

Kreativni pristup lektiri na primjeru narodne bajke

Čehulić Mezak, Lana

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:281992>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-23**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE**

**LANA ČEHULIĆ MEZAK
DIPLOMSKI RAD**

**KREATIVNI PRISTUP LEKTIRI NA
PRIMJERU NARODNE BAJKE**

Zagreb, lipanj 2020.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

UČITELJSKI FAKULTET

Odsjek za učiteljske studije

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime: Lana Čehulić Mezak

**TEMA ZAVRŠNOG RADA: Kreativni pristup lektiri na primjeru narodne
bajke**

MENTORICA: doc. dr. sc Marina Gabelica

Zagreb, lipanj 2020.

Zahvaljujem mentorici doc. dr. sc Marini Gabelici na podršci i pomoći kod stvaranja ovog završnog diplomskog rada.

Od srca se zahvaljujem svojoj obitelji, bližnjima i prijateljima koji su mi bili neizmjerne podrška.

Ovaj rad posvećujem svojoj majci i svim drugim dobrim vilama koje su svemoćnim zrcima vilinske prašine posule moj životni put.

Sadržaj

Sažetak	8
Uvod	10
1. Dječja književnost	11
1.1. Definicija i obilježja dječje književnosti	11
1.2. Podjela dječje književnosti	13
2. Bajka	15
2.1. Odrednice bajke	15
2.2. Struktura bajke.....	16
2.3. Podjela bajki	17
2.4. Bajka i dijete	19
3. Narodna bajka	21
3.1. Obilježja narodne bajke	21
3.2. Teorije o postanku i širenju narodnih bajki	22
3.2.1. Mitološka teorija	22
3.2.2. Antropološka teorija	22
3.2.3. Migracijska teorija	22
3.2.4. Kontaktna teorija	23
4. Lektira	24
4.1. Što je lektira?	24
4.2. Lektirni popisi – nekad i danas	25
4.3. Kriteriji izbora lektirnih djela	27
4.4. Razvoj odnosa s knjigom.....	30
5.1. Interpretacija lektirnog djela kao cjelovitoga umjetničkoga djela – načelo umjetnosti riječi	33
5.2. Žanrovski pristup obradi književnih djela – načelo žanra	34

5.3. Doživljaj lektirnog djela kao motivacija za istraživanje teksta – načelo imerzije.....	34
5.4. Znatiželja kao motivacija za istraživanje i čitanje- načelo znatiželje, konceptualizacije, integracije i korelacije	35
5.5. Aktivnosti temeljene na razvoju praktične pismenosti – načelo praktične pismenosti i interaktivnosti	36
6. Organizacija lektirnih sati	38
6.1. Interpretacijsko-analitički sustav	38
6.2. Otvoreni sustav	39
7. Školska interpretacija bajke	41
7.1. Interpretacija narodne bajke <i>Mala vila</i>	41
7.2. Prikaz lektirne obrade narodne bajke <i>Mala vila</i> u interpretacijsko – analitičkom sustavu	42
7.3. Prikaz lektirne obrade narodne bajke <i>Mala vila</i> u otvorenom sustavu.....	46
Zaključak	51
Literatura	53

Sažetak

U ovome se radu govori o važnosti lektire i kreativnim načinima kojima joj možemo pristupiti kako bismo kod učenika izazvali interes za čitanjem i istraživanjem književnih djela. Prvi, teorijski dio rada donosi prikaz književnog određenja bajke, uz posebni naglasak na karakteristike narodne bajke. U nastavku slijedi pregled razvoja lektire i lektirnih popisa u Hrvatskoj uz koje se nadovezuje i tema odnosa učenika prema lektiri i čitanju općenito. Također, u teorijskom je dijelu obrazložen i pojam kreativnog pristupa lektiri uz objašnjenje načela na kojima se temelji.

Jedan od ciljeva nastave književnosti svakako je stvaranje čitalačkih navika i razvijanje ljubavi prema čitanju. Današnji učenici zaziru od čitanja te su knjige s popisa lektire nerijetko jedina književna djela s kojima se susreću. Zbog toga je važno prilagoditi pristupe i postupke u obradi lektire, kao i dnevnik čitanja, kako bi se učenicima omogućilo čitanje s užitkom i znatiželjom. S obzirom na to, drugi dio rada sadrži praktičnu primjenu kreativnog pristupa lektiri na primjeru narodne bajke *Mala vila*. Njezina je obrada prikazana u dva metodička sustava – nešto tradicionalnijem interpretacijsko-analitičkom sustavu i otvorenom metodičkom sustavu koji se smatra jednim od suvremenijih. Interpretacijsko-analitički sat je, s obzirom na etape koje ga određuju, osmišljen izmjenom kreativnih i dinamičnih aktivnosti kao što su tehnika *kamishibai pripovijedanja*, *pripovjedna staza*, *kockice pitalice* i *stranica tajnog dnevnika jednog lika iz bajke*. U otvorenom sustavu pak dolazi do spoja književne umjetnosti s kazališnom. Učenici će paralelno istraživati sadržaj bajke i principe kazališta sjena. Iako u potpuno različitim sustavima, oba primjera organizacije sata osmišljena su tako da učenicima omogućuju neposredno istraživanje i rad na književnom djelu. Cijeli je proces praćen stanjem imerzije i znatiželjom bez koje je nemoguće kod učenika razvijati interes prema čitanju književnoumjetničkih djela i književnosti općenito.

Ključne riječi: narodna bajka, kreativni pristup lektiri, metodički sustavi, imerzija, razvijanje čitalačkih navika

Summary

In this paper, it will be mentioned the importance of book report and creative ways we can approach students by motivating them to read and explore literary works. The theoretical part brings the review of a literary definition of a fairy tale, emphasizing the characteristics of the folk tale. Then, follows the preview of the book report development and reading list in Croatia which is followed by a student relationship towards the book report and reading in general. Moreover, the concept of a creative approach to reading with an explanation of the principles on which it is based is also elaborated.

One of the aims of the literature class is to make reading habits and develop love towards reading. Nowadays, students are reluctant to read and books from the book report are rarely the only literary works they encounter. Therefore, it is significant to adjust approaches and methods in reading processing, as well as reading diaries, to allow students to read with pleasure and curiosity. Considering that, the second part of the paper contains the practical implementation of the creative approach to the book report following the example of the folk tale *Mala vila*. Her analysis is presented in two methodological systems - a somewhat more traditional interpretive-analytical system and an open methodological system that is considered to be one of the most modern.

Interpretive-analytical class, regarding the stages which determine it, is designed using the transition of creative and dynamic activities such as kamishibai storytelling, narrative path, question marks, and pages of a secret diary of a fairy tale character. An open methodological system brings up a connection of literary art with the theatrical. The students will explore in parallel the content of a fairy tale and a principle of shadow theatre. Although in quite different systems, both examples of the class organization are designed to enable students to directly research and work on literary works. The whole process is followed by a state of immersion and curiosity without it is impossible to develop students' interest in the reading of literary works of art and literature in general.

Keywords: folk tale, creative approach to reading, methodological systems, immersion, developing reading habit

Uvod

Možda nećemo, kao Novalis, romantično i patetično vjerovati da ako ljubavlju nadvladamo sebe, nadvladamo time i samu prirodu, niti ako uspijemo da zavolimo zlo, da ćemo ga time ukrotiti i preobraziti, ali čitajući bajke otkrit ćemo, možda i s iznenađenjem, da unatoč čitavom našem znanstvenom odgoju, u nama negdje duboko živi još uvijek priprosta, otvorena, lakovjerna, gladna dobročiniteljica duši – vjera u čudo.

Antun Šoljan

Dijete se s bajkom susreće vrlo rano i upravo ona na njegov kasniji život utječe više nego bilo koja druga književna vrsta. Kada se starije dijete prestane zanimati za bajku i kada se kao već mladi čitatelj okrene realističnim tekstovima, tragovi bajke ostaju duboko urezani u njemu. Upravo se u tome krije moć bajke kojom su se stoljećima, među narodima i kulturama, prenosila drevna znanja i spoznaje o svijetu. Bajke nam ne daju gotova rješenja problema, već nas ohrabruju da se usudimo živjeti. Svaki njezin čitatelj će pronaći svoje individualno značenje kojim će bajka dotaknuti dubinu njegova bića i probuditi osjećaje poput ljubavi, radosti, tuge, bijesa ili straha. Bajka se u osnovnoškolskom sustavu obrađuje u sklopu nastave književnosti, a do četvrtog razreda se redovito nalazi i na lektirnim popisima, nakon čega se u višim razredima gubi. S obzirom na to relativno kratko vrijeme koje učitelj ima za predstavljanje svih značajnosti bajke učenicima, vrlo je važno osmisliti kako ga što bolje iskoristiti. Stalni razvoj metodike i osuvremenjivanje nastavnog procesa pomoću novih sredstva i pomagala omogućili su organiziranje lektirnih sati u puno zanimljivijem, interaktivnijem i slobodnijem duhu. Upravo se ovakvim načinom provođenja lektirnih sati bavi i kreativni pristup lektiri koji u radu s učenicima zagovara njihovo interaktivno sudjelovanje u istraživanju djela, stvaranje spoznaja na temelju doživljaja, uživljanje u književnoumjetničko djelo te, u konačnici, stvaranje čitatelja i ljubitelja knjige koji će joj se uvijek vraćati i u njoj pronalaziti radost i utjehu.

1. Dječja književnost

1.1. Definicija i obilježja dječje književnosti

Dječja književnost ili književnost za djecu izdvaja se kao posebni dio književnosti te se, baš kao i ona, opire konačnim i jednostavnim definicijama. Crnković bajku definira kao posebni dio književnosti koji obuhvaća djela koja po tematici i formi odgovaraju dječjoj dobi, svjesno su namijenjena djeci ili ih autori nisu namijenili djeci, ali su tijekom vremena, izgubivši mnoge osobine koje su ih vezale za njihovo doba, postala prikladna za dječju dob, te ih gotovo isključivo ili najviše čitaju djeca. No, dječja se književnost najčešće vrlo jednostavno definira kao književnost koja je namijenjena djeci. Unatoč sažetosti i latentnoj jednostavnosti, ovu definiciju određuju tri ključna pojma: književnost, djeca i njezina namjena (Crnković i Težak, 2002: 7). Dječja književnost je dugo bila zanemarivana i neprepoznata pa se tek u devetnaestom stoljeću počela izdvajati kao poseban dio književnosti. Nakon vremena kada su djeca bila primorana na čitanje klasika, a potom i na čudorednu pripovijetku, danas je nedvojbeno da je dječja književnost razgranata i bogata te da i za nju vrijede sve odrednice kojima se književnost označuje kao umjetnost riječi. Ovu tezu potvrđuju i njezina vrhunska i slabija djela, klasična postignuća i pomodni kič te vrhunski pisci koji su u njoj pronašli sebe, ali i laki pisci koji su u nju zalutali (ibid.: 8).

Dječju književnost možda i ne odlikuje složenost, rafiniranost, dubina i aluzivnost koje karakteriziraju književnost za odrasle, no njezina se ljepota krije na drugoj strani: u jednostavnom i čistom svjetonazoru, u obrisima slobodne i nesputane dječje igre, u nedužnom i naivnom pristupu životnim pojavama, u izražavanju svega onoga što zaokupljuje dijete (Diklić, Težak i Zalar, 1996: 6).

Povijesno gledano, dječja se književnost često pokušavala definirati pomoću pojma namjene koju se najčešće povezivalo s obrazovnom ili nekom drugom, sličnom zadaćom, odnosno njezinom funkcijom. Od prvih akademskih tekstova pa sve do danas, namjena se počela vezivati uz usmjerenost tekstova dječje književnosti na dječje čitatelje (Hameršak i Zima, 2015: 33). Crnković i Težak također navode da je neka knjiga namijenjena djetetu ako tematikom privlači dijete i odgovara njegovim interesima, a izrazom ne nadilazi mogućnosti dječje percepcije (Crnković i Težak,

2002: 9). Također su postojale i brojne rasprave o svrsi dječje književnosti: je li ona samo umjetnost riječi (estetska činjenica) ili sredstvo za pouku (etička dimenzija). Danas prevladava mišljenje kako dječja književnost nije sluškinja ni pomoćnica pedagogije te će svoju funkciju u potpunosti ispuniti kada pisac u njoj postigne stvaralački uspješan spoj izraza i sadržaja, odnosno estetskog i etičkog (Hranjec, 2006).

Nekoć je dječja književnost bila namijenjena djeci do šesnaeste godine. U novije se vrijeme granica djetinjstva sve više i više pomiče pa se, sukladno tomu, današnji dječji pisci obraćaju djeci do trinaeste godine, uz individualne pomake. Nakon toga razdoblja, dječja književnost prelazi u adolescentsku koja se od nje sasvim razlikuje svojim temama i stilom. Djeca su u usporedbi s odraslima ograničena u tjelesnim mogućnostima, znanju i iskustvu, u poznavanju jezika, krugu interesa, u punini osjećajnoga života te u dubini i širini percepcije svijeta koji ih okružuje. Štoviše, postoje i velike razlike u sklonostima i mogućnostima djece čak i unutar prihvaćene dječje dobi od prve do trinaeste godine života. Zbog toga je razumljivo da djeci ne može biti dostupno bilo koje književno djelo (Crnković i Težak, 2002: 9).

