena. Također, u ovoj bajci nema moralizatorskih tendencija jer Palunko nije zauvijek propao zbog svoje nepromišljenosti, već mu se nudila druga (pa čak i treća) šansa da ispravi svoje pogreške. Zaključuje se da su sva načela koja su u vezi s pedagoškim aspektom bajke vidljiva u bajci *Palunko i njegova žena*.

7.2.3. Treći odgojno-obrazovni ciklus

Kao primjer bajke u koja će se analizirati pedagoškim pristupom u trećem ciklusu je *Mali princ* Antoineta de Saint-Exuperyja. *Mali princ* je mnogostruko vrijedna bajka u pedagoškome smislu jer upozorava na mnoštvo negativnosti suvremenoga društva. ona ima odgojni učinak na svakoga, od učenika osnovne škole koji je već dovoljno sazrio da je razumije do odrasloga čovjeka na čije mane Exupery upozorava. „Sva je bajka, usmjerena protiv svijeta iskusnih, koji je ružan, apsurdan, neprihvatljiv.“ (Težak, D i Težak, S. 1997: 89) Učenici osmoga razreda koji su na pragu ulaska u odraslu dob trebali bi biti svjesni apsurdnosti koje ih čekaju u odraslome svijetu kako bi se s njima mogli suočiti i eventualno promijeniti. Prvi korak je osvijestiti problem. Exupery na ironičan način izruguje navike odraslih i uvažava dječju maštu, radoznalost i neiskvaren, kreativni um. Kao da se obraća djeci: „Nemojte odrasti! To je zamka!“

Radi se, međutim, o vrlo složenoj bajci, koja misaono još ne odgovara svim učenicima osmoga razreda. Zbog tog se učitelj treba izuzetno potruditi kako bi im bajku približio i rastumačio što je moguće bolje.

Problem bi, primjerice, mogla predstavljati priča o baobabu. Njegov „korov raste bujno i brzo, pa ako se redovito ne plijevi, može uništiti i vrijedne biljke, onesposobiti plodno tlo.“ (Težak, D i Težak, S. 1997: 91) Pisac poručuje djeci da se čuvaju baobaba jer je baobab simbol „zloće, poroka, izopačenosti ljudske“ (Težak, D i Težak, S. 1997: 92). Ruža je simbol dobrih osobina koje valja njegovati i ružu treba razlikovati od baobaba. Na učitelju je da objasni učenicima preneseno značenje kako bi bajka imala odgojni utjecaj.

Vrijednost ljubavi i prijateljstva su osnovne vrline koju propagira autor ove moderne bajke. Mali princ voli svoju ružu i zbog nje se vraća na svoj asteroid, kao što je prije i otišao jer nije znao kako je voljeti. „U toj slici prve ljubavi ima ne samo psihologije ljubavi nego i poetske draži u razgovorima zaljubljenika.“ (Težak, D i Težak, S. 1997: 92) Prijateljstvo se u punom svom svjetlu otkriva upoznavanjem malog princa s lisicom koju pripitomljuje. Ona mu poput mudrog učitelja govori: „Dobro se vidi samo srcem. Bitno je očima nevidljivo.“ (Težak, D i Težak, S. 1997: 96) Takvi aforizmi govore u prilog odgojnoj komponenti ove bajke. Lisica, međutim, otkriva nezavidan položaj čovječanstva: „Ljudi više nemaju vremena bilo što upoznavati. Kupuju već gotove stvari od trgovaca. A budući da ne postoje trgovci prijateljima, ljudi više nemaju prijatelja.“ (Težak, D i Težak, S. 1997: 96) Otudjenje čovjeka je jedan od problema današnjice i ova bajka na to upozorava.

Susreti s kraljem bez podanika, pijancem, poslovnim čovjekom, nažigačem i znanstvenikom ironično su intonirani kako bi se shvatila apsurdnost ljudskih potreba i navika, kao što su „osamljenost, vlast brojeva, nedostatak vremena za sebe u trci oko formalnih dužnosti“ (Crnković 1987: 223). Takve situacije učenicima mogu biti nejasne jer ih treba shvatiti u prenesenom značenju. Ako ih učitelj dobro rastumači imat će dugotrajan odgojni učinak.

Bajka *Mali princ* je po mnogočemu drugačija od prethodnih dviju bajki. „To je priča kojoj prevlast lirskog nije naškodila, priča koja se obraća djeci a govori o najozbiljnijim pitanjima života, o otuđenosti suvremenog visokociviliziranog čovjeka, priča koja ima tužan završetak /.../ (Crnković 1987: 224), a svejedno i odgojnu dimenziju.

8. Psihološki pristup

U bajkama (posebice onim usmenim) vidljiv je i pokušaj utjecaja na psihu recipijenta. Stoga bi se isključivanjem ove komponente bajke zanemario jedan od bitnijih njezinih aspekata. Psihološki pristup neraskidivo je povezan s onim odgojnim što nastojim pokazati primjerima koji slijede.

Psihološki pristup bajkama temelji se u njihovom dubljem značenju. Čudesna zbivanja i likovi, jednostavne i zabavne fabule nisu jedino što bajka sa sobom nosi. One polaze od točke na kojoj se dijete nalazi u psihičkom i emocionalnom razvoju. (Bettelheim 1989: 20) Dijete nesvjesno shvaća njezine implicitne poruke koje mu pomažu u svladavanju psihičkih problema i integriranju ličnosti. (Bettelheim 1989: 20) Olakotna okolnost bajki jest njihova

univerzalnost i što mogu biti shvaćene na osobit način, način koji je svojstven samo jednoj osobi s individualnim problemima. Primjenjujući „psihanalitički model ljudske ličnosti“ (Bettelheim 1989: 20) bajka se obraća svjesnom i nesvjesnom dijelu ličnosti, „svim trima njegovim vidovima – idu, egu i superegu – kao i našim potrebama za idealima ega“ (Bettelheim 1989: 50), dakle osoba je doživljava i na nesvjesnome nivou. Govori nam jezikom simbola za unutrašnje psihološke pojave.

Djetetu su bajke i više nego potrebne zbog „infantilnih projekcija“ (Bettelheim 1989: 65) koje mu ona nudi da bi objasnilo svijet koji ga okružuje. Pomažu mu da shvati i samoga sebe. Dijete u ranoj dobi još uvijek na svijet gleda vrlo polarizirano. Kako je onda moguće da ista osoba bude dobra i loša? Bettelheim nudi slikovit primjer kojim pojašnjava potrebu eksternalizacije koju dijete čini kad ne može pomiriti dvije proturječne osobine u jednoj osobi. Govori o djevojčici koja je primijetila da se njezina majka ponekad ponaša drugačije (čak suprotno) onome kako je djevojčica navikla. Zaključila je da tada to nije njezina majka i „da je, iako se pretvara da je majka, u stvari zla Marsovka“ (1989: 82-83) Na taj način je eksternalizirala one osobine koje ne odgovaraju majci i pridala ih potpuno novoj osobi – Marsovki. Po Bettelheimu je svakom djetetu u ranoj dobi potrebno rascijepiti osobu „na njene blagonaklone i ugrožavajuće aspekte“ (1989: 83) kako bi se od osobe koja posjeduje prvi aspekt osjećalo potpuno zaštićeno. Bajka također koristi takve postupke kako bi djetetu pomogla u sličnim situacijama unutarnjeg psihičkog nemira. Figura majke je u bajkama često rascjepkana na dva potpuno suprotna lika. Dobra vila predstavlja blagonaklon aspekt majke, dok je vještica ili zla maćeha ugrožavajući aspekt. (Bettelheim 1989: 84) „Kao što se u bajci roditelj razdvaja na lika“ (Bettelheim 1989: 85) tako često i dijete cijepa vlastitu osobnost na dio koji mu se sviđa i dio koji ne želi da bude dio njega. Loš dio eksternalizira, ne gleda na njega kao na dio sebe, već kao na nešto strano. (Bettelheim 1989: 84-85) Na taj način uspijeva zadržati pozitivnu sliku o sebi što je vrlo bitno za psihofizički razvoj djeteta. To bi se moglo nazvati obrambenim mehanizmom u ranoj dobi, a usmena bajka je takve situacije vješto pospremila u svoju riznicu motiva.

8.1. Terapeutsko djelovanje bajki

S obzirom da bajke mogu djelovati na psihičko stanje recipijenta imaju i terapeutske učinke. Opće je poznata činjenica da književnost može imati terapeutsko djelovanje na osobu, što će reći da takva osobitost književnosti nije namijenjena samo djeci, već i odraslima koji osjećaju potrebu rješavanja nekakvih unutarnjih problema. Bajka ima terapeutske učinke, ali

se ipak razlikuje od nekih terapijskih priča. Neke terapijske priče napravljene su upravo prema potrebi nekog ciljanog problema. Takve su, primjerice, *Bajke koje pomažu djeci* i *Nove bajke koje pomažu djeci*. Radi se o zbirkama terapijskih priča namijenjenima djeci od 3 do 10 godina. Autorica tih knjiga je dječja psihologinja Gerlinde Ortner koja je u dugogodišnjem radu s djecom primijetila blagotvoran učinak bajki u rješavanju poremećaja u ponašanju djece. One funkcioniraju po principu identifikacije. Dijete se poistovjećuje s glavnim likom u bajci jer glavni lik prolazi kroz slične teškoće kao i dijete. Lik pronalazi rješenje i bajka time ima sretan kraj. Dijete se poistovjećivanjem s likom lakše suočava sa svojim problemima i lakše dolazi do rješenja. Razlika spram narodnih bajki jest ta što su takve terapijske priče napisane s ciljem rješavanja točno određenog problema. Usmene su, pak, bajke univerzalne i mogu se različito shvaćati, ovisno o potrebama pojedinca koji tu bajku čita/slušaju. Dublje značenje bajke bit će „različito za svaku osobu i različito za istu osobu u raznim trenucima njenog života“ (Bettelheim 1989: 27). Bettelheim daje primjere povezane s bajkom *Ivica i Marica*. U ovoj bajci poznati su tipični problemi djeteta da se suoči s odvajanjem od roditelja i potreba djeteta za nadilaženjem oralnog stadija. To su očekivani psihički problemi u djeteta od četiri, pet godina zbog kojih se može očekivati da će dijete intenzivno slušati tu bajku. Međutim Bettelheim ističe neočekivan primjer djevojke koja je bila opčinjena tom bajkom zbog posve drugačijeg problema. Kao dijete je bila „pod dominacijom nešto starijeg brata“ (Bettelheim 1989: 30). Ona se svjesno oslanjala na brata te Ivičino vođenje Marice kroz šumu doživljavala kao umirujuće svojstvo bajke. Međutim, na nesvjesnoj razini se ipak bunila protiv te dominacije i Maričino spašavanje Ivice nesvjesno je shvaćala kao oslobođenje i nezavisnost od brata jer „ma da je u početku priče vođa Ivica, Marica je ta koja na kraju postiže slobodu i nezavisnost za oboje“ (Bettelheim 1989: 30). Tim primjerom vidljivo je da je u bajci moguće pronaći utjehu na potpuno neočekivanim razinama i ta činjenica govori u prilog njezine univerzalnosti. Budući da ne možemo znati u kojem će uzrastu neka bajka biti najvažnija za neko dijete, nismo mi ti koji odlučujemo koju mu priču treba pričati i kada. (Bettelheim 1989: 32) Psihološki pristup pridaje velik značaj takvim osobitostima bajke.