Djeca koja su usmjerena na djela koja ne odgovaraju njihovoj dobi vrlo lako zaključuju da je književnost nešto teško, mučno i nerazumljivo. Prvi kontakt djeteta i knjige započinje slikovnicama s vrlo malo ili bez teksta. Od treće do četvrte godine te slikovnice postaju bogatije sadržajem i tekstom. Literatura koja prevladava u razdoblju od četvrte do sedme godine su bajke i poezija za djecu. S polaskom u prvi razred i svladavanjem vještine čitanja djeca počinju čitati sama sebi. Pri tom najčešće ostaju vjerna književnim vrstama koje su do sada nabrojene. Oko desete godine života, počinju ih zanimati realistične pripovijetke u kojima su glavni junaci djeca i životinje. Od desete do trinaeste godine djecu zanimaju avanturistički romani i pripovijetke u kojima su junaci samostalni dječaci, a djevojčice zanimaju djela s ljubavnom tematikom, o zajedničkim pothvatima dječaka i djevojčica i o obitelji. U ovome razdoblju također započinje zanimanje i za znanstveno-popularna djela (ibid.).

1.2. Podjela dječje književnosti

Radi preglednosti i lakšeg sagledavanja, dječja književnost je podijeljena u žanrove ili vrste. U užem smislu to su: dječja poezija, priče, romani i pripovijetke o djetinjstvu, igrokazi i slikovnice. Ovih pet književnih vrsta nazivaju se isključivo dječjim jer ih odrasli čitaju samo u iznimnim slučajevima. Drugim riječima, one potpuno pripadaju djeci, posebice onoj predškolske i mlađe osnovnoškolske dobi. No, postoje i oni žanrovi koji osim djece, zaokupljuju i odrasle. To su: basne, romani i pripovijetke o životinjama (animalistika), pustolovna djela (avanturistika), znanstveno-fantastična djela, historijski romani i pripovijetke, putopisna i biografska djela te stripovi. Navedene se vrste često nazivaju graničnima upravo zbog svojeg kretanja po zamišljenoj granici dječje i odrasle književnosti, odnosno prisutnosti u objema domenama. Treba nadodati da granične vrste najčešće čitaju djeca koja su i sama na prelasku iz dječje u adolescentsku dob. Kao što je već ranije spomenuto, ova podjela postoji prvenstveno za lakšu orijentaciju u mnoštvu heterogenih oblika koji više ili manje pripadaju domeni dječje književnosti zbog čega je ne bi trebalo shvaćati kao čvrsto zatvorene pretince u razdiobi. Primjerice, knjige o Doktoru Doolittleu Hughu Loftinga neki svrstavaju u fantastične priče, ali bismo ih s jednakim pravom, kao i Saltenova Bambija mogli svrstati u animalistiku. S druge strane, neki su putopisi i znanstveno-fantastična djela potpuno nepristupačna čak i djeci od trinaest, četrnaest godina, te ih zbog toga ne možemo svrstati ni u graničnu literaturu. (Diklić, Težak i Zalar, 1996: 7).

Osim podjele na književne rodove, vrste i oblike, književnost se razlikuje i prema vremenu nastanka pa je s obzirom na to dijelimo na pretpovijesno razdoblje, antičku književnost, srednjovjekovnu književnost, humanizam i predrenesansu, renesansu, barok, klasicizam, prosvjetiteljstvo, predromantizam i romantizam, realizam i naturalizam i modernizam. Iako se određena književna razdoblja u dječjoj književnosti mogu naslutiti izborom tema, motiva i slično (na primjer, porast interesa za bajku u romantizmu), u načelu se sama dječja književnost ne promatra unutar oštih vremenskih razdoblja.

Često se naglašava kako je pravilan odabir i čitanje dječje literature prirodan način kojim se djeca uvode u svijet lijepe književnosti. Ovo se rješenje nudi kao najbolji put da je zavole, da im bude životna potreba u kasnijim, zrelijim godinama te da pridonese

izgradnji što potpunije kulturne ličnosti. Dječja književnost nedvojbeno može ispuniti tu zadaću, ali je ipak ne bi trebalo usmjeravati samo na to. Naime, značajna uloga književnosti krije se upravo u bogaćenju, oplemenjivanju i emocionaliziranju djetinjstva koje je ne baš tako malo i ne baš tako kratko razdoblje ljudskog života. Ne treba gledati na djetinjstvo samo kao na utilitarističku pripremu za zrelost jer su to dva jednakovrijedna i ravnopravna razdoblja života koja treba što ljepše i ispunjenije proživjeti, a tome uvelike pridonosi i dječja književnost (Diklić, Težak i Zalar, 1996: 7).

2. Bajka

2.1. Odrednice bajke

Bajka predstavlja jedan od najstarijih oblika narodnog usmenog stvaralaštva u kojem se, na krhkoj osnovi stvarnosti, maštom stvaraju čudesna bića i nevjerojatna zbivanja. Neke su bajke stare nekoliko tisuća godina, no bez obzira na vrijeme svog postanka još i danas uveseljavaju djecu i vežu njihovu pozornost napetim radnjama u iščekivanju sretnog završetka. Bajka im tvrdi da je svaka preobrazba moguća te kako sve što postoji ima dušu. S pravom se kaže da je bajka, kao književni oblik, značila djetinjstvo u razvoju književnosti, a danas je ona lektira namijenjena djetinjstvu svakog čovjeka (Težak, 1998: 5).

Uz ovu vrstu narodne i umjetničke priče vežu se brojne podjele, klasifikacije i nazivi. Neki od najčešćih naziva koji se javljaju u literaturi su gatka, bajka, skaska te ženska narodna priča. U hrvatskom se nazivlju za priče koje govore o natprirodnim bićima i čudesnim zgodama prožetim folklornim konvencijama ustalio naziv bajka (Diklić, Težak i Zalar, 1996: 67).

Sam naziv bajka stvoren je od glagola *bajati* čije se prvobitno značenje odnosi na čaranje, vraćanje, govorenjem posebnih riječi i obavljanjem posebnih radnji tjerati od koga ili na koga bolest ili kakvo zlo. Uz ovaj se glagol također vežu i značenja: lijepo pričati, plesti priču oko nečeg netočnog ili sa željom da se prevari.¹

Bajka je svaka priča, narodna ili umjetnička, u kojoj je slika svijeta izgrađena na iracionalnim, nadnaravnim elementima, priča u kojoj je sve moguće. Ova definicija određuje bajku kao književnu vrstu koja obuhvaća čudesne priče u kojima glavni junak iznenada ostavi svakidašnju okolinu i krene u kraljevstvo čuda gdje sretno prebrodi najveće poteškoće i vraća se kao pobjednik u svakidašnji svijet. Moglo bi se reći kako je svaka priča ove vrste umjetnička projekcija bar jedne od gorućih želja što kliju iz čovjekove nemoći da se u danom trenutku iščupa iz svoje etičke, estetske, ekonomske, spoznajne, tehničke ili biološke ograničenosti. Uporno nastojanje čovjeka da shvati svijet oko sebe i protumači nejasne pojave u prirodi nije pronalazilo čvrsto uporište u

¹ Izvor: <http://hjp.znanje.hr/index.php?show=search_by_id&id=eF9jXw%3D%3D> (pristupljeno 19. ožujka 2020.)

njegovu umu zbog čega se često priklanjao mašti. Kao plod ovih nastojanja proizašle su mitološke priče u kojima čudesna bića nisu drugo nego personificirane prirodne pojave i odgovori na vječna pitanja. Čežnja za pustolovinom, otkrivanjem nepoznatog, dalekog, tajanstvenog i opasnog također je našla svoj odraz u bajci, a ne treba zanemariti ni praiskonski ljudski užitek fabuliranja, izmišljanja i stvaranja nečeg novog što nikad nije ni postojalo. Bajka tako ima čudesnu moć poniranja u suvremeni svijet gdje, kada se skinu okovi osjetila i praktičnog uma, izgrađuje čudesnu sliku o njemu (Težak i Težak, 1997: 8).

Začetak bajke pronalazimo u narodnoj umjetnosti. Počevši od najstarije pronađene zapisane bajke, Bajke o pravdi i krivdi, čak i danas poznate bajke svoje korijene vuku iz davnina. Jedna od najstarijih priča datira u sedmo stoljeće prije Krista, a govori o grčkoj djevojci Rhodopis koja je nesretnom životnom sudbinom postala ropkinjom u Egiptu. Vrlo slična bajka poznata je i u Kini pod nazivom Jeh-Hsien. U Europi se također pojavljuju neke od inačica ovih bajki, a prva zapisana bila je Cenerentola² Giambattista Basilea iz Napulja. Danas ove različite inačice bajke prepoznajemo i povezujemo s bajkom o Pepeljugi. Hrvatska inačica Pepeljuge poznata je kao sjeverno čakavska narodna bajka Popeljuha Zavaljuha koja je prvi put objavljena 1876. godine. Svaka od njih sadrži jedinstvene folklorne elemente te je prilagođena kulturi u kojoj je nastala. Najstarija zapisana bajka Anpu i Bata također potječe iz Egipta te govori o životu dvojice braće. Čitanjem bajke nekoga doba dobivamo uvid u vjerovanja tadašnjeg društva i njihovog poimanja što je dobro, lijepo i pravedno.

2.2. Struktura bajke

Uvjeti pradavnog života i način prenošenja, koji je prvenstveno bio usmenim putem, utjecali su na oblikovanje strukture bajke kakva se dugo zadržala pa je danas nazivamo klasičnom bajkom. Ono što obilježava čvrstu strukturu bajke su natprirodna bića poput vještica, vila i zmajeva, čudesni predmeti (čarobno zrcalo, leteći sag, čarobni štapić...) te nemoguća događanja kao što je metamorfoza žabe u kraljevića. Skok iz realnog u irealno i obrnuto je vrlo nagao, neočekivan i ničim opravdan. Radnja

² Cenerentola po talijanskoj riječi za pepeo (cenere) s kojim je djevojka bila vječno zaprljana.

obično počinje *in medias res* bez uvodnog opisa prostora, vremena ili likova. Počeci i završeci su stereotipni (Bio jednom jedan... Živio jednom jedan... Živjeli su sretno sve do svoje smrti...). Vrijeme i prostor radnje su neodređeni ili toliko općeniti kao da ih ni nema (Iza sedam gora, nekoć u davno doba...). Likovi su jednodimenzionalni, prepušteni slobodnom čitaočevu ili slušaočevu kreiranju i doradi. Međutim, strogo su podijeljeni, odnosno polarizirani na dobre i zle. Bajka mora biti pravedna i njena pouka mora upućivati na pobjedu dobra i morala, stoga, dobri likovi u bajci po zaslugi završe dobro, a loši nastradaju. Karakteri nisu precizno opisani niti što se tiče fizičkog izgleda niti psihološke karakterizacije, ali se u bajkama vrlo često pojavljuje kalokagatija, odnosno preklapanje estetskih i etičkih osobina. Radnja je zgusnuta te se odvija brzo nižući događaje i epizode bez opisa. Stil pričanja je jednostavan, nema figurativna bogatstva i izražajne rafiniranosti umjetničke književnosti, ali se često u naoko klišeiziranim izrazima krije dalekosežna simboličnost značenja. U bajkama su česti i brojevi koji su uglavnom neparni (tri, sedam, devet...), te ustaljeni atributi kao što su bijeli dvori, zlatna kruna ili srebrno zvonce (Težak, 1998: 5). Također su za bajke karakteristične i formule. Najčešće su to određene rečenice koje se ponavljaju, sintagme ili dijalozni izmeđi likova. Uglavnom se javljaju na početku ili kraju bajke te prilikom uzastopnog ponavljanja neke radnje. Narodne bajke posebno obiluju formulama zbog postizanja ritmičnosti i olakšavanja recepcije priče, ali i svojevrsne moći smirivanja koju formule posjeduju (Velički, 2014: 67).

2.3. Podjela bajki

Po postanku se bajke dijele na narodne i umjetničke. Narodna bajka postoji jednako dugo kao i jezik te se širila usmenim putem. O njoj će, kao važnoj književnoj vrsti za ovaj rad, više govora biti u posebnom poglavlju.

Prijelazni oblik iz narodne u umjetničku bajku, a koji još uvijek više pripada narodnoj nego umjetničkoj bajci, obično se naziva književnom narodnom bajkom. Tu se narodna bajka ne mijenja, nego dotjeruje na način da se od puno varijanta iste bajke bira ona najbolja, iz drugih varijanta unose se u izabranu uspjeliji detalji, tekst se skraćuje, dotjeruje se jezično, a mogu se uvući i kraći opisi te tragovi determiniranja lika (Crnković i Težak, 2002: 23).

Prvo takvo značajnije i opsežnije izdanje narodnih priča objavio je Charles Perrault 1628. godine pod nazivom *Bajke moje majke guske, ili priče i bajke iz starih vremena s poukama*. Perrault je načinio nekoliko manjih intervencija u priči, ali je sadržaj ostao prožet surovostima, grubostima i kanibalizmom zbog čega su mnogi autori zazirali od njegovih bajki. Kasnije je svoje priče ipak preradio i parfimirao kako bi postale prigodne za pričanje u salonima i gospodskom društvu – smanjuje čudesnost, unosi opise izgleda likova, ponašanje i običaje gospodskog društva, a svakoj bajci kao završetak dodaje i pouku (Diklić, Težak i Zalar, 1996: 68).

Korak dalje napravili su braća Jacob i Wilhelm Grimm. U doba romantizma, kada u cijeloj Europi vlada interes za folklorne tvorevine i drži se do istinskog očitovanja narodnog duha, braća Grimm, filozofi i lingvisti po zanimanju, s velikim su marom i zanosom prionuli na skupljanje narodnih bajki. Pri tom su se vodili krilaticom: *Došlo je vrijeme da se spašavaju stara predaja i narodne priče, da ne bi zauvijek iščezle u našim nemirnim danima kao voda na izvoru ili rosa na jarkom suncu* (Ibid.: 68). Braća su bajke zapisivala prema usmenom kazivanju ili su ih preuzimali iz pisanih srednjovjekovnih izvora. Zatim su tekstove pročišćivali, popravljali, slagali u cjelinu, ublažavali grubosti i stilski dotjerivali. Za razliku od Perraulta, u njihovim bajkama nema moraliziranja. Unatoč tome što su priče u njihovu izdanju jezično, stilski i etički dotjerane, u njima se ipak osjeća dah istinske narodne bajke. Zbog toga se može se reći da su bajke braće Grimm na sretnoj granici između čiste narodne i prave umjetničke bajke (ibid.: 68).

Umjetnička bajka obuhvaća vrlo životno područje i ima mnogo prototipova kojima je svima zajedničko da u strukturi, u većoj ili manjoj mjeri, čuvaju neke elemente ili duh narodne bajke. Dakle, umjetničke bajke su priče koje nastaju kao tvorevine umjetnika, ali zadržavaju određenu vidljivu vezu s narodnom bajkom. Priče Ivane Brlić-Mažuranić i dio Andersenovih priča pripadaju području umjetničke bajke (Crnković i Težak, 2002: 23).

Pojava Lewisa Carrolla označila je novu etapu u razvitku priče. On je, umjesto maštovita prikazivanja životne zbilje, kao predmet svog zapažanja i umjetničkog oblikovanja izabrao podsvijest jedne djevojčice i svijet prikazao onako kako se prelama kroz prizmu njezine psihe i oblikuje u snovima. Svijet logičke životne kontinuiranosti zamijenio je svijetom apsurdna čime je postao preteča nadrealizma.

Carroll je svojom Alicom u zemlji čudesa ostvario najrevolucionarnije promjene u stilu i strukturi bajke od njezinih početaka okrenuvši je u smjeru moderne fantastične priče (Diklić, Težak i Zalar, 1996: 69).

2.4. Bajka i dijete

Kada su se počele skupljati i objavljivati, bajke zapravo nisu bile namijenjene djeci već odrasloj publici. Tek su s vremenom postajale izrazito dječji žanr zbog svoje poetske slikovitosti, humora, izuzetne ličnosti, zanimljivih interpretiranja osnovnih životnih iskustava, bogatstva simbolike, čudesnih događaja i likova te usredotočenosti na velike moralne ideale. Naravno, još uvijek postoje i odrasli koji čitaju bajke, a neke od njih su takvog karaktera da ih mogu shvatiti samo zreli ljudi (Diklić, Težak i Zalar, 1996: 69).

Dječje poimanje svijeta razlikuje se od gledišta odraslih. Bez dovoljno iskustva i jasnih spoznaja o prirodnim silama i zakonima, djeca promatraju veliki nepoznati svijet kojemu se dive, ali ga se istovremeno i boje. Ne shvaćajući kategoriju vremena, prostora i uzročnosti, djeca ne shvaćaju ni razlike između sadašnjeg, prošlog i budućeg, daljinu i blizinu, granice veličine, odnose vidljivog i nevidljivog, zakone različitih sila, smrti i druge granice ljudskih mogućnosti. Zbog toga djeca, s radošću i bez straha, prihvaćaju likove i pojave kakvih u stvarnosti nema (Crnković i Težak, 2002: 21).

Tolkien govori kako bajka nije priča o vilama, već priča o svijetu koji je toliko magičan da u njemu mogu živjeti vile. Dakle, kada slušaju ili čitaju bajku, djeca pristaju na susret s čudesnim likovima i doživljajima. Pri tom odbacuju zakone stvarnosti i pristaju na konvenciju bajke. Ono što bi u stvarnom svijetu izazvalo čuđenje i strah u bajci se zapravo očekuje te pruža zadovoljstvo (Gabelica i Težak, 2017: 145).

Jedan od najvećih pedagoških ciljeva i izazova je djeci prenijeti uvjerenje da je svijet dobar te da svaki život ima smisla i vrijedan je truda. Bajke prenose naše kulturno naslijeđe, a dio tog naslijeđa se, naravno, prenosi i djeci. Djetinjstvo treba prožimati i obogaćivati vrijednim pričama iz kojih će se u kasnijoj dobi crpsti životna snaga i smisao. Dijete iz tih priča pamti događaje, postupke likova, atmosferu, a sadržaj toga

pamćenja će uvelike određivati njegov odnos prema sebi i drugima tijekom života (Velički, 2014: 21).

Unatoč tomu, na račun bajke su upućeni i brojni prigovori. Najčešće joj se zamjeraju kanibalistički i drugi elementi nasilja i okrutnosti koji mlade čitatelje mogu traumatizirati. No, brojna istraživanja su pokazala kako dijete te elemente doživljava kao stilske rekvizite, a ne samo kao pojave koji bi ga plašile (Diklić, Težak i Zalar, 1996: 69).

3. Narodna bajka

3.1. Obilježja narodne bajke

Narodna je bajka vrlo stara. Postoji jednako dugo kao i jezik te se u početku prenosila usmenim putem. Kako usmena narodna bajka nije imala utvrđen tekst, svaki je pripovjedač u priču unio nešto svoje, obilježio je novim riječima i ispričao na jedinstveni način. Njezina su uloga i smisao počivali u prijenosu znanja i životnih savjeta, očuvanju kulture pojedinog naroda, ali i rasonodi u dugim, hladnim noćima.

Za razliku od ostalih vrsta koje će se kasnije razviti iz nje, narodna bajka ima strogo određenu i lako prepoznatljivu strukturu. Stvarno i čudesno u njoj postoji paralelno te se međusobno ne onemogućuje. Čudesno je mitološkog podrijetla i javlja se u obliku nestvarnih likova ili događaja. Događaji i epizode se nižu vrlo brzo bez ikakvih opisa mjesta ili vremena radnje. Također je nemoguće naći statičke opise prirode, a oni dinamički su u funkciji suradnje (vjetar u ulozi pomoćnika ili protivnika). U narodnim je bajkama vrlo izražen etički karakter koji oslikava moralna shvaćanja vremena i sredine iz kojih bajka potječe. Dobro, pravednost i čast uvijek pobjeđuju zlo. Pozitivni likovi se bore za više plemenite ciljeve i stvarne ljudske vrijednosti. Vrlo važan dio bajke je i sam završetak koji je, u usporedbi s umjetničkom bajkom, bez iznimki ustaljen i uvijek sretan. Glavni pozitivni junak u posljednjem trenu biva spašen ili izvršava svoj podvig, dok negativni likovi bivaju kažnjeni i to najčešće tako da sami sebi proreknu kaznu. U narodnoj bajci svijet je prikazan onakvim kakvim bismo željeli da bude, a ne onakvim kakav on zapravo jest. U njemu pobjeđuje pozitivna predodžba sklona optimizmu i pravdi, a socijalne se razlike lako prevladavaju (Diklić, Težak i Zalar, 1996: 67).

Jezik i stil narodnih bajki određen je usmenom predajom zbog čega je vrlo jednostavan i arhaičan. Rečenice su kratke i zbijene. Vrsta riječi koja u njima prevladava su imenice i glagoli od kojih se često pojavljuju oblici historijskog prezenta i krnjeg perfekta. Zbog prilagođenosti pripovjedaču prevladava naracija i dijalog. Iako se čine naivna i puna klišeja, kazivanja obiluju simbolima i dubljim značenjem. Narodne bajke su bile jedne od prvih pisanih priča na narodnim jezicima pa su uvelike služile za pravopisne reforme mnogih jezika.

Neke od najpoznatijih hrvatskih narodnih bajki su Mala vila, Tri jaja, Vojnik koji je dobro išao i Žabica djevojka. Za njihovo su se očuvanje od zaborava brinuli hrvatski skupljači bajki: Juraj Habdelić, Matija Divković i Pavao Ritter Vitezović te, u novije vrijeme, Tvrтко Čubelić, Maja Bošković Stulli, Balint Vujkov i Jozo Vrkić (Težak, 1998: 8).

3.2. Teorije o postanku i širenju narodnih bajki

Crnković navodi četiri ključne teorije o postanku i širenju narodnih bajki: mitološka, antropološka, migracijska i kontaktna.

3.2.1. Mitološka teorija

Braća Grimm su najpoznatiji predstavnici mitološke teorije prema kojoj se bajke razvijaju iz mitova pojedinih naroda. U osnovi ove teorije bajke potječu iz prastare zajedničke kolijevke indoeuropskih naroda te su zapravo ostaci drevne vjere. Sve sličnosti bajki s, primjerice grčkim mitovima, ne potječu od samoga mita već im je izvoriste neka druga, još starija bajka. Osim braće Grimm, zagovornici ove teorije su i Aleksandar N. Afanasjev te Natko Nodilo.

3.2.2. Antropološka teorija

Antropološka teorija zagovara tezu da se u kulturi i vjerovanjima vrlo udaljenih naroda koji se nalaze na sličnom razvojnem stupnju i žive u sličnim uvjetima života moguće srodne predodžbe i vjerovanja. Iako vrlo slični, mitovi su usporedno nastali nezavisno jedan od drugoga. Začetnik ove teorije je engleski antropolog Edward Burnett Taylor, a neki od poznatijih sljedbenika Albert Veselski i Carl Wilhelm von Sydow.

3.2.3. Migracijska teorija

Dosad opisanim teorijama suprotstavlja se migracijska teorija Theodora Benfeya koja tvrdi kako bajke i nisu toliko drevne već da su se motivi širili iz istog ishodišta. Prilikom širenja mlađi narodi preuzimali su teme i priče starijih. Odgovor o točnome ishodištu još nije poznat, a sam začetnik teorije smatra kako je središte

širenja bajki budistička Indija odakle su ih, preko Tibeta i Kine, Mongoli donijeli u Europu. Bajke su svoj put širenja prema zapadu nastavile u srednjem vijeku, uglavnom pisanim putem, tijekom Križarskih ratova. S druge strane, finski folkloristi Aarle Krohn i Antti Aarne zaključuju kako ipak nije moguće otkriti zajednički izvor iz kojeg su bajke potekle, već da su vjerojatno nastale u različitim zemljama.

3.2.4. Kontaktna teorija

Aleksandar Veselovski i Maksim Gorki pobornici su kontaktne teorije koja tvrdi kako je jedan narod preuzimao motive od drugoga, mijenjao ih i dotjerivao na svoj način bez da je postojao neki zajednički izvor. Narodi su bili spremni primiti dio druge kulture, ali i dati dio svoje. Ovoj se teoriji priklanja i sam Milan Crnković (Crnković, 1990).

4. Lektira

4.1. Što je lektira?

Termin lektira dolazi od francuske riječi *lecture* i odnosi se na čitanje raznovrsnoga štiva u različitim kontekstima. Danas je pojam lektire mnogo širi i sveobuhvatniji, a najčešće se povezuje sa školom i književnosti. Nastava književnosti, uz nastavu jezika, medijske kulture i jezičnoga izražavanja, jedno je od četiriju nastavnih područja koja čine nastavu hrvatskoga jezika. Školska lektira sastavni je dio književnosti te sadrži tekstove koje učenici čitaju prema Nastavnome planu i programu. U ovome se dokumentu također navodi da je svrha lektire čitanje, razumijevanje i upoznavanje vrijednih književnoumjetničkih tekstova svjetske i hrvatske književnosti, upoznavanje vrsta i rodova pisane riječi te pobuđivanje potrebe za čitanjem i stvaranje čitateljske navike. Lektiri se mjesečno, unutar područja književnosti, posvećuju tek dva sata, a učitelji ih najčešće organiziraju kao blok sat (Gabelica i Težak, 2017).

Lektira se u ranije spomenutom Nastavnom planu i programu ne navodi kao zasebno područje već je sadržana kao popis autora i njihovih djela koja su predviđena za čitanje u pojedinom razredu. S druge strane, za lektiru u školskom imeniku postoji posebno područje, odnosno rubrika čime se ona kvalificira i postavlja u administrativni okvir jer zahtijeva ocjenu i vrednovanje. Ocjenjujemo je prema jednakim parametrima kojima se služimo na nastavi jezika i književnosti što bi u praksi zapravo značilo da se bavimo procjenjivanjem učeničkoga razumijevanja mjesta i vremena radnje, likova i događaja. Nerijetko se takvo ocjenjivanje odvija na satovima lektire zamornim pisanjem interpretacija djela prema već ustaljenim šablonama. Takvim je postupkom književno djelo ogoljujemo na formu i sadržaj, a umjetnički potencijal književnoga djela, kao i njegov utjecaj na unutarnji svijet učenika, u potpunosti zanemaren. Nastavni sati lektire trebali bi biti mjesto susreta učenika kao čitatelja i učitelja između kojih se nalazi prostor razmjene mišljenja, produbljivanja sadržaja, artikulacije doživljaja te stvaranja i izražavanja koje je potaknuto knjigom (ibid.: 13).

Iz svega navedenog, nameće se zaključak da lektira nije samo obvezni popis knjiga jer nam povijest pokazuje da je on promjenjiva i fluidna varijabla. Ona nije ni samo čitanje jer ono podrazumijeva i čitanje zanimljivih članaka u

novinama ili objava na društvenim mrežama. Lektira predstavlja neraskidivi spoj čitanja knjiga, razgovora o knjizi i nadahnuća za vlastito izražavanje i stvaranje u različitim medijima. Tek kada se pod pojmom lektira obuhvate svi ovi pojmovi, ona će poprimiti svoju pravu namjenu – portal djeteta u svijet književnosti i užitka samostalnoga čitanja, saveznik u stvaranju neraskidivih prijateljstva između djeteta i knjige (Gabelica i Težak, 2017: 14).

4.2. Lektirni popisi – nekad i danas

Lektirni popis trebao bi biti fluidna i promjenjiva varijabla koja prvenstveno služi kao preporuka djela koje bi učenici određene dobi trebali pročitati. Popis bi trebao sadržavati ona djela koja će učenicima pomoći u upoznavanju književne umjetnosti te boljem razumijevanju svijeta i samoga sebe (ibid.).