Psihološki pristup je povezan s odgojnim pristupom jer odgajatelji, da bi knjigom mogli odgojno utjecati na dijete, moraju uzeti u obzir i psihološki pristup bajci. Sve bajke koje se obrađuju na nastavi u osnovnoj školi moguće je sagledati sa psihološkog pristupa jer je u svakoj bajci moguća identifikacija s likom. Opčinjenost bajkom ovisit će o individualnim potrebama pojedinca koje su u skladu s poteškoćama na koje nailazi.

9. Metodički pristup bajci

Kad se književnom djelu pristupa iz perspektive nastavnika koji učenike upoznaje s književnim djelom, neizostavan je metodički pristup. Svaki nastavnik pri pripremanju nastavnoga sata ujedno mora biti i metodičar – mora imati na umu da postoje različiti postupci (strategije) kojima učenike vodi u svijet književnoga djela. „Učitelj postaje voditelj kreativnog nastavnog procesa i kreator metodičkog instrumentarija čija pitanja i zadaci afirmiraju interpretacijski sustav, problemski sustav i korelacijsko-integracijski sustav nastave književnosti.“ (Lagumdžija 2001: 210) Na nastavniku je, dakle, da odabere metodički sustav, premda je najčešći interpretacijski. O kojem god sustavu bilo riječ trebalo bi inzistirati na što većem sudjelovanju učenika u nastavnome procesu jer je učenje na taj način obuhvatnije, dugotrajnije i primjenjivije.

Učitelj je svjestan da ne može sve obraditi, iznijeti apsolutno sve informacije koje zna o relevantnome književnom djelu – niti mu to količina vremena dopušta, niti su sve informacije prilagođene učeničkom uzrastu, niti su im sve te informacije nužne. Nastavnik, dakle, mora voditi računa o selekciji sadržaja (u čemu mu pomaže *Nastavni plan i program*), o redosljedu upoznavanja učenika s novim gradivom, o učeničkoj recepciji (doživljaju) književnog djela itd. Sve to vrijedi i za obradu bajke. Zaključuje se da je metodički pristup bajci izuzetno složen posao jer metodičar mora biti svjestan svih navedenih varijabli, ali još mnogih o kojima će biti riječi u nastavku.

9.1. Nastava književnosti i bajka

S bajkom se djeca susreću od najranijih dana, ali je u tom smislu pristup književnome djelu u mnogočemu drugačiji nego u nastavi. Recipijent se čitajući ili slušajući u slobodno vrijeme književni tekst (kao što je bajka) osvrće na samo njemu bitne elemente, često ne vodi računa o kompoziciji i izrazu djela te pozornost usmjerava pretežno na fabulu i likove. Na taj način djeca percipiraju bajke. Pri neobaveznom slušanju bajke ne vodimo se književnom teorijom i dubljom interpretacijom niti to od djeteta očekujemo. Na tom stupnju (govorim o najmlađim recipijentima) „bajku djeci ne treba tumačiti, treba je samo intenzivno pripovijedati i čitati“ (Visinko 2005: 40).

Ulaskom u odgojno-obrazovni proces pristup književnom djelu se mijenja. Ta promjena ne bi smjela biti radikalna jer učenik lako može izgubiti interes za knjigu i čitanje. Čak i u poodmaklom stadiju školovanja ne bi se smjela izgubiti ona nota recepcije koja se svodi na uživanje u književnom djelu. Želim reći da se interpretacija književnoga djela nikada

ne bi smjela svesti na suhoparno teoretiziranje o obilježjima teksta. Imajući to u vidu nastavnik treba voditi računa o tome da uz teorijsko izlaganje o relevantnom književnom djelu ne propusti ostaviti prostora i za dojmove i emocije koje to djelo izaziva u recipijentima (učenicima). „Sadržaji nastave književnosti su umjetnički i znanstveni. U nastavnom se procesu komunicira s tekstem i o tekstu.“ (Banaš 1991: 97) Kod učenika treba razvijati i komunikaciju sa samim tekstem, što će reći da treba dopustiti da učenici sami dožive književno djelo i iznesu rezultate svoga doživljaja. Tek nakon dojmova uvodi se književnoteorijsko pojmovlje prilagođeno uzrastu učenika. „Posredovanje između učenikova stvarnoga doživljaja literarnoga djela i mogućega “potpunijega“ doživljaja od kojega se sastoji središnji proces odgoja čitateljske sposobnosti vrlo je složena aktivnost koja pred učitelja postavlja suprotstavljene zadatke, jer učitelj istovremeno mora voditi računa i o učenikovu spontanu doživljaju koji mora poštivati, a mora se truditi i da ga, u okviru učenikovih osobnih mogućnosti, približi “potpunijem“ doživljaju.“ (Grosman 2010: 155) Na tom složenom zadatku učitelj treba voditi računa o primarnoj i sekundarnoj komunikaciji s književnoumjetničkim tekstem. Komunikaciju s tekstem nazivamo primarnom komunikacijom. (Banaš 1991: 96) U slučaju nastave književnosti radi se o komunikaciji učenika (recipijenta) s tekstem. Komunikacija o tekstu naziva se sekundarna komunikacija (Banaš 1991: 96). U nastavi takvu komunikaciju vodi učitelj jer se za sekundarnu komunikaciju „pretpostavlja viši literarni nivo komuniciranja, a to je komunikacija koja se opet vraća tekstu, sažima sukus, gradi smisao i estetsku doživljajno spoznajnu progresiju učenika i njegovo literarno iskustvo“ (Banaš 1996: 97). Dakle, uz odgojnu komponentu, koju bajka zasigurno ima, njezina zadaća kao i svakog književnog djela jest obogaćivanje učenikova literarnoga iskustva. Jednako tako „zadaća je nastave književnosti da odgaja i njeguje estetski senzibilitet učenika“ (Banaš 1991: 99), a koji je bolji način za početak (ali i nastavak) takvog književnog odgoja od bajke s kojom se učenici susreću od najranijeg djetinjstva?

9.2 Školska interpretacija bajke

„U sustavu školske interpretacije književnoumjetnički tekst zauzima središnje mjesto i namijenjen je izazivanju estetskoga doživljavanja i spoznavanja.“ (Lagumdžija 2001: 210) Kao što svaki nastavni sat interpretacije književnoga djela ima svoj ustroj¹⁷, tako i sat u kojem se interpretira bajka također treba imati strukturu. Takvu strukturu nudi Rosandić u *Metodici književnoga odgoja i obrazovanja*, odnosno sugerira faze interpretacije bajke koje su sljedeće:

¹⁷ svaki nastavni sat (bilo kojeg nastavnog područja predmeta Hrvatski jezik) ima vlastiti ustroj

1. *priprema za čitanje teksta*
2. *čitanje teksta (interpretativno)*
3. *provjeravanje doživljaja*
4. *prepričavanje*
5. *analiza teksta (interpretacija)*
6. *uopćavanje*
7. *pripremanje učenika za interpretativno čitanje, stvaralački rad na tekstu, dramatizacija*
8. *zadavanje zadataka za samostalan rad kod kuće* (Rosandić 1986: 656)

Svaka od faza detaljnije će se objasniti i pokazati na primjeru. Kao primjer bajke uzima se moderna bajka *Galeb Jonathan Livingston* Richarda Bacha. Budući da se pojam moderne bajke uči u osmome razredu i ova se bajka obrađuje na tome stupnju odgoja i obrazovanja. Nakon pojašnjenja svake faze pridodat će se primjer koji pokazuje kako bi svaka faza izgledala u konkretnoj situaciji školske interpretacije bajke. U interpretaciji će poslužiti dvije čitanke: *Radost čitanja* 8 autora Zvonimira Diklića, Jože Skoka i Dunje Merkler i *Snaga riječi* 8 autorice Anite Šojat.

9.2.1. Priprema za čitanje teksta

Priprema za čitanje teksta (bajke ili njezinog ulomka) pretežno predstavlja motiviranje učenika na čitanje koje slijedi. Postoje različite vrste pripreme. Najčešća je razgovorna motivacija pri kojoj učitelj učenike na početku sata navodi na razgovor o nekoj temi povezanoj s tekstom koji će se čitati. U razgovoru učenici izražavaju svoja iskustva, doživljaje i spoznaje“ (Rosandić 1986: 656) Motivacija može biti i poticajna tematska riječ uz koju učenici vežu određene asocijacije. „Kad učenici saopće krug asocijacija koje povezuju uz zadanu riječ, nastavnik komentira te asocijacije i najavljuje svijet bajke u kojem se neke od tih asocijacija pojavljuju u drugačijem obliku i drukčijem kontekstu.“ (Rosandić 1986: 656) Učenicima se može ponuditi ilustracija koja temom odgovara bajci koja će se interpretativno čitati. Učenici iznose komentare i vode razgovor s učiteljem što predstavlja vrlo dobar prijelaz na čitanje bajke. (Rosandić 1986: 657) Uz još mnoge Rosandić ističe i pripremu koja se temelji na gledanju filma, odnosno ekranizacije bajke koja će se čitati. Razgovor o filmu je također dobra motivacija za sljedeću fazu. Ovoj vrsti pripreme nadodala bih i razne motivacije vezane uz video isječke, radio i TV emisije ili bilo kakve vrste dramatizacije bajki.

Sve one mogu poslužiti kao povod za razgovor o bajci koji će pokazati dobrom pripremom za njezino čitanje.

U konkretnoj situaciji u nastavnoj praksi priprema za čitanje bajke *Galeb Jonathan Livingston* može biti razgovor o temi koja odgovara ulomku koji se čita. Teme na koje upućuje ova bajka su: različitost kao otežavajuća okolnost u sredini, težnja k višim ciljevima u životu, sloboda, letenje i sl. Bezbroj je načina na koji se može zapodjenuti razgovor o ovim temama. Uzme li se prva tema (različitost kao otežavajuće okolnost u sredini) pogodan je sljedeći citat: „Čavao koji strši, obično dobije po glavi.“ (Diklić, Skok, Merkler 2010: 22). Ovaj citat se može napisati na ploču, ali se može i samo izgovoriti učenicima te od njih potom zahtijevati da ga interpretiraju. Učenici trebaju kazati što znači ta izreka. Iz njihovih komentara izrasta razgovor koji će biti pogodan prijelaz na čitanje ulomka bajke koja govori o odbačenosti galeba Jonathana iz jata zbog njegovog neuklapanja i različitosti. Uzme li se u obzir druga tema (težnja k višim ciljevima u životu) Anita Šojat u čitanki predlaže sljedeća pitanja za motivacijski razgovor: „Zadovoljavaš li se prosječnim rezultatima ili u tebi ima potencijala za nešto više? Koja je razlika između prosječnog čovjeka i onoga koji se izdigao iznad prosječnosti?“ (Šojat 2014: 144) Ovim pitanjima pripremamo učenike na čitanje bajke jer se u bajci Jonathan razlikuje od ostalih galebova po tome što ima više ciljeve u životu, a letenje mu ne služi samo za opstanak. Želi li se zapodjenuti razgovor o slobodi učenike se može pitati što za njih znači sloboda, a rasprava uvodi u bajku zbog toga što galeb Jonathan osjeća slobodu u nesputanosti letenja.

Motivacija za čitanje može biti i ilustracija. Primjerice u *Radost čitanja 8* predložena je slika *Velika obitelj* Renea Margittea na kojoj je prikazana ptica sazdana od oblaka koja se uzdiže iznad mora. (Diklić, Skok, Merkler 2010: 19) Učitelj učenicima može postavljati pitanja o slici za koja očekuje određene odgovore koji će ga voditi u smjeru teme bajke.