Povijesno gledano, pojam lektire, kao skup odabranih djela koja su za čitanje namijenjena djeci, počinje se javljati u vrijeme prosvjetiteljstva. U duhu tog doba, birana su djela koja su imala prvenstveno odgojnu ulogu. Dječja književnost tada želi djeci približiti svijet i spoznaje odraslih pa se kao lektira najviše cijene basne, obrade bajki i mitova te odgojno-obrazovni romani. U Hrvatskoj se naziv lektira u škole uvodi 1944. godine, a na ondašnjim se lektirnim popisima ne navode naslovi i autori već se za prvi razred preporučuje zidna čitanka, početnica, omladinska izdanja, zidne novine i pisma. U drugome razredu se za čitanje predlažu basne, pisma i pjesme, dok se za treći razred ne navodi ništa. Za četvrti razred stoji samo kako bi učenici trebali čitati književna djela razumljiva za djecu toga razreda (ibid.:16).

Prvi popis lektire donosi Nastavni plan i program iz 1960. godine. Popis je sadržavao lektirne naslove namijenjene svim razredima, pa su učitelji samostalno birali djela za pojedine razrede. Lektirni popis koji je bio podijeljen prema razredima osnovne škole sastavile su Nena Bendelja, Branka Furlan i Silva Pejnović 1968. godine. Popisi su za svaki pojedini razred bili vrlo opsežni, no djela koja su autorice smatrale obaveznom literaturom bila su označena zvjezdicom. Od 1984. godine dopušta se uključivanje novih djela u lektirne popise pa su nastavnici mogli odabrati i novoobjavljena vrijedna književna djela koja su u skladu s receptivnim mogućnostima učenika. Nakon ovih ključnih promjena, svaki novi program ponešto mijenja u popisu lektire. „Katkada

program donosi kratak popis samo onih djela koja su obvezatna za čitanje, katkada je popis duži i iz njega se bira određen broj djela. Pritom, djela ne koja se moraju obavezno pročitati mogu, ali i ne moraju biti navedena. U nekim je popisima sve prepušteno čitatelju ili uz obavezna djela stoji napomena da učitelji mogu izabrati i djela izvan popisa“ (ibid.: 17). Iz navedenoga se može zaključiti kako su lektirni popisi često mijenjani te da je situacija vezana uz njih poprilično šarolika. Tijekom burne hrvatske povijesti, na prijedloge naslova koji su se pojavljivali na lektirnim popisima su u velikoj mjeri utjecale i društveno-političke prilike u zemlji (ibid.).

Nastavni plan i program za osnovnu školu iz 2006. godine predlaže okvirni popis književnih djela za nastavu lektire od prvog do četvrtog razreda osnovne škole. Prema njemu je u popisu lektire za prvi razred ponuđeno četrnaest djela, od kojih je prvo djelo, Jacob i Wilhelm Grimm: Bajke, obavezno. Ostala tri djela koja učenici moraju pročitati trebaju biti s popisa te ih bira učitelj. Za drugi razred osnovne škole ponuđeno je devetnaest djela. Obavezne su Bajke Hansa Christiana Andersena, a učitelj bira preostala četiri obavezna djela. U popisu lektire za treći razred ponuđeno je dvadeset djela. Prva dva, Vlak u snijegu Mate Lovraka i Čudnovate zgrade šegrta Hlapića Ivane Brlić-Mažuranić su obavezna, a još pet djela se čita prema izboru učitelja. Za četvrti razred ponuđeno je dvadeset i pet književnih djela, obavezni su Regoč i Šuma Striborova Ivane Brlić-Mažuranić te Družba Pere Kvržice Mate Lovraka. Uz obavezna, još pet djela s popisa bira učitelj.³

Novi Prijedlog Nacionalnog kurikuluma nastavnoga predmeta Hrvatski jezik⁴ za sva četiri razreda preporučuje da učitelji, u dogovoru s učenicima, za čitanje tijekom godine odaberu između šest i deset cjelovitih književnih tekstova. Od drugoga razreda nadalje se preporučuje da učenik godišnje pročita najmanje jedno djelo prema vlastitome izboru.

Na početku školske godine učitelj mora učenike upoznati s lektirnim popisom i obveznim lektirnim djelima koja trebaju pročitati. Uz kanonska književna djela koja bi svaki učenik trebao upoznati, popis je potrebno osuvremenjivati i novijim djelima. Učitelj pri tom treba imati na umu literarne interese i mišljenja učenika, a također bi trebao uzeti u obzir savjete knjižničara i ostalih učitelja. Također, učitelj bi djela, prije

³ Nastavni plan i program za osnovnu školu u Republici Hrvatskoj (2006)

⁴ Prijedlog Nacionalnog kurikuluma nastavnog predmeta Hrvatski jezik (2016)

nego što ih posreduje učenicima, trebao upoznati i pročitati kako bi mogao odrediti njihovu književnu vrijednost i primjerenost učenicima. „Učiteljeva uloga, dakle, nije samo u tome da obrađuje književno djelo, nego još više da bdi je i razmišlja nad izborom knjiga“ (ibid.: 22).

4.3. Kriteriji izbora lektirnih djela

Sadašnji lektirni popis sačinjavaju reprezentativna umjetnička djela iz nacionalne književnosti, književnosti drugih naroda te djela antologijske vrijednosti. Uz ove kriterije, prilikom izrade lektirnog popisa, u obzir se uzimaju tematska i žanrovska raznolikost, kao i primjerenost djela doživljajno- spoznajnim mogućnostima učenika (Gabelica i Težak, 2017: 49).

Tematska raznovrsnost iskazuje se tematskim krugovima. U prvomu razredu osnovne škole postavlja se šest do osam tematskih krugova koji su vezani za teme: djeca, životinje i biljke, priroda, roditeljski dom, stvari, uzbudljivi doživljaji, putovanja, igračke i slično. Broj tema se prelaskom iz razreda u razred povećava, tematski krugovi se proširuju te se otvaraju nove razine interpretacije. Žanrovska se raznovrsnost pak iskazuje u odabiru različitih vrsta književnih djela iz svih književnih rodova, što omogućuje razvoj ličnosti i razvijanje specifičnih recepcijskih i analitičkih sposobnosti (Rosandić, 2005).

Uz kanonska djela koja se zaslužno nalaze na lektirnom popisu, u Hrvatskoj i svijetu se svake godine objavljuje velik broj novih djela koje bi naši učenici zasigurno rado čitali. Trenutni lektirni popis, koji se nalazi u novom Prijedlogu Nastavnog kurikulumu nastavnoga predmeta Hrvatski jezik, karakterizira otvorenost i profesionalna sloboda učitelja u odabiru lektirnih djela. Autori ovakav popis objašnjavaju uvjerenjem da su „usmjerenost na učenika i profesionalna autonomija učitelja temeljna pretpostavka kvalitetnoga odgoja i obrazovanja. Učiteljima je time dana velika mogućnost, ali i odgovornost prilikom odabira kvalitetnih djela kojima će se kod učenika potaknuti razvijanje sposobnosti doživljavanja, spoznavanja i vrjednovanja umjetničkih djela, ali i stvoriti put do oblikovanja vlastite ličnosti (Gabelica i Težak, 2017).

Gabelica i Težak predlažu nekoliko kriterija prema kojima se učitelji i knjižničari mogu voditi prilikom određivanja vrijednosti i odabira pojedinog lektirnog djela.

- **Kriterij književno-umjetničke vrijednosti nekoga djela**

Kriterij književno-umjetničke vrijednosti književnoga djela prvenstveno želi istaknuti važnost estetskog kriterija u odnosu na pedagoški. Ovaj kriterij smatra se vrlo važnim u izboru lektirnih djela jer je književnost, ipak prije svega, umjetnost riječi. Djela koja se vrlo često nude mlađim čitateljima u prvi plan stavljaju edukativnu poruku, dok je njihova umjetnička vrijednost slabija. Takva patronizirajuća djela ne mogu oplemeniti mladoga čitatelja niti u njemu potaknuti ljubav prema čitanju i osjećaj bliskosti s djelom (ibid.: 50).

- **Kriterij prilagodbe pristupa književnome djelu prema doživljajno spoznajnim mogućnostima**

Ovaj kriterij posebice naglašava angažman učitelja prilikom posredovanja djela učenicima te se odnosi na izbor djela koja su svojim sadržajem, stilom i jezičnoj razini primjerena i prihvatljiva djeci određene dobi. Pa ipak, neka su djela tematski savršena za određenu dob, ali u stvarnosti njihov opseg ne odgovara čitateljskim sposobnostima te iste dobi. Neki od primjera takvih djela su Hobbit J.R.R. Tolkiena koji će mladoga čitatelja vrlo vjerojatno odbiti brojem stranica ili Pinokio koji je zbog svoje opsežnosti i epizodičnosti namijenjen upravo zajedničkom čitanju naglas u nastavcima. U istu skupinu „neprohodnih“ djela pripadaju i Priče iz davnine Ivane Brlić Mažuranić koje su zbog svojeg arhaičnog jezika preteške današnjim učenicima te zbog toga zahtijevaju veći angažman učitelja u smislu čitanja naglas i brojnih aktivnosti koje će im pomoći u samoj interpretaciji i doživljaju djela. Osim navedenoga, ovaj se kriterij odnosi i na ponovljeno čitanje nekih djela koja se drukčije doživljavaju i interpretiraju u različitoj dobi (ibid.: 51).

- **Kriterij povezanosti sa školskim programom**

Dijete svijet ne promatra odvojeno kroz svaki nastavni predmet, već ga vidi kao cjelinu. Zbog toga je vrlo važno da književna djela koreliraju sa sadržajima drugih nastavnih predmeta. Kao primjer, autorice Gabelica i Težak navode Gardaševo djelo Duh u močvari koje se može korelirati sa sadržajima iz Prirode i društva kada učenici uče o močvarnim predjelima Hrvatske. Teme književnih djela bi uglavnom trebale biti

povezane s učeničkim svakodnevnim životom i preokupacijama, no postoje i vrlo vrijedne teme koje su učenicima udaljenije. Takve teme je, prilikom obrade djela, učenicima potrebno staviti u kontekst koji je njima blizak i poznat (ibid.: 52).

- **Kriterij raznolikosti**

Unatoč tome što bi lektirni popisi trebali sadržavati tematski i žanrovski različita djela, njihovom se analizom može utvrditi da se ta raznolikost očituje tek na razini popisa svih razreda, a ne u pojedinom razredu. Neki književni oblici se obrađuju samo u pojedinim razredima. Na primjer, slikovnica se gubi nakon drugoga razreda osnovne škole, dok se basna kao ključni pojam javlja tek u trećem razredu. Bajka se ipak u nešto većoj mjeri uspjela održati na lektirnim popisima, posebice onima do četvrtog razreda osnovne škole (ibid.: 53).

- **Kriterij učeničkog ukusa**

Ovaj se kriterij odnosi na važnost učeničkog ukusa i mogućnosti da i učenici imaju priliku samostalno odabrati djela za čitanje. Često se može čuti ideja kako bi učenici trebali samostalno birati sve knjige koje će čitati za lektiru. Iako je moguće da bi samostalan odabir knjiga utjecao na porast čitanja, učenici još uvijek nemaju potpuno razvijene književne i estetske kriterije te im je zbog toga potrebno usmjerenje k vrijednim i značajnim djelima. Ovaj se kriterij zato može zadovoljiti na dva načina: učiteljevim odabirom nekog naslova za koje zna da je u skladu s učeničkim interesima ili učeničkim slobodnim izborom najmanje jednog djela tijekom godine. Ovakav slobodni izbor djela će učenike možda potaknuti na dodatno istraživanje, čitanje kritika o knjigama i raspravu. Slabija djela koja učenici odaberu možemo iskoristiti kako bismo im ukazali zašto su ta djela slabija, potaknuli kritičko mišljenje i osvijestili elemente za kojima tragamo u dobrom i kvalitetnom književnom djelu (ibid.: 53).

- **Kriterij dostupnosti knjiga**

Jedan od kriterija u odabiru djela je i opremljenost školskih i mjesnih knjižnica određenim lektirnim naslovima. Učitelji, posebice oni u siromašnijim ili manjim seoskim područjima, se vrlo često susreću s manjkom knjiga na policama školskih knjižnica, no to ne bi smio biti razlog da se pojedina djela ne predstavljaju učenicima. Ovome se problemu vrlo lako doskočiti zajedničkim čitanjima naglas na satu ili upućivanjem učenika na projekt eLektire CARNet-a i Bulaja naklade, gdje na mrežnim

stranicama mogu pronaći mnoga lektirna djela. Jednostavnim pretraživanjem ovih stranica učenici imaju mogućnost upoznati književnike čija djela čitaju, preuzeti djela na svoja računala ili e-čitače te tako u lektiri uživati na posve nov i suvremen način (ibid.: 54).

4.4. Razvoj odnosa s knjigom

Razvoj čitateljske navike i kulture dugotrajan je i složen proces koji započinje u obitelji. Izlaganjem raznovrsnim kvalitetnim sadržajima, znanjima i umjetnostima, djeci se omogućuje razvijanje kritičkog stava prema svim sadržajima i medijima, uključujući pritom i knjige. U ovaj se proces, osim obitelji, mora uključiti i cijelo društvo te odgojno-obrazovne institucije jer uloga odgoja i obrazovanja nije zadaća kojom se isključivo bavi samo škola. Hrvatska, srećom, ima visoko razvijenu svijest o potrebi poticanja čitanja na svim razinama i promjenama vezanim za stavove prema čitanju. Krajem 2017. godine donesena je Nacionalna strategija poticanja čitanja. Ovim se službenim dokumentom regulira provođenje programa koji za cilj ima razvoj čitalačke pismenosti na razini cijele države. Misija ove strategije trebala bi se ostvariti u razdoblju od pet godina uključujući sljedeće ciljeve: uspostavljanje učinkovitog društvenog okvira za podršku čitanju, razvoj čitalačke pismenosti i poticanje čitatelja na aktivno i kritičko čitanje te povećanje dostupnosti knjiga i drugih čitalačkih materijala (Gabelica i Težak, 2017: 60).

Za čitanje je, baš kao i za razvoj svake druge vještine, potrebno vrijeme. S obzirom na to, bilo bi prekasno čekati da djecu uvedemo u svijet knjige tek kad savladaju čitanje u drugom polugodištu prvoga razreda ili još kasnije. Stoga, djeci od najranijih dana čitaju odrasli. Osim članova obitelji, odgojitelji u vrtićima svakodnevno čitaju priče, pjesme, izvode predstave i na različite načine uvode djecu u čudesan svijet književnosti. Dolaskom u prvi razred djeca polako počinju savladavati vještinu čitanja. Faza početnog čitanja i pisanja završava tek u trećem razredu, što znači da čitanje za većinu djece predstavlja napor koji zatim vodi do nemotiviranosti i nemogućnosti potpune imerzije. Učiteljevo čitanje naglas, posebice u prvome razredu, omogućit će početnim čitačima da se užive u književno djelo te da ga dožive i razumiju bez napora i zastajkivanja. Naravno, čitanju naglas ne treba pribjegavati tijekom svih razreda, no

pomažući učenicima u početnim i ključnim trenucima ulaska u književni svijet sprječavamo nastanak dvaju problema u njihovu odnosu prema lektiri: nerazvijenosti literarne senzibilnosti i nedostatnosti čitateljske i književne kulture. Drugi način kojim možemo djeci omogućiti postepeni ulazak u književni svijet je čitanje u sebi. Svaki dan, učitelj odredi vrijeme u kojemu učenici individualno u sebi čitaju dio lektirnog djela. Nakon čitanja slijedi kratak razgovor o pročitanome, što je ujedno i motivacija za daljnje čitanje. Svakodnevno čitanje u razredu, bilo ono naglas ili čitanje u sebi, je poticaj za razvijanje ljubavi prema čitanju i razvijanju navike čitanja (Gabelica i Težak, 2017: 25).

Prema Rosandiću, ciljevi književnog odgoja i obrazovanja su: dostići određenu razinu književnog obrazovanja, razviti kulturu čitanja, stvaralačke sposobnosti učenika, književni ukus, omogućiti bogatiji, sadržajniiji i suptilniji duhovni život, izgraditi cjeloviti pogled na svijet u kojem duhovne vrijednosti, što ih pruža književnost i umjetnost uopće, zauzimaju istaknuto mjesto. Kako bi se ovi ciljevi postigli, učenicima se daju zadaci koji su specificirani po obrazovnim stupnjevima od prvog do osmog razreda, a metode kojima se oni postižu postaju sve kompleksnije iz razreda u razred. U prvome se razredu, uz rad na tekstu, naglašava potreba da se učenici upoznaju s knjigom kao predmetom, korektnom postupanju s njom te s učiteljem odlaze u posjet knjižnici. Učenici se također uvode u čitanje zajedničkim čitanjem na satu ili samostalnim čitanjem kod kuće ako se radi o kraćem lektirnom djelu. Slično se nastavlja i u drugome razredu, dok se u trećem razredu od učenika očekuje prepoznavanje osnovnih elemenata književnog teksta koje učenici zapisuju u obliku prepoznatljivog obrasca- likovi, vrijeme i mjesto sranje. U četvrtome se razredu od učenika očekuje da učenici, osim prepoznavanja glavnih likova, mjesta i vremena radnje te sažimanja fabule i izdvajanja citata, vode i dnevnik čitanja. U skladu s dobi, učenicima se preporučuju i popratni tekstovi poput bilješki o piscu, predgovora, pogovora, te dostupne literature o autoru i djelu. Navedeni je pristup lektiri formalno prihvaćen, no učitelj ne smije upasti u zamku jednoličnih, dosadnih i zamornih zadataka kojima će kod učenika stvoriti odbojnost prema lektiri i književnom djelu općenito (Gabelica i Težak, 2017: 56).

Mnogim je učenicima lektira samo još jedna školska obaveza, a čitanje napor. Postoje brojni razlozi toga, a neki od njih su: obveznost lektirnog popisa, lektirni dnevni, ocjenjivanje lektire, nezanimljiv metodički pristup lektiri, tematska i žanrovska

neraznolikost lektirnih djela, broj obveznih djela, opseg knjiga i broj lektirnih sati. Činjenica je da mladi danas sve više vremena provode uz digitalne medije, a školska lektira je jedino štivo koje neki od njih čitaju. Učiteljima ne preostaje ništa drugo nego prilagoditi se vremenu i ustrajno dalje tragati za novim idejama i načinima kojima bi učenicima približili vrijednost čitanja te ljepotu i uzbuđenje koje se krije u književnim djelima.

5. Kreativni pristup lektiri

Pojam kreativnosti danas se često koristi, posebice kada je riječ o oblikovanju suvremene nastave. Ideja kako nastava treba biti kreativna i zanimljiva učenicima nipošto nije novost. Ipak, s obzirom na opsežnost Hrvatskog jezika kao nastavnog predmeta i broj lektirnih djela koji se tijekom godine trebaju „obraditi“, učitelji često dolaze u situaciju da formulu, koja je bila uspješna i prihvaćena od učenika, počinju primjenjivati na svakom satu. Na ovaj se način gubi osjećaj noviteta te se zasigurno smanjuje i zainteresiranost učenika. Zbog toga bi svako djelo trebalo promatrati kao jedinstvenu cjelinu koja zahtijeva nešto drukčiji, individualni pristup. Cilj kreativnog pristupa lektiri je stvoriti poticajno okruženje u kojemu će djeca, inspirirana književnim djelom te postavljenim aktivnostima i problemima, prirodno zakoračiti u svijet ideja i koncepata (Gabelica i Težak, 2017: 131).

Gabelica i Težak predlažu nekoliko temeljnih premisa koje objašnjavaju pristup književnome djelu i satima lektire.

5.1. Interpretacija lektirnog djela kao cjelovitoga umjetničkoga djela – načelo umjetnosti riječi

Ova se premissa temelji na cjelovitom pristupu umjetničkom djelu i koncentraciji na njegovim pojedinačnim osobinama. Zbog nedostatka vremena, sati književnosti se najčešće odvijaju na temelju metodičkih predložaka koji su često tek ulomci ili još manji dijelovi nekog književnog djela. Pritom će glavnina nastavnog sata protjeći na analizi teksta pomoću koje učenici dolaze do ključnih jezičnih ili književno-teorijskih pojmova. Ovime književno djelo prvenstveno postaje sredstvom poučavanja, a doživljaj koji proizlazi iz njega zanemaren. Takav pristup, u kojemu se doživljaj stavlja u drugi plan, dovodi do neprirodnog i isforsiranog istraživanja teksta čime se kod učenika narušava emocionalni i spoznajno-intelektualni proces. Mogućnost bavljenja cjelovitim djelom pružaju upravo sati lektire. Oni se temelje na cjelovitom doživljaju iz kojeg proizlazi prirodnije i slojevitije istraživanje djela, a ono uključuje i doživljaj i spoznaju djela te interpretaciju koja se odvija u nizu aktivnosti

kroz koje učenik prolazi. Ovakav pristup će učenicima omogućiti sintezu do sada stečenih znanja iz različitih područja (ibid.: 135).

5.2. Žanrovski pristup obradi književnih djela – načelo žanra

Svakom lektirnom djelu bi se primarno trebalo pristupiti žanrovski, a zatim tematski. Specifičnost pojedinog žanra, sa svim svojim karakteristikama od narativne strukture, jezika i stila, ističe se po važnosti ispred teme koja je promjenjiva varijabla. Istraživanje žanra omogućuje dublji uvid u unutarnju strukturu djela, a spoznaje o funkcioniranju žanra omogućuju kvalitetnije razumijevanje djela istog žanra u drugim medijima. Kao što je već i ranije spomenuto, učenici se tijekom prva četiri razreda susreću s raznolikim vrstama književnih djela, no često se događa da pojedina književna vrsta potpuno izostane s lektirnog popisa na razini jednog razreda. Bavljenje pojedinom književnom vrstom tijekom sva četiri razreda omogućuje njezino postupno i dublje razumijevanje (ibid.: 138).

5.3. Doživljaj lektirnog djela kao motivacija za istraživanje teksta – načelo imerzije

Načelo imerzije, odnosno uživanja, podrazumijeva stvaranje ozračja prije, tijekom i nakon čitanja književnog djela te prilikom izvođenja pripremljenih aktivnosti. Stanje imerzije je vrlo snažno i karakterizira svaki kreativni proces. Kako bi učenici neko djelo na satu lektire mogli spoznati, potrebno je da ga prvo dožive. Dubinsko doživljavanje omogućuje proces imerzije, odnosno mogućnost uživanja. „Kada dijete čita književno djelo, događa se trenutak jedinstva – gdje je nekoć postojala dvojnost (dijete i priča), sada se događa integracija sebstva i onoga što je izvan nas.“ (Gabelica i Težak, 2017, str.141.) U stanju potpune imerzije, učenik je sposoban prepoznati odlike djela, primjerice zakonitosti žanra, koje su mu inače nedostupne zbog manjka čitateljskog iskustva. Uživanje se ostvaruje nizanjem slika u glavi koje čitatelj doživljava slušajući ili čitajući. Ono se također može doživjeti i kroz stanja napetosti koja čitatelja sve dublje uranjaju u tekst u želji da sazna odgovore na svoja pitanja. Učitelj bi trebao iskoristiti ove aspekte imerzije na satu

lektire i stvoriti pogodan prostor za što dublje uživljavanje učenika u lektirno djelo ili aktivnosti kojima se ono istražuje. Najčešći problemi koji onemogućuju ili ometaju nastanak imerzije su napor prilikom čitanja, zaustavljanje čitanja zbog vođenja bilješki, narušavanje imerzije analizom djela te ispravljanje doživljaja djela. Učitelj ove probleme može izbjegnuti kreativnim aktivnostima koje će kod učenika potaknuti intrinzično učenje i istraživanje. Neke od njih su aktivnosti igranja uloga, aktivnosti transponiranja učenika u priču, aktivnosti u kojima učenici trebaju aktivirati veći broj osjetila, interpretativne aktivnosti u kojima učenik postaje aktivan istraživač sadržaja te uporaba učeničkih mapa koje će nastati na satima lektire. Posebnu pažnju je potrebno usmjeriti na učenički doživljaj djela. Učenici će zbog manjka znanja i razumijevanja sadržaja ponekad iznijeti slabije ili brzoplete zaključke, no njihovom se naglom korekcijom postiže samo otpor i odbojnost. Korekcija doživljaja se zato ne bi trebala odvijati u etapi odmah nakon recepcije, već u etapi interpretacije kada se dublje uranja u istraživanje djela. Planski vođenom interpretacijom učenik, prolazeći kroz niz osmišljenih aktivnosti, ima mogućnost na drukčiji način doživjeti djelo i razumjeti neke pojedinosti koje su mu prvotno možda promakle (ibid.: 140).

5.4. Znatiželja kao motivacija za istraživanje i čitanje- načelo znatiželje, konceptualizacije, integracije i korelacije

Prilikom interpretacije književnog djela, osim temama, trebali bismo se baviti i konceptima. Određene ideje i koncepti, koji se razrađuju i povezuju različitim temama, učenicima omogućuju širenje vidika i dublji doživljaj vlastitog života. Književna djela se mogu međusobno korelirati i integrirati što kod učenika pobuđuje znatiželju i volju da dublje zarone u pojedine ideje i koncepte. Neki od koncepata kojima se možemo baviti su koncept djeteta i djetinjstva, koncept obitelji, koncept škole...

Znatiželja pokreće čovjeka u njegovom djelovanju i stvaranju. Ona je također i imerzivno iskustvo jer omogućuje da tok misli u potpunosti usmjerimo sadržaju kojim se bavimo. Znatiželja kod učenika omogućuje dublje i kvalitetnije bavljenje književnim djelima jer sam sadržaj postaje intriga. Učenici koji su potaknuti znatiželjom, u istraživanje kreću s unutarnjom motivacijom te, u interaktivnom odnosu

sa sadržajem, postaju aktivnim istraživačima književnoga djela. Znatiželja se u kontekstu lektire i poticanja čitanja najčešće povezuje s motivacijom prije, tijekom i nakon čitanja. Jedan od načina poticanja znatiželje je promatranje okoline. Učenicima, pogotovo onima mlađeg uzrasta, je potrebno omogućiti što više susreta sa svakidašnjim sadržajima koji ih okružuju i koji im mogu potaknuti želju za daljnjim učenjem i istraživanjem. Primjerice, ako se u pojedinom književnom djelu kao tema ili likovi javljaju ptice, sat lektire se može organizirati na otvorenom gdje ćemo s učenicima moći promatrati i oslušivati ptice. Znatiželja može proizaći i iz istraživanja. Da bi učenici lakše razumjeli ulogu lisice u basni, mogu prije njezinog čitanja istražiti kakva je lisica životinja i kakve osobine vežemo uz nju. U konačnici, znatiželja kod učenika može proizaći i iz samoga teksta. Prilikom čitanja ulomka pojedinog književnog djela, možemo se zaustaviti na najzanimljivijem dijelu i pitati učenike što misle kako će se ovaj problem riješiti ili zaplet rasplesti. Također, zanimljiva pitanja se mogu postaviti o likovima i njihovom djelovanju te o jeziku i stilu djela. Učitelj pitanja ili tvrdnje treba postavljati na način da učenike postavlja u aktivan istraživački odnos prema tekstu u kojem učenici povezuju segmente teksta, događaja ili opisa (ibid.: 150).