9.2.2. Čitanje teksta (interpretativno)

„Tijekom obrazovnih ciklusa učenike obogaćujemo interpretativnim čitanjem (možemo reći i doživljajnim, izražajnim čitanjem) brojnih književnih tekstova /.../ Takvo čitanje ima dvostruk učinak: kao prvo, učitelj na taj način omogućuje učenicima da intenzivnije dožive bajku i sve što ona nudi, a kao drugo, nastavnik postaje model po kojem učenici uče kako interpretativno čitati. učitelj treba biti svjestan da predstavlja uzor učenicima time mora voditi računa o vrjednotama govorenoga jezika. Time se učitelji neminovno približavaju ulogama glumaca koji se tim vrjednotama pokušavaju suživjeti s književnim

djelom te tako dočarati i prenijeti smisao publici. „Učenike poučavamo kako vrjednotama govorenoga jezika i sami mogu osjetiti draž i ljepotu stvaranja s autorom književnoga teksta te se iz njihovih interpretativnih čitanja barem unekoliko mogu razviti poetska govorenja kao male svečanosti umjetničke riječi.“ (Visinko 2014: 77)

9.2.3. Provjeravanje doživljaja

Nakon interpretativnoga čitanja obično se radi stanka kako bi učenici imali vremena usustaviti dojmove, a nakon stanke nastavnik im daje prostora za iznošenje vlastitih dojmova i komentara. Ovo je osobito vrijedna faza jer učitelj njome pokazuje da mu je stalo do učenikovih mišljenja i da ih uvažava, ali i zbog saznanja o njihovim reakcijama na bajku. Učenički se dojmovi mogu provjeriti usmeno i pismeno. (Rosandić 1986: 658) Primjerice nakon pročitano g ulomka bajke Galeb Jonathan Livingston nastavnik može učenike pitati kako ih se dojmio tekst, na što oni iznose vlastite dojmove i emocije koje je ulomak u njima pobudio.

9.2.4. Prepričavanje

Pretpostavljam da je ova faza važnija u razrednoj nastavi u kojoj nastavnik treba inzistirati na učeničkom prepričavanju kako bi se provjeravalo i usavršavalo usmeno izražavanje, ali i zbog razumijevanja uzročno-posljedične veze između događaja u tekstu. U višim razredima je prepričavanja sve manje pa smatram da bi ova faza ponekad bila i suvišna. Rosandić spominje više vrsta prepričavanja kao što su: „prepričavanje blisko tekstu, stvaralačko prepričavanje, izborno prepričavanje, sažeto prepričavanje, prepričavanje povezano uz ilustracije“ (Rosandić 1986: 658). Prepričavanje može biti funkcionalno jer „otvara mogućnosti za interpretaciju bitnih elemenata (likova, slika, idejnog stava, jezika, stila), ali se može javiti u ostalim fazama nastavnog sata“ (Rosandić 1986: 658)

9.2.5. Analiza teksta (interpretacija)

Nije svaka interpretacija ista i ne svodi se uvijek na istraživanje svih elemenata teksta podjednako. Analiza ovisi o tekstu, njegovim osobitostima, odnosno o njima ovisi koji će biti središnji problem interpretacije. Središnji problem mogu biti likovi, kompozicija, idejna usmjerenost, jezik, stil i sl. (Rosandić 1986: 658) Prema *Nastavnome planu i programu* odabiru se određena književna djela, odnosno njihovi ulomci (kad je riječ o opsežnijoj bajci). Dakle, već je unaprijed određeno koji će biti središnji problem na kojem će se temeljiti obrada novoga gradiva jer je književno djelo primjer u kojem učenici pronalaze konkretizaciju

književne teorije predložene u programu rada u nastavi. To ne znači da ne postoje nastavni sati književnosti na kojima će se samo interpretirati književna djela bez doticaja s novim gradivom, ali i u takvim situacijama učenici koriste književnu teoriju koju su dotad učili. Kako bi bilo jasnije objasniti će se na primjeru analize ulomka Galeba Jonathana Livingstona.

U obje proučene čitanke ulomak se analizira kako bi se poslije dolazilo do novih spoznaja, u ovome slučaju novo gradivo predstavlja *alegorija*. Učenici, dakle, putem analize te moderne bajke uče što je alegorija. Središnji problem ove interpretacije bio bi na tragu *idejne usmjerenosti* jer ona ima alegorijsko značenje. Učitelj tijekom interpretacije učenike navodi na zaključak o idejnom stavu autora koji je prikazan alegorijom. Galeb Jonathan je personificiran kako bi upućivao na čovjeka jednakih osobina koji teži višim ciljevima u životu i po tome se razlikuje od prosječnih ljudi, baš kao što se Jonathan razlikuje od ostalih galebova. Učitelj će interpretaciju voditi dijaloškom metodom u kojoj će učenicima postavljati pitanja o pročitanoj ulomku. „U primjeni dijaloške metode osobito je važno afirmirati problemska pitanja. Takva pitanja postavljaju učenika pred problem i izazivaju spoznajnu radoznalost.“ (Rosandić 1986: 658) Problemska pitanja koja se nude u *Radost čitanja 8* su sljedeća: „Protumači poruku ovoga djela: prepoznaješ li sličnost sa zbivanjima u svijetu ljudi?¹⁸ Što je iz teksta moguće naučiti o ustrajnosti u borbi za više ciljeve i ideale? Što Jonathanova sudbina govori o vrijednosti slobode i o smjelosti u otkrivanju novih vrijednosti postojanja?“ (Diklić, Skok, Merkler 2010: 22) *Snaga riječi 8* nudi pak ova problemska pitanja: „Što se događa s pojedincima koji u društvu požele *letjeti* bolje i više od ostalih? Skriva li se u tebi Jonathan? Osjećaš li slobodu duha i tijela? Težiš li višim ciljevima?“ (Šojat 2014: 147)

„Osim dijaloške metode, afirmirat će se metoda objašnjavanja.“ (Rosandić 1986: 659) Jednako kao što učitelj objašnjava učenicima ono što ne razumiju u književnom djelu, tako i od učenika očekuje da objasne relevantne karakteristike koje se u djelu uočavaju. Kako bi od učenika tražio objašnjenja postavlja im pitanja poput ovih: „Zbog čega se uvijek vraća zacrtanom cilju?¹⁹ Kako se osjeća kao prosječan galeb?“ (Šojat 2014: 147) „Po čemu se sve Jonathan razlikuje od ostalih pripadnika jata? Kakve razlike opažaš u načinu razmišljanja i sustavu vrijednosti koji priznaje jato i onih koje slijedi Jonathan?“ (Diklić, Skok, Merkler 2010: 21) Takvim pitanjima učitelj učenike navodi na ponovno vraćanje tekstu i provjerava njihovo razumijevanje ulomka. Vraćanje ulomku povezano je s metodom rada na tekstu koja

¹⁸ ovim pitanjem učeniku se sugerira i alegorijsko značenje ove bajke

¹⁹ misli se na glavnog lika, galeba Jonathana

se prilikom interpretacije javlja u kombinaciji s već spominjanim govornim metodama. (Rosandić 1989: 659)

9.2.6. Uopćavanje

„U toj se fazi nastavnog sata sređuju rezultati analize“ (Rosandić 1986: 660), odnosno dobiva se svojevrsna sinteza rada u interpretaciji. Dolazi se do zaključka zašto se toliko inzistiralo na središnjem problemu u prošloj fazi. Često je to povezano s učenjem novoga gradiva, primjerice u obradi alegorije u bajci *Galeb Jonathan Livingston*. Ako se, međutim, radilo o interpretaciji književnoga teksta bez ulaska u nove teorijske činjenice i dalje se sistematiziraju zaključci do kojih se došlo u prethodnoj fazi. Učenici će, stoga, „reproducirati najvažnije izvode i zaključke, književne termine koje su usvojili“ (Rosandić 1986: 661) Pitanje u čitanki *Snaga riječi 8* koje bi moglo odgovarati ovoj fazi uopćavanja moglo bi biti sljedeće: „Ako je cijelo djelo napisano u prenesenom značenju/alegorijskom značenju, koga simbolizira Jonathan?“ (Šojat 2014: 147) Odgovorom na ovo pitanje učenici povezuju ono što su sadržajno zaključili u fazi interpretacije s novim gradivom do kojeg su postupno došli uspješnim i suptilnim učiteljevim navođenjem.

9.2.7. Pripremanje učenika za interpretativno čitanje, stvaralački rad na tekstu, dramatizacija

Valja napomenuti kako se ta faza ne sastoji od svih triju komponenata navedenih u naslovu nego od barem jedne. Učitelj stoga nije dužan u toj fazi pripremati učenike na interpretativno čitanje niti je nužna dramatizacija teksta. Najčešći je upravo stvaralački rad na tekstu koji je osobito važan zbog produktivne aktivnosti učenika. Interpretativno čitanje je jednako važno, ali se ne zbog nedostatka vremena u nastavnome satu od 45 minuta ne može uvijek ostvariti. Međutim, valjalo bi ipak često učenike uključivati u interpretativno čitanje kako bi učitelj provjerio kako napreduju u tome aspektu i eventualno pomogao u usavršavanju. Dramatizacija također nije uvijek izvediva, što zbog vremena, što zbog neadekvatnosti teksta za ikakvo uprizorenje. Primjerice *Galeb Jonathan Livingston* bio bi neprikladna bajka za dramatizaciju zbog manjka dijaloga ili barem mogućnosti stvaranja dijaloga na temelju teksta. Što se tiče stvaralačkog rada na tekstu, uvijek se nude brojni kreativni zadaci. U nižim razredima često se predlažu zadaci ilustracije. (Rosandić 1986: 661) S obzirom da je u ovome slučaju riječ o bajci koja se obrađuje u osmome razredu stvaralački će zadaci biti nešto drugačiji i često će podrazumijevati pisanje kraćih vezanih tekstova na temu koja odgovara obrađivanome tekstu. Takav tip zadatka pronalazimo u čitanki *Snaga*

riječi 8: „Napiši sastavak od 150 riječi o temi: *Onaj tko leti najviše, vidi najdalje*. Razmisli o prenesenom značenju rečenice, neka ti ona bude okosnica sastavka.“ (Šojat 2014: 147) Učenicima je, dakle, moguće predstaviti citat na temelju kojeg trebaju napisati kraći vezani tekst povezan s temom bajke. Kao drugi primjer zadatka predlažem poznati citat Leonarda da Vincija „Jednom kada probaš letjeti, hodat ćeš zemljom očima okrenutim k nebu, zato što si gore bio i zato što se gore želiš vratiti.“ Radi se o motivacijskom citatu koji učenike potiče na razmišljanje o višim ciljevima kojima treba težiti. Ovakvim stvaralačkim zadatkom lijepo se zaokružuje nastavna jedinica i učenici se osjećaju bogatije za još jedno literarno, ali i životno iskustvo. Učenici bi trebali iz učionice izlaziti s mišlju da književnost ne postoji zbog književne teorije, već da književna teorija postoji zbog književnosti u kojoj trebamo uživati i koja nam upotpunjuje duhovni život.