5.5. Aktivnosti temeljene na razvoju praktične pismenosti – načelo praktične pismenosti i interaktivnosti

Praktična pismenost označuje bavljenje književnim djelom kod kojega se, osim kognitivno, ono istražuje uporabom što većeg broja osjetila, vještina i inteligencija. Ovakav pristup istraživanju djelu dovodi do boljeg razumijevanja pročitanoga. Kako bi učenicima omogućio što dublje uživanje u priču, učitelj se može služiti različitim tehnikama kao što čitanje u gestama, čitanje sa zvučnom podlogom ili čitanje uz pomoć rekvizita (slika, lutka). U kreativnom pristupu lektiri trebamo težiti osmišljavanju aktivnosti koje su imerzivne, što se najbolje postiže postavljanjem učenika u aktivan odnos prema sadržaju. Tada učenici od onih koji daju odgovore, postaju oni koji do odgovora dolaze vlastitom aktivnošću. Kako bi učenik mogao postati interaktor, njegovo djelovanje mora imati utjecaj na recepciju, doživljaj ili spoznaju književnog djela. U kreativnom pristupu lektiri razlikuju se dva načina

interaktivnosti- književna djela postaju interaktivni sadržaj ili učenik sam postaje interaktor (ibid.: 160).

6. Organizacija lektirnih sati

Lektirni sati mogu se organizirati u različitim metodičkim sustavima. Izbor pojedinog sustava ponajprije ovisi o književnom djelu, ciljevima koji se žele postići i psihomotornim sposobnostima učenika. Tradicionalnim metodičkim pristupima smatraju se dogmatsko-reproduktivni i reproduktivno-eksplikativni sustavi. Nešto suvremeniji sustav je interpretacijsko-analitički, a značajni korak više prema suvremenom pristupu nastavi književnosti očituje se u problemsko-stvaralačkom, otvorenom, multimedijском i timskom sustavu. Navedeni sustavi napuštaju tradicionalnu organizaciju nastave i učenicima omogućavaju veću samostalnost u rješavanju književnih problema, traženje izlaza iz problemske situacije te mogućnost povezivanja srodnih sadržaja. Također, ovi sustavi predviđaju i često kombiniranje izvannastavnog i nastavnog rada zbog čega posebice odgovaraju prirodi lektirne nastave koja se djelomično i oslanja na učenički samostalni izvannastavni angažman.

6.1. Interpretacijsko-analitički sustav

Unatoč širokoj lepezi mogućih metodičkih sustava, u praksi se najčešće susreće interpretacijsko-analitički sustav kojeg je detaljno razradio profesor Dragutin Rosandić. Ovaj sustav u središnje mjesto stavlja književnoumjetničko djelo, u ovome slučaju lektirno djelo, kojemu je namjena izazivanje estetskog doživljaja i spoznavanja. Također, ovaj sustav podiže učenika na razinu estetskog subjekta i omogućuje mu doživljajno spoznajne procese u različitim fazama i oblicima književne komunikacije uz iniciranje istraživanja individualnog doživljaja književnog djela i njegove kolektivne analize. Lektirni sat organiziran u interpretacijsko-analitičkom sustavu podijeljen je na sljedećih osam etapa:

1. Priprema za čitanje teksta (doživljajno-spoznajna motivacija)
2. Interpretativno čitanje teksta
3. Objavljivanje i provjeravanje doživljaja
4. Prepričavanje
5. Analiza teksta/ interpretacija

6. Uopćavanje

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

8. Zadavanje zadataka za samostalan rad kod kuće (Rosandić, 2005: 204)

6.2. Otvoreni sustav

Otvoreni metodički sustav jedan je od sustava koji predlaže suvremena metodička teorija. Kao što mu i samo ime govori, karakteriziraju ga otvorenost i slobodniji metodički pristup. Provođenje ovoga sustava pretpostavlja napuštanje tradicionalne organizacije nastave. Temelji se na ponudi sadržaja i metoda koje omogućuju samostalno učenje, istraživanje i stvaranje. Učenici samostalno odabiru sadržaje za skupno, pojedinačno ili tandemsko učenje, istraživanje i stvaranje. Sadržaj nudi učitelj, no također ga mogu ponuditi i učenici. Metode rada za nastavni i izvannastavni rad se predlažu i odabiru ovisno o sadržaju i cilju koji se želi postići. Struktura sustava sastoji se od četiri dijela koji se još nazivaju i postajama:

1. Didaktička ponuda
2. Istraživački rad
3. Objavljivanje rezultata
4. Novi zadatci za daljnje istraživanje

Didaktička ponuda je podijeljena na sadržaj, metode i oblike rada. Istraživački rad pretpostavlja oblike pojedinačnog, u parovima ili grupnog rada. Objavljivanje rezultata provodi se komunikacijskim oblicima te oblicima usmenog i pisanog izražavanja. Ova postaja također sadrži sustav i kriterije vrednovanja učeničkih rezultata. Nastavni sat ili ciklus završava se zadavanjem novih istraživačkih i stvaralačkih zadataka (ibid.: 207). Uz Dragutina Rosandića, i autorice Vladimira Velički, Tamara Turza-Bogdan, Dubravka Težak i Marina Gabelica se također slažu kako otvoreni sustav zbog svojih obilježja i otvorenosti može sjajno poslužiti organizaciji i ostvarenju kreativnijih sati lektire. Provođenje otvorenog metodičkog sustava afirmira učenike kao aktivne subjekte u nastavnom procesu tako što čitaju, istražuju, interpretiraju i vrednuju književnoumjetničko djelo. Na temelju toga, može se zaključiti kako načela otvorenog sustava i kreativnog pristupa lektiri teže

zajedničkom osnovnom cilju književnog odgoja i obrazovanja-odgajanju budućih čitatelja.

Gabelica i Težak u svojem Kreativnom pristupu lektiri predlažu još jedan organizacijski okvir sata koji je vrlo sličan otvorenom sustavu i odvija se u sljedećem okviru: zajednički rad i druženje u motivacijskom dijelu sata, učenički samostalni rad i istraživanje, povratak u zajedničko druženje u završnom dijelu sata nakon čega ponovno može slijediti učenički samostalni rad u vidu daljnega stvaranja i istraživanja izvan nastave, potaknutoga lektirnim djelom. S obzirom na navedene odrednice, lektirni sat bi se mogao ostvariti sljedećim etapama:

1. Uvodna etapa: motivacijska aktivnost kao priprema na recepciju književnoga djela i/ili čitanje/ pripovijedanje djela te dogovor o radu u centrima.
2. Središnja etapa: interpretacija koja se ostvaruje radom u istraživačkim centrima
3. Završna etapa: razgovor u krugu

Uvodna etapa koja se sastoji od motivacije i čitanja/pripovijedanja djela se može ostvariti i na lektirnom satu koji će prethoditi lektirnom satu na kojem provodimo istraživanja (Gabelica i Težak, 2017: 222).

Činjenica je da učenici, a tako i učitelji, nerijetko osjete zasićenje u nastavnom procesu. S obzirom na stalni razvoj metodičkih sustava pod utjecajem različitih teorija učenja i poučavanja, unošenjem novih sredstava i pomagala te mogućnosti koreliranja književnosti s drugim predmetima, lektirna se djela, a samim time i bajke, mogu interpretirati na mnogobrojne, kreativne načine. S ciljem suzbijanja jednoličnosti, učitelj može varirati spomenute sustave te tako sat lektire učiniti zanimljivim i jedinstvenim iskustvom.

7. Školska interpretacija bajke

U teoriji školske interpretacije bajke utvrđeni su osnovni elementi na kojima se utemeljuje interpretativni proces. Bajka, s obzirom na svoja književna obilježja, pripada epskom rodu te sadrži tipično epske elemente poput događaja, likova i fabule. U školskoj interpretaciji se kao polazište uzima element koji se pri prvom čitanju najviše nameće doživljajnom svijetu čitatelja. Neizostavan element u interpretaciji bajke svakako je i fantastika, odnosno smjenjivanje fantastičnih i realnih motiva i događaja. Zato se prilikom njezine interpretacije neće inzistirati na nijekanju fantastičnih elemenata i poštovat će se samosvojan svijet bajke uz otkrivanje onih elemenata koji su za nju tipični. Otkrivat će se kretanje fabularnog toka, tumačit će se skriveni smisao neobičnih situacija i čudesnih preobrazbi kako bi učenici mogli uroniti u nestvarne situacije i likove kojima tvorac projicira svoje shvaćanje pravde, hrabrosti, nesebičnosti, dobrote i drugih etičkih vrijednosti. Navedenim pristupom afirmirat će se temeljno metodičko načelo u interpretaciji bajke koje se odnosi na povezivanje kompozicijske analize s analizom likova i idejnog ustrojstva bajke. Učenici će pratiti razvoj događaja i postupke likova u određenim situacijama, doživljavati ih, komentirati te izricati svoje sudove i poglede o njima. U nastavku je prikazana interpretacija hrvatske narodne bajke *Mala vila* te način njezine lektirne obrade u dva različita metodička sustava: interpretativno-analitičkom i otvorenom sustavu (Rosandić, 2005: 478).

7.1. Interpretacija narodne bajke Mala vila

Mala vila je hrvatska narodna bajka te kao i sve narodne bajke počiva na stvarnim i nestvarnim događajima, likovima i pojavama. Pa ipak, ova se bajka u nekim elementima udaljuje od klasične strukture narodne bajke. U njoj se ne pojavljuju čudesni predmeti, a sva irealnost događanja povezana je uz jedini nestvarni lik – malu vilu. Njezina je čudesna moć u povećanju i smanjivanju, odnosno pojavljivanju i nestajanju. Razgovarajući o ideju koju ta bajka afirmira, učenici će shvatiti da njezina moć zapravo metaforično prikazuje kraljevičevu ljubav prema njoj. Odnosno, kako se ljubav razvija tako i ona sama raste. Vrhunac te ljubavi predstavlja trenutak kada vila doseže visinu kraljevića. Oni tako ostaju jednake visine u zajedničkoj, snažnoj ljubavi

punih sedam godina, nakon kojih dolazi do naglog smanjivanja vile zbog kraljevićevog interesa prema drugoj ženi i jenjavanja njegove ljubavi. Ovaj događaj dovodi do zamršenog završetka koji je još jedan element razlike od ustaljenih, sretnih završetaka koje susrećemo u strukturi narodne bajke. Mala vila svakako je moralna pobjednica, no ne možemo reći da je nagrađena za svoju dobrotu. Kraljević je u konačnici uvidio svoju pogrešku, ali mala vila mu ne oprašta njegovu nevjeru i svejedno nestaje zbog čega kraj djeluje tužno. Zadovoljena pravda ne prati bajkoviti optimizam. Jedan od razloga ovog netipičnog završetka mogao bi biti odraz tadašnjih vjerovanja i autorova borba za afirmacijom istinskih vrijednosti. Kraljević nije znao cijeniti pravu ljepotu koja je praćena dobrotom, plemenitošću, skromnošću i čednošću, nego se dao povesti praznom, izvanjskom ljepotom koja osvaja na prvi pogled, ali vrlo brzo i nestaje.

Od ostalih elemenata koji jesu karakteristični za narodnu bajku nalazimo likove bez imena, podijeljene na dobre i zle, odnosno pozitivan lik malu vilu te negativne likove kraljevića i crvenokosu ženu. Također, saznajemo da se radnja odvija u prošlosti, ali ne saznajemo i preciznije vremensko i geografsko određenje. Mjesta radnje su općenite lokacije poput kraljevskih dvora, lipovog gaja, puta do groblja... U bajci nema dugih opisa krajolika i lica. Od tri lika koja susrećemo, pripovjedač opisuje samo malu vilu i to u dvije rečenice: *Haljina joj zlatom vezena, vlasi do zemlje, a na glavi kruna puna dragulja. Ali bi posve malena.*

Česta je upotreba neparnih brojeva kao na primjer: *sretno življahu sedam godina, pogleda kraljević tri puta ljepoticu, ali s njome nije ni tri dana sretno živio, devetu noć bješe mjesec pun, a vila narasla ko kraljević.* Iako jezik ove bajke odiše arhaičnošću, osjeća se i utjecaj prerađivača jer je bajka kompozicijski lijepo zaokružena, puna finih osjećaja, te se u njoj ne pronalaze jezični izrazi karakteristični za neki kraj (Težak i Težak, 1997)

7.2. Prikaz lektirne obrade narodne bajke *Mala vila* u interpretacijsko – analitičkom sustavu

Lektirni sat započinje pripremom za čitanje teksta, odnosno doživljajno-spoznajnom motivacijom. Učenici i učitelj sjede u krugu. Učitelj iz tajanstvene kutije vadi nekoliko predmeta: vilinski štapić, vilinski prah, svjetlucavi svileni šal, zlatni

češljic za kosu, vjenčić ispletan od cvijeća. Zatim započinje razgovor o ovim predmetima sljedećim pitanjima: *Prepoznajete li sve predmete koji se ovdje nalaze?; Koji predmet vam se čini posebno zanimljiv?; Što mislite čemu služe, imaju li možda kakvu čudesnu moć?; Kome bi ovi predmeti mogli pripadati?.* Ovim posljednjim pitanjem tok razgovora kreće prema nazivu i glavnom liku današnje bajke – maloj vili i nastavlja se sljedećim pitanjima: *Znate li tko su vile?; Jeste li ikada čuli za koju vilu i priču o njoj?; Kako biste ih opisali- kako izgledaju, jesu li dobre ili zle?; Znate li gdje one žive?; Čime se bave?; Već smo zaključili da svi ovi predmeti pripadaju nekoj vili, što mislite za što ih koristi?*

Nakon motivacijskog razgovora, slijedi etapa interpretativnog čitanja teksta, odnosno interpretativno čitanje bajke *Mala vila*. Učenici ostaju sjediti u krugu, a učitelj najavljuje njezino čitanje. Vrlo je važno da učenici na lektirnom satu čitanja bajke prihvate njezine odlike fantastike. Učitelj taj prijelaz iz stvarnog u bajkoviti svijet može potaknuti određenom gestom, ulaženjem u ulogu stavljanjem odjevnog predmeta poput čudnog plašta ili šešira te jednostavnom uputom učenicima da se ugodno smjeste i zatvore oči uz odgovarajući sadržaj koji će učenike uvesti u bajku. Primjer jednog takvog uvoda mogao bi biti sljedeći: *Vrijeme je da nakratko zaboravimo naš stvaran svijet i uronimo u jedan posve drugačiji, svijet bajki. U njemu žive kraljevi, kraljice i čudesni likovi poput vila kojima se nerijetko događaju i neobični događaji. Opustite se i tri put duboko udahnite. Sve smo bliže svijetu bajki. Čujete li glas koji nam govori...* Slijedi čitanje/pripovijedanje bajke. Ono je za ovaj primjer sata zamišljeno po principu japanske tehnike pripovijedanja *Kamishibai* koja je kod nas poznatija kao pripovijedanje uz slike ili, u nešto suvremenijoj izvedbi, kao pripovjedni televizor. Za ovakvu vrstu pričanja/pripovijedanja potrebne su ilustracije pojedinih dijelova bajke koje se zatim umeću u pripovjedno okno. Učitelj, kako priča odmiče, mijenja ilustracije tako da ih jednu po jednu izvlači van iz okvira ili da vrti ilustracije koje su u nizu zalijepljene oko dva tuljca. Koristeći ovu metodu, učitelj može bajku usporedno čitati ili pripovijedati, s time da se pripovijedanjem svakako postiže bolji doživljaj i autentičnost narodne bajke zbog njezine narativne strukture. Osim učiteljeva pripovijedanja, učenici mogu tekst bajke slušati i u interpretaciji glumaca iz zvučnih čitanki ili drugih vrsta audio zapisa.

Po završetku pripovijedanja bajke slijedi kratka emocionalna pauza koja omogućuje psihološki i emocionalni odmak od teksta i sabiranje doživljaja. Učenik će u ovoj etapi

doživljaj teksta prvenstveno iskazati neverbalno, gestom, izrazom lica ili pak smijehom. Neverbalnom komunikacijom učenik će poslati poruku o uspješnoj recepciji bajke. Vrijeme trajanja emocionalno-intelektualne stanke određuje se s obzirom na reakciju učenika, no ona ne smije biti preduga kako učenik ne bi izgubio povezanost s doživljajem i sadržajem teksta.

Nakon emocionalne pauze slijedi etapa objavljivanja i provjeravanja doživljaja. Učenici slobodno izražavaju svoje osjećaje, asocijacije, i predodžbe koje je tekst izazvao u njima navođenjem jedne riječi ili niza riječi koje izražavaju njihov doživljaj. Učitelj izražavanje doživljaja također može i dodatno potaknuti pitanjima: *Kakve je osjećaje u vama pobudila ova bajka?; Je li vas nešto možda iznenadilo?; Je li vas nešto nasmijalo ili rastužilo?; Što vas se najviše dojmilo?* Ponekad će učenički zaključci biti pogrešno doneseni zbog brzopletosti ili manjka znanja i razumijevanja sadržaja. Unatoč tomu, učitelj bi ih tada trebao uvažiti kao takve, a zatim njihovoj korekciji pristupiti postepeno u procesu interpretacije kako ne bi kod učenika izazvao otpor ili povlačenje.

Nakon što su učenici izrazili svoje doživljaje i zapažanja, pristupa se prepričavanju teksta. Postoje različiti tipovi prepričavanja, no s obzirom na prethodno korištenu *Kamishibai* tehniku pripovijedanja, učenici će bajku prepričati u manjim skupinama također koristeći ilustracije. Učitelj će svakoj skupini nasumično podijeliti jednu od ilustracija koje je koristio prilikom čitanja/pripovijedanja. Svaka skupina zatim treba pomno promotriti svoju ilustraciju i odrediti što je na njoj prikazano i pokušati je smjestiti u kompozicijsku strukturu bajke. Učitelj za to vrijeme na podu učionice vrpcom označuje pripovjedačku stazu koja predstavlja linearnu radnju priče. Svaka ilustracija koju ima pojedina skupina označuje jednu „postaju“, odnosno ključni dio priče. Skupine po redu, s obzirom na ilustraciju koju imaju i kompoziciju bajke, kreću u šetnju stazom. Svaka skupina samostalno određuje kada je na redu, dolazi do svoje postaje i nastavlja dalje prepričavati priču tamo gdje je prošla skupina završila (Prema primjeru iz knjige *Kreativni pristup lektiri* autorica Marine Gabelice i Dubravke Težak). Učitelj zatim svakoj skupini nasumično dijeli kuvertu u kojoj se nalaze tri kartice. Na karticama se nalaze neki od ovih pojmova vezanih uz bajku: *Bio kralj i kraljica pa imali sina jedinca*, proslava, mjesečina, rukavica, zaljubljenost, ... *a vila je narasla velika kao kraljević*, vjenčanje, smrt kralja, crvenokosa žena, preduga suknja, nestanak male vile, pokajanje, starac, samoća, *Ali se ona više nikada nije vratila*.

Učenici zatim, prema vlastitom mišljenju, međusobno povezuju kartice s određenom ilustracijom na pripovjednoj stavi i smještaju ih pokraj nje. Kada su sve kartice smještene na stazu, učenici zajednički s učiteljem raspravljaju o značenju pojedinog pojma na kartici, njegovom mjestu i ulozi u bajci te tako dolaze do zaključka nalaze li se kartice na odgovarajućim mjestima. Učitelj prilikom toga učenicima postavlja brojna pitanja o bajci kojima se istodobno provodi i interpretacija (analiza) teksta. Neki od primjera pitanja mogu biti: *Koje likove upoznajemo odmah na početku bajke?; Što se slavilo na dvoru?; Kamo je kraljević otišao nakon što je slavlje završilo; Koga je kraljević sreo u gaju?; Zašto se mala vila nije smjela pridružiti ostalim djevojkama u kolo?; Što je mala vila ostavila kraljeviću kao amanet (zalog) nakon njihova prvog susreta?; Kakvi osjećaji su se počeli buditi u kraljeviću prilikom susreta s malom vilom?; Zašto je vila postajala sve viša i viša?; Koliko dugo su mala vila i kraljević živjeli sretno nakon vjenčanja?; Što se zatim dogodilo?; U koga se kraljević zagledao na očevoj sahrani?; Kakva je bila crvenokosa žena?; Što se dogodilo s malom vilom nakon što se kraljević zaljubio u drugu ženu?; Zašto je vila postajala sve manja i manja sve dok nije nestala; Koliko dugo je kraljević živio s crvenokosom ženom?; Što se na kraju dogodilo s kraljevićem?; Je li se on pokajao za to što je iznevjerio malu vilu?; Mislite li da mu je ona trebala oprostiti?; Koja je pouka ove narodne bajke?...*

U sljedećoj etapi uopćavanja učenici na osnovi uočenih elemenata izvode generalizacije i zaključke te usustavljaju sadržaje prema određenim kriterijima s obzirom na elemente koji se odnose na likove, kompoziciju, idejni svijet te jezične i stilske značajke. *Kockica pitalica* vrlo je pogodna aktivnost za uopćavanje sadržaja bajke. U ovome primjeru, za aktivnost su predviđene tri kocke: žuta čija se pitanja odnose na likove, plava čija se pitanja odnose na kompoziciju bajke i crvena – akcijska kocka koja sadržava praktične zadatke. Svaki učenik će sve tri kockice baciti dva puta, zapisati dobivena četiri pitanja i dva zadatka, proslijediti kocke sljedećem učeniku, a zatim odgovoriti na pitanja i izvršiti zadatke. Svoje odgovore učenici na kraju spremaju u svoju lektirnu mapu, a učitelju mogu poslužiti kao uvid u njihovo razumijevanje lektirnog djela.

- Primjer zadataka žute kocke koja se odnosi na likove: *Razvrstaj likove iz bajke na stvarne i nestvarne.; Koja je bila čudesna moć male vile?; Koji lik te se najviše dojmio i zašto?; Koja pitanja bi želio postaviti likovima iz ove bajke?;*

Što misliš o kraljevićevom ponašanju?; Pronađi u bajci i prepisi dio koji opisuje izgled male vile.

- Primjer zadatka plave kocke koji se odnosi na kompoziciju i događaje: *Povodom čega se održavalo slavlje na početku bajke? Prepisi rečenice koje ga opisuju.; Koliko puta su se kraljević i mala vila sastali prije nego je ona narasla velika kao on?; Pronađi u bajci i prepisi rečenicu u kojoj saznajemo da se mala vila počela ponovno smanjivati.; Zašto je kraljević nakon samo tri dana otjerao crvenokosu ženu? Prepisi dio koji opisuje njezino ponašanje.; Pronađi u bajci i ispiši sva mjesta na kojima se odvijala radnja.; Kako završava bajka?*
- Primjer zadatka crvene akcijske kocke: *Izgovori rečenicu kojom je kraljević maloj vili obećao vjernost na tri različita načina.; Poskoči pet puta i pri tom navedi pet osobina koje dijeliš s likovima iz bajke.; Pantomimom prikaži lik iz bajke koji te se najviše dojmio.; Mimikom lica prikaži kako se mala vila osjećala kada je shvatila da se smanjuje jer se kraljević zagledao u drugu ženu?; Okreni se tri puta oko sebe i navedi tri osobine kraljevića.; Čučni tri puta i navedi tri osobine male vile, ali tako da ih navedeš kao suprotne (poštena-nepoštena).*

U posljednjoj etapi sata predviđen je stvaralački rad na tekstu kroz aktivnost *Stranica tajnog dnevnika*. Zadatak učenika je napisati stranicu dnevnika iz perspektive jednog lika iz bajke po vlastitom odabiru, ali s vremenskim odmakom od 10 godina nakon odlaska Male vile iz kraljevićeva dvora. Učenici mogu napisati što se sve promijenilo u životu lika, čime se sada bavi, gdje živi, je li promijenio svoj izgled... Neki će učenici možda odlučiti naknadno promijeniti nekarakteristično pesimističan kraj za bajku, pa će, u njihovom nastavku priče, Mala vila ipak prihvatiti kraljevićevo pokajanje i oprostiti mu za učinjeno.

7.3. Prikaz lektirne obrade narodne bajke *Mala vila* u otvorenom sustavu

Obrada narodne bajke *Mala vila* u otvorenom sustavu predviđena je u trajanju od dva školska blok sata, odnosno 90 minuta. Učenici će u ta dva sata lektirno djelo upoznati te na njemu raditi i istraživati u četiri centra aktivnosti. Pri tom će paralelno istraživati i kazalište sjena te na temelju elemenata izrađenih po centrima uprizoriti nekoliko scena ili čak cijelu bajku, ovisno o mogućnostima i suradnji učenika. Sat će

još sadržavati i druge aktivnosti kao što je razgovor u krugu i čitanje iz sjene. S obzirom na to, ranije je potrebno rasporediti učionicu tako da učenici imaju slobodni prostor u središtu, pano (platno) iza kojeg se nalazi izvor svjetlosti na jednoj strani učionice, te klupe koje su raspoređene za grupni rad u četiri centra na ostalim bočnim stranama učionice. Važno je prilagoditi i osvjetljenje zbog mističnosti koja se lakše postiže prigušenijim svjetlom te zbog kvalitetnijeg prikaza sjena na platnu.

Prije samog čitanja učenici su dobili zadatak da kod kuće istraže različite legende i priče o vilama te pokušaju o njima saznati što više informacija. Na početku sata učenici i učitelj zajedno sjede u krugu i iznose što su sve otkrili i saznali o njima. Učitelj može dodatno poticati razgovor pitanjima poput: *Tko bi želio podijeliti s nama što je sve otkrio o vilama?; Jeste li pronašli kakvu legendu koja govori o vilama i vezana je za kraj u kojem živimo? Kako su vile prikazane u njima, kakve su njihove osobine?; Kakav je odnos između vila i ljudi na temelju onoga što ste pročitali u legendama?*

S obzirom na to da se lektirno djelo čita na satu, *Vodena mašta* je odlična motivacijska aktivnost kojom ćemo učenike pripremiti na recepciju djela. Ova dramska tehnika povećava zanimanje za djelo koje će se čitati, potiče stanje uživljenosti u djelo i budi znatiželju. U ovome primjeru zamišljena je tako da se učenici ugodno smjeste i zatvore oči dok učitelj istovremeno postepeno zamračuje prostoriju kako bi se postigao mistični ugođaj koji upotpunjuje samu prirodu bajke. Nakon toga slijedi priča:

Zatvorite oči. Osluhnite kako dišete. Osluhnite kako vam kuca srce. Opustite se. Duboko udahnite i polako izdahnite. Krećemo na putovanje. Ispred nas se nalazi krivudavi šumski puteljak. Pratimo ga i polako ulazimo u šumu. Čujemo šuštanje zelenog lišća i hukanje sove, u daljini djetlić kucka o drvo. Zrake sunca prodiru kroz guste krošnje. Osjećamo njihovu toplinu. Vlažna mahovina šaklja nam stopala. Hodamo puteljkom i ulazimo sve dublje i dublje u šumu. Krošnje postaju sve gušće. Postaje mračnije. Dolazimo do starog debelog hrasta gdje se naš puteljak dijeli u dva smjera. Na trenutak oklijevamo kojim putem krenuti. Odlučujemo se za desni puteljak. Slijedimo ga sve dublje i dublje u šumu. Oslušujemo oko sebe. Ne vidimo nikoga, no čujemo sve glasnije i glasnije zujanje i ciku vedrih glasića koji kao da nam se približavaju. Osjetimo kako po nama pada sitni zlačani prah. Podižemo pogled prema krošnjama i u njima ugledamo stotine sićušnih vila kako se bezbrižno igraju. Jedna od njih poleti prema nama i brzo projuri pored našeg uha. Pokazuje nam smjer, brzim

korakom krećemo prema njoj. Slijedimo je. Skrećemo s puteljka i trčimo kroz šumu, rukama odmičući grane koje nam priječe put. Postaje sve svjetlije i svjetlije. Više ne vidimo sićušnu vilu. Izlazimo iz šume, svjetlo je prejako, snažno zažmirimo. Osjećamo samo miris cvijeća i sunce koje nam ponovno grije kožu. Do nas dopire zvuk vesele glazbe i glasnog žamora. Polako otvaramo oči i ugledamo predivni bijeli dvorac koji se uzdiže ispred nas. A u tom dvorcu bio kralj i kraljica pa imali jedinca sina...