9.2.8. Zadavanje zadataka za samostalan rad kod kuće

„Za domaći rad učenici dobivaju različite zadatke (usmene i pismene).“ (Rosandić 1986: 661) Zadaci iz prethodne faze mogu poslužiti i kao zadaci za domaću zadaću ako su umjesto njih uzeti kakvi drugi za stvaralački rad učenika. Takvi su zadaci pismene prirode, a takvi su i: „odgovori na pitanja, pismena karakterizacija likova, pismeni plan kompozicije, sažeto prepričavanje, objašnjavanje epizoda, komentiranje jezičnih i stilskih elemenata“ (Rosandić 1986: 661). Za usmene zadatke učenici se trebaju pripremiti kod kuće i izložiti na sljedećem satu. Takvi su: prepričavanje teksta, interpretacija likova, usporedna karakterizacija likova, samostalno iznošenje fabule, objašnjavanje stilskih i jezičnih obilježja teksta, izlaganje idejnih stavova bajke i sl. (Rosandić 1986: 661) Jedan od primjera koji se udaljava od navedenih, a zahtjeva veći učenikov angažman jest zadatak iz čitanke Radost čitanja 8: Prisjeti se koja si djela alegorijskog značenja do sada pročitala/pročitao. Na što se odnosilo njihovo pravo značenje? Potraži u knjižnici i pročitaj još neka takva djela.“ (Diklić, Skok, Merkler 2010: 22) Učitelj od učenika ne mora zahtijevati izvršenje cijeloga zadatka i podrazumijeva se da ovakva domaća zadaća zahtijeva dulji period kako bi se izvršila, ali rješavanjem ovakvih vrsta zadataka učenici povezuju različite sadržaje i time dolaze do dugotrajnijeg i kvalitetnijeg znanja.

Opisana interpretacija po fazama samo jedna od mnogih mogućih. Metodčki pristup bajci od ostalih se razlikuje po tome što uzima u obzir sve ostale pristupe i njihove spoznaje prilagođava uzrastu učenika. Valja napomenuti da odgoj i obrazovanje putem bajki ne bi trebao stati krajem osnovne škole, već se bi se trebao nastaviti u srednjoj školi. Primjerice

Karol Visinko predlaže „izbor priče *Kako je Potjeh tražio istinu*“ (Visinko 2005: 156) Ivane Brlić-Mažuranić. Navedena bajka je misaono zahtjevnija pa postaje jasno je da bajka ima što reći i starijim učenicima.

Kvalitetna analiza bajke kao i svakog književnog djela ovisi o kreativnosti učitelja te njegovoj volji i entuzijazmu da ga učenicima približi. Samo će vješt i iskusan nastavnik ljubav prema književnosti uspjeti prenijeti u kombinaciji s obradom književne teorije koja je slijedi. „Primjerenom interpretacijom učenici osnovne škole doživjet će i spoznati bajku kao istinsku ljepotu, kao izvor mudrosti, optimizma i čovječnosti.“ (Rosandić 1986: 654)

10. Lingvostilistički pristup bajci

Kao i svako književno djelo bajka je pisana određenim jezikom i stilom pa joj se može pristupiti i s te strane. „Jezični je medij, dakle, nuždan iako, naravno, ne i dovoljan uvjet da bi se koja pojava smatrala književnom. Već samim time dobiva jezik u proučavanju književnosti važno i upravo središnje mjesto.“ (Stamać, Škreb 1998: 107) Lingvostilistički pristup proučava bajku s aspekta jezika i stila. Naziva se *lingvostilistički* jer pojam stila pridodajemo pojmu lingvistike. „Lingvistika je znanstvena disciplina koja proučava jezičnu pojavu kao sporazumijevanje, kao prenošenje obavijesti bez obzira na eventualnu književnu funkciju.“ (Stamać, Škreb 1998: 107-108) Činjenica jest da autor književnoga teksta (pa tako i bajke) želi prenijeti čitatelju neku obavijest i u skladu s time koristi sredstvo sporazumijevanja – jezik. Zbog toga se na bajku može gledati i iz jezične perspektive. Uz to autor književnoga djela koristi i osobit stil pisanja svojstven njemu, ali i književnoj vrsti. Bajka će se, dakle, u ovome pristupu sagledati iz perspektive njezina obvezatnoga obilježja – jezika i stila.

Koristeći lingvostilistički pristup zanimljivija postaje klasična bajka od one moderne jer se moderna približava “suvremenome” načinu jezičnoga izražavanja, dok klasična jezikom nastoji dočarati duh davnih vremena. „Jednom davno...“, „U davna vremena...“, „Bio jednom...“ primjeri su početaka klasičnih bajki koji žele prizvati daleku prošlost, nejasno definiranu i mističnu. Jezik ovdje ima bitnu ulogu. „Tu patinu naročito podcrtava stalno prisutan arhaičan ton, specifičan ritam pripovijedanja, arhaizirani leksički oblici /.../“ (Skok 1995: 12).

10.1. Česti glagolski oblici

Jedan od glavnih postupaka kojima se dočarava arhaičnost jest korištenje određenih glagolskih vremena koja su u svakodnevnome životu na margini uporabe. Radi se ponajprije o *imperfektu*, zatim *aoristu*, a njima bih dodala i vrlo česti *krnji perfekt*²⁰ (perfekt u kojem je izostavljen pomoćni glagol biti, odnosno upotrijebljen je samo glagolski pridjev radni). Pokazat ću na nekoliko primjera koliko je česta uporaba tih triju oblika u bajkama.

Imperfekt:

Betuška bijaše mlado djevojče /.../ (Nemcova: Šumska vila) (Crnković 1987: 65)

Jednoga se dana otac spremaše na sajam /.../ (Grimm: Pepeljuga) (isto 55)

Golubice klimahu glavicama i ključahu /.../ (Grimm: Pepeljuga) (isto 56)

Aorist:

Od tog strašnog udara svi zadrhtaše i nikoga nije bilo tko ne zaplaka. (Perrault: Uspavana ljepotica) (isto 40)

Nato kroz kuhinjski prozor doletješe dvije bijele golubice, pa grlice i napokon dolepršaše sve priče pod nebom te se skupiše oko pepela. (Grimm: Pepeljuga) (isto 56)

Krnji perfekt:

Ivo svom gospodaru služio sedam godina, a onda mu rekao /.../ (Grimm: Sretni Ivo) (isto 61)

Djevojka svaki dan išla na majčin grob i plakala, bila čedna i dobra. (Grimm: Pepeljuga) (isto 55)

Lijevom rukom s glave vukla lan, a desnom držala vreteno /.../ (Nemcova: Šumska vila) (isto 65)

Premda spomenuti glagolski oblici nisu frekventni u svakodnevnoj komunikaciji i ne uklapaju se u učenikov aktivni rječnik, dijete ih svejedno razumije te stoga njihova pojavnost ne predstavlja barijeru u recepciji takvoga umjetničkoga djela. Uzevši u obzir nastavu, sustavno učenje o takvim oblicima provodi se tek u šestome razredu osnovne škole. (*Nastavni* 2006: 39) Budući da bajke obiluju tim glagolskim vremenima, nastavnici često koriste ulomke bajki kao lingvometodičke predloške. Na tim predloškima učenici uočavaju i prepoznaju relevantne glagolske oblike. Valja pritom imati na umu da na predloškima trebaju biti vezani tekstovi, ne izdvojene rečenice iz teksta jer time učenje ne može biti funkcionalno. Svaka

²⁰ perfekt se, dakako, koristi u svakodnevnoj komunikaciji, ali ne i krnji perfekt

rečenica je dio nekog konteksta i ako na nju gledamo u izoliranome okolišu ona nema primjenu. Također je poželjno da su učenici već upoznati s tekstom na kojem rade, a to je olakotna okolnost jer su bajke čitali i ranije, ali ih nisu promatrali s ovakvog lingvističkog aspekta. Učenici time mogu osvijestiti da postoje različita glagolska vremena koja su prije bez teškoća razumijevali, ali nisu znali o kakvim se vremenima točno radi. Ovakva unutarpredmetna korelacija²¹ pomaže obuhvatnijem i zanimljivijem učenju i rezultira kvalitetnijim i dugotrajnijim znanjem (kako o jeziku, tako i o književnosti).

U skladu s činjenicom da se na ovome stupnju obrazovanja uče glagolski oblici na popisu lektire stavljene su one bajke Ivane Brlić-Mažuranić koje učenici još nisu čitali.²² Pretpostavlja se da je tome tako zato što *Priče iz davnine* obiluju spomenutim glagolskim vremenima te se smatra da te bajke tek sada odgovaraju njihovom uzrastu i mogućnostima recepcije književnoga djela.²³ „U šestom razredu, pošto svladaju sve glagolske oblike, učenici već mogu uočavati i proučavati izražajne vrijednosti glagolskih oblika, primjerice u *Šumi Striborovoj*, služeći se pritom stečenim gramatičkim znanjem i stručnim nazivljem.“ (Težak, D i Težak, S. 1997: 160) Podsjetimo, rečeno je da bi bilo poželjno da su učenici pri radu na lingvometodičkom predlošku već upoznati s tekstom na tom predlošku. Upravo se radom na *Šumi Striborovoj* ispunjava taj zahtjev jer učenici šestoga razreda proučavaju glagolske oblike na ulomku bajke koju su već čitali u četvrtome razredu, ali na nju sad gledaju iz potpuno drugačije perspektive koju dotad nisu osvijestili. To ne znači da učenici ne primjenjuju lingvostilistički pristup i prije šestoga razreda. „Istina, za prvih susreta s „Pričama iz davnine“ /.../ učenici još nisu dorasli suptilnim lingvostilističkim analizama. Ali učitelj ih može postupno privikavati da osluškujući zamjećuju sklad zvuka i ritma njezine rečenice, slikovit i bogat izraz.“ (Težak, D i Težak, S. 1997: 160) Dubravka i Stjepko Težak nude i primjere kojima bi učitelj mogao zainteresirati učenike za ovaj pristup bajkama, poglavito bajkama Ivane Brlić-Mažuranić zbog njezina osobita jezika i stila. Učitelj bi ih mogao upozoriti na „kratke, jednorječne rečenice koje su u skladu s onim što izriču, a to je poskočni, dinamični ples Domaćih (*Igraj! Igraj! Brzo! Brže!*) i na brojne glagole s mnoštvom suglasnika *s* i *š* kojima se oponaša zvuk uzrokovan tim plesom (*Sol prosuše, kvas proliše, brašno rastepoše*)“ (1997: 160)

²¹ korelacija između nastavnoga područja jezika i književnosti

²² više u poglavlju *Bajka u vertikalnom slijedu u osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju*

²³ iznimka bi mogla biti bajka *Kako je Potjeh tražio istinu*, čiji izbor za interpretaciju Visinko predlaže za srednjoškolsku nastavu književnosti, ali ne toliko zbog izraza koliko zbog „filozofskih i psiholoških promišljanja“ (Visinko 2005: 156)

Kad je bilo riječi o bajkama kao o lingvometodičkim predlošcima podrazumijevalo se nastavno područje jezika. Međutim u šestome razredu učenici i na nastavnom području književnosti također koriste znanje o glagolskim oblicima. Kako bi se objelodanilo na koji se način konkretizira lingvostilistički pristup u nastavi književnosti vidljivo je u čitankama. Proučavanjem čitanke *Radost čitanja 6* može se naići na rubriku *Učim što je* pod kojom se sugerira što učenik uči određenom nastavnom jedinicom. Nastavna jedinica koja podrazumijeva obradu ulomka bajke Sunce djever i Neva Nevičica u isto vrijeme obrađuje temu lingvostilističkoga pristupa bajci. Naime pod već spomenutom rubrikom stoji: „*Učim što je ... izražajna vrijednost glagolskih vremena u pripovijedanju.*“ (Diklić, Skok, Merkler 2009: 108) Ponovo se radi o unutarpredmetnoj korelaciji između nastavnoga područja jezika i književnosti. Istraživanje lingvostilističkoga pristupa bajci vidljivo je u rubrici *Kako pisac piše*. Pod njome su navedena pitanja koja učenika upućuju na tekst i sugeriraju mu jezik i stil pisanja. Primjerice:

„Kako je opisano stradanje silne vojske:

- monotono, statično, smireno
- dinamično, uzbudljivo, napeto i zastrašujuće? Svoje odgovore potkrijepi detaljima iz teksta.

Pročitaj dijelove iz teksta u kojima se opisuje:

- a) strah Neve Nevičice
- b) bitka i njezina žestina
- c) ishod bitke.

Potvrdi primjerima iz teksta da je autoričin jezik i stil:

- a) bogat i slikovit (prepun detaljnih i živih opisa)
- b) ritmički naglašen (s glagolskim počecima rečenica, ponavljanjima riječi i izraza te jednakom brojem slogova u nekim njihovim dijelovima)
- c) prožet osjećajima (emocijama)

Uoči koja glagolska vremena književnica rabi u pripovijedanju radnje. Što time postiže?“ (Diklić, Skok, Merkler 2009: 112-113) Navedenim pitanjima autori učenika potiču na pregledavanje teksta iz perspektive lingvostilističkoga pristupa. Učenici na taj način uočavaju kako glagolski oblici imaju funkciju u iskazivanju osobite radnje. Pitanja u čitanci primjer su „misaonih skela“ (Visinko 2014: 52) za učenje novoga gradiva. Radi se o teoriji područja približnog razvoja Lava Vigotskog po kojoj se učenici nalaze u području približnoga razvoja. Prema tome učenici mogu sami izvoditi određene zadatke, a za neke druge će im biti

potrebna nečija (npr. nastavnikova) pomoć. Učenici možda ne mogu sami učiniti sve što se od njih traži, ali mogu raditi po uputama koje će im biti dobar vodič za učenje. Do rješenja nisu došli apsolutno sami, bila im je potrebna pomoć, ali ne može se ni poreći njihova samostalnost u radu koja pomaže razumijevanju novih sadržaja.

Dosad još nespominjano glagolsko vrijeme koje se vrlo često upotrebljava u bajkama je prezent koji je, uostalom, čest i u svakodnevnoj komunikaciji. Međutim u bajkama on nema jednaku funkciju. U bajkama se prezent pretežno rabi u funkciji izricanja prošlosti. Svršeni se prezent upotrebljava za dočaravanje veoma živih i brzih radnji. (Težak, D i Težak, S. 1997: 162) To prenošenje prošlosti u sadašnjost koristi se „kako bi čitatelj bio što prisutniji i sudjelovao“ (Težak, D i Težak, S. 1997: 144) u radnji. Nesvršeni se prezent pak koristi za prizore „koje zbog ljepote, veličanstvenosti ili čarobnosti treba jarče osvijetliti“ (Težak, D i Težak, S. 1997: 163). Ponovo ću na nekoliko primjera pokazati koliko je česta uporaba prezenta u bajci u funkciji izricanja prošlosti.

Najednom trgovac izgubi cijeli svoj imetak i ostane mu samo ladanjska kućica dosta daleko od grada. (Leprince de Beaumont: Ljepotica i zvijer) (Crnković 1987: 46)

No ona mu pobjegne i sakrije se u golubinjak. (Grimm: Pepeljuga) (isto: 57)

Prijeđe on i drugo veliko predvorje popločano mramorom, uspne se stubištem, uđe u dvoranu /.../ (Perrault: Uspavana Ljepotica) (isto: 42)

/.../ kraljevnu od petnaest ili šesnaest godina iz koje zrači nešto čisto i božansko. (Perrault: Uspavana Ljepotica) (isto: 42)

Sagne se ona i uštiple vranca za desno uho. (Brlić-Mažuranić: Regoč) (Brlić-Mažuranić 2015: 68)

Spava sva čeljad, spava Morski Kralj, spava kraljić objjesni – sam Palunko budan: vođice plete. (Brlić-Mažuranić: Ribar Palunko i njegova žena) (Brlić-Mažuranić 2015: 149)

10.2. Nepoznate riječi kao prepreka razumijevanju

Patinu starine ne dočaravaju samo određeni glagolski oblici već i arhaizmi i historizmi. To su riječi koje više ne nailazimo u aktivnom leksiku, već su prešle u pasivni, prve zbog unutarjezičnih razloga, a druge zbog okolnosti koje nisu unutar jezika, odnosno zato što su nestali njihovi referenti pa nam više nisu toliko potrebne. Riječi koje nisu u

aktivnom rječniku odrasloga čovjeka učenici će teško moći prepoznavati i razumjeti. Neke arhaizme i historizme odrasli pojedinci imaju u svom pasivnom rječniku, što znači da ih razumiju, ali ne koriste. Ako ih ne koriste, ne mogu ih ni prenijeti mlađoj populaciji – učenicima osnovne škole. Ukoliko učenici ne razumiju takve riječi, utoliko mogu imati poteškoća u razumijevanju teksta koji njima obiluje. „Čimbenik koji u velikoj mjeri određuje prepoznavanje riječi, ali i razumijevanje teksta u cjelini, jest bogatstvo rječnika čitatelja“ (Kolić-Vehovec 2013: 24), stoga da bi učenik razumio tekst koji čita treba računati na to da je njegov rječnik dorastao tome zadatku. Zato se neke bajke neće obrađivati u prvome ciklusu odgoja i obrazovanja, primjerice neke bajke Ivane Brlić-Mažuranić, na koje upućuje Karol Visinko u svojoj knjizi *Dječja priča – povijest, teorija, recepcija i interpretacija. Priče iz davnine* su, naime, bile predmet istraživanja „radi ispitivanja suvremene recepcije umjetnički vrijedne starije hrvatske dječje priče“ (Visinko 2005:141). Visinko napominje „da su učenici trećega razreda, u skladu s doživljajno-spoznajnim mogućnostima, bili obvezni pročitati samo *Šumu Striborovu*, učenici četvrtoga razreda *Šumu Striborovu* i *Regoča*, a učenici viših razreda sve tri priče²⁴“ (2005: 141-142). Ispitivanjem učeničke recepcije tih djela najvećom se poteškoćom pokazalo učeničko nepoznavanje riječi koje dovodi do nerazumijevanja teksta. (Visinko 2005: 142) Time je pokazano zašto se ne obrađuju sve bajke u prvome obrazovnome ciklusu. Umjesto njih uzete su Grimmове, Perraultove i Andersenove bajke koje su jednostavnije i prilagođenije učeničkom rječniku. Posljedično će mnogi učenici u višim obrazovnim ciklusima o bajkama imati neopravdano mišljenje o bajkama kao o infantilnome štivu²⁵ ne uzimajući u obzir bajke koje bi i oni mogli sa zanimanjem čitati.

10.3. Bajka kao sredstvo bogaćenja rječnika

U razrednoj nastavi učitelj će se pobrinuti na što intenzivnijem bogaćenju učenikova rječnika. Jedan od načina jest čitanje i raspravljanje o bajci. „Pitajući učenike kakvu je kćerku poželjela Snjeguljičina majka, vjerojatno će dobiti gotovo doslovne citate.“ (Težak, D. i Težak, S. 1997: 48) Međutim to ne predstavlja problem. Učenici se vraćaju tekstu, više puta ponavljaju iste riječi i rečenice te na taj način pojedine riječi ulaze u njihov pasivni, a onda i u aktivni rječnik.

²⁴ misli se na obje navedene i priču *Ribar Palunko i njegova žena*

²⁵ „Naravno da bajke više čitaju mlađa djeca, što je vidljivo i iz njihovih odgovora:

Bajke su lijepe priče za malu djecu. (IV., 1997.)

Bajke su izmišljene i dobre za malu djecu. (IV., 1997.)

To je za manju djecu od mene. (IV., 1997.)

/.../ To je sve za malu djecu, gluposti, ludilo! (VI., 1997.)“ (Težak, D i Težak, S. 1997: 17)

U višim razredima učenici imaju problema s riječima koje su objektivno izašle iz aktivnog leksika i čitanjem bajki (kao i svakog književnog djela) koje obiluju takvim riječima isto tako bogate vlastiti rječnik.

11. Književnoteorijski pristup bajci

Već je bilo govora o teorijskom određenju bajke, gdje je bajka smještena u književnoteorijski kontekst kao vrsta priče u kojoj čudesno koegzistira s realnim bez vidljive granice. To je ujedno prvi korak književnoteorijskog pristupa bajci. Učenici se također susreću s tim pristupom iako se o njemu eksplicitno ne govori. Obrazovna postignuća koja su vezana uz bajku tijekom osnovnoškolskoga odgoja i obrazovanja pretežno upućuju na književnu teoriju bajke. Stoga ovo poglavlje u nekom smislu povezuje poglavlje *Teorijsko određenje bajke* s poglavljem *Bajka u vertikalnom slijedu u osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju*, odnosno predstavlja njihov presjek. U ovome dijelu rada dublje će se analizirati vertikalni slijed književne teorije o bajci s kojom se učenici susreću u osnovnoj školi, ali će biti govora i o dubljim teorijskim saznanjima o bajci koja su o podlozi svega što učenici uče. Sve što se obrađuje u redovnoj nastavi znanstveno je utemeljeno, ali predstavlja tek površinski sloj utvrđenih teorijskih činjenica o bajci. Učenici, dakle, uče samo osnove koje su rezultat dubljih istraživanja o bajci, ali i te osnove uče postupno.