Pred sam kraj priče, učitelj sjeda iza osvijetljenog paravana tako da mu je profil okrenut prema učenicima i započinje interpretativno čitanje ili pripovijedanje bajke iz sjene. Učenici tijekom čitanja/pripovijedanja slušaju bajku i promatraju njegovu sjenu. Po završetku slijedi nekoliko trenutaka odsustva aktivnosti, odnosno emocionalne pauze, kako bi učenici sabrali i osvijestili svoje doživljaje o djelu, a zatim ih u kratkom razgovoru i iznose.

Slijedi dio predstavljanja didaktičke ponude. Učitelj objašnjava današnji zadatak koji se odnosi na prikaz bajke Mala vila u obliku predstave kazališta sjena. Također, učitelj kratko upućuje učenike da ono funkcionira tako da se sjena papirnate lutke koju postavimo ispred svjetiljke pojavljuje na panou. Pritom im daje samo osnovne upute, a sve ostalo prepušta daljnjem učeničkom istraživanju. Slijedi dogovor oko aktivnosti u svakom centru. Učitelj heurističkim razgovorom vodi učenike kroz sve elemente koji su potrebni za ostvarenje predstave kazališta sjena, a ujedno time obuhvaća i sve elemente bajke poput likova, tijeka radnje, mjesta radnje i njezine atmosfere za koje želi da ih učenici istraže i spoznaju. Na temelju toga, formiraju se sljedeći centri:

- 1. Centar za glumce** – U ovome centru učenici će se baviti istraživanjem likova na način da će prvo izdvojiti likove koji se u bajci javljaju. Zatim će u njoj potražiti eventualne opise likova i primijeniti ih prilikom izrade njihovih lutki sjena. Učenici će lutke izrađivati od papira u boji, različitih tkanina i ukrasa te drvenih štapića koji će im poslužiti kao vodilice za lutke. Kada su ih izradili, likovima pridijevaju i osobine koje ih karakteriziraju, a zatim glume pojedine scene i dijaloge između likova te time istovremeno analiziraju i njihove međudnose.
- 2. Centar za redatelje** – Aktivnosti u ovome centru usmjerene su na određivanje redoslijeda radnje i prepričavanje sadržaja bajke. Učenici preuzimaju ulogu redatelja svoje predstave sjena i određuju redoslijed scena te što će se u njima

dogadati. Slobodno odabiru tehniku kojom će izraditi svoj scenarij, odnosno scenoslijed. To može biti u obliku ilustracija, pripovjednog užeta, skice scene uz dodatne opise i napomene ili neke druga vrsta tekstualnog i grafičkog rada koji će učenicima odgovarati i činiti se prikladnim za ovaj zadatak.

- 3. Centar za glazbenike** – Ovaj centar omogućuje integraciju glazbenog i literarnog. Učenici će istraživati osjećaje likova povezujući ih s određenim zvukom, ritmom i dinamikom. Pri tome će im pomoći emocionalna karta lika koju će izraditi ili će već biti izrađena kao gotov predložak, zavisno o mogućnosti razreda. Ona će, na neki način, učenike voditi kroz zadatak i poslužiti im kao note. U ovom će centru biti ponuđeni za korištenje različiti instrumenti poput različitih zvečki, udaraljki, trianglera, tamburina i drugih.
- 4. Centar za scenografe** – Učenici će se u ovome centru baviti proučavanjem mjesta na kojima se u bajci odvijala radnja i samog ugođaja koji u njoj vlada. Od kartona, papira u boji, užeta, različitih tkanina i drugih materijala izrađivat će elemente poput dvorca, crkve ili stabala koji će činiti scenografiju pojedine scene. Učenici će u ovom centru također istraživati i manipulaciju izvorom svjetlosti koja je od iznimne važnosti za kazalište sjena.

Nakon didaktičke ponude i formiranja centara slijedi istraživački rad učenika u istima. Prije same aktivnosti s učenicima se dogovara način njihova kretanja u centrima. Svaki bi učenik treba proći kroz sve aktivnosti. Pa ipak, učenicima treba dopustiti da samostalno odabiru redoslijed i vrijeme koje će provesti u pojedinom centru. Uloga učitelja je pritom pomoći učenicima da se koordiniraju i organiziraju svoje vrijeme. Također treba pripaziti i na broj učenika u pojedinom centru u isto vrijeme kako ne bi došlo do prevelike gužve i preopterećenja. Taj broj učenika se na jednostavan način može kontrolirati brojem sjedećih mjesta u centru. Cirkuliranje učenika po centrima se pak može pratiti na nekoliko načina. Svaki centar možemo označiti jednom bojom. Učenik će prilikom završetka rada u pojedinom centru u njemu uzeti kamenčić određene boje koja je povezana s tim centrom (crveni centar – crveni kamenčići). Tako će učenik kada obiđe sve centre imati četiri kamenčića različite boje. Isto se može provesti i s različitim naljepnicama koje učenici skupljaju ili jednostavnim potpisom na papiru za evidenciju u svakom centru.

Moguće poteškoće ovakvoga rada svladat će se suradnjom i dogovorom učitelja i učenika. Za svaki metodički sustav ili oblik rada je potrebno vrijeme u kojem će se

savladati njegovi principi i predviđene aktivnosti. Tako će učenici s vremenom i učestalijim prakticiranjem svladati i ovaj otvoreniji suradnički način rada, a samim time će i rad u centrima postati mnogo tečniji.

Nakon istraživačkog rada slijedi objava rezultata i stečenih spoznaja. Ona je zamišljena na način da se učenici najprije podijele u skupine. Zatim svaka skupina određuje jednu ili više scena koje želi prikazati. Učenici se unutar skupina međusobno dogovaraju i dijele uloge tko će glumiti, tko će upravljati svjetlom, tko je zadužen za zvuk, a tko za svjetlo. Nakon dogovora skupine redom, ovisno koju scenu su odabrali, prikazuju bajku od početka. Nakon svake izvedbe razgovaramo o tome što smo vidjeli, koja scena je prikazana, jesmo li vidjeli sve likove koji se inače u njoj pojavljuju, kakvi su njihovi odnosi, gdje se ta scena odvija i odgovara li scenografija prikazu tog prostora, je li zvuk upotrijebio izvedbu i dočarao atmosferu i osjećaje likova.

Sat završava kao što je i započet, zajedničkim razgovorom u krugu. Nakon završenih zajedničkih aktivnosti i objavljivanja rezultata današnjeg rada i istraživanja, učitelj s učenicima razgovara o protekla dva lektirna sata, međusobno dijele stečene doživljaje, iskustva i spoznaje. Zajedno se prisjećaju svih centara te zaključuju što su u pojedinom centru radili, novo naučili ili doživjeli. Procjenjuju što im se svidjelo i što je bilo dobro, ali i ono što bi drugi puta trebalo promijeniti na bolje.

Učenici također dobivaju i novi zadatak koji će ih dalje uputiti na samostalno istraživanje hrvatskih narodnih bajki. U njemu će svatko od njih pročitati nekoliko narodnih bajki, a zatim odabrati onu koja ga se najviše dojmila i za nju izraditi reklamni plakat. On bi trebao sadržavati naslov bajke, glavne likove, ilustraciju i kratku preporuku zašto bi ostali trebali pročitati baš tu bajku. Nakon što ih učenici izrade, svi plakati preporuke bit će izloženi u dijelu škole gdje ih mogu vidjeti i učenici ostalih razreda. Ovim će zadatkom učenici razvijati svoje kritičko mišljenje i vrednovanje pojedine bajke, a samim time što će radovi biti izloženi u prostoru škole i ostali učenici će se motivirati na istraživanje i čitanje hrvatskih narodnih bajki.

Zaključak

Sati lektire danas predstavljaju posljednje uporište u promicanju čitanja i stvaranju neraskidivog prijateljstva između djeteta i knjige. Rijetko još koje dijete uživa u ritualu čitanja i bira knjigu pokraj računalnih igrica i mnogobrojnih aplikacija. Ovaj rad zagovara i ističe upravo važnost i prednosti čitanja. Najvažniju ulogu u promicanju čitateljske kulture i navike svakako ima učitelj. Njegova je zadaća sate lektire pretvoriti u jedinstveno i nezaboravno iskustvo, mjesto susreta učenika kao čitatelja, književnog djela i učitelja koje obilježava razmjena mišljenja, produbljivanje razumijevanja, artikulacija doživljaja te procesi istraživanja, stvaranja i izražavanja. Stalni razvoj metodike i implementiranje suvremenih nastavnih sredstva i pomagala u nastavni proces, učitelju će olakšati osmišljavanje i organiziranje lektirnih sati u kojima će učenici rado sudjelovati. Književna vrsta s kojom bi se trebalo susresti svako dijete svakako su bajke jer one u sebi nose posebnu iscjeliteljsku moć zbog koje im se vraćamo i kao već odrasli čitatelji. S obzirom na to, kao primjer lektirnog djela u ovome radu je uzeta narodna bajka *Mala vila* koja je namijenjena za čitanje u trećem razredu. Njezina je obrada prikazana u interpretacijsko-analitičkom i otvorenom metodičkom sustavu. Interpretacijsko-analitički sustav slovi kao jedan od tradicionalnijih, no u ovome su radu osmišljene i prikazane aktivnosti koje istovremeno prate i uklapaju se u njegovu čvrstu organizacijsku strukturu po etapama, a opet s druge strane učenike intrinzično motiviraju, stavljaju u interaktivni položaj naspram djela, potiču ih na istraživanje i stvaranje. Također, one se međusobno nadovezuju i teku iz jedne u drugu kako ne bi došlo do izlaska iz priče, odnosno prekida uživljenosti u samo djelo. Primjer obrade bajke u otvorenom sustavu temelji se na radu učenika u istraživačkim centrima. Ovaj sustav karakterizira slobodniji pristup koji učenicima omogućuje samostalnije istraživanje i rad na djelu u suradničkom okruženju. Nakon istraživačkog rada u centrima, učenici će svoje rezultate i spoznaje primijeniti prikazom bajke u obliku predstave kazališta sjena. Tako će učenici zapravo paralelno istraživati i spajati književnu i kazališnu umjetnost. Važno je da učitelj svakom lektirnom djelu pristupi na način za koji smatra da će najbolje motivirati njegove učenike i biti u skladu s njihovim mogućnostima. Učitelj nikada ne smije posustati u traženju novih, kreativnih ideja jer će korištenje jednih te istih tehnika, ma koliko dobre one bile, kod učenika ubrzo izazvati zasićenje i nezainteresiranost. Osim u neprestanom traženju novih ideja, učitelj ne smije nikada

posustati ni u borbi za poticanjem interesa prema umjetnosti riječi. Uvijek se rado vraćamo onome u što smo se zaljubili kao djeca, pa tako i knjizi.

Literatura

Crnković, M. (1990). *Dječja književnost*. Zagreb: Školska knjiga.

Crnković, M., Težak, D. (2002). *Povijest hrvatske dječje književnosti: od početka do 1995. godine*. Zagreb: Znanje.

Gabelica, M. i Težak, D. (2017). *Kreativni pristup lektiri*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.

Hameršak, M. i Zima D. (2015). *Uvod u dječju književnost*. Zagreb: Leykam

Hranjec, S. (2006). *Pregled hrvatske dječje književnosti*. Zagreb: Školska knjiga

Lučić-Mumlek, K. (2002). *Lektira u razrednoj nastavi*. Zagreb: Školska knjiga

Ministarstvo znanosti i obrazovanja. *Nacionalni kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik: prijedlog* (2016).

Nastavni plan i program za osnovnu školu u Republici Hrvatskoj (2006.). Zagreb: Glasnik Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske.

Rosandić, D. (2005). *Metodika književnoga odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.

Težak, D. (1998). *Bajke. Antologija*. Zagreb: DiVič

Težak, D. i Težak, S. (1997). *Interpretacija bajke*. Zagreb: DiVič

Velički, V. (2013). *Pričanje priča – stvaranje priča: povratak izgubljenom govoru*. Zagreb: Alfa.

Izjava o samostalnosti rada

Izjavljujem pod punom moralnom odgovornošću da sam diplomski rad izradila samostalno, isključivo znanjem stečenim na Učiteljskom fakultetu, služeći se navedenim izvorima podataka i uz stručno vodstvo mentorice doc. dr. sc. Marine Gabelice, kojoj se ovim putem srdačno zahvaljujem na pruženoj pomoći tijekom izrade diplomskog rada.

POTPIS:



U Zagrebu, lipanj 2020.