Učenici već u prvome razredu osnovne škole pripremaju temelj za nova teorijska znanja s kojima će se suočiti u drugome razredu. Naglasak je u prvome razredu stavljen na doživljaj kratke priče, prilagođene uzrastu učenika i na osnove etičke karakterizacije likova u priči. (*Nastavni 2006: 27*)

U drugome se razredu učenici počinju baviti teorijom bajke jer se od njih očekuje da tu vrstu književnoga djela prepoznaju kao „priču o čudesnim događajima i likovima“ (*Nastavni 2006: 29*) S obzirom da su tek na početku upoznavanja s teorijom bajke zadržavaju se na toj sažetoj definiciji koja je na tom stupnju dovoljna. Ne uzimaju se dakle u obzir ostala obilježja koja je razlikuju od fantastične priče. Učenici, dakako, na tom stupnju nisu svjesni da se bave književnom teorijom bajke, ali to nije ni moguće jer je pojam književne teorije za stadij konkretnih operacija²⁶ preapstraktan i dalek, dakle nemoguć za razumijevanje. Na tom stadiju je dovoljno na primjerima prepoznavati navedeno obilježje bajke. Vrijedno je

²⁶ učenici se tijekom gotovo cijelog osnovnoškolskoga obrazovanja nalaze u stadiju konkretnih operacija što se tiče njihovog psihofizičkog razvoja, a na tome stadiju učenje treba temeljiti na konkretnim primjerima i situacijama kako bi im bilo blisko i razumljivo

spomenuti još neke informacije s kojima su učenici u doticaju tijekom drugoga razreda, a da su povezane s teorijom bajke. Svaka bajka (kao i svaka priča) ima likove i fabulu. To su njezina konstantna obilježja. „Po svojim književnim obilježjima bajka pripada epskom rodu, pa se u oblikovanju njezina svijeta pojavljuju tipično epske kategorije: događaji, likovi, fabula.“ (Rosandić 1986: 654) Učenici se s pojmom epike, dakako, još ne susreću, ali barataju njezinim kategorijama. S time u skladu nadograđuju znanje i uče o glavnim i sporednim likovima. Trebaju ih razlikovati te prepoznati i navesti njihove osnovne etičke osobine. U bajkama (barem onim klasičnim) je to prilično jednostavno budući da se redovito koristi etička polarizacija i likovi se ne mijenjaju,²⁷ makar učenici još nisu osvijestili tu činjenicu. Što se tiče fabule, obrazovna postignuća su: „zamijetiti uzročno-posljedičnu i vremensku povezanost događaja u priči; primati tekstove s jasnim fabulativnim tijekom stilski i sadržajno primjerene učeniku“ (Nastavni 2006: 29). Vidljivo je da učenici ne dolazne direktno u doticaj s književnom teorijom o fabuli bajke (na koji način se ona gradi, ima li općenitih obilježja fabule bajke), ali se provjerava njezino razumijevanje na primjerima. Književna teorija, proučavajući strukturu bajke, kaže da se fabula temelji na funkcijama likova. Funkcija lika je postupak lika značajan za tijek radnje (Propp 1982: 252), odnosno „funkcije čine osnovne elemente bajke, one elemente na kojima se gradi“ (Propp 1982: 252) tijekom radnje. Njihov redoslijed čini kompoziciju bajke, koja se na ovome stupnju još ne spominje. Funkcije se za razliku od kompozicije (koja će se obrađivati kasnije) uopće ne spominju u nastavi književnosti osnovne škole te se učenici zadržavaju na fabuli i njezinim dijelovima. Što je u pozadini tih dijelova fabule, što ih inicira, za osnovnoškolsko obrazovanje je presloženo i nepotrebno tumačenje.

U trećem razredu uspostavlja se suodnos koji je spomenut u poglavlju *Teorijsko određenje bajke*, suodnos bajke i pripovijetke. Podsjetimo se, pripovijetka je različita književna vrsta od bajke po tome što se temelji na realističnoj radnji, dok kod bajke osnovnu odrednicu predstavljaju čudesna zbivanja. Primijeni li se to teorijsko saznanje na nastavu trećega razreda dobit će sljedeće očekivano obrazovno postignuće: „razlikovati pripovijetku od bajke u stvarnim događajima i likovima nasuprot nestvarnim“ (Nastavni 2006: 31).

Četvrti razred nudi sistematizaciju naučene književne teorije u prva tri razreda koja su mu prethodila. Bajka se promatra u kontekstu ostalih obrađivanih proznih vrsta, odnosno uspoređuje s basnom, pripovijetkom i dječjim romanom. (Nastavni 2006: 34) Da bi se mogla

²⁷ o tome je već bilo govora u poglavlju *Odgojna komponenta bajke*

uspoređivati nužno je poznavati obilježja svih spomenutih prozних vrsta. Dok su se u drugome razredu, što se tiče fabule, učenici oslanjali tek na redosljed događaja u priči i zamjećivanje uzročno-posljedične veze (*Nastavni* 2006: 29) u četvrtome dobivaju nove teorijske činjenice vezane uz fabulu: „uvod, rasplet i zaplet u priči”²⁸ (*Nastavni* 2006: 33). Time se započinje obrada kompozicije književnoga djela, a više o njoj učiti će se u višim razredima.

Nastava književnosti u prvom, drugom i trećem razredu obrađuje pojam lika kao bitan dio proznoga djela, a u četvrtom se zadržava na odnosima između likova. Primjeren tekst na temelju kojega će učenici moći zaključivati o odnosima između likova jest bajka *Šuma Striborova* Ivane Brlić-Mažuranić, koja je, uostalom, na popisu lektire za 4 razred. (*Nastavni* 2006: 34) U ovoj bajci učenici će primjećivati na koji se način likovi odnose jedan prema drugome, dakle naglasak je na međusobnom odnosu majke, sina i snahe guje. *Šuma Striborova* je prikladna za takvo razmatranje jer nema mnogo likova i odnosi su lako uočljivi učeniku četvrtoga razreda.

Bajka u petome razredu više nema onoliko važno mjesto kao u razrednoj nastavi, ali se ipak spominje. Prednost je dana složenijim proznim vrstama kao što su pripovijetka i roman. U vezi s tim proznim vrstama (ali i s bajkom) je nadograđivanje znanja o kompoziciji, odnosno dijelovima fabule. Dio obrazovnoga postignuća u petome razredu vezan za tu temu jest sljedeći: „prepoznati i imenovati dijelove fabule (uvod, zaplet, vrhunac, rasplet radnje)” (*Nastavni* 2006: 37) Međutim u literaturi koja se tiče književne teorije bajke navedeno je: „Kompozicija bajke je petočlana, a to znači da ima uvod, zaplet, vrhunac, obrat, rasplet.” (Pintarić 2001: 187) Učenici se, dakle, zadržavaju na općenitoj (četveročlanoj) podjeli na dijelove fabule i ne ulaze u dublju analizu kompozicije bajke.

U ovome se razredu ne produbljuju znanja o književnoj teoriji bajke, ali bajka postaje sredstvo kojim se pojašnjavaju druge teorijske činjenice. Primjerice *Bajka o ribaru i ribici* Aleksandra Sergejeviča Puškina, osim što je na popisu ponuđene lektire, poslužuje kao tekst po kojem učenici uče književne rodove i njihovu razliku. Obrazovno postignuće koje se od učenika očekuje jest „razlikovati književne rodove s obzirom na vanjski oblik (proza, lirika, drama)”²⁹ (*Nastavni* 2006: 36). S obzirom da se pretpostavlja kako su učenici savladali teoriju bajke koja im je zasad potrebna, moguće je krenuti s oblicima koji predstavljaju netipičnu

²⁸ nejasno je zbog čega navedeni poredak dijelova fabule, odnosno zbog čega se *rasplet* navodi prije *zapleta*

²⁹ upućujem na nesustavnosti i teorijske nedoumice koje pronalazim u samom *Nastavnome planu i programu: miješaju se pojmovi poezija i proza te lirika i epika; to dovodi do nerazumijevanja klasifikacije književnih rodova pa na taj način učenici ponekad nisu svjesni da je bajka epska vrsta koja može biti pisana u prozi, ali i u stihu*

bajku – bajku pisanu u stihovima, a to je upravo *Bajka o ribaru i ribici*. Kao konkretizaciju navedenog obrazovnog postignuća analizirat će se odgovarajuća tema u čitanki *Radost čitanja* 5. Prije same obrade ulomka spomenute bajke autori čitanke predlažu ponavljanje temeljnih pojmova: „stih, proza, književni rod i vrsta, bajka“ (Diklić, Skok, Merkler 2009: 88). Nakon pročitano ulomka učitelj i učenici razgovaraju o radnji i likovima, a zatim o stilu pisanja. Učenici trebaju prepoznati kojem književnome rodu pripada Puškinovo djelo i kojim odlikama to može dokazati. (Diklić, Skok, Merkler 2009: 90) Dakle učenike se upućuje na književnu teoriju koju treba znati primjenjivati. Pod rubrikom *Zapamti* ponuđena je definicija poezije, proze i drame, a istaknuto je kako književna djela u tom slučaju razlikujemo po vanjskom obliku. (Diklić, Skok, Merkler 2009: 90) Rubrikom *Proširi spoznaje* autori pokušavaju razbistriti eventualne nedoumice. „Premda su u stihovima najčešće napisane lirske i epske pjesme, a bajke, basne, pripovijetke i romani u prozi, postoje i brojna djela koja odstupaju od toga uobičajenoga načina oblikovanja.“ (Diklić, Skok, Merkler 2009: 91) Obradom *Bajke o ribaru i ribici* učenici uče da bajka kao epska vrsta ne mora nužno biti pisana u prozi, već ima primjera koji su pisani i u stihu. To je nova činjenica iz književne teorije za čije prihvaćanje učenici ne bi bili spremni u prvome odgojno-obrazovnom ciklusu.

U šestome razredu naglasak je stavljen na učenje glagolskih oblika u nastavnome području jezika, ali nova jezična znanja primjenjuju se i u nastavi književnosti, poglavito u bajci. Primjenjivanje jezičnih spoznaja na primjeru bajke upućuje na istraživanje lingvističkog pristupa bajci.³⁰ Bajka se također u ovome razredu spominje pri obradi romana s bajkovitim elementima. U čitanki *Radost čitanja* 6 uzet je ulomak iz romana *Velebitske vilin-staze* Snježane Grković-Janović. Isti se roman nalazi na predloženom popisu lektire za šesti razred (*Nastavni* 2006: 42). Da bi se obradio ulomak iz romana potrebno je ponoviti ono što učenici već znaju, a da je povezano s novim gradivom, a to su obilježja bajke i fantastičnoga romana (Diklić, Skok, Merkler 2009: 105). Učenici bi prilikom ovoga nastavnoga sata trebali osvijestiti da se u bajkama³¹ pojavljuju „ustaljeni likovi i tipovi ponašanja likova“ (Diklić, Skok, Merkler 2009: 105). Razgovorom o ulomku učitelj provjerava razumijevanje teksta, a nakon toga slijedi proučavanje obilježja ovoga romana koji koreliraju s bajkom. Primjerice autori čitanke pod rubrikom *Kako pisac piše* pitaju: „Koji su likovi u romanu iz stvarnoga, a koji iz bajkovita svijeta?“ (Diklić, Skok, Merkler 2009: 106) Ovom bi se nastavnom jedinicom učenici trebali dublje pozabaviti teorijom o likovima u pripovjednom djelu,

³⁰ više u poglavlju *Lingvistički pristup bajci*

³¹ misli se na klasične bajke

preciznije, u bajkovitome romanu. Zbog toga pod rubrikom *Zapamti* stoji definicija lika i njegove karakterizacije, ali i tumačenje ustaljenih likova kakve nalazimo u bajkama. „U određenim vrstama književnih djela javljaju se uvijek isti likovi, sličnih osobina i ponašanja, bez obzira na različite radnje tih djela. takvi su ustaljeni likovi s ustaljenim tipovima ponašanja najčešći u bajkama. /.../ Karakterizacija takvih likova često je vrlo isključiva pa su, primjerice, zmajevi i vještice najčešće okarakterizirani kao posve loši, a vile i patuljci kao posve dobri likovi.“ (Diklić, Skok, Merkler 2009: 107) Ovim ulomkom romana učenici drugačije počinju gledati na bajkovite i realne likove jer im je autorica različito pristupila no što je to običaj u bajkama.

Sljedećim književnim djelom koje se obrađuje u šestome razredu učenici na bajku počinju gledati iz sasvim drugačije perspektive, perspektive Danijela Dragojevića koji se poigrao bajkovitim elementima i dobio posve netipičnu bajku koju je nazvao *Bajka o vratima*. Ovom bajkom učenici uče o glavnoj i sporednoj radnji u književnome djelu (Diklić, Skok, Merkler 2009: 170), dakle ne obrađuje se bajka zbog nje same, već zbog novih teorijskih informacija o radnji pripovjednoga djela. Udaljavanje od klasične bajke vidljivo je u sugerirajućim pitanjima iz čitanke³²: „Prisjeti se što je bajka. Po čemu je *Bajka o vratima* Danijela Dragojevića neobična?, Kako završava *Bajka o vratima*: očekivano ili neočekivano?“ (Diklić, Skok, Merkler 2009: 172) Bajka se zatim analizira imajući u vidu dvije radnje, glavnu i sporednu, a pitanja koja autori čitanke nude vode učenika u istraživanje složene kompozicije. Nakon analize se sintetizira otkriveno te se čitaju ponuđene definicije glavne i sporedne radnje književnoga djela. (Diklić, Skok, Merkler 2009: 173) Bajka je u ovome slučaju poslužila kao primjer na kojem učenici primjenjuju teoriju o radnjama književnoga djela. Valja napomenuti kako se i ovaj naslov nalazi na ponuđenome popisu lektire za šesti razred. (*Nastavni* 2006: 42)

Nastava sedmoga razreda se najmanje dotiče bajke u bilo kojem od nastavnih područja, ali se produbljuje i proširuje znanje o pripovjednome djelu, što će kao književnoteorijska osnova dobro doći u nastavi osmoga razreda kad se učenici budu susreli s posve novim pojmom moderne bajke. Na ovome stupnju učenici trebaju znati razlikovati ideju od pouke književnoga djela te razlikovati kronološki slijed događaja od retrospekcije. (*Nastavni* 2006: 44) Ponovo se produbljuje znanje o književnome liku te se tako od učenika očekuje razumijevanje i objašnjavanje sljedećih pojmova: „etička karakterizacija, psihološka

³² ponovo se misli na čitanku *Radost čitanja 6*

karakterizacija, socijalna karakterizacija, portret, motiviranost postupaka lika“ (*Nastavni* 2006: 45) Sve ove pojmove koji predstavljaju književnu teoriju učenici trebaju znati i primjenjivati, što znači uočavati u tekstu, ali i ponekad stvarati vlastite tekstove koji odgovaraju traženoj karakterizaciji lika. U *Nastavnome planu i programu* vidljivo je da se u ovome razredu obrađuju pojmovi mita i legende čije odrednice imaju zajedničkih elemenata s usmenim bajkama. S obzirom da učenici već vladaju obilježjima bajke, ne čudi činjenica da se učenje novoga sadržaja o mitovima i legendama često svodi na korelaciju s bajkama. Tako autori čitanke *Radost čitanja 7* u definiciju legende uvode i razliku legende i bajke. „Za razliku od bajke, koja je u cijelosti plod mašte, legenda često sadržava stvarne povijesne ili zemljopisne podatke i istinite činjenice te pokušava protumačiti uzroke stvarnih povijesnih i kulturnih pojava.“ (Diklić, Skok, Merkler 2009: 221) Zaključuje se da u sedmome razredu bajka možda nije središte proučavanja, ali se u nastavi književnosti ona provlači kao predznanje koje je potrebno da bi učenici došli do novih saznanja o književnoj teoriji.

U posljednjem razredu osnovne škole učenici se eksplicitno vraćaju pojmu bajke, ali u novome okrilju – kontekstu moderne bajke. Na taj način se simptomatično zaokružuje odgojno-obrazovni proces u osnovnoj školi jer su učenici u prvome razredu započeli s bajkama i s bajkama završavaju u osmome. Na tome putu njihovo se znanje uvelike proširilo i produbilo u pogledu svih navedenih pristupa, a posebno književnoteorijskog.

Da bi se usvojilo novo znanje (o modernoj bajci) potrebno je prisjetiti se starih sadržaja na koje će se novi nadograđivati. Ponovo se radi o konstruktivističkom načinu učenja. Isti se postupak može pronaći i u čitankama namijenjenim učenicima, primjerice *Radost čitanja* autora Zvonimira Diklića, Jože Skoka, Dunje Merkler. U navedenoj čitanki autori inzistiraju na ponavljanju prije obrade novoga sadržaja. U toj čitanki pojam moderne bajke uči se na primjeru književnoga djela Antoina de Saint-Exuperyja *Mali princ*. Učenici prije obrade trebaju ponoviti što je „bajka, alegorija, basna, fantastična pripovijetka³³, fantastičan lik, pripovjedač“ (2010: 11) jer bez ovladavanja tih pojmova ne može se razumjeti i kvalitetno obraditi teoriju moderne bajke. U skladu s time uočljivo je već spomenuto načelo kontinuiteta i vertikalnog slijeda. Kako bi se učenicima olakšalo učenje i usporedba novog i starog gradiva (klasične i moderne bajke) pod rubrikom *Zapamti* navedene su definicije bajke i moderne bajke. (Diklić, Skok, Merkler 2010: 15) Kako bi se što jasnije vidjela prilagodba definicije bajke usporedit će se definicije namijenjene učenicima drugoga razreda i učenicima

³³ ovdje ponovo nailazimo na problem nesustavnosti jer učenici uče proturječnu sintagmu „fantastična pripovijetka“ (više u *Teorijsko određenje bajke*)

osmoga razreda. Učenici, kao što je već spomenuto, bajku definiraju kao „priču o čudesnim događajima i likovima“ (*Nastavni* 2006: 29). Koliko je znanje učenika osmoga razreda obuhvatnije vidljivo je u sljedećoj definiciji: „Bajka je književno djelo utemeljeno na prikazu nestvarnih, čudesnih, nadnaravnih i nevjerojatnih likova, događaja i doživljaja isprepletenih zbiljom. Bajku kao književnu vrstu možemo podijeliti na klasičnu (narodnu ili usmenu i pisanu) i modernu. Obilježja su klasične bajke radnja utemeljena na opreci dobra i zla, stereotipni početci i završetci, nejasno određen prostor i vrijeme radnje te fantastični likovi (vile, zmajevi, princeze, vitezovi itd.). (Diklić, Skok, Merkle 2010: 15) Valja primijetiti da se čak ni u osmome razredu ne spominje obilježje bajke koje je bitno razlikuje od fantastične priče, a to je, već spomenuto, koegzistiranje stvarnog i nestvarnog svijeta bez potiranja i vidljivih granica. To je, dakle, jedna od činjenica koja se navodi u književnoj teoriji o bajci, ali ta činjenica ne ulazi u onaj sloj informacija koji se obrađuje na nastavi. Kako bi učenici ipak mogli nekako razlikovati fantastičnu priču od bajke, mogli bi se voditi navedenim obilježjima klasične bajke, ali postaje upitno kako razlikovati fantastičnu priču i modernu bajku, s obzirom da moderna bajka ne mora imati obilježja klasične bajke. Ovim primjerom htjela sam dokazati početnu tezu – da učenici ne uče sve što se u književnoj teoriji znanstveno potvrđuje, već uče samo odabrane sadržaje njima primjerene i potrebne.

Nakon ponovljene definicije klasične bajke na red dolazi definicija moderne bajke. U čitanki *Radost čitanja* stoji definicija: „Moderna bajka temelji se na nevjerojatnim, čudesnim i nadnaravnim događajima i doživljajima protkanim suvremenom stvarnošću u kojima sudjeluju likovi čije se osobine kreću od svakidašnjih do fantastičnih. Moderna bajka pripovijeda o događajima i idejama svojstvenim vremenu u kojem živimo sa svim svojim pojavnostima, u što su uključene i civilizacijske tekovine te likovi obilježeni osebujnim karakteristikama. Važna je odrednica moderne bajke problematiziranje tema i problema iz stvarnoga suvremenog života te njihovo rješavanje na fantastičan, human i pozitivan način, popraćen ohrabrujućim i poticajnim porukama čitateljima bajke.“ (Diklić, Skok, Merkle 2010: 15) Uspoređujući je s klasičnom učenici će lakše upoznati obilježja moderne bajke, stoga predlažem, ako je količina vremena to dopušta, učenicima zadati primjer klasične bajke u kojoj će potražiti već spomenuta obilježja te je na taj način usporediti s modernom, primjerice bajkom *Mali princ*. Tako će apstraktne pojmove konkretizirati, a to je poželjno jer čak i učenici koji su već dostigli stadij formalnih operacija „uživaju u konkretnim primjerima i aktivnostima“ (Visinko 2014: 51)

Uz navedenu definiciju navela bih još jednu iz čitanke *Snaga riječi 8* autorice Anite Šojat, kako bi se mogle usporediti i time zaključiti na kojim se obilježjima moderne bajke inzistira u nastavi književnosti. ta obilježja tražit će se u presjeku obje definicije – zajedničkim elementima. Moderna je bajka definirana kao „kraće prozno djelo koje, za razliku od klasične bajke, obrađuje i suvremene teme. Glavni likovi (životinje koje govore, djeca i sl.) u potrazi su za smislom života, traže sebe ili progovaraju o neprilagođenosti sredini u kojoj žive“ (2014: 147) I u drugoj definiciji je vidljiva težnja da se moderna bajka uči u korelaciji s klasičnom, što se uostalom preporuča u *Nastavnome planu i programu*, gdje se kao obrazovno postignuće navodi: „razlikovati modernu bajku od klasične“ (*Nastavni* 2006: 48). Usporedbom obje definicije zaključuje se da je naglasak stavljen na pripovijedanje o temama i problemima koji muče suvremenog čovjeka. U čitanki *Snaga riječi* moderna bajka se obrađuje u pomoću drugog primjera – čitanjem ulomka iz moderne bajke *Galeb Jonathan Livingston* Richarda Bacha. Pretpostavka jest da je zbog tog primjera prednost dana obilježju likova životinja koje govore. Premda se i u *Malom princu* pojavljuju životinje koje govore (npr. lisica i zmija) oni nisu glavni likovi pa se to obilježje ni ne nalazi u definiciji u prvoj čitanki. Ustanovljuje se da autori čitanki brinu o tome koji se tekst obrađuje i u skladu s time predlažu definiciju koja će odgovarati primjeru teksta u čitanki.

Naposljetku je vidljivo zbog čega se moderna bajka obrađuje tek na završetku trećeg odgojno-obrazovnoga ciklusa - ne samo zbog smisla modernih bajki koji je mlađim učenicima na njihovom stupnju razvoja nedokučiv, već i zbog složenosti književne teorije koju podrazumijeva moderna bajka.

12. Zaključak

Cilj ovoga rada bio je bolje upoznati bajku kao književnu vrstu da bi se proučili različiti pristupi bajci i njihovo prilagođavanje nastavi u osnovnoj školi. Prije svega, bajku je bilo potrebno proučiti u književnoteorijskom kontekstu, kako bi se iskristalizirala njezina obilježja koja je čine različitom od ostalih prozних djela. Bajka se u skladu s time proučavala putem razlika spram fantastične priče i pripovijetke – književnih vrsta koje su joj slične, ali ne i istovjetne. Došlo se do zaključka kako se bajka od fantastične priče razlikuje po tome što se u bajci isprepliću čudesan, odnosno fantastičan svijet s onim realnim bez potiranja i vidljivih granica. Pripovijetka se od bajke još više razlikuje jer pripovijeda o realističnim događajima.

Nakon uvida u osnovna obilježja bajke slijedilo je istraživanje o njezinim vrstama. Tako se dublje analizirala razlika između narodne bajke koja se generacijama prenosila usmenim putem i umjetničke bajke, čiji je tvorac umjetnik. Bilo je govora o različitim poimanjima umjetničke bajke s obzirom na količinu intervencije umjetnika (autora bajke). Sljedeća razdioba bajke bila je na klasičnu i modernu. Zaključuje se kako klasična bajka funkcionira po ustaljenim obrascima kao što su upotreba formulaičnih izraza, ponavljanja, petočlana kompozicija i slično, a što se tiče sadržaja uočavaju se plošni likovi i crno-bijela karakterizacija, borba dobra i zla, pobjeda dobra itd. Moderna bajka se udaljava od klasične time što često negira navedene obrasce, uvodi dulje opise i često je misaono složenija.

Proučavanjem *Nastavnoga plana i programa za osnovnu školu* došlo se do informacija o pojavnosti bajke u vertikalnom slijedu nastave Hrvatskoga jezika. Tek nakon toga bilo je moguće pozabaviti se pristupima bajci i to redom: pedagoškim, psihološkim, metodičkim, lingvostilističkim i književnoteorijskim. Svaki od njih nudi nove činjenice o bajci, a cilj ovoga rada bio je proučiti te činjenice i analizirati načine na koje su se one prilagodile učeničkom uzrastu i potrebama.

Pedagoškim pristupom aktualizira se odgojni aspekt bajke te na vidjelo dolaze vrijednosti na koje bajka upućuje. Od mnoštva primjera uzete su tri bajke, a svaka od njih odgovara jednom odgojno-obrazovnom ciklusu. Psihološkim pristupom pokazano je da bajke (posebice narodne) utječu na psihi recipijenta te je ta teza poduprta primjerima. Isto tako zaključuje se da se odgojni pristup oslanja i na psihološki, odnosno imaju zajedničke komponente jer oba pristupa nastoje utjecati na razmišljanje djeteta. Metodičkim pristupom se bajci pristupa sa stajališta nastavnika koji učenike uvodi u književno djelo. Pokazano je na što nastavnik sve treba paziti kako bi organizirao uspješan nastavni sat koji se tiče obrade bajke. Opisani su postupci školske interpretacije bajke te je kao primjer uzeta moderna bajka *Galeb Jonathan Livingston*. Lingvostilistički pristup se učenicima otkriva, kako u nastavnom području jezika, tako i u području književnosti. Naglasak je stavljen na obradu glagolskih oblika u šestome razredu, čijom obradom proširuju znanje o lingvističkoj analizi bajke, posebice bajki Ivane Brlić-Mažuranić. Posljednji pristup je književnoteorijski i u njemu se najbolje ogleda selekcija i prilagođavanje postojećih teorijskih razmatranja o bajci. Književna teorija o bajci koja se uči na nastavi predmeta Hrvatski jezik proučava se od prvoga do osmoga razreda te se uočava postupnost nadogradnje novih znanja o bajci.

Zaključuje se kako se nastavom predmeta Hrvatski jezik aktualizira mnoštvo informacija koje nam nudi svaki navedeni pristup, ali se taj sadržaj smanjuje i pojednostavljuje u skladu s mogućnostima i potrebama učenika. Nekim učenicima se čitanje bajke možda čini gubitkom vremena jer smatraju da je namijenjena samo maloj djeci, ali proučavajući mnoge, posebice one moderne, jasno je da bajka može biti sve, samo ne infantilno štivo, što pokazuje činjenica da joj se i odrasli povremeno vraćaju.

13. Sažetak

Rad proučava različite pristupe bajci kao književnoj vrsti i te pristupe pokušava smjestiti u kontekst nastave u osnovnoj školi. Bajka se u ovome istraživanju proučava s pedagoškog, psihološkog, metodičkog, lingvostilističkog i književnoteorijskog pristupa. Svi ti pristupi imaju svoj odraz u nastavi, ali su prilagođeni učeničkom uzrastu, mogućnostima i potrebama. Ovaj rad uzima u obzir način na koji se ti pristupi prilagođavaju i zašto. Da bi se dublje ulazilo u proučavanje pristupa bajci prvo je potrebno definirati samu bajku i smjestiti je u književnoteorijski kontekst. Zbog toga se naglasak prvotno stavlja na teoriju bajke, na odnos vrsta bajki: narodne i umjetničke, klasične i moderne. Potom se analizira *Nastavni plan i program za osnovnu školu* tražeći u njemu sve što je povezano s bajkom kako bi se uvidjelo njezino kretanje po vertikali odgoja i obrazovanja u osnovnoj školi. Imajući u vidu teorijsko određenje bajke i analizu pojave bajke u vertikalnome slijedu, sintetizirat će se te dvije odrednice i dublje ulaziti u svaki pristup bajci posebno te analizirati odraz svakog pristupa u nastavi. Iznimka je psihološki pristup čiji se odraz ne analizira u nastavi jer je u bliskoj vezi s odgojnim pristupom, što će se u radu također razjasniti.

Abstract

This paper takes a look at the different approaches to fairytales as a literary genre and attempts to place the approaches into an elementary school context. Fairytales are here observed from a pedagogical, psychological, methodological, linguistic and literary-theoretical standpoint. All of the mentioned approaches leave their mark within the classroom which depends on the age, capabilities and needs of the students in question. This paper takes into consideration the ways in which these approaches are adapted and why. To take an in-depth look into the approaches to fairytales, first it is necessary to define fairytales themselves and place them in a literary-theoretical context. For this reason, the focus is placed primarily on the theory of the fairytale, the relationship between the kinds of fairytales; folk and artistic,

classic and modern. An analysis of the national elementary school curriculum (Nastavni plan i program za osnovnu školu) will follow, which will include research into the presence of fairytales as a genre within elementary school education. Taking into consideration the theoretical basis of the fairytale and the analysis of its presence in a vertical order, the two will be synthesized and a more in-depth look into each approach to the fairytale will be analyzed individually to determine its effect in the classroom environment. The exception here is the psychological approach which will not be observed within the classroom context but as part of the upbringing aspect of education, which will also be further clarified.

14. Ključne riječi:

bajka, nastava, pedagoški pristup, psihološki pristup, metodički pristup, lingvostilistički pristup, književnoteorijski pristup

Key words:

fairytale, teaching, pedagogical approach, psychological approach, methodological approach, linguistic approach, literary-theoretical approach

15. Naslov rada na engleskome jeziku: Fairytale in language education and literary education

16. Popis literature i izvora

- Banaš, Leopoldina Veronika (1991) *Estetska komunikacija s književnoumjetničkim tekstom*, Školske novine, Zagreb
- Bettelheim, Bruno (1989.) *Značenje bajki*, Zenit, Beograd
- Bošković-Stulli, Maja (2012) Bajka, U *Libri & Liberi*, 1 (2): 279-292
- Brlić-Mažuranić, Ivana (2015) *Priče iz davnine*, Školska knjiga, Zagreb
- Crnković, Milan (1987) *Sto lica priče*, Školska knjiga, Zagreb
- Crnković, Milan i Skok, Joža (1995) *Ključ za književno djelo: Ivana Brlić-Mažuranić/ Daniel Defoe*, Školska knjiga, Zagreb
- Diklić, Zvonimir, Skok, Joža, Merkler, Dunja (2009) *Radost čitanja 5: hrvatska čitanka za 5. razred osnovne škole*, Školska knjiga, Zagreb
- Diklić, Zvonimir, Skok, Joža, Merkler, Dunja (2009) *Radost čitanja 6: hrvatska čitanka za 6. razred osnovne škole*, Školska knjiga, Zagreb
- Diklić, Zvonimir, Skok, Joža, Merkler, Dunja (2009) *Radost čitanja 7: hrvatska čitanka za 7. razred osnovne škole*, Školska knjiga, Zagreb
- Diklić, Zvonimir, Skok, Joža, Merkler, Dunja (2010) *Radost čitanja 8: hrvatska čitanka za 8. razred osnovne škole*, Školska knjiga, Zagreb
- Franz, Marie-Louise von (2007) *Interpretacija bajke*, Scarabeus-naklada, Čakovec
- Giacometti, Kristina (2013) *Od čudesnoga do fantastičnoga: dimenzije svjetova Ivane Brlić-Mažuranić i Nade Iveljić*. U *Libri & Liberi*, 2 (1), 51-64
- Grosman, Meta (2010) *U obranu čitanja, čitatelji i književnost u 21. stoljeću*, Algoritam, Zagreb

Hranjec, Stjepan (2001) *Etičnost bajke ili: Zašto bajka djetetu?* U zborniku: *Bajke od davnine pa do naših dana*, ur. Ana Pintarić, više izdavača, Osijek, 113-119

Kostelac, Nikola (1954) *Crvenkapica* <https://www.youtube.com/watch?v=Q7zO3IYuXps>
(posjećeno 22. lipnja 2017.)

Lagumdžija, Nada (2001) *Metodički pristupi interpretaciji bajke u suvremenim metodičkim sustavima nastave književnosti*. U zborniku: *Bajke od davnine pa do naših dana*, ur. Ana Pintarić, više izdavača, Osijek, 209-213

Lukaš, Mirko i Mušanović, Marko (2011) *Osnove pedagogije*, Hrvatsko futurološko društvo, Rijeka

Meigs, Cornelia, Eaton, Anne, Nesbitt, Elisabeth, Vigners, Ruth (1953) *A Critical History of Children's Literature*, The Macmillan Company, New York

Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006) Uredili: D. Vican, I. Milanović Litre, MZOŠ, Zagreb

Ortner, Gerlinde (1998.) *Bajke koje pomažu djeci*, Mozaik knjiga, Zagreb

Ortner, Gerlinde (1999.) *Nove bajke koje pomažu djeci*, Mozaik knjiga, Zagreb

Pintarić, Ana (1999) *Bajke – pregled i interpretacije*, Matica hrvatska Osijek, Osijek

Pintarić, Ana (2001) *Hrvatska bajka na kraju tisućljeća – posljednjih deset godina*. U zborniku: *Bajke od davnine pa do naših dana*, ur. Ana Pintarić, više izdavača, Osijek, 187-195)

Pintarić, Ana (2008) *Umjetničke bajke – teorija, pregled i interpretacije*, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Filozofski fakultet, Osijek

Propp, Vladimir (1982) *Morfologija bajke*, Prosveta, Beograd

Rosandić, Dragutin (1986) *Metodika književnoga odgoja i obrazovanja*, Školska knjiga, Zagreb

Solar, Milivoj (1994) *Teorija književnosti*, Školska knjiga, Zagreb

Stamać, Ante i Škreb, Zdenko (1998) *Uvod u književnost: Teorija, metodologija*, Nakladni zavod Globus, Zagreb

Šojat, Anita (2014) *Snaga riječi 8: hrvatska čitanka za osmi razred osnovne škole*, Školska knjiga, Zagreb

Težak, Dubravka (1991) *Hrvatska poratna dječja priča*, Školska knjiga, Zagreb

Težak, Dubravka (2001) *Bajke: antologija*, DiVič, Zagreb

Težak, Dubravka i Težak, Stjepko (1997) *Interpretacija bajke*, DiVič, Zagreb

Visinko, Karol (2005) *Dječja priča – povijest, teorija, recepcija i interpretacija*, Školska knjiga, Zagreb

Visinko, Karol (2014) *Čitanje: poučavanje i učenje*, Školska knjiga, Zagreb

Zima, Dubravka (2001) *Moderna bajka u hrvatskoj dječjoj književnosti*. U zborniku: *Bajke od davnine pa do naših dana*, ur. Ana Pintarić, više izdavača, Osijek, 165-